Mesas Coordenadas

Eixo:
Fontes, Métodos e Técnicas de Investigação

Título da Mesa:

CONFIGURAÇÃO RECENTE E PERSPECTIVAS FUTURAS DA INVESTIGAÇÃO SOBRE HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS NO ESPAÇO LUSO-BRASILEIRO: FONTES, MÉTODOS E TÉCNICAS

Coordenador:

Décio Gatti Júnior

RESUMO

Trata-se da proposição de uma mesa coordenada que reúne trabalhos de autores brasileiros e portugueses que têm se dedicado ao longo dos últimos anos a investigar temáticas relacionados à História das Disciplinas, mediante subtemas específicos, tais como a História Disciplinar da História da Educação, a História da Disciplina de Filosofia e a História da Disciplina de Filosofia da Educação. Todavia, as reflexões apresentadas privilegiam os aspectos relacionados ao que há de comum e de diferente nos métodos e técnicas investigativos colocados em ação pelos diferentes pesquisadores, bem como, a percepção das fontes de pesquisa mais comumente acionadas no que se refere à está área temática de investigação, o que foi feito a partir do exame das investigações realizadas recentemente e mesmo daquelas que ainda estão em curso pelos pesquisadores envolvidos nesta proposta de comunicação coordenada. Além disso, há preocupação em abordar os desdobramentos das investigações em curso, mas, também, em apontar perspectivas de desenvolvimentos futuros da pesquisa na área temática da História das Disciplinas. De comum nos trabalhos aqui reunidos, está a convicção da correção da assertiva de Nóvoa (1993) que advogava sobre a necessidade de "libertar-se das barreiras disciplinares da modernidade" (p. 17), com emprego de necessário ecletismo metodológico e de uma reinvenção das fontes, chamando a atenção para uma nova agenda investigativa, com "valorização dos terrenos fronteiriços de pesquisa"(p. 17), ao que se junta, uma proposição anterior de Chervel (1990), que, defendia que "O estudo das finalidades não pode, [...], de forma alguma, abstrair os ensinos reais. Deve ser conduzido simultaneamente sobre dois planos, e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica. [...] No coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente" (p. 191). Nessa direção, parece importante demarcar uma diferença significativa entre as finalidades ideais (objetivos fixados) e as finalidades reais no âmbito da compreensão do mundo histórico-educacional. As primeiras, finalidades ideais, podem ser mais bem compreendidas na relação entre a escola e a sociedade, em sua variedade de projetos políticos e culturais, cujas fontes de investigação incluem as ideias educacionais veiculadas, as legislações de ensino aprovadas e substituídas, as notícias veiculadas pela imprensa de modo geral e a pedagógica de modo particular, os programas de ensino, os manuais e livros escolares, os diários de classe etc. As segundas,

finalidades reais ou realidade pedagógica, compõe o universo da escola e da sala de aula. As fontes para examinar esse ensino real, que nem sempre são fáceis de serem encontradas, incluem: cadernos de alunos, provas escolares, iconografia, imprensa escolar e, quando possível, a construção de documentos escritos a partir de depoimentos orais. Deste modo, esta mesa coordenada contempla a amostragem de percursos investigativos de fôlego no âmbito de uma História das Disciplinas, realizados no Brasil e em Portugal; o exame detido dos métodos, técnicas e fontes de investigação; o esforço de apontar tendências e perspectivas de investigações futuras neste âmbito.

ID:88

ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DE PESQUISA

Autor:
Luciano Mendes de Faria Filho

Filiação:
Universidade Federal de Minas Gerais/FAPEMIG e CNPq

RESUMO

Percebe-se que o ensino de história da educação entrou para o arco de preocupação dos historiadores. Mas importa questionar, também, como foi essa entrada. O que se depreende da análise do conjunto dos textos que hoje se referem ao ensino de da educação como mais um dos temas de pesquisa histórica, dentre outros, sobre os quais nossos questionários de investigação pode se voltar. Ou seja, o que se percebe é que o ensino de história produzido como objeto de pesquisa é aquele que se deu no passado e que, portanto, não se difere muito dos demais objetos de pesquisa estabelecidos na área. Disso resulta que praticamente não há pesquisa sobre o ensino de história da educação que ocorre nos dias atuais. Este, quando muito, é objeto de relato de experiência. Podemos dizer que, no que se refere ao ensino de história da educação como objeto de pesquisa, as salas de aula e os desafios atuais da docência, constituem uma grande ausência. Importa, pois, indagar sobre essa ausência.

PALAVRAS-CHAVE

Aula, Ensino Superior, Docência

INTRODUÇÃO

Percebe-se que o ensino de história da educação entrou para o arco de preocupação dos historiadores. Mas importa questionar, também, como foi essa entrada. O que se depreende da análise do conjunto dos textos que hoje se referem ao ensino da educação como mais um dos temas de pesquisa histórica, dentre outros, sobre os quais nossos questionários de investigação pode se voltar. Ou seja, o que se percebe é que o ensino de história produzido como objeto de pesquisa é aquele que se deu no passado e que, portanto, não se difere muito dos demais objetos de pesquisa estabelecidos na área. Disso resulta que praticamente não há pesquisa sobre o ensino de história da educação que ocorre nos dias atuais. Este, quando muito, é objeto de relato de experiência.

Podemos dizer que, no que se refere ao ensino de história da educação como objeto de pesquisa, as salas de aula e os desafios atuais da docência, constituem uma grande ausência. Importa, pois, indagar sobre essa ausência. Importa entendê-la e constituir horizontes de reflexão e de pesquisa que possibilitem o entendimento desse "evitamento" da submissão de nossas aulas de história da educação ao crivo da pesquisa e aos questionários aos quais, muitas vezes, nós submetemos os colegas de profissão que nos antecederam na história. Para isso, é fundamental o entendimento do lugar ocupado pela docência na história e na organização recentes do ensino superior e, não menos importante, da constituição atual da própria comunidade de pesquisadores em história da educação.

É nessa perspectiva que se situa essa Comunicação. Ou seja, a partir da produção atual sobre o ensino de história da educação, perscrutar balizas e construir horizontes de reflexão e de pesquisas que nos permitam ultrapassar os umbrais das nossas salas de aula e se perguntar sobre as práticas pedagógicas que, a favor ou a despeito das pesquisas e dos conhecimentos hoje produzidos no vasto campo da história da educação, buscam ensinar a história da educação aos futuros professores e/ou pesquisadores.

1. PESQUISA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CAMINHOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE[1]

De um tema praticamente esquecido pelos pesquisadores da área, o ensino de história da educação vem se convertendo, na última década, numa temática que mais e mais chama atenção dos investigadores. Em texto recente, contrastando com levantamentos anteriores do próprio autor e de outros colegas (FARIA FILHO &

---

[1] As reflexões contidas nessa Comunicação só se tornaram possível pela convivência e pelo trabalho de pesquisa realizado pelo prof. José Roberto Gomes Rodrigues, a quem agradeço a colaboração. Agradeço, também, a leitura e as sugestões do prof. Décio Gatti que contribuíram para que o texto tomasse essa forma final.

RODRIGUES, 2003; CARVALHO & GATTI, 2011), José Roberto Gomes Rodrigues afirma que em seu "trabalho, ainda que contenha resultados parciais, é possível verificar um volume relativamente significativo de produção sobre o EHE, apesar de não se comparar com outros temas já consolidados em termos de produção investigativa no campo da história e historiografia da educação no Brasil." (RODRIGUES, 2015,p.2). Em seguida o mesmo autor afirma:

> *Num quadro geral dos números da produção sobre o EHE apresenta-se um levantamento com cento e cinquenta e cinco trabalhos, assim distribuídos: além de um único livro específico e de autoria única, somam-se cinquenta e seis capítulos de livros publicados em coletâneas organizadas com temas diversos e reportam-se, também, ao tema, dedicando vários capítulos ao EHE, sendo a maioria composta por trabalhos apresentados em mesas redondas, conferências ou comunicações científicas de vários eventos. Além dos livros, foram levantados vinte e seis artigos, publicados em diversos periódicos locais, nacionais e até internacional, seis trabalhos acadêmicos, correspondendo a três teses (doutorado) e três dissertações (mestrado) e sessenta e seis trabalhos localizados em anais de eventos diversos, congressos e seminários. (RODRIGUES, 2015,p.3).*

Esse resultado, por si só bastante alentador, permite-nos construir a hipótese de que os esforços e, sobretudo, as avaliações e reclamações realizados ao longo das décadas anteriores teriam, enfim, redundado numa maior atenção investigativa acerca do ensino das disciplinas nos cursos de graduação e pós graduação do país. No entanto, uma análise mais detida dos levantamentos e dos textos sobre o ensino pode nos trazer surpresas e colocar na ordem do dia a necessidade da manutenção de uma vigilância coletivo sobre a presença da sala de aula e da docência de história da educação.

Percebe-se que ao tratar da história da educação, os professores/investigadores praticantes da disciplina produziram textos que podem se classificados, de um modo geral, em 4 gêneros. O primeiro, há uma produção que é expressiva, não somente pelo seu número, mas pela capacidade de capturar atenções e constituir horizonte de reflexão, que é constituída por textos que se propõem a estabelecer *princípios pedagógicos e/ou filosóficos*, quando não políticos, para o ensino de história da educação. Via de regra, se referem às suas finalidades socioculturais e pedagógicas e sua importância na formação de professores.

Outro tipo de textos são aqueles que se propõem a produzir *relatos memorialísticos* sobre suas experiências de professores e/ou estudantes da disciplina história da educação. São textos produzidos normalmente a partir de solicitação de colegas, para integrarem coletâneas, ou são resultado de entrevistas para as revistas da área. Trata-se, de um modo geral, de pesquisadores consagrados, com larga experiência na pesquisa, que são mobilizados para tornar memória coletiva aquilo que até então é memória individual ou, quando muito, de um reduzido grupo.

Há também, em terceiro lugar, os textos de *relatos de experiências* realizadas nas salas de aula de história da educação por todo o país e, em alguns casos, no exterior. São professores da disciplina que, buscando renovar o seu ensino, desenvolvem experiências significativas e buscam compartilhar essas experiências com outros praticantes do ofício. São textos que, notadamente, buscam demonstrar a necessidade e a viabilidade de dinamizar e/ou renovar o ensino da disciplina pela exploração de recursos e/ou metodologias que, de alguma forma, mobilizam os alunos. Chama a atenção, aqui, pela qualidade de suas proposições, um conjunto de textos que mobilizam a literatura, o cinema e os museus ou centros de memória para o ensino de história da educação.

Outro conjunto de textos pretende comunicar o *resultado de investigações* levadas à cabo por pesquisadores que se interessam pelo tema do ensino de história da educação. Aqui, os mais tradicionais são aqueles textos que se referem a estudos de levantamento e/ou de estado da arte da pesquisa sobre o tema. Estes textos foram (e são) fundamentais para demonstrar o quanto o tema passava ao largo da preocupação da comunidade de historiadores da educação. Há, também, textos que comunicam investigações realizadas sobre os livros didáticos utilizados para o ensino de história da educação ao longo do século XX. Tais estudos são, de um modo geral, desdobramento dos questionários a que seus autores vinham submetendo os livros e materiais impressos como fontes e/ou objetos de pesquisa da história da educação ou, em alguns casos, do ensino de história.

Não menos importantes nessa vertente que apresenta resultado de investigações, são aqueles textos que lançam o olhar sobre os programas de ensino e deles extraem, de forma analítica, os conteúdos, as temporalidades, as abordagens, as bibliografias mobilizadas pelos professores de história da educação ao organizarem o ensino da disciplina. Ainda nessa vertente, não se pode nos esquecer daqueles trabalhos que se voltam para o entendimento do lugar institucional da disciplina, ou seja, lugar ocupado pela história da educação nos currículos das escolas normais e dos cursos de licenciatura, nos departamentos de educação, notadamente, mas também nos departamentos de história, e suas relações com as demais disciplinas dos cursos. Por fim, mas não menos importante, pode-se salientar aqueles textos que comunicam investigações que buscam analisar as práticas escolares dos professores de história da educação, estando menos preocupados com as finalidades programadas para o ensino e mais com as estratégias de ensino organizadas e levadas a cabo pelos docentes.

2. AULA E AUTORIA: UMA PERSPECTIVA PARA A PESQUISA SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE.

Em muitas investigações atuais os pesquisadores, muitos deles professores(as) da escola básica inseridos nos programas de pós-graduação, se indagam sobre as

questões pedagógicas escolares. Nessas indagações, sobretudo nos últimos anos, a sala de aula e, o que não é o mesmo, a aula, são "temas" que ganharam uma legitimidade epistemológica antes desconhecida. Numa rápida revisão da literatura sobre o tema *aula* na pesquisa em educação, verifica-se que é um tema amplamente tratado na disciplina, sobretudo no campo da didática. Em enfoques que vão desde as "receitas" de boas aulas até a inutilidade ou a impossibilidade das mesmas, há uma rica e variada aproximação do tema, sobretudo pelos estudos que focalizam a sala de aula como o "coração da escola". Também aqui, o mais comum é focalizar as aulas dos outros, aquela que ocorre na escola básica, sendo mais escassos os trabalhos que problematizam sistematicamente a aula, também no ensino superior, como "espaço de conhecimento, lugar de cultura". (Penin, 1994)

Poucos, no entanto, são os trabalhos que lidam com a dimensão autoral da aula. Entre eles, há alguns que tratam dessa dimensão ao considerar a aula como texto, enfoque no qual se sobressai a dimensão autoral e, portanto, de reconhecimento, da prática pedagógica dos professores.

Esse enfoque é explorado de maneira muito peculiar e criativa por Ilmar Mattos, professor da PUC do Rio, reconhecido pesquisador do campo da história e ex-professor da escola básica no Rio de Janeiro. Falando para seus colegas da história, ele defende que a aula é uma narrativa histórica tão legítima quanto aquelas dos textos, didáticos ou não, que servem de suporte ou de referência à prática dos professores. Mais do que isso, reagindo a uma pretensa superioridade do bacharelado – que forma o verdadeiro historiador –, em relação à licenciatura – que forma o simples professor, mero repetidor do conhecimento já produzido –, Ilmar Mattos afirma que está propondo

> *Uma leitura singular que revela o fato de os professores de história estarmos imprimindo à nossa prática cotidiana um significado diverso, provocando talvez uma surpresa e rejeitando uma inferioridade. De modo categórico, afirmamos ainda uma vez que, por meio de uma aula, também se conta uma história; que, ao se contar uma história por meio de aula, também se faz história; e que somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores de história. Por lermos de um modo singular uma proposição, podemos afirmar que também somos autores. Mas o fazemos não para afirmar uma semelhança, e sim para sublinhar a diferença que nos identifica. (Mattos, 2007, p.11)*

Apesar de sublinhar as diferenças, Ilmar Mattos não defende que a aula como texto seja absolutamente distinta e separada das produções textuais e impressas produzidas pelos demais historiadores. Pelo contrário, como qualquer texto, a aula é um intertexto que "se constitui na condição necessária para revelar um novo autor – o professor de história". (Mattos, 2007, 12) Mas, advoga ele, por isso mesmo,

A aula de história como texto é criação individual e coletiva a um só tempo; criação sempre em curso, que permanentemente renova um objeto de ensino em decorrência de novas leituras, de outras experiências vividas, da chegada de novos alunos, dos encontros acadêmicos e das conversas com os colegas de ofício, do surgimento de novos manuais didáticos, das decisões emanadas das instâncias educacionais e das questões, dos desafios e das expectativas geradas pelo movimento do mundo no qual vivemos, em sua dimensão local ou global. Mas o seu renovar permanente é sobretudo o resultado da prática cotidiana do ensino-aprendizagem de nossa disciplina; e porque o professor de história disto tem consciência é que se torna possível a aula como texto. (Mattos, 2007, 14)

A remissão ao texto de Ilmar Mattos nos permite estabelecer com bastante clareza não apenas a ideia da aula como um texto, mas o caráter coletivo dessa atividade por meio da qual o professor e o próprio aluno se constituem como autores. No âmbito do texto e, mais do que isso, na prática político- pedagógica e acadêmica do seu autor(!), essa proposição é defendida como uma forma de re-conhecimento dos professores e não por acaso é apresentada, provocativamente, como certa "desforra" contra os historiadores-escritores que se auto-reconhecem como os únicos e verdadeiros historiadores!

Aula, texto, conhecimento, autoria seriam, assim, articulados num potente discurso de reconhecimento (e auto-conhecimento) dos professores. No entanto, há que se perguntar se não estamos, ainda aqui, num regime em que o reconhecimento dos professores se dá pela captura dos mesmos pela gramática e pela estratégia de reconhecimento que é própria do campo acadêmico científico moderno: a autoria de textos. Ou, dizendo de outro modo, seria possível falar da necessidade de reconhecimento da aula como trabalho autoral dos professores – de todos os professores, e não apenas da escola básica – reconhecendo a sua dimensão textual e, ao mesmo tempo, liberando-a das amarras do texto?

A aula, se texto, seria mais literatura do que ciência, sem, no entanto, dela se desligar completamente. Mas não é este, em certo sentido, o lugar mesmo das ciências humanas? Conceber a aula como obra autoral que se estabelece no entroncamento, no encontro entre a arte e a ciência não estaria, na verdade, resgatando a proposta dos pais da pedagogia contemporânea que sempre assombraram os defensores de uma pedagogia científica que articula racionalmente meios e fins com o intuito de bem ensinar? A esse respeito, conviria mais uma vez lembrar R. Barthes quando afirma, a propósito da história e da aula, que "a ciência pode, portanto, nascer do fantasma. É a um fantasma, dito ou não dito, que o professor deve voltar anualmente, no momento de decidir sobre o sentido de sua viagem; desse modo, ele se desvia do lugar em que o esperam, que é o lugar do Pai, sempre morto, como se sabe; pois só o filho tem fantasmas, só o filho está vivo." (s/d,p.42)

Tal perspectiva compreende o professor não como alguém submetido às amarras do outro, das estratégias dos "poderosos" (gestores, políticos, pesquisadores, autores

de livros etc) e das táticas dos "sem poder" (alunos, pais etc), e o constitui como um outro da enunciação, da autoria e da autoridade. Mais do que estar "submetido a" ou "submetendo a", ele está em "relação com", o que repõe a questão do poder no coração da educação ou, se preferirem, no coração da sala de aula!

Nesse sentido, cada aula que se encerra, que nós professores encerramos, é uma obra autoral complexa e acabada, apesar de incompleta. A sua articulação (ou encerramento!) num continuum – num currículo por exemplo – é sempre uma aposta e, sobretudo, fruto de um trabalho narrativo elaborado *a posteriori*. Nessa perspectiva, a pesquisa sobre o currículo é uma indagação sobre uma falta que, baldados os nossos esforços e dos curriculistas os mais diversos, jamais poderá ser preenchida ou anulada.

No entanto, assim como o ensino, promessa nunca realizada, pois que o vital é o desejo de aprender e não o de ensinar, é uma responsabilidade da qual nós, professores, não podemos abrir mão, a indagação sobre os sentidos dos currículos é uma responsabilidade daqueles que se ocupam do acolhimento das novas gerações no mundo. Ou, como diria Hanna Arendt, "a essência da educação é a natalidade", e esta nos impõe inexoravelmente a responsabilidade de educar. (Arendt, 1997, p.223ss).

No entanto, mesmo considerando, como assevera P. Ricoeur, que essas narrativas sejam necessárias à história, à subjetividade e à identidade modernas, e que a hermenêutica moderna sobre elas se debruça buscando interpretar os seus múltiplos sentidos, é possível e, penso, necessário, articular a essa *pedagogia dos sentidos* uma outra, a *pedagogia da presença*, para lembrar os termos da filosofia proposta por Hans U. Gumbrecht (2012).

A aula, como situação de presença, como experiência, demanda a produção de estratégias de pesquisa e categorias de entendimento que a busquem entender como relação complexa e íntegra, apesar de sempre incompleta, entre sujeitos e destes com suas circunstâncias, entre elas, o conhecimento. Deslocar o olhar do pesquisador e do professor, interessados no currículo, do conhecimento para as circunstâncias, ainda é um dos desafios que se colocam para a prática docente e investigadora.

Deslocar o olhar do conhecimento pode significar, também, buscar captar, na densidade da aula, da sala de aula – se queremos ficar apenas nesse complexo universo que é a escola -, as performances e os repertórios mobilizados, atualizados e inventados pelos professores, alunos e demais agentes escolares para pro-mover os variados currículos presentes no ambiente escolar.[2]

Performances e repertórios, como o conjunto dos recursos – intelectuais, sensitivos, de ação – disponíveis aos sujeitos numa determinada época ou situação,

---

[2] Quando falo em performance e repertórios tenho em vista a elaboração de Charles Tilly sobre este termos quando o autor trata da história e sociologia dos movimentos sociais (Tilly, 2008), apesar de reconhecer as dificuldades de sua apropriação para tratar do universo da sala de aula. No entanto, no campo da educação o assunto é amplamente discutido. Ver, a este respeito, p vol, 35, n. 2, da revista Educação e Realidade (2010) que traz vários artigos sobre o assunto.

não por acaso, nos remetem ao universo das artes e, por meio destes, repõem a possibilidade e a necessidade do reconhecimento da autoria e da irrepetibilidade da aula. Se cada aula é uma obra pronta, acabada, um dos principais desafios dos pesquisadores em currículo talvez esteja em constituir condições para que os professores, para que cada professor e todos os professores – da educação infantil á pós graduação –, se reconheçam na obra, ou seja, na aula, e subvertam os cânones de reconhecimento de autoria e, por que não, de auto-reconhecimento.

Por fim, sem dúvida, uma boa maneira de fazermos isso, seria nos reconhecermos como professores e, desse modo, autores de nossas aulas na universidade. Essa poderia ser uma chave que nos obrigaria a lançar sobre as próprias aulas na universidade, sobre a nossa obra e não apenas sobre as dos outros que atuam na escola básica, um olhar atento e responsável. O ensino superior e, mais particularmente, a universidade como espaço-tempo dos "impossíveis da educação" poderia nos revelar muito daquilo que desconhecemos sobre a escola básica, pois como dizia o poeta "Quem não a conhece não *pode* mais ver pra crer. Quem jamais *a* esquece não pode reconhecer".

BIBLIOGRAFIA

Arendt, Hannah. *Entre o presente e o passado*. (1997) São Paulo:Perspectiva, 4ª. Ed.

Barthes, R. *A aula. (*s/d.) São Paulo:Cutrix.

Carvalho, M. M. C., & Gatti Jr, D. (2011). (Orgs.). *O Ensino de História da Educação*. Vitória: EDUFES.

Faria Filho, L. M. & Rodrigues, J. R. G. (2003). A história da educação programada: uma aproximação da história da educação ensinada nos cursos de pedagogia em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de História da Educação,* 6, 159-175.

Gatti, Décio. (2014). Em busca da articulação entre compreensão empática, sensibilidade e dimensão dialógica: contribuições para o ensino da história no ensino médio brasileiro. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 2, 475-495 , maio/ago.

Gumbrecht, Hans U. *A graciosidade e estagnação*. (2012) Rio de Janeiro: Contraponto/ Ed. PUC-Rio.

Mattos, Ilmar H. (2007). "Mas não somente assim!" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de história. *Tempo*, Rio de Janeiro, 21, 5-16.

Penin, Sonia T. de Sousa. (1994) *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas:Papirus.

Rodrigues, J. R. G. (2015). Produção Acadêmica em Ensino de História da Educação no Brasil: artigos, teses e dissertações (1996 – 2013). Juazeiro, UNEB, 15p.

Tilly, Charles. *Contentious performances*. (2008) New York: Cambridge University Press.

ID:104

SER PROFESSOR DE FILOSOFIA NOS LICEUS PORTUGUESES (ANOS 50 E 60 DO SÉCULO XX)

Autor:
Joaquim Pintassilgo

Filiação:
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

RESUMO

A presente comunicação decorre de uma investigação de natureza histórico-educativa e procura conjugar a história das disciplinas escolares com a história da profissão docente no pressuposto de que os professores, os seus discursos e as suas práticas, são um elemento central da história de uma disciplina escolar. Escolhemos, no caso, a disciplina de Filosofia e os seus professores no âmbito do ensino secundário liceal português, um tema escassamente estudado. Delimitámos, para o efeito, o período que decorre entre a emblemática reforma do ensino liceal implementada a partir de 1947/48 e as radicais transformações que esse ramo de ensino sofreu nos anos 70 do século XX. Este período corresponde, grosso modo, às décadas finais do Estado Novo português, o regime autoritário institucionalizado no início dos anos 30 e chefiado por Salazar. Temos como finalidade refletir, ao longo do trabalho, sobre os problemas específicos colocados pelo ensino da filosofia, designadamente sobre os objetivos do mesmo, relevância dos conteúdos e métodos de ensino considerados mais adequados. Procuraremos, além disso, analisar a forma como os professores de filosofia refletiram sobre a sua profissão e as condições que lhe eram próprias e, ainda, sobre a sua identidade particular.

PALAVRAS-CHAVE

História da Disciplina de Filosofia, Didática da Filosofia, Professores de Filosofia

INTRODUÇÃO

A presente comunicação decorre de uma investigação de natureza histórico-educativa e procura conjugar a história das disciplinas escolares com a história da profissão docente no pressuposto de que os professores, os seus discursos e as suas práticas, são um elemento central da história de uma disciplina escolar. Escolhemos, no caso, a disciplina de Filosofia e os seus professores no âmbito do ensino secundário liceal português, um tema escassamente estudado (Nogueira 2008). Delimitámos, para o efeito, o período que decorre entre a emblemática reforma do ensino liceal implementada a partir de 1947/48 e as radicais transformações que esse ramo de ensino sofreu nos anos 70 do século XX. Este período corresponde, grosso modo, às décadas finais do Estado Novo português, o regime autoritário institucionalizado no início dos anos 30 e chefiado por Salazar. Durante grande parte desse período esteve vigente um modelo de formação de professores em duas etapas, mas cuja componente principal era a prática pedagógica a desenvolver num liceu normal durante dois anos sob a orientação de um metodólogo. No caso de Lisboa, isso acontecia no Liceu Normal de Pedro Nunes, sendo metodólogo de Filosofia Fernando Gilot, um dos autores mais prolíficos neste campo (Gilot 1976).

Usaremos, entre outras fontes, para o conjunto da pesquisa, de que esta comunicação representa apenas uma pequena parcela, os relatórios dos professores agregados e auxiliares do ensino liceal, um importante fundo documental que se encontra no Arquivo Histórico do Ministério da Educação. Não obstante serem elaborados como resposta a um imperativo legal e tendo óbvias finalidades de controlo do trabalho docente, estes relatórios acabam por nos permitir, também, a aproximação possível ao quotidiano das aulas, mediada, claro, pelos discursos dos professores. Se é visível alguma contenção e uma certa padronização das respostas, não deixa de ser verdade que alguns professores usam os relatórios como estratégia para a assunção de alguma margem de autonomia e de espírito crítico. Utilizaremos, como fonte privilegiada, no que se refere a esta comunicação, a revista *Palestra* (1957-1973), publicada no contexto de formação prática dos professores que era o Liceu Normal de Pedro Nunes e que é um bom espelho, pela sua proximidade às atividades dos estagiários, do ambiente que aí se vivia. Nela podemos encontrar um elevado número de artigos sobre o ensino da Filosofia, que nos dão conta dos debates travados neste campo específico e das práticas que os atores aí presentes procuravam legitimar. Analisaremos, igualmente, um conjunto de outras obras publicadas no período e dedicadas ao ensino da disciplina e que tiveram como autores professores de Filosofia como Sant'Anna Dionísio, Fernando Castelo Branco, Maria Luísa Guerra, entre outros, para além do já referido Fernando Gilot. Incluiremos, ainda, na nossa análise os programas e os manuais escolares de Filosofia, dirigidos ao ensino liceal e vigentes no período. Procuraremos usar o conjunto apresentado como exemplar no que diz respeito à seleção e ao tratamento das fontes na área da História das Disciplinas Escolares.

Teremos como finalidade, no que se refere ao conjunto da pesquisa, refletir sobre os problemas específicos colocados pelo ensino da Filosofia, designadamente sobre os objetivos do mesmo, relevância dos conteúdos e métodos de ensino considerados mais adequados. Procuraremos, além disso, analisar a forma como os professores de Filosofia refletiram sobre a sua profissão e as condições que lhe eram próprias e, ainda, sobre a sua identidade particular. Colocamos, à partida, um conjunto de hipóteses de trabalho: a) Constatamos a persistência, durante esse período, de certas ideias associadas à chamada "escola ativa" e que representavam uma (re)interpretação das teses da "educação nova" que haviam circulado nas primeiras décadas do século XX; b) É inquestionável a legitimidade atribuída, no discurso dos professores e nos contextos de formação, a essas ideias, e às práticas delas decorrentes, não obstante o contexto autoritário, conservador e católico que então se vivia e que implicava um forte controlo sobre a atividade e a vida dos professores; c) É visível a assunção, por parte dos professores, de um discurso fortemente crítico em relação a algumas das disposições do sistema de ensino vigente e a busca pela obtenção de algumas margens de autonomia ainda que limitadas e circunscritas ao campo específico da pedagogia e da didática; d) Fica para nós claro o importante contributo dado pelos professores de Filosofia, através das suas reflexões, críticas e propostas, para a modernização do ensino da sua disciplina.

1. A FILOSOFIA NO CURRÍCULO

Na sequência da reforma de 1947, cujos programas foram publicados em 1948, a Filosofia está presente como disciplina nos dois últimos anos do liceu, 6º ano e 7º ano, correspondentes ao 3º ciclo do respetivo curso, com uma carga horária de 4h por semana. Na opinião de Luísa Nogueira, a disciplina atinge, aqui, o ponto alto da sua expressão curricular.

> *A disciplina de Filosofia vê confirmado o seu estatuto: permanece como disciplina comum a todos os alunos, independentemente da orientação do curso superior, e mantém a sua carga horária de quatro horas letivas, por dois anos, numa situação de equilíbrio curricular com disciplinas como as de Português, de Matemática ou de Ciências Naturais. (Nogueira 2008, p.233).*

A reforma de 1947, e os programas que dela decorrem, vão permanecer, com poucas alterações, até aos anos 70 do século XX, marcando de forma decisiva a segunda metade (correspondente a cerca de duas décadas e meia) da longa história do Estado Novo. Os programas conhecem reformulações de pormenor em 1954 e depois novamente em 1972, já em pleno contexto da reforma Veiga Simão. Para além da estabilidade e do peso curricular, o seu prestígio é inequívoco. A Filosofia vê-se legitimada pelos papéis que lhe são atribuídos como coroamento e síntese dos

estudos secundários, disciplina propedêutica em relação aos estudos universitários e de orientação intelectual e moral dos jovens (Nogueira 2008). No caso do 6º ano, após uma introdução sobre os diversos tipos de conhecimento e as divisões da Filosofia, todo o restante programa é dedicado ao estudo da Psicologia, uma opção que conhece uma forte tradição. O programa do 7º ano está organizado tendo por base os seguintes temas: Lógica, Teoria do Conhecimento, Ética, Estética e Metafísica (República Portuguesa 1948). Destaque-se a importância que mantém a Metafísica, a qual havia desaparecido do currículo filosófico durante o período de predomínio do positivismo (primeiras décadas do século XX) regressando paulatinamente a partir do final dos anos 20. Destaque-se, ainda, a autonomização da Teoria do Conhecimento. Embora o programa contenha Observações, estas ocupam-se mais das leituras recomendadas, sendo as indicações de natureza pedagógica e didática escassas. O programa de 1954 obedece ao mesmo tipo de organização; as observações são, inclusive, idênticas. Segundo a caracterização geral feita por Luísa Nogueira, a generalidade dos programas promulgados nos séculos XIX e XX eram "de tipo doutrinário e expositivo", estando subjacente a eles uma "tradição compendiarista e eclética espiritualista", "tomista" e de "cunho cristão". Daí decorria uma orientação pedagógico-didática assente na "aula expositiva", tendência que se terá acentuado, segundo a autora, em 1948 e 1954 (Nogueira 2008, p. 240, 242, 543 e 589). José Trindade Santos, autor de um curioso inquérito sobre o ensino da Filosofia no início dos anos 70, faz igualmente um balanço muito negativo do desenvolvimento curricular da disciplina nas décadas finais do Estado Novo:

> *Interessa formar mais que informar. Eis o pretexto para deformar, alienar, retirar ao aluno o sentido da indagação e a perspetiva analítica séria, viciando-o nos meandros de uma formulação historicista que se deixa conservar em rótulos [...]. A reforma de 48, reintroduzindo o livro único e escolhendo o manual de Aresta entre 1950 e 1956, opera uma coincidência do programa com os manuais em uso. É a partir de então que a dependência ensino – manual – exame se vai acentuando. (Santos 1974, pp. 18 e 108-109).*

A centralidade pedagógico-didática que o manual adquire é acentuada, como nota o autor, pela política do livro único adotada pelo regime autoritário e agravada pelas características dos manuais mais em uso no período, nas suas diversas edições, em particular os de Eugénio Aresta e, também, os de José Bonifácio Ribeiro e José da Silva, que os professores tenderiam a interpretar como "o único programa" nas palavras de José Trindade Santos. Mesmo assim o autor reconhece a existência de uma escapatória a esse sistema fechado: "Só na personalidade do professor pode o aluno ainda encontrar o eco de algo que o ligue à reflexão filosófica viva". (Santos 1974, p.18). Além disso, tanto Santos como Nogueira reconhecem a existência, ao longo deste período e, em especial, na sua fase final, de tentativas várias de renovação do ensino da Filosofia expressas, entre outras vias, pela publicação de várias antologias filosóficas da autoria de Joel Serrão, Jorge Borges de Macedo e Rui

Grácio (a partir de 1948) ou de Maria Luísa Guerra (a partir de 1969) ou pela relativa novidade que constituiu o compêndio de Augusto Saraiva. É o que nos diz José Trindade Santos:

> *A introdução de textos nos exames a partir de 1963, a saída da 1ª edição do manual de Saraiva, em 1960, e o aparecimento das primeiras antologias, vão alterando progressivamente a situação do ensino da Filosofia, porém sem um futuro brilhante. (Santos 1974, p.109)*

Luísa Nogueira assume como precursora deste novo olhar sobre o ensino da Filosofia uma proposta de António Sérgio apresentada em 1934 em artigo publicado na revista *Seara Nova* e, ainda, a produção manualística de Vieira de Almeida nos anos 20/30. Estaria aqui a base para um ensino da Filosofia orientado "por problemas e assente em textos de autor", apostando na "reflexão filosófica", na "experiência do pensar próprio", no "treino intelectual" e no "desenvolvimento da capacidade crítica" e capaz de conciliar "o saber e o método". Este seria, nas suas palavras, um "percurso à margem", assente "numa outra perspetiva, racionalista". (Nogueira 2008, pp. 570-576). Esta constatação permite a apresentação de um balanço um pouco menos pessimista (se comparado com o de José Trindade Santos) sobre o ensino da Filosofia nas décadas finais do estado Novo: "a situação escolar da disciplina, apesar do mesmo enquadramento legal, apresentava uma vitalidade que desmentia a sua representação através dos compêndios oficiais" (Nogueira 2008, p.579). Um olhar sobre as representações e as discussões então fomentadas pelos professores de Filosofia, em particular no contexto de formação que era o Liceu Normal de Pedro Nunes, conduz-nos a idêntica conclusão. É o que faremos no tópico que se segue.

2. O COLÓQUIO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA (1959) E O SEU CONTRIBUTO PARA A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO DA FILOSOFIA

Vamos tomar aqui como exemplo uma das fontes por nós selecionadas, e já trabalhada no âmbito do conjunto da pesquisa, o Colóquio Pedagógico dos Professores de Filosofia, realizado entre 2 e 5 de novembro de 1959 no Liceu Normal de Pedro Nunes, formalmente por iniciativa do seu reitor, Francisco Dias Agudo. Os trabalhos do Colóquio dedicaram-se à análise dos seguintes dois temas: 1) Objetivos do ensino da Filosofia no curso liceal; 2) Métodos de ensino. Foram apresentadas 11 comunicações, seguidas de debates particularmente vivos, sendo de destacar o papel aí desempenhado pelo metodólogo Fernando Gilot. Participaram, igualmente, de forma ativa, por via de comunicações ou de intervenções nas discussões, vários importantes educadores e intelectuais que, à época, eram professores de Filosofia, como Joel Serrão, Rui Grácio, Sant'Anna Dionísio, Fernando Castelo-Branco, José Hermano Saraiva, Delfim Santos, Rogério Fernandes, Maria Emília Diniz, entre outros, vários deles, pelo menos posteriormente, figuras da oposição ao regime. As

atas do Colóquio foram integralmente publicadas no n.º 7 da revista *Palestra*, editada no ano subsequente (Colóquio 1960).

Ao longo das intervenções encontramos críticas constantes à "didática antiga" e à "exposição" ou "lição magistral" na linha da habitual retórica dicotómica dos discursos que tinham como referência a Educação Nova no seu combate contra a chamada "educação tradicional", a "velha pedagogia do autoritarismo" de que se fala num dos excertos adiante apresentados. Vejamos, então, alguns exemplos, todos eles da autoria do metodólogo do Liceu Normal de Pedro Nunes, e grande dinamizador do Colóquio, Fernando Gilot:

> *[a "didática antiga"] que, desde o entrar da aula, com a escritura do sumário, até o sair da mesma, ao toque da campainha, pretende impor o plano rígido da lição exposta e exprime a velha pedagogia do autoritarismo [...]*
>
> *Mas a exposição, enquanto exposição, não é verdadeiramente ensino [...]*
>
> *Nesta ordem de ideias, não será de aceitar, ao nível do ensino liceal, como processo didático, a chamada exposição magistral ou lição exposta [...]*
>
> *Ensinar filosofia não é expor lição magistral. Ensinar filosofia é problematizar [...] Ensinar filosofia é, em suma, filosofar [...]*
>
> *[impõe-se] não só a necessidade, como até a urgência, de se adotarem, na escola, os métodos ativos, com o consequente abandono do processo expositivo. (Gilot 1976, pp. 37-38, 58 e 61).*

Ou seja, não obstante o ambiente conservador e autoritário que, na aparência, marca a pedagogia do tempo, nas vozes dos intervenientes está muito mais presente a "tradição de inovação" então consubstanciada na chamada "escola ativa" através de alguns dos seus "slogans" e lugares-comuns – aqui representados pelos "métodos ativos" - e que se tornam uma referência importante no esforço de construção da identidade profissional dos professores de Filosofia. Presente está também, no último dos excertos, o entendimento do ensino da Filosofia que, como já vimos, caracterizava as posições, alternativas à manualística oficial, que se desenvolvem nos anos 50 a a 70 e que valorizam o "problematizar" e o "filosofar" com os alunos em contexto de sala de aula como elemento central do ensino da Filosofia. Voltaremos a esta questão.

Embora maioritária, esta posição não é, no entanto, consensual. Sant'Anna Dionísio é um dos que vai contra a corrente como podemos ver nos excertos que se seguem:

> *Por muito atraente que seja a tese de que a didática da Filosofia deverá ser decididamente renovada no sentido da chamada didática ativa, há que*

considerar as condições em que normalmente se realiza esse ensino – e, acima de tudo, importará reconsiderar se tal ensino poderá ou deverá, sem perca grave para a sua eficácia e dignidade, adaptar-se também à chamada lição atraente e ativa [...] O que é sério dificilmente pode ser atraente [...]

Discordo da tese de que o ensino da Filosofia de tipo monologal e oratório seja um ensino obsoleto e vazio, verbalista e ineficaz [...]

A experiência prova que a lição inteiramente dialogada é pouco instrutiva [...] Daí a [...] convicção, em boa parte ditada pela [...] experiência de trinta anos de ensino, de que a didática da Filosofia, de tipo discretamente explicativo ou eloquente, é, nas condições em que lecionamos, imprescindível [...]

Raro será o [meu] antigo aluno [...] que não confesse que lhe ficou pela vida fora a lembrança profunda dessa pedagogia predominantemente oratória. (Colóquio 1960, pp. 139-140).

Ao criticar a "didática ativa" e a "chamada lição atraente e ativa", contrariando igualmente a ideia de que um ensino "de tipo monologal e oratório" seja inevitavelmente "um ensino obsoleto e vazio, verbalista e ineficaz", o autor procura reinterpretar e relegitimar a tradição da aula expositiva, aqui referida como "monologal", "oratória" ou "explicativa", ao mesmo tempo que deita um olhar mais complexo sobre as dicotomias herdadas da "educação nova". Sant'Anna Dionísio questiona a eficácia da "lição inteiramente dialogada" ao mesmo tempo que enfatiza as eventuais marcas deixadas nos alunos por uma "pedagogia predominantemente oratória" como a que ele procurava protagonizar. Este debate remete-nos para a pluralidade de conceções presentes no campo e para a margem de alguma autonomia que, mesmo num contexto difícil, os professores conseguiam ter no que diz respeito às suas opções pedagógicas e ao desenvolvimento das suas práticas educativas. As conclusões do Colóquio procuram ser expressão de um compromisso entre estas duas posições, valorizando os métodos ativos, em particular o diálogo, mas admitindo a conveniência, em alguns momentos, do recurso ao método expositivo.

Mesmo assim, o discurso maioritário vai claramente no primeiro sentido de entre os indicados. Assim se compreende a defesa, por grande parte dos participantes, do "diálogo" ou do "processo socrático de ensino" como método privilegiado para o ensino da Filosofia a par da consideração do papel ativo a ser desempenhado pelo aluno. Recorramos, como exemplo, mais uma vez, às opiniões expressas por Fernando Gilot a esse propósito:

No conceito moderno, a verdadeira lição, a lição digna deste nome, não deverá apresentar-se à maneira de monólogo, antes revestirá o aspeto de diálogo [...]

O professor ensina, na medida, aliás indispensável, em que, mediante interrogatório habilmente conduzido, consegue levar o aluno a descobrir [...] que a conclusão, pelo seu próprio esforço obtida, não poderia ter sido outra [...]

Nunca é de mais repetir, não consiste o processo socrático de ensino, como infelizmente há quem pense, em o discípulo inventar seja o que for. Este não inventa nada, apenas espera que o mestre lhe ministre os materiais necessários e suficientes para com eles poder pensar por si [...]

O máximo de exigência que realmente o mestre pode e deve ter em relação ao discípulo é desejar pô-lo em situação de aderir, sem constrangimento, apenas movido pelo dinamismo da sua inteligência, à verdade proposta, depois de a fazer sua. (Gilot 1976, pp. 38, 45, 50 e 52).

Como vemos, o autor considera que através de um "interrogatório habilmente conduzido" o mestre não conduz o discípulo a "inventar seja o que for"; não se trata de uma descoberta em absoluto, mas antes de conduzir o aluno a descobrir o que ainda não conhece (mas que o professor já conhece), proporcionando-lhe os materiais adequados e criando as condições para ele "poder pensar por si". Nessa conformidade, as conclusões do Colóquio consagram estratégias como a "leitura e estudo de textos filosóficos" ou a realização de trabalhos e de apresentações por parte dos alunos (Colóquio 1960, pp.167-168). Na mesma linha alguns dos intervenientes sugerem que se tenham em conta os "conhecimentos latentes no espírito dos adolescentes" (Gilot 1976, p. 40) ou o recurso à sua "experiência vivida" (Colóquio 1960, p.144). Maria Emília Diniz defende, por seu lado, que a aula se torne, através do diálogo com os alunos, um espaço aberto "ao imprevisto" (Colóquio 1960, p.138).

Não obstante o contexto francamente desfavorável em que vivem e trabalham, os professores de Filosofia não se coíbem de lançar um olhar fortemente crítico sobre as circunstâncias com que são confrontados no seu labor quotidiano. São disso exemplo os desabafos que se seguem da autoria de Rui Grácio:

Como é isso, todavia, possível nas presentes circunstâncias do ensino? Classes superlotadas e programas sobrecarregados obrigam a um ensino coletivo, acelerado e uniforme, indiferente às aptidões e aos interesses diferenciados dos escolares [...]

A despeito de alguma tentativa de aperfeiçoamento, [os compêndios] são geralmente confrangedores, quer pelo nível de informação, quer pela conceção didática. (Colóquio 1960, pp. 113-114).

Idêntica opinião sobre os compêndios em uso é a emitida por Sant'Anna Dionísio: "Os livros ou compêndios adotados entre nós como guias do ensino filosófico não estão à altura de servir. São expressões da mais indigente e adormecida escolástica" (Colóquio 1960, p.142).

Para além das preocupações de natureza pedagógica e didática, encontramos igualmente nas intervenções proferidas no Colóquio preocupações de natureza profissional. As referências à "profissão", à "autonomia do mestre" e a uma "prática *refletida* sobre o seu trabalho e sobre si mesmo" estão presentes, por exemplo, nas intervenções de Maria Ângela Grácio (Colóquio 1960, p.151). Maria Emília Diniz elabora, igualmente, sobre a necessidade de uma permanente atualização científica e pedagógica:

> *Para que o professor mantenha uma atualização constante e não se instale comodamente com uma cultura anquilosada e um lamentável espírito de suficiência, é necessário exigir-lhe responsabilidades, levá-lo a prestar provas em períodos mais ou menos dados, oferecer-lhe estímulo de uma carreira que poderá vencer pela sua valorização intelectual [...] Em vez de uma profissão estagnada, o professor tornar-se-ia uma carreira dinâmica e progressiva. (Colóquio 1960, p.151).*

Esta defesa da profissionalidade docente surge, por vezes, combinada com o recurso a outro tipo de categorias através das quais se procura dar conta da complexidade do trabalho docente e da necessária articulação entre as dimensões pessoal e profissional. Valoriza-se, nesse contexto, como o faz Maria Ângela Grácio, a "personalidade do professor" e reflete-se sobre a "vocação" entendida como "devoção sincera pela profissão" (Colóquio 1960, p.151) ou procura esboçar-se o perfil do "professor modelar", tal como é apresentado no excerto que se segue da autoria de Fernando Gilot:

> *A primeira condição, talvez a exigência fundamental do professor modelar, excetuando, é claro, a sua competência profissional, parece-me dever ser o amor dos problemas, a sua capacidade de se entusiasmar a si e de entusiasmar os outros, o seu espírito sempre jovem para encontrar o devido sabor nas matérias de ensino e, desta maneira, despertá-lo nos alunos. Mas não basta somente o entusiasmo, é também mister que o mestre possua maleabilidade de espírito e indispensável dose de tolerância prática, que é como quem diz de humanidade. (Gilot 1976, pp. 38-39).*

Vemos aqui traçado um perfil em que se procura combinar, de forma harmoniosa, a "competência profissional" com um conjunto de outras dimensões que remetem para os valores, as atitudes e comportamentos, tanto de natureza afetiva como mental, e para competências transversais. Destaquem-se as referências a categorias como o "amor", o "entusiasmo", a "tolerância" ou a "humanidade" no âmbito de um discurso que realça o contributo da Filosofia para a afirmação de um olhar humanista sobre a sociedade. As representações dos professores de Filosofia, tal como são produzidos no contexto proporcionado pelo Colóquio, dão, por outro lado, corpo a uma verdadeira estratégia de afirmação de uma determinada identidade profissional.

O CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias para o ensino da Filosofia defendidas pelos professores de Filosofia, tanto no âmbito do Colóquio de 1959 como por via da imprensa e de outras publicações pedagógicas e, ainda, dos seus relatórios (vertentes a explorar noutros textos decorrentes desta pesquisa) dão conta da existência de um conjunto de propostas alternativas em relação à pedagogia subjacente aos programas e aos manuais em circulação no período. Essas propostas têm por base uma interpretação da "tradição de inovação" enraizada nas teses da Educação Nova e que agora se expressa sob a forma de "escola ativa". Criticam-se os métodos considerados "tradicionais", em particular a "exposição magistral", em defesa de um ensino ativo assente no chamado "diálogo socrático". Aprender Filosofia seria, assim, praticar a reflexão crítica, problematizar, trabalhar sobre textos e resolver problemas, em suma "filosofar" no contexto de alguma maneira oficinal da própria aula de Filosofia. Se esta posição não é consensual, ela surge como maioritária nos discursos produzidos pelos professores da disciplina. A importância da aprendizagem filosófica no contexto curricular do ensino liceal, que estes professores procuram sublinhar, deveria contribuir, na sua ótica, para a legitimação do seu trabalho e do seu perfil profissional.

BIBLIOGRAFIA

Colóquio Pedagógico dos Professores de Filosofia (1960). *Palestra. Revista de Pedagogia e Cultura, 7*, 74-175.

Gilot, F. (1976). *Do ensino da Filosofia*. Lisboa: Livros Horizonte.

Nogueira, L. (2008). *A Filosofia no espaço escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

República Portuguesa (1948). *Programas das disciplinas do ensino Liceal*. Decreto nº 37.112 de 22 de outubro de 1948. Lisboa: Imprensa Nacional de Lisboa.

Santos, J. T. (1974). *Da Filosofia no Liceu*. Lisboa: Seara Nova.

ID:110

HISTÓRIA DISCIPLINAR DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL (1976-2006).

Autor:
Margarida Borges Ferreira

Filiação:
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

RESUMO

A História disciplinar da Filosofia da Educação em Portugal, é um estudo que pretende sistematizar a actividade filosófica, realizada sobre a questão educacional por parte dos filósofos portugueses, directamente dedicados à docência desta disciplina, na Instituição universitária, no arco temporal compreendido entre os anos 1976-2006.

Foi assim colocado o problema de saber aquilo que, no âmbito da História do campo disciplinar da Filosofia da Educação, havia a investigar em Portugal. Nessa medida, os objectivos visados com a presente comunicação prendem-se com: a) a definição das Instituições universitárias nacionais susceptíveis de ser rotuladas como "Escolas de Filosofia da Educação"; b) a identificação das influências e intervenientes principais desse movimento; c) a classificação das linhas de força da investigação e ministério do ideário filosófico-educacional de cada uma das Instituições tratadas e respectivos mentores; d) a identificação do período áureo do campo disciplinar nas diferentes Universidades; e) a clarificação da identidade da Filosofia da Educação portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE

História da Filosofia da Educação, Ensino de Filosofia da Educação, Escolas de Filosofia da Educação.

A disciplina de Filosofia da Educação foi introduzida no mundo académico português nos "fins da década de 60, com alguns hiatos, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), com o título de História e Filosofia da Educação" (Gomes, 1988: 71). Contudo, foi com o início da regência da disciplina em 1976 na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa que o seu campo disciplinar começou a proliferar, tendo-se instituído noutras Instituições de Ensino Superior nacionais[1]. Nada obstante, as Instituições de Ensino Superior portuguesas em que a Filosofia da Educação esteve presente de forma consolidada, a nível da sua presença em vários níveis de ensino, de investigação e publicação, foram as Universidades de Lisboa, de Coimbra, do Minho, do Porto, de Évora e Nova de Lisboa[2].

Das seis Universidades contempladas para o estudo, começamos por avaliar o sucedido na Universidade de Lisboa. O surgimento disciplinar da Filosofia da Educação na Universidade de Lisboa ocorreu no âmbito do processo de formação de professores da Faculdade de Ciências. Proliferou como disciplina integrante dos planos curriculares de todas as licenciaturas em Ensino, dos cursos de mestrado em Educação e como especialidade de curso de mestrado e doutoramento, durante as décadas de oitenta e noventa. Embora a Filosofia da Educação também tenha sido leccionada como disciplina de cursos de licenciatura na Faculdade de Letras, o principal pólo promotor da docência da disciplina e de instigação à pesquisa, quer a nível de cursos de formação pós-graduada, quer a nível de publicações no campo foi, na Universidade de Lisboa, a Faculdade de Ciências.

A ausência da presença da Filosofia da Educação no âmbito disciplinar dos planos de estudo dos cursos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa deverá ser entendida como consequência da prévia existência, na Faculdade de Letras, de uma Secção de Ciências Pedagógicas e, na Faculdade de Ciências, de um Departamento de Educação especificamente dedicados à formação de professores dos alunos dos cursos de Ensino.

---

1 Apesar do presente trabalho se debruçar, exclusivamente, sobre o estudo alusivo à História do campo disciplinar da Filosofia da Educação em seis Instituições de Ensino Universitário portuguesas, há que ter em conta que esta disciplina foi igualmente leccionada, isoladamente ou em parceria com a disciplina de História da Educação, (História e Filosofia da Educação/Filosofia e História da Educação) em Instituições de Ensino Superior Politécnico, nomeadamente, na Escola Superior de Educação da Guarda, na Escola Superior da Educação de Leiria, na Escola Superior de Educação de Santarém, na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, na Escola Superior de Educação de Viseu (Mogarro, 2007), na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, na Escola Superior de Educação de Beja, na Escola Superior de Educação João de Deus e na Escola Superior de Educadores Maria Ulrich.

2 A respeito da presença disciplinar da Filosofia da Educação nas Instituições universitárias portuguesas, é sabido que, no arco temporal que este estudo compreende, a disciplina foi leccionada, autonomamente ou em associação com a disciplina de História da Educação (História e Filosofia da Educação/Filosofia e História da Educação), na Universidade da Madeira, na Universidade do Algarve, na Universidade de Aveiro, na Universidade da Beira Interior, na Universidade Aberta, na Universidade Católica Portuguesa (Santos, 2007) e na Universidade dos Açores.

Os docentes directamente envolvidos com a leccionação da disciplina de Filosofia da Educação, nomeadamente, Teresa Levy, Olga Pombo, Agostinho Reis Monteiro, Rogério Fernandes e Joaquim Pintassilgo, na Faculdade de Ciências e Leonel Ribeiro dos Santos e João Pedro Monteiro, na Faculdade de Letras, não se dedicaram à leccionação da disciplina no âmbito da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, ainda que alguns deles nela tenham leccionado outras disciplinas.

Do trabalho realizado pelo conjunto de docentes de Filosofia da Educação na Universidade de Lisboa destacou-se o levado a cabo por Olga Pombo, tanto pelo número de publicações no campo como pelo incentivo à pesquisa e à publicação de trabalhos dos discentes de vários cursos de licenciatura. No entanto, a inexistência de continuidade dos projectos, a ausência de discipulação e a lacuna da sua presença na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação obstou à afirmação do campo disciplinar da Filosofia da Educação na Universidade de Lisboa.

No respeitante à História da Filosofia da Educação na Universidade de Coimbra, apesar do seu surgimento disciplinar datar do ano de 1980, no âmbito do Curso Superior de Psicologia, a sua presença, nesse período, foi inconstante e só se viria a consolidar em 1991 como disciplina presente no plano de estudos da licenciatura em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e, em 1997, como disciplina oferecida pelo Grupo de Filosofia a todos os alunos dos cursos de Ensino da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. O atraso da consolidação da leccionação da Filosofia da Educação na Universidade de Coimbra foi, em boa medida, consequência da tardia institucionalização das Ciências da Educação nesta Universidade, uma vez que a Faculdade de Psicologia, criada em 1980, somente em 1990 é que viu decretada a criação da licenciatura em Ciências da Educação que, desde o início do seu funcionamento, compreendeu a disciplina de Filosofia da Educação como disciplina anual obrigatória no seu plano de estudos. Só a partir de 1994 é que passou a introduzir a Filosofia da Educação na panóplia disciplinar de alguns cursos de mestrado em Ciências da Educação. Por sua vez, apesar da criação do curso de doutoramento em Ciências da Educação datar de 1992, somente em 2004 é que foi defendida, nesta Instituição, a primeira tese realizada no âmbito dessa especialidade.

Tratando-se de uma disciplina cuja leccionação, na Universidade de Coimbra, foi assegurada apenas por dois Professores, respectivamente por João Boavida, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e por Joaquim Neves Vicente, na Faculdade de Letras e num período tardio face ao tempo de institucionalização nacional das Ciências da Educação e do inicio do processo de formação de professores, não é de admirar a impossibilidade de afirmar esta Instituição como tendo sido uma Escola de Filosofia da Educação. Na realidade, apesar do trabalho desenvolvido por ambos os filósofos, no sentido de tentar dinamizar o campo disciplinar nesta Universidade, a escassez da pesquisa a nível de formação pós-graduada e de publicações, principalmente no respeitante ao sucedido na Faculdade de Letras, a inexistência de discípulos, de condiscípulos e o atraso institucional da fundação das Ciências da Educação, inviabilizam a possibilidade de reconhecer que,

na Universidade de Coimbra, a Filosofia da Educação esteve à altura das suas potencialidades.

A propósito da presença da Filosofia da Educação na Universidade do Minho, constata-se que, uma vez que esta Universidade só iniciou a sua actividade académica no ano lectivo 1975-1976 e que a disciplina começou a ser ministrada em 1982, foi precoce a presença disciplinar filosófico-educacional nesta Instituição. Tendo sido a Universidade onde a Filosofia da Educação teve maior presença e expressão, tanto a nível da sua docência no âmbito de cursos de licenciatura em Educação e Ensino, como disciplina leccionada nas várias especialidades do curso de mestrado em Educação, como especialidade de curso de mestrado e doutoramento, a Universidade do Minho demarcou-se na História da Filosofia da Educação em Portugal pelo número de teses de mestrado e doutoramento defendidas, pela discipulação concretizada, pelo número de publicações assegurado pelo seus docentes e pela consolidada presença da disciplina nos vários níveis de ensino. O devir filosófico-educacional da Universidade do Minho, inscrito no quadro das Ciências da Educação e fortemente impulsionado pela mestria personalista de José Ribeiro Dias, gerou laços relacionais mestre/discípulo e consolidou um grupo de docentes de Filosofia da Educação com um admirável número de elementos com formação específica filosófico-educacional, face ao das restantes Instituições nacionais, nomeadamente, Norberto Cunha, Manuel Gama, Lúcio Craveiro da Silva, Acílio Estanqueiro Rocha, Manuel Alte da Veiga, Manuel Barbosa, Laura Ferreira dos Santos, José Casulo, Alberto Filipe Araújo, Maria Clara Oliveira, Armando Rui Guimarães, Rodrigo Martins Azevedo, António Silva, José Afonso, Artur Manso, Fátima Barbosa, Maria Conceição Antunes e Custódia Martins. Não obstante, importa ressalvar que a esmagadora maioria dos doutoramentos, concluídos no campo da Filosofia da Educação na Universidade do Minho, foram realizados pelos próprios docentes da disciplina e, por outro lado, interessa, de igual modo, sublinhar que tanto a situação geográfico-periférica da Universidade do Minho como a sua tenra idade, perante as usualmente designadas como Universidades Clássicas (Lisboa, Porto e Coimbra), também terá obstado à extensão da dinâmica da Filosofia da Educação a Universidades espacialmente distantes, tendo sido a Universidade do Porto a mais envolvida com o movimento filosófico-educativo ocorrido nessa Academia.

Quanto à História da Filosofia da Educação na Universidade do Porto, a disciplina foi introduzida, nesta Instituição, no ano escolar de 1984-1985, no âmbito disciplinar do curso de Filosofia da Faculdade de Letras e, sob a docência do Professor Adalberto Dias de Carvalho, foi nessa Faculdade que proliferou na Universidade portuense. Contudo, apesar da sua presença se ter dilatado a outros cursos de Ensino da Faculdade de Letras e de terem sido criados cursos de mestrado e doutoramento em Filosofia com especialidade em Filosofia da Educação, o seu dinamismo, em termos de publicação e pesquisa, acentuado no período de transição da década de noventa para a primeira década do século XXI, revela-se tardio face ao

período de emergência das Ciências da Educação e aos primórdios da institucionalização do processo de formação docente.

Por outra via, a ausência da Filosofia da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e a sua afirmação no contexto do Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras, revelam-se o único caso em que, na História da Filosofia da Educação portuguesa, a disciplina conseguiu afirmar a sua presença integrada no campo científico da Filosofia. Perante a crescente dinamização da actividade do Gabinete de Filosofia da Educação do Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras, o campo disciplinar da Filosofia da Educação não proliferou na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Avaliando a intensa actividade filosófico-educacional ocorrida na Escola de Filosofia da Educação da Universidade do Porto constata-se que, apesar do incontestável mérito do trabalho realizado pelos membros do Gabinete de Filosofia, o auge da sua dinamização sucedeu tardiamente e a sua permanência na Faculdade de Letras ter-se-á repercutido na sua ausência na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

A propósito da História da Filosofia da Educação na Universidade de Évora, importa esclarecer que, embora a sua introdução tenha sido coetânea à criação do curso de licenciatura em Filosofia e que tenha sido na condição de disciplina presente no plano curricular do curso de licenciatura em Filosofia que tenha sido pioneiramente ministrada nesta Instituição, foi como disciplina pedagógica que se afirmou no nível de disciplina de licenciatura e foi no quadro das Ciências da Educação que a sua afirmação se verificou como disciplina de cursos de mestrado em Educação e como especialidade do curso de doutoramento em Ciências da Educação. A inclusão disciplinar da Filosofia da Educação nos planos de estudo da licenciatura em Filosofia da Universidade de Évora, no ano lectivo 1996-1997, revela-se tardia face à data da defesa da primeira tese de doutoramento em Ciências da Educação com especialidade em Filosofia da Educação realizada nesta Instituição (tese de Manuel Ferreira Patrício defendida em 1984), e face ao período de fundação das Ciências da Educação e de formação de professores em Portugal. Manuel Ferreira Patrício dinamizou, nesta Instituição, a actividade filosófico-educacional, no quadro das Ciências da Educação, pela via da leccionação, a nível da formação graduada e pós-graduada, da publicação e da discipulação. No entanto, a descentralização geográfica da Universidade de Évora, face aos restantes pólos nacionais de Filosofia da Educação, poderá ter prejudicado o estreitamento de relações com os restantes elementos do campo que poderia ter sido mais eficaz, caso esta beneficiasse de uma localização mais favorável.

Acerca da História da Filosofia da Educação na Universidade Nova de Lisboa destaca-se, primeiramente, a introdução tardia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, criada em 1977, do processo de formação docente que só entrou em funcionamento a partir do ano lectivo 1987-1988. Como agravante à dedicação à causa filosófico-educacional o processo de formação de professores, instituído nesta Faculdade, funcionou através da estipulação de um protocolo que visava que a

leccionação das disciplinas do Ramo Educacional da área das Ciências da Educação fosse ministrada por docentes de Instituições ligadas às Ciências da Educação, nomeadamente pelos Professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. A realidade institucional do quadro das Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, só viria a sofrer alterações quando, em 1991, foi criado o Departamento de Ciências da Educação. Todavia, a Filosofia da Educação permaneceu ausente do campo científico das Ciências da Educação, nesta Instituição, até que, em 1994, foi criado o curso de doutoramento em Ciências da Educação com especialidade em educação e Desenvolvimento que contemplava uma área de Filosofia da Educação.

Em 1999, momento tardio perante o período de fundação das Ciências da Educação e da institucionalização do processo de formação de professores em Portugal foi criado, pelo Departamento de Filosofia desta Instituição, o curso de mestrado em Filosofia da Educação cuja defesa da primeira tese só viria a realizar-se em 2006. A entrada em funcionamento do curso de mestrado em Filosofia da Educação animou, em certa medida, a actividade filosófico-educacional dos filósofos da Instituição que, nesse período, chegaram a publicar alguns textos que denotavam algum optimismo face ao futuro da disciplina. O esforço foi glorioso, mas o momento não era o mais apropriado para o fomento do saber filosófico-educativo.

Analisando holisticamente a presença institucional da Filosofia da Educação, no âmbito das seis Universidades eleitas para o estudo constata-se em primeiro lugar que, das três Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação existentes em Portugal, o campo disciplinar da Filosofia da Educação apenas esteve presente na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Mesmo nesta Instituição, a introdução da sua leccionação, em 1991, foi tardia, foi assegurada por um único Professor, a pesquisa e as publicações foram escassas e das duas teses de doutoramento aí defendidas nenhuma foi orientada por João Boavida, único responsável pela docência da disciplina desde o começo da sua leccionação até 2006.

Sobre a presença da disciplina nas três Faculdades de Letras do País, destacou-se o trabalho realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e a respeito do sucedido na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra pouco há para contar.

Na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a História da Filosofia da Educação assumiu uma dinâmica bastante diferenciada face ao sucedido nas Faculdades suas congéneres, tendo a iniciação do seu magistério acontecido no ano académico 1984-1985, sob a docência do Professor Adalberto Dias de Carvalho, tendo proliferado a nível da pesquisa pós-graduada, no âmbito de cursos de mestrado e doutoramento em Filosofia com especialidade em Filosofia da Educação, e tendo conseguido distinguir-se pelo número e pela relevância das publicações levadas ao prelo e pela organização de eventos científicos e associativistas.

Acerca da História da Filosofia da Educação no contexto dos Departamentos de Educação/Ciências da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, da Universidade do Minho e da Universidade de Évora, importa começar por sublinhar o sucedido na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, atendendo ao pioneirismo. Nesta Instituição, a sua presença foi sempre marcada pela geminação da Filosofia da Educação com o campo disciplinar da História da Educação.

Sobre a realidade pretérita da Filosofia da Educação institucionalizada no âmbito dos Departamentos de Educação/Ciências da Educação das Universidades do Minho e de Évora, importa destacar que, qualquer um destes dois núcleos, se assumiu como pólo profícuo à explanação do campo da Filosofia da Educação sediada no quadro das Ciências da Educação.

Além destes dois contextos, somente no âmbito do Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto é que será legítimo reconhecer a existência de uma Escola de Filosofia da Educação consolidada a nível da leccionação em cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento, da pesquisa e das publicações efectuadas e da organização de eventos e associativismo.

Foi pouca a expressão da presença do campo da Filosofia da Educação nas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação nacionais. Foi ténue o efeito da sua permanência na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Foram claras as implicações da sua geminação com a História da Educação na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e foram parcos os resultados obtidos no decurso da sua leccionação nas Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa e Coimbra.

Contudo, a Filosofia da Educação em Portugal não chegou a encontrar uma linha de consenso nas diferentes Instituições não tendo, por isso, nenhum tema chegado a afectar o debate científico- educacional.

Avaliando as condições institucionais da disciplina, analisando o número de publicações e a dispersão da pesquisa temática do campo da Filosofia da Educação constata-se que, dada a escassez das publicações e a realização de doutoramentos a nível interno dos docentes da disciplina, a comunidade "imaginada" de filósofos da educação portugueses, não conseguiu reunir condições para gerar um debate filosófico-educacional capaz de repercutir efeitos no campo científico das Ciências da Educação, tendo ficado muito aquém do tanto que as suas potencialidades implícitas lhe permitiam.

1. Os três períodos da Filosofia da Educação portuguesa

Apesar do início da leccionação disciplinar da Filosofia da Educação remontar às décadas de 60 e 70 do século XX, foi a partir da década de 80 que se começou a acentuar a sua presença disciplinar, nomeadamente pelo começo da sua leccionação no âmbito de cursos de licenciatura e mestrado e pela defesa das primeiras teses de

doutoramento com especialidade em Filosofia da Educação. Nos anos 80, tempo da transversalidade e da especialização educacional, a Filosofia da Educação já estava presente nas Universidades de Lisboa, de Coimbra, do Minho, do Porto e de Évora. Ou seja, à excepção da Universidade Nova de Lisboa a Filosofia da Educação assegurou a sua presença em cinco das seis Instituições contempladas. Foi nesta época que a formação de professores passou a incluir o grau de mestre e, consequentemente, a Filosofia da Educação foi introduzida como disciplina de curso de mestrado em duas Universidades e foi elevada a área de especialidade num curso de mestrado em Ciências da Educação.

Foi, ainda, nesta fase que se realizou a defesa das 1as teses de doutoramento no campo. No entanto, apenas foram defendidas 3 teses de doutoramento com especialidade em Filosofia da Educação. Importa, ainda, mencionar que foi em 1989 que foi fundada a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação que, sob a presidência de José Ribeiro Dias, nesse mesmo ano organizou o seu primeiro Congresso.

Na década de 90 a Filosofia da Educação esteve presente nas seis Instituições contempladas para o estudo e manteve a sua presença no âmbito dos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento iniciada na década anterior tendo acentuado a sua esfera de influência respectivamente pelo alastramento da sua presença a nível de ensino graduado e pós-graduado e, principalmente, pelo aumento do número de cursos de mestrado na especialidade e do número de teses de doutoramento defendidas (11 teses). Este período foi igualmente marcado pelo inicio dos movimentos associativistas no campo e pelo aumento da publicação. Não deixa de ser pertinente que tenha sido num período marcado pelo retorno da distinção humanismo/cientificismo que a Filosofia da Educação em Portugal mais proliferou: é que apesar das Ciências da Educação se verificarem centradas em torno das metodologias e terem tomado como própria a discursividade científica nos domínios das Didácticas, da Avaliação e das Políticas Educativas, o diagnóstico, a conceptualização e a meta-educação permaneceram sob o domínio da Filosofia da Educação e das restantes Ciências da Educação pertencentes à esfera das Ciências Humanas e Sociais (Magalhães, 2012).

De 2000 a 2006, assistiu-se a um decréscimo da presença disciplinar da Filosofia da Educação a nível de cursos de licenciatura e mestrado e da criação de cursos de mestrado e doutoramento na especificidade do campo. No entanto, este foi o período em que um maior número de teses de doutoramento com especialidade em Filosofia da Educação foi defendido (12 teses). Foi, igualmente, nesta fase que os movimentos associativistas promovidos pelo Gabinete de Filosofia da Educação da FLUP começaram a acentuar-se. Contudo, a análise às 6 Universidades revela o início da redução da oferta disciplinar e, consequentemente, do número de Professores da disciplina.

Ironicamente, foi no período em que as Ciências da Educação em geral se começaram a centrar em torno da problematização do seu próprio estatuto

epistemológico que a presença da Filosofia da Educação se começou a esvair do seu quadro.

Interessa, contudo, clarificar que o período mais prolífero da Filosofia da Educação, tanto no respeitante à sua leccionação como no referente à pesquisa realizada, não foi simultâneo nas diferentes Instituições, ou seja, na Universidade de Lisboa, tanto na Faculdade de Ciências como na Faculdade de Letras, a década de noventa do século XX foi aquela em que a actividade filosófico-educativa esteve mais dinamizada; na Universidade de Coimbra, apesar da sua consolidação disciplinar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação remontar ao início da década de noventa do século passado, foi na transição do milénio que a actividade investigativa ganhou algum ânimo e foi, também nesse período que a disciplina começou a ser ministrada na Faculdade de Letras; na Universidade do Minho a década de noventa do século XX foi, notoriamente, o período mais intenso de pesquisa no campo; na Universidade do Porto os primeiros anos do Século XXI foram os mais produtivos no respeitante à investigação e à organização da divulgação do saber filosófico-educacional; na Universidade de Évora a década de 90 foi a mais fecunda principalmente no referente à investigação; na Universidade Nova de Lisboa, o período temporal mais áureo para a Filosofia da Educação, foram os anos compreendidos entre os anos lectivos 1999-2000 e 2003-2004 que, animados pelo funcionamento do curso de mestrado em Filosofia da Educação, alimentaram expectativas aos elementos do campo que, infelizmente até à data se revelaram defraudadas.

2. Os eventos científicos e o associativismo

O primeiro organismo associativista especificamente relacionado com a Filosofia da Educação, surgido em Portugal, foi a Secção de Filosofia da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação criada em 1989, em boa parte graças à pertinácia do filósofo da educação José Ribeiro Dias que, nesse mesmo ano, tratou de organizar na Universidade do Porto, o primeiro Congresso da Sociedade, subordinado ao tema Ciências da Educação em Portugal – Situação actual e perspectivas[3].

No ano seguinte, foi criado, sob a direcção do filósofo da educação Manuel Ferreira Patrício, um outro organismo associativista, proximamente relacionado com o campo científico da Filosofia da Educação, designado como Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

---

3 A Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, depois do supra referido primeiro Congresso, organizou, desde então, mais nove Congressos em várias Instituições de Ensino Superior nacionais, respectivamente: em 1995 na Universidade do Minho, em 1997 na Universidade de Lisboa, em 1999 na Universidade de Aveiro, em 2001 na Universidade do Algarve, em 2003 na Universidade de Évora, em 2005 no Instituto Politécnico de Castelo Branco, em 2007 na Universidade da Madeira, em 2009 no Instituto Politécnico de Bragança e em 2011 no Instituto Politécnico da Guarda.

Porém, somente em 1996 é que foi fundado o Gabinete de Filosofia da Educação do Instituto de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto que, integrando um centro de investigação, viria a constituir-se como principal impulsionador do associativismo corporativo e da divulgação científica da pesquisa realizada no campo da Filosofia da Educação em Portugal.

A regularidade dos encontros científicos do campo da Filosofia da Educação começou a ter expressão a partir desse período e, desde então, foram realizados em 1997 o I Colóquio de Filosofia da Educação na Universidade dos Açores e o I Encontro Nacional de Filosofia da Educação na Universidade do Minho; em 1998 a I Conferência Internacional de Filosofia da Educação na Universidade do Porto; em 1999 o II Colóquio de Filosofia da Educação na Universidade dos Açores; em 2003 o I Congresso da Secção de Filosofia da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (A Revolução das Ideias e das Teorias Pedagógicas. Desafios para o Futuro) no Instituto Politécnico de Castelo Branco; em 2004 o Colóquio intitulado Os limites e os sentidos da educação contemporânea na Universidade do Porto; em 2005 a II Conferência Internacional de Filosofia da Educação (Os Limiares Contemporâneos da Educação. Perspectivas Filosóficas) na Universidade do Porto.

3. A identidade da Filosofia da Educação em Portugal

Analisando o ministério disciplinar da Filosofia da Educação nas diferentes Universidades, constata-se uma relativa proximidade da concepção filosófico-educacional nas Universidades do Minho e na Universidade de Évora, sendo estas as duas Instituições onde o *idearium* da Escola Portuense se manifestou mais presente. Por sua vez, o magistério filosófico-educativo acontecido nas Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra também revela alguma identidade principalmente pelo pendor metafísico, axiológico e humanista vigente. De um modo carismaticamente mais epistemológico, a Filosofia da Educação da Faculdade de Letras do Porto demarcou-se, no contexto filosófico-educacional nacional, pela predominância da disciplina no campo científico da Filosofia e pela concepção filosófica personalista, antropológica e ontológica. A Filosofia da Educação leccionada na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, marcada pela geminação disciplinar com a História da Educação, aproximou-se de uma antologia das questões filosófico-educativas sendo, em boa medida, uma Filosofia da Educação apostada na formação de educadores. A Filosofia da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, aproximou-se de um género de Pedagogia filosófica. No respeitante à Filosofia da Educação da Universidade Nova de Lisboa, aproximando-se de uma linha filosófico-analítica, demarcou-se pelo diferente modo de conceber e de praticar a Filosofia da Educação, avançando com a proposta da análise e clarificação dos termos empregues no discurso educacional.

Em suma:

Constatando que, apesar de quase exclusivamente leccionada por filósofos, a disciplina de Filosofia da Educação na Universidade em Portugal se verificou vinculada ao campo científico da Educação, não deixa de ser surpreendente que esta se tenha revestido de um perfil disciplinar parcialmente pedagógico, que a investigação filosófica da realidade educacional se verifique tão escassa e que tenha permanecido tão distanciada da reflexão sobre o sistema educativo e a práxis educativa.

Constata-se a presença de traços recorrentes na História da Filosofia da Educação em Portugal, nomeadamente na vertente antropológica, ontológica, existencial, axiológica e personalista. Nessa medida, é admissível conceber esse filão idiossincrásico como principal registo identitário da Filosofia da Educação portuguesa cuja História, apesar de se revelar muito aquém das suas potencialidades, é singular e reveladora de um registo identitário sem par.

BIBLIOGRAFIA

Ferreira, Margarida Borges (2014). *História da Filosofia da Educação em Portugal. Dos programas de ensino ao campo disciplinar (1976-2006)*. Tese de doutoramento em Educação na especialidade de História da Educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Gomes, Joaquim Ferreira (1988). Situação Actual da História da Educação em Portugal. In GOMES, Joaquim Ferreira, FERNANDES, Rogério e GRÁCIO, Rui. *História da Educação em Portugal*. (pp. 67-90). Lisboa: Livros Horizonte.

Magalhães, Justino Pereira de (2012). *A investigação e a formação avançada em Educação: perspectiva histórico-educacional*. EworkingPaper nº1. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Mogarro, Maria João (2007). A História da Educação nos Currículos de formação de Professores. In PINTASSILGO, J., ALVES, L. A., CORREIA, L. G. E FELGUEIRAS, M. L. (Org.). A História da Educação em Portugal. Balanço e perspectivas. (pp. 203-227). Lisboa: Edições ASA.

Santos, Maria Teresa (2007). Perfil da História da Educação. In PINTASSILGO, J., ALVES, L. A., CORREIA, L. G. E FELGUEIRAS, M. L. (Org.). A História da Educação em Portugal. Balanço e perspectivas. (pp. 203-227). Lisboa: Edições ASA.

FONTES DE PESQUISA

Anuários

Anuário da Universidade de Lisboa. Ano lectivo: 1949-1950

Anuário do Departamento da Educação. Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa. Anos lectivos: 1992, 1993, 1994, 1996, 2001-2002, 2003-2004 e 2004-2005.

Anuário do Mestrado em Educação. Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa. Anos lectivos: 2002-2004 e 2004-2006.

Anuário de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa. Anos lectivos: 2006-2008, 2007-2009 e 2008-2010.

Anuário da Universidade de Coimbra. Anos lectivos: 1970-1971, 1971-1972, 1972-1973, 1973-1974, 1974-1975, 1975-1976, 1976-1977, 1977-1978, 1978-1979, 1979-1980, 1980-1981, 1981-1982.

Anuário da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Ano lectivo: 1996-97.

Universidade do Minho. Ano lectivo: 1991-1992.

Guias e informação universitária

Guia do Estudante. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa. Anos lectivos: 1990- 1991 e 1991-1992.

Guia do Curso de Filosofia. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa. Anos lectivos: 1999-2000, 2000-2001 e 2002-2003.

Guia do Estudante. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Anos lectivos: 1983-1984, 1984-1985, 1985-1986, 1986-1987, 1987-1988, 1988-1989, 1989-1990, 1990-1991, 1991-1992, 1992-1993, 1993-1994, 1994-1995, 1995-1996, 1996-1997, 1997-1998, 1998-1999, 1999-2000, 2000-2001, 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005 e 2005-2006.

Guia do Estudante de Filosofia. Publicação do Conselho Pedagógico. Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra. Anos lectivos: 1989-1990, 1990-1991, 1991-1992, 1992-1993, 1993-1994, 1994-1995, 1995-1996, 1996-1997, 1997-1998, 1998-1999, 1999-2000, 2000-2001, 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005 e 2005-2006.

Guia das Licenciaturas. Universidade do Minho. Programas das Disciplinas. Ano lectivo: 1989.

Guia da Universidade do Minho. Anos lectivos: 1991-1992 e 1992-1993.

Guia de Cursos de Pós-Graduação. Universidade do Minho. Ano lectivo: 1994-1995.

Guia de Cursos de Licenciatura e Bacharelato. Universidade do Minho. Anos lectivos: 1995-1996, 1996-1997, 1997-1998, 1998-1999, 1999-2000, 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004,2004-2005 e 2005-2006.

Guia do Estudante de Filosofia. Departamento de Filosofia da Faculdade e Letras da Universidade do Porto. Anos lectivos :1984-1985, 1987-1988, 2000-2001 e 2004-2005.

Prospecto da Universidade de Coimbra. Ano lectivo 1983-1984.

ID:113

INVESTIGAÇÃO EM ENSINO DE HSTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (1986-2013): FONTES, MÉTODOS E ABORDAGENS

Autor:
José Roberto Gomes Rodrigues

Filiação:
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

RESUMO

Este trabalho é baseado nos resultados de um estudo sobre a produção acadêmica em *Ensino de História da Educação* – EHE, no Brasil, período de 1986 a 2013. Além dos livros e dos capítulos de livros, trata-se dos anais de eventos que contemplaram o tema em seus eixos de debates, bem como dos artigos, das teses e das dissertações. Faz-se o exame das fontes, dos métodos e das abordagens desenvolvidas em um volume da produção que corresponde, aproximadamente, ao conjunto de toda produção desenvolvida no Brasil. Surpreende a identificação da relação estritamente próxima da História da Educação com a disciplina Educação Comparada, vislumbrando uma nova forma de compreensão que emerge como questão importante para o debate. Por outro lado, ainda que se identifiquem características promissoras do ponto de vista das análises que utilizam fontes diversas, como os manuais, bem como de abordagens teórico-metodológicas variadas, como a História das Disciplinas e a pesquisa historiográfica propriamente dita, que utilizam a literatura e a arte dentre outras, muito há que ser feito em relação à produção sobre o aspecto didático-pedagógico, relativo às atividades de sala de aula.

PALAVRAS CHAVE

Ensino de História da Educação; Historiografia da Educação; Estado da Arte.

Este trabalho é inspirado nos resultados de uma pesquisa acerca da produção acadêmica que trata do *Ensino de História da Educação* – EHE. Além dos livros e dos capítulos de livros, trata-se dos anais de eventos, os quais contemplaram em seus eixos temáticos o EHE como objeto de estudo e investigação. Trata-se também dos artigos publicados em periódicos e das teses e das dissertações. Em termos gerais, observa-se que os livros levantados são editados na forma de coletâneas com temáticas diversas no campo da história e historiografia educacional, nos quais se inclui o EHE apenas como um dentre outros temas abordados. Nesse sentido, a opção foi analisar as fontes, os métodos e as abordagens desenvolvidas em um volume de produção correspondente à quase totalidade ou aproximadamente ao conjunto de toda produção desenvolvida acerca do tema no Brasil, considerando o período de 1986 a 2013. Por outro lado, grande parte dessa produção, correspondente a obras organizadas por diversos autores após a realização de vários eventos da área (congressos, seminários acadêmico-científicos – nacionais e internacionais e encontros regionais e locais), constitui-se como objeto de algum tipo de análise. Para tanto, estão expostas questões, são apresentados dados e realizadas as análises que sugerem novos estudos de aprofundamento dessa importante disciplina curricular dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura.

Com base nos dados coletados, convém registrar a baixa produção quantitativa em um campo de estudo do qual se poderia esperar muito mais e no qual seria possível, em termos de produção, com relação ao que a disciplina História da Educação teria a oferecer, do ponto de vista didático-pedagógico, institucional e acadêmico-científico, identificar características promissoras, tanto em termos das análises que utilizam fontes diversas, como os manuais, a literatura e a arte dentre outras, bem como de abordagens teórico-metodológicas variadas, como a da História das Disciplinas e a das pesquisas historiográficas. Assim, quando se atém aos dados que se referem aos livros, são revelados dezessete produções, os quais totalizam cinquenta e sete trabalhos publicados, desdobrados na forma de um único livro de autoria individual, bem como na forma de capítulos em coletâneas. Temos apenas quatro dos livros levantados (um de autoria individual e outras três coletâneas) voltados especificamente para o tema, EHE, e outras treze publicações (em coletâneas) com temas diversificados e/ou resultantes de eventos.

Em resumo, de toda a produção em livros, apenas uma é de autoria individual e dezesseis correspondem a coletâneas, somando cinquenta e seis capítulos de diversos autores. Já os artigos só aparecem nos periódicos a partir de 1996, com um trabalho publicado pela Revista Brasileira de Educação (RBE) da ANPEd, sendo esse o primeiro e único artigo publicado durante toda a década de 1990 sobre o EHE. De 1996 até 2002, não há publicação de artigos e, somente em 2003, num intervalo de quase uma década após a publicação do primeiro trabalho desse tipo, é que irão aparecer produções sobre o tema em periódicos nacionais, com publicações de artigos a partir desse mesmo ano, ou seja, em período exato a uma década e, a partir daí, até o ano de 2013, o que corresponde a vinte e seis artigos em nove revistas distintas.

Do ponto de vista da produção dos anais de eventos, os estudos e as pesquisas sobre o EHE só aparecem em quatro eventos regulares e distintos no campo da produção em História da Educação no Brasil. São eles: o COPEHE-MG (Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais); o CBHE (Congresso Brasileiro de História da Educação); o COLUBHE (Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação); e o GT-HE da ANPEd (Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação). Em relação às produções acadêmicas desenvolvidas em programas de pós-graduação, essas correspondem a seis trabalhos, elaborados em quatro universidades distintas, desenvolvidos entre os anos de 2001 e 2013, sendo três teses (doutorado) defendidas, respectivamente, em 2001, na PUCSP e em 2012 e 2013, estas duas últimas, na UFU; e as dissertações (mestrado), defendidas na UFMG em 2002, na UFPR em 2007 e na UFU em 2013.

Por outro lado, há que se considerar que o número total da produção efetiva corresponde à somatória das publicações levantadas, deduzidas as repetições e/ou duplicidades, seja no que diz respeito às coletâneas organizadas, cujos capítulos correspondem, na maior parte de comunicações, a trabalhos apresentados em mesas coordenadas ou conferências; seja quanto aos artigos publicados em periódicos que, no mais das vezes, correspondem, também, a trabalhos apresentados em eventos ou trata-se de partes de produções acadêmicas, teses e dissertações, desenvolvidas em programas de pós-graduação nas universidades em que foram produzidas. Assim sendo, o que corresponderia, de fato, como produção alcança um número abaixo do total dos trabalhos levantados, ou seja, a uma produção efetiva de vinte e sete trabalhos, correspondendo aos conjuntos dos artigos e teses e dissertações; e sessenta e seis produções relativas aos conjuntos dos capítulos de livros e dos anais de eventos, registrando-se, quantitativamente, noventa e três produções.

Isso que dizer que se têm aproximadamente sessenta e duas repetições de publicações ou duplicidades de trabalhos. A rigor, a incidência das duplicidades e/ou repetições são, de fato, constatadas, em relação a uma triagem minuciosa. Há de se convir, de todo modo, que seria importante investir no enfoque dos aspectos qualitativos, bem como dos aspectos emergentes relativos às abordagens e perspectivas, cabendo evocar, para além das incidências quantitativas, o grau de relevância das perspectivas abordadas no rol do conjunto das produções.

1. Tendências emergentes no campo da investigação acerca do EHE no Brasil

Efetivamente, as pesquisas em EHE vislumbram e instigam perspectivas de três ordens: uma com um viés institucional, uma com viés epistemológico e outra com um viés didático-pedagógico. Basicamente, as análises são realizadas na perspectiva de viés institucional e político-acadêmico da disciplina no quadro curricular dos cursos (pedagogia e outras licenciaturas) onde a mesma é/ou poderia ser ofertada.

Nesse sentido, são exploradas as seguintes questões: a) da trajetória histórica da disciplina a partir da sua inclusão como matéria curricular; b) das abordagens referentes aos intelectuais e à produção de manuais, livros e outros materiais concernentes aos conhecimentos histórico-educacionais utilizados em sala de aula; c) das questões institucionais de pertencimento e da posição da disciplina no quadro curricular; e d) das abordagens que se referem aos agentes envolvidos no campo, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, e em relação ao perfil dos professores e pesquisadores, bem como acerca da inserção desses mesmos agentes nos programas e cursos de graduação e pós-graduação.

Os artigos e as teses e dissertações não diferem dos demais tipos de produções quanto a essas perspectivas e podem ser colocados na forma de conjuntos de trabalhos de acordo com os autores e os locais de produção. Isso é importante na medida em que contribui para entender o EHE como objeto de investigação e do grau de relevância do mesmo nos programas de pós-graduação das universidades, bem como nos órgãos de divulgação científica, notadamente do campo específico de produção cultural da história e historiografia da educação no Brasil. Esses conjuntos dos artigos comportam trabalhos que também correspondem aos resultados das teses e dissertações sobre o tema, abrangendo toda produção acadêmica produzida durante o período em tela. Por isso, convém abarcar as teses e dissertações no conjunto de análise dos artigos, uma vez que grande parte destes últimos reproduz, no formato de publicações em periódicos, os resultados daquelas.

Nesse caso, quatro conjuntos de trabalhos podem ser identificados: um conjunto de trabalhos vinculado às produções do GEPEDHE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação) da UFU, um conjunto de trabalhos de autores que publicaram na RHE da ASPHE (Revista História da Educação da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação) e dois trabalhos acadêmicos produzidos respectivamente na PUCSP e na UFMG e reproduzidos nesse mesmo formato. Porém, apenas a dissertação defendida na UFPR não teria sido reproduzida na forma de artigo em periódico. Por outro lado, em âmbito geral, nos conjuntos dessas mesmas produções, identificam-se muitos trabalhos na perspectiva da trajetória histórica da disciplina a partir da sua inclusão como matéria curricular. São questões que se referem à história e ao itinerário da disciplina em cursos de graduação nos quais a mesma é ofertada e ministrada. Dentre essas produções encontram-se os trabalhos desenvolvidos pelos membros do GEPEDHE, bem como os trabalhos publicados na RHE da ASPHE.

O conjunto das produções desenvolvidas pelo GEPEDHE (GATTI Jr., 2005; 2008; 2010; BORGES e GATTI Jr., 2010; LIMA e GATTI Jr., 2011; GUIMARÃES e GATTI Jr., 2012) apresenta resultados que demonstram o interesse e os esforços na consolidação dos estudos e das pesquisas com o tema, inclusive agregando as produções acadêmicas, das teses (GUIMARÃES, 2012 e LIMA, 2013) e a dissertação (BORGES, 2013), defendidas no âmbito do programa de pós-graduação em educação da UFU, bem como a publicação de outros resultados em diversos periódicos (CHE, ECCOS, Diálogo Educacional, Educação-PUC-RS, RHE).

Por meio de estudos teóricos de aprofundamentos baseados em reflexões que utilizam referenciais teórico-metodológicos e conceituais dos campos das instituições escolares, da história das disciplinas escolares, da formação e da profissão docente e do campo mais amplo da história da educação, o grupo tem dispensado esforços na tentativa de produzir contribuições acerca do EHE como tema e como objeto de investigação. Demonstra como recorre nos seus estudos e nas investigações, a grande número de referências internacionais, como André Chervel, António Nóvoa, António Viñao Frago, Rogério Fernandes, Justino de Magalhães e outros e, também, a autores brasileiros, como Denice Catani, Marta Carvalho, Luciano Mendes de Faria Filho, Clarice Nunes, Diana Vidal, Dermeval Saviani entre outros, para se apropriar dos conhecimentos, das teorias, das perspectivas metodológicas e matrizes conceituais, de modo bastante diversificado e, assim, subsidiar as suas investigações. Lança mão de acervos históricos para o uso de ampla documentação em geral e de manuscritos; de documentos em arquivos de instituições escolares e outras documentações oficiais, como a legislação, regulamentos, decretos governamentais, projetos educacionais e outras fontes primárias e secundárias: bibliografias – livros científicos e manuais pedagógicos, capítulos de livro, artigos etc.; legislação de ensino, grades curriculares, planos de ensino e de aula; atas, diários de classe, cadernos de alunos, bem como recursos empíricos diversificados, como recursos orais, depoimentos de autores de manuais pedagógicos, ex-professores e ex-alunos; iconografia e, até mesmo, os recursos da internet, o e-mail, entre outros, para a consulta e contatos com agentes pesquisados. São produções desenvolvidas como tentativa de abarcar o tema Ensino de História da Educação ou a disciplina História da Educação em grande amplitude, conceitual e teórico-metodológica, ainda que algumas das produções, dissertação e teses, se limitem a instituições específicas de formação de professores ou cursos específicos (o curso Normal, ou a Escola Normal, ou um determinado curso de Pedagogia), com temporalidade relativamente considerável em período de longa duração ("Séc. XIX"; "Primeira metade do Séc. XX"; "1927-1971"; "1930-2000"; "Brasil atual"), abrangendo do século dezenove até o presente.

A Revista História da Educação da ASPHE, por outro lado, apresenta especialmente um conjunto de trabalhos, publicados na edição de 2006, produzidos por meio de uma programação coordenada de estudos em diversas instituições universitárias. A tentativa de colocar o tema nos debates do campo historiográfico da educação é conduzida por meio da apresentação de vários estudos desenvolvidos, nessas instituições, por diversos autores. Efetivamente, a publicação desses trabalhos atendeu a um projeto coordenado, reunindo em evento ocorrido no ano de 2005, conforme esclarece a apresentação da edição do referido periódico.

> *...com o intuito de contribuir para o debate acerca do ensino de História da Educação, sua vinculação com a pesquisa e a produção da área e sua contribuição para a formação do educador. São onze os textos que compõem este bloco de textos que tematizam a História da Educação.... (RHE-ASPHE 2006, p. 169).*

Juntamente com outros grupos, de Minas Gerais, da UFMG e da UFU, esse grupo de pesquisadores tem demonstrado grande interesse e preocupação com o tema e tem produzido contribuições no sentido da construção de projetos coordenados, que merece atenção. Caberia indagar, a partir da proposta coordenada desses estudos, quais os desdobramentos levados a efeito. Ainda que recorrendo aos recursos das análises baseadas em planos e programas curriculares, os referidos estudos privilegiaram uma perspectiva histórica da disciplina com análises da trajetória no âmbito de determinadas instituições universitárias, com cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. É assim que se apresenta o conjunto de produções publicadas pelo respectivo periódico, (BASTOS, BUSNELLO e LEMOS; STEPHANOU; TAMBARA; QUADROS; ORTH; SANTIAGO; ESQUINSANI; WERLE e CORSETTI; AZEVEDO, ISMÉRIO e SILVEIRA, 2006), o qual parece esboçar muito claramente essa tentativa de pôr o objeto de estudo e pesquisa, EHE, bem como a própria disciplina História da Educação entre os temas de interesse no campo da história e da historiografia da educação e até constituí-lo como foco privilegiado. Buscando novas contribuições ao campo da pesquisa e do ensino, recorrem a referenciais teórico-metodológicos e conceituais das instituições escolares, da história das disciplinas escolares, da formação e da profissão docente, no campo da história da educação. As referências mais citadas, no âmbito internacional, são André Chervel, Dominique Julia, António Nóvoa, Gabriel Compayré, Wilhelm Dilthey, Marie Madeleine Compère, Gauthiere Tardif, António Viñao Frago, e, dentre as referências brasileiras, estão Eliana M. T. Lopes, A. M. Galvão, Mirian Warde. Restringem-se, porém, aos acervos das instituições as quais são os próprios objetos de estudo e de pesquisa, bem como ao uso de documentação, projetos e programas de cursos, a legislação de ensino, grades curriculares e planos de ensino e de aula.

No conjunto das publicações do referido periódico, estão produções que denotam uma perspectiva de cunho exploratório, no sentido de desenvolver espaço de investigação para novos trabalhos. Apresentam-se delimitados ao reconhecimento histórico da disciplina, enquanto campo de pesquisa ou tema a serem enfrentados por pesquisadores em diversas instituições de ensino superior (PUC-RS, UFRGS, UFPel, Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, Centro Universitário La Salle, UPF, UNISINOS e URCAMP), e de cursos de Pedagogia. As referências para a base conceitual e teórico-metodológica limitam-se ao uso e às aplicabilidades em instituições específicas de formação de professores ou cursos específicos (de Pedagogia), sendo que a temporalidade abrange parte do século passado, bem delimitada, correspondente à existência dos próprios cursos, porém, basicamente da primeira metade do séc. XX até os anos 2000 e à atualidade.

Dentre as abordagens referentes aos intelectuais e à produção de manuais, livros e outros materiais referentes aos conhecimentos histórico-educacionais utilizados em sala de aula, há uma produção que diz respeito aos resultados do trabalho de Toledo (2011), desenvolvido a partir do estudo dos manuais e de livros didáticos, no qual se tem como foco a relação entre as disciplinas História da Educação e Educação

Comparada. Trata-se de uma análise que surpreende, porque põe em causa outra perspectiva já consolidada, ligada aos valores religiosos e filosóficos.

Essa nova análise tem, porém, a compreensão da constituição da disciplina em âmbito internacional e no Brasil, recorrendo para isso a uma argumentação que se baseia na análise do processo de escrita empreendida por Paul Monroe no seu livro-manual "História da Educação", considerando-o como autor-fundador. Nessa perspectiva, chega-se à conclusão de que "pelo menos na versão norte-americana, do Teachers College, a disciplina estaria vinculada à Educação Comparada", diferentemente de versões configuradas no Brasil, ou seja, a conclusão é a de que a História da Educação "não nasce a serviço da filosofia e da moral", ou, como exemplo de "função doutrinária e religiosa", conforme defenderam outros autores conforme Nunes (1996) e Warde (1998), perspectiva amplamente aceita na historiografia educacional brasileira. Na relação com a Educação Comparada, ao contrário, a História da Educação se desenvolve "como disciplina que deve estruturar os estudos de educação comparada" (TOLEDO, 2011, p. 262) diferentemente daquela perspectiva conformadora de valores religiosos e filosóficos.

Considerando que operar com essa possibilidade "permitiu vislumbrar o apagamento de outra trajetória do ensino de história da educação no Brasil" possibilitando "pensar na hipótese de uma outra história do itinerário do ensino da história da educação" (TOLEDO, 2011), seria importante destacar a existência de tendências diferentes daquela que, ainda hoje, é predominante na compreensão da história da disciplina. Assim sendo, tudo leva a crer que se está diante de indícios de um novo olhar e de uma nova compreensão acerca da disciplina História da Educação, passível de aprofundamento investigativo e de novas compreensões em sua gênese e constituição, bem como de estudos comparativos.

> *A História da Educação vinculada à Educação Comparada, como discutido por Suzzallo, Monroe e Leão, teria outra função e outros métodos contrastantes com aqueles encontrados nos manuais de história da educação brasileiros, distanciando-se também do modelo de leitura e formação proposto pelos católicos (TOLEDO 2011, p. 267).*

Por outro lado, constata-se uma coincidência em relação aos indícios entre outra trajetória da disciplina, na sua gênese no Brasil, conferida pelo relato das atividades desenvolvidas por Carvalho (2011) sobre seu próprio trabalho de docência na USP. A autora apresenta sua experiência como docente e pesquisadora do campo da historiografia da educação no Brasil e que atuou na construção da disciplina, do ponto de vista da sua configuração curricular, na USP, a partir da década de 1970. No exame das informações, identifica-se que a mesma esteve, a partir da sua vinculação institucional, muito ligada à disciplina Educação Comparada, demonstrando certa articulação pedagógica, acadêmica e até epistemológica, entre as duas disciplinas, também, em sua configuração, na Faculdade de Educação da USP, berço da institucionalização da disciplina, do ponto de vista da pesquisa e do ensino.

Com o esboço histórico desenvolvido por Bontempi Jr. (2001), é possível constatar que tal vinculação coincide no contexto das disciplinas assumidas paralelamente pelos professores respectivos responsáveis, no auge da consolidação na USP. Alguns assistentes de catedráticos e, posteriormente, catedráticos, como José Quirino Ribeiro, na década de 1940 e João Eduardo Rodrigues Vilalobos, na década de 1950, estavam ligados às disciplinas sob a sua responsabilidade. Isso se confere, da mesma forma, no caso das atividades com a disciplina História da Educação ministrada pela referida professora nas décadas de 1970 e 1980. Caberia, pois, buscar articulações nesses indícios, mesmo porque a forma como está mencionada no relato da Professora Marta Carvalho, a mesma não aparece sem que se estabeleça o confronto, que se dá por meio dos embates institucionais de novos ordenamentos, de novas significâncias e de reposicionamentos da disciplina, em relação à outra "concepção de que o ensino de História da Educação no curso deveria permanecer vinculado ao ensino de Filosofia, como história das ideias pedagógicas" (CARVALHO, 2011, p. 278).

Com análises que sugerem a necessidade de aprofundamento em relação às mesmas questões acerca das duas disciplinas, História da Educação e Educação Comparada, identificam-se, assim, as produções desenvolvidas a partir da tese defendida na PUCSP (BOMTENPI Jr., 2001), da qual resultou em artigo (BOMTENPI Jr., 2007), bem como de outro artigo de autoria de Gatti Jr. (2013). O que caracteriza essas produções é o objeto de pesquisa em comum em determinada instituição, qual seja a disciplina História da Educação na USP, abordada historicamente a partir da análise de manuais e tendo como fontes os programas e planos de ensino ministrados.

A produção de Bontempi Jr. (2001, 2007), em seu conjunto, analisa a disciplina historicamente, no período abordado, quando a mesma, ainda, era denominada de "cadeira de Filosofia e História da Educação", e desenvolve um esboço da sua história, a partir da sua constituição em 1933 até 1962, tomando como foco principal o professor Laerte Ramos de Carvalho, a partir da inserção da mesma no currículo na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. A disciplina compõe a grade curricular da Escola de Professores da Escola Normal da capital paulista no Instituto de Educação em 1933, o qual é incorporado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Em 1938, o Instituto se transforma em Seção de Educação, depois em Seção de Pedagogia até à criação do Departamento de Educação em 1962. Nessa tese, são explorados os fatores "internos" e "externos" da história das disciplinas, tais como os perfis institucionais, as prescrições curriculares, as disputas ocorridas no mundo acadêmico e as relações entre as "disciplinas vizinhas" (Idem). A partir daí, sugere compreender uma rede de personagens e acontecimentos ligados à disciplina em sua "identidade histórica".

O trabalho publicado nos Cadernos de História da Educação da UFU e no qual o objeto de estudo são autores do campo da sociologia com grandes contribuições e influências ao campo da História da Educação, de Gatti Jr. (2013), apresenta uma análise de manuais, resultados a respeito desses autores, cujo título é "A presença de

Dilthey e de Durkheim na constituição da disciplina História da Educação no Brasil no Século XX". A análise toma como objeto a influência dos mesmos no campo da historiografia educacional. As fontes são os manuais de ensino, a partir da constituição da disciplina História da Educação na USP e fazendo referência ao trabalho de Bontempi Jr (2001).

Nesse aspecto, convêm pontuar-se algumas questões quanto ao relato de experiência de Carvalho (2011) e a disciplina História da Educação na USP. Nesse sentido, ela pode ser analisada a partir de uma perspectiva institucional de pertencimento e posicionamento da mesma no quadro curricular. Configura-se, assim, o modo como, a partir das discussões acerca da finalidade, talvez se possam desenvolver melhor as investigações, conforme as reflexões propostas por Chervel (1990). Podem também, assim, desenvolver-se estudos acerca do papel que a disciplina assume ou deveria assumir no quadro curricular específico, a partir do que se identifica historicamente ao longo de um prolongado debate, conforme Carvalho (2011), nos finais dos anos de 1970 e início da década de 1980. Foi com esse debate que se desenvolveu um modo de institucionalização da disciplina, cuja culminância se deu com o "redelineamento do perfil da pesquisa e da docência no campo da História da Educação", institucionalmente, na Faculdade de Educação da USP (CARVALHO; CAUVILLA, [199-], p. 1 apud CARVALHO, 2011, p. 296). Talvez, esse seria um modelo caracterizado como emblemático da constituição da disciplina, historicamente situado e bem desenvolvido, como experiência, que pode ser objeto de aprofundamento.

Em termos de possibilidade de um *"equacionamento" ideal*, quando se pensa a relação existencial da disciplina, no ensino e na pesquisa, favorecendo as amplas necessidades de constituição da mesma, pode corresponder ao que parece ter se efetivado naquela instituição de ensino superior de acordo com o referido relato. A professora Marta Carvalho esboça com detalhes o modo como se deu o embate das perspectivas e maneiras de compreender as finalidades, o ordenamento e a significância do ensino de história da educação no interior dos meandros institucionais. Problematiza o pertencimento da mesma nos departamentos, redesenha a sua inclusão nos cursos de licenciaturas e Pedagogia, reposicionando-a nos semestres letivos e redefinindo a carga horária de acordo com as mudanças curriculares.

Registrando-se ainda na perspectiva institucional de pertencimento e da posição da disciplina no quadro curricular, as produções desenvolvidas a partir da dissertação defendida na UFMG (RODRIGUES, 2002) e a uma produção publicada em coautoria de artigo na Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) por Faria Filho e Rodrigues (2003) como desdobramento da pesquisa realizada, utilizam-se como fontes os planos e programas de ensino e as informações obtidas por meio de entrevistas com professores em universidades, públicas e privadas em Belo Horizonte. Constituem-se como outra perspectiva de trabalho na qual se apresentam questões referentes ao ensino propriamente dito e questões de ordem acadêmica e da pesquisa no campo de produção da disciplina de História da

Educação. As questões abordadas são de ordem institucional e epistemológica, e as referências teóricas básicas, nessas reflexões, partem principalmente da história das disciplinas escolares a partir de autores como André Chervel e António Viñao Frago. Apontam para uma tendência de renovação pela influência de autores pesquisadores, que atuam como professores da disciplina no âmbito da maioria das universidades pesquisadas.

Enumerando as demais questões, como as abordagens que se referem aos agentes envolvidos com o campo do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, do perfil dos professores e pesquisadores, bem como acerca da inserção dos mesmos na graduação e na pós-graduação, estão articuladas às sugestões e ideias advindas das análises de Warde (2011a, p. 243). Nesse aspecto, põem-se em causa a História da Educação no conjunto das demais disciplinas de fundamentação no currículo de formação de professores e pedagogos; questiona-se a ênfase, se deve ou não privilegiar "o diálogo com os demais ramos da historiografia – e implementadas atividades de pesquisa – ou se se deve radicalizar sua inscrição no campo da educação", atendendo estritamente à formação do profissional pedagogo, educador, professor. Assim sendo, isso dependeria, segundo a referida historiadora da educação, da ênfase, pois "modificam-se as respostas à pergunta sobre a função e o perfil da disciplina" (Idem, p. 243-244). Trata-se de uma questão que não é "irrelevante", como também "não é casual" (idem), uma vez que a disciplina, notadamente quanto ao desenvolvimento das pesquisas e a sua relação com o ensino e os professores que a ministram, faz emergir um problema importante a ser enfrentado, considerando essa relação do "entendimento da função e do lugar da História e, particularmente, da História da Educação nos currículos de formação do magistério" (Idem). Encontra-se aí uma questão crucial e crítica que diz respeito à própria existência da disciplina no quadro curricular, para o que se poderia denominar de crise de sentido da História da Educação.

A partir daí, seria possível identificar por inferência nas análises, de outras tendências manifestamente configuradas, o que, por sua própria natureza, seriam opostas. Uma delas caracterizada pela pressão sofrida no âmbito do próprio curso de Pedagogia, no qual a mesma é matéria obrigatória, e, assim, "adotar um padrão mais técnico" (Warde 2011b, p.306), o que poderia refletir negativamente na situação da disciplina em relação ao quadro curricular. Por outro lado, haveria outra, na qual sendo matéria dos programas de pós-graduação, a disciplina atenderia apenas aos objetivos de pesquisa, "no sentido quase que oposto, ou seja, da pesquisa e da produção intelectual intensivas" (Idem, p.306), a despeito do que poderia ser em relação ao ensino na graduação.

Concomitantemente, enquanto os investimentos acadêmicos, científicos e historiográficos, "em pesquisa e em produção escrita" estariam estimulando a especialização e, até, "certa concentração temática", "em contrapartida", há forte tendência generalista das "disciplinas de 'fundamentos'" a despeito da formação especializada e, até mesmo, temática, que seria a perspectiva da pós-graduação. Ou seja, a disciplina, por ser uma matéria de formação generalista, estaria sofrendo

dentro de um curso de graduação no qual ainda não se definiu entre uma perspectiva propriamente generalista, antes sendo pressionada a ser muito mais de caráter técnico do que geral, ao mesmo tempo em que o seu desenvolvimento tem-se dado no âmbito da especialização com características temáticas em detrimento da generalização, conforme vem ocorrendo no âmbito da pesquisa e da pós-graduação.

Quanto à perspectiva que se refere aos agentes envolvidos no campo, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, e ao perfil dos professores e pesquisadores, como também acerca da inserção desses mesmos agentes, nos programas e cursos de graduação e pós-graduação, encontra-se a publicação em coautoria de Souza e Ribeiro, ambos do GEPEDHE, na Revista História da Educação da ASPHE (2012). Com resultados a respeito de um estudo sobre o "perfil dos professores da disciplina de História da Educação no Brasil, bem como suas metodologias de trabalho", o referido trabalho apresenta um levantamento realizado em um evento do campo, o CBHE de 2010, ocorrido em São Luís-MA. Tendo por base referências que subsidiam a pesquisa de autores como Justino de Magalhães, António Nóvoa, Saviani, Warde, entre outros, indicam características presentes nos professores da disciplina como sendo de uma marcante feminização do EHE.

Outras perspectivas mais amplas também são identificadas no levantamento geral, como a de um viés epistemológico da produção, circulação e apropriação do conhecimento histórico-educacional e sua relação com a pesquisa; e a perspectiva de viés didático-pedagógico e do processo ensino-aprendizagem, que envolvem a docência e as relações, que se estabelecem em sala de aula entre o professor, o aluno e o conhecimento histórico-educacional. Essas perspectivas podem levar em consideração questões de outra ordem, relativas aos modos como os professores desenvolvem suas atividades didático-pedagógicas com a disciplina em sala de aula. Quanto a isso, porém, o que se verifica de mais significativo são apenas relatos de algumas experiências realizadas com a arte, a literatura e o cinema, como recursos e meios de atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula na disciplina, principalmente o uso do cinema.

Considerações finais

O Ensino de História da Educação surge como objeto de reflexão por parte de autores consagrados no campo da história da educação no Brasil e, ainda que de forma difusa e fragmentária, são identificados vieses de perspectivas nas pesquisas e nos estudos sobre o mesmo no Brasil, com possibilidade de ampliação. O que, inicialmente, parecia fácil e dado como quantitativamente limitada, devido à falta de visibilidade das produções existentes, há circulando uma produção razoavelmente significativa, merecendo ser enfatizado, pois, que o aspecto didático-pedagógico das atividades diretamente relacionadas à sala de aula encontra-se, ainda, num plano distante das reais necessidades, pois a preocupação com o tema, relativo às questões dessa natureza, são incipientes.

De qualquer maneira, são identificados, também, trabalhos cujas perspectivas fazem emergir questões surpreendentes, inclusive, a identificação da relação estritamente próxima da disciplina História da Educação com a disciplina Educação Comparada, vislumbrando, assim, uma nova forma de compreensão, que emerge como questão importante para o debate. Por outro lado, somente uma comunidade de sentido imbuída das demandas e interesses referentes ao tema, diretamente vinculada ao campo mais amplo da historiografia e história da educação, seria capaz de definir um futuro positivo acerca do EHE e da pesquisa sobre esse mesmo tema.

BIBLIOGRAFIA

Bontempi Jr. B. (2007). O ensino e a pesquisa em História da Educação brasileira na cadeira de Filosofia e História da Educação (1933-1962). *Revista História da Educação, ASPHE*, Pelotas, n. 21, p. 79-105, jan-abr.

Carvalho, M. M. C. de. Por entre restos de memória: um relato sobre o ensino de História da Educação no Curso de Pedagogia da FEUSP (1971-1997). In: Carvalho, M. M. C. de e Gatti Jr., D. (Orgs.). (2011). *Ensino de História da Educação*. Vitória: EDUFES. 405p.

Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n.º 2, p. 177-229.

Ferreira, N. S. de A. (2002). As Pesquisas Denominadas "Estado da Arte". Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Ago, p. 257-272.

Gatti Jr., D. (2013). A presença de Dilthey e de Durkheim na constituição da disciplina História da Educação no Brasil. *Cadernos de História da Educação*. v. 12, n. 1, jan./jun.

Revista História da Educação (2006). *Apresentação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 169-172, abr.

Rodrigues, J. R. G. (2015). Estado da Arte dos Estudos sobre o Ensino de História da Educação e suas Perspectivas. *Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado*. Belo Horizonte: GEPHE-FaE-UFMG; Juazeiro: UNEB/Campus III.

_____. (2012). *Pedagogia e Ensino de História da Educação*. Brasília: Liber Livro. 176p.

Toledo, M. R. de A. (2011). Internacionalização de cânones de leitura: as Atualidades Pedagógicas na Biblioteca Museu do Ensino Primário e o ensino de História da Educação. In: Carvalho, M. M. C. de e Gatti Jr., D. (Orgs.). *Ensino de História da Educação*. Vitória: EDUFES.

Warde, M. (2011a). Pesquisa e ensino de história da educação: algumas críticas. GONDRA, J. G. e SILVA, J. C. S. (Orgs.). *História da educação na América Latina: ensinar & escrever*. Rio de Janeiro: EDUERJ.

_____. (2011b). Brincando nos campos do senhor: anotações para uma história da formação dos professores e do ensino da História da Educação no Brasil.

In: CARVALHO, M. M. C. de e GATTI JR., D. (Orgs.). *Ensino de História da Educação*. Vitória: EDUFES. 405p.

ID:335

O ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NO SÉCULO XX: FONTES, MÉTODOS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO

Autor:
Décio Gatti Júnior

Filiação:
Universidade Federal de Uberlândia

Autor:
Rosângela Maria Castro Guimarães

Filiação:
Universidade de Uberaba

Autor:
Geraldo Gonçalves de Lima

Filiação:
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (Minas Gerais, Brasil)

Apoio:
Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

RESUMO

Esta comunicação objetiva realizar uma reflexão de natureza teórico-metodológica a partir de experiências investigativas sobre o percurso disciplinar da História da Educação no Brasil. As experiências de investigação sobre as quais repousam a presente reflexão incluem o levantamento minucioso dos programas e dos manuais de História da Educação em circulação no Brasil desde o início da vigência da disciplina, do qual resultaram listagens completas, bem como com a montagem de um acervo documental integrado pelo conjunto destes documentos e obras, a partir do qual, tem sido possível desenvolver uma série de esforços de interpretação sobre o conteúdo definido para disseminação na disciplina. As conclusões parciais das investigações realizadas indicam o papel central de programas e manuais na formatação das finalidades ideais da disciplina História da Educação, todavia, quase sempre, com baixo nível de correspondência entre os objetivos fixados, em especial, no ensino secundário e na escola normal, e a realidade pedagógica da disciplina.

PALAVRAS-CHAVE

História da Educação, Formação de Professores, Investigação, Fontes.

1. A história disciplinar da História da Educação: entre finalidades ideais e realidade pedagógica

Inicialmente, parece importante demarcar uma diferença significativa entre as finalidades ideais (objetivos fixados) e as finalidades reais no âmbito da compreensão do mundo histórico-educacional.

As primeiras, finalidades ideais, podem ser mais bem compreendidas na relação entre a escola e a sociedade, em sua variedade de projetos políticos e culturais, cujas fontes de investigação incluem as ideias educacionais veiculadas, as legislações de ensino aprovadas e substituídas, as notícias veiculadas pela imprensa de modo geral e a pedagógica de modo particular, os programas de ensino, os manuais e livros escolares, os diários de classe etc.

As segundas, por seu turno, nomeadamente finalidades reais, compõe-se do universo da escola e mesmo da sala de aula que são os lugares a serem investigados. Todavia, as fontes para examinar esse ensino real nem sempre são fáceis de serem encontradas, pois incluem: cadernos de alunos, provas escolares, iconografia, imprensa escolar e, quando possível, a construção de documentos escritos a partir de depoimentos orais.

É interessante observar que as investigações mais recentes no âmbito de uma História Disciplinar da História da Educação têm mantido animados os trabalhos sobre as finalidades ideias, sobretudo, pelo exame das concepções educacionais e sociais de intelectuais afetos à educação e a História da Educação, partícipes da elaboração de reformas de ensino e de programas de ensino, mas, também, da publicação de manuais da disciplina.

As próprias obras didáticas, por sua vez, têm merecido estudos aprofundados e que vão se avolumando. Todavia, são poucas ainda as pesquisas dedicadas a realidade pedagógica do ensino da disciplina História da Educação, provavelmente pelas dificuldades de compreender a complexidade da experiência cotidiana dos indivíduos no ensino da disciplina, sobretudo, pelos obstáculos quanto as fontes de pesquisa.

Nesse segundo e árido caminho é que o pesquisador tem tentado percorrer nos últimos anos, trazendo consigo alguns corajosos orientandos que têm sido muito dedicados na busca da compreensão deste intricado aspecto da realidade pedagógica da vida de nossos antepassados na escola.

2. Publicações e investigações sobre a história disciplinar da História da Educação

2.1. Levantamentos complementares e novas buscas

Entre 2007 e 2009, foram realizados levantamentos complementares, em relação aos de Bastos (2006), bem como novas buscas de fontes, pelo pesquisador, com

apoio de Bruno Gonçalves Borges, na época, bolsista de iniciação científica, que subsidiaram a aquisição de algumas obras e a digitalização de outras, conforme consta em Gatti Jr. (2009), a saber: aproximadamente uma centena de textos que abordam a temática do ensino de História da Educação, publicados desde meados da década de 1980; mais de cinquenta títulos de manuais de História Geral da Educação redigidos em idiomas estrangeiros em circulação no Brasil desde a década de 1850; mais de uma dezena de manuais de História Geral da Educação com autores estrangeiros, traduzidos para o português, entre os anos de 1939 e 1999; mais de trinta obras de História da Educação redigidas por autores brasileiros e publicadas em português; mais de uma centena de programas da disciplina História da Educação em vigor no ano 2000, em 55 diferentes cursos de licenciatura de universidades de todo Brasil, bem como do levantamento da bibliografia mais citada nestes programas, conforme pode ser examinado no Quadro 1.

ORDEM	AUTOR(A)	TÍTULO DA OBRA	OCORRÊNCIAS
1	CAMBI, Franco	História da Pedagogia	25
		Total de indicações deste autor	25
2	ROMANELLI, Otaíza de Oliveira	História da Educação no Brasil	25
		Total de indicações desta autora	25
3	RIBEIRO, Maria Luísa Santos	História da Educação Brasileira: a organização escolar	22
		Total de indicações desta autora	22
4	GADOTTI, Moacir	Pensamento Pedagógico Brasileiro	12
		História das Ideias Pedagógicas	09
		Total de indicações deste autor	21
5	MANACORDA, Mario Alighiero	História da Educação da Antiguidade aos Nossos Dias	20
		Total de indicações deste autor	20
6	MARROU, Henri Irénée	História da Educação na Antiguidade	19
		Total de indicações deste autor	19
ORDEM	AUTOR(A)	TÍTULO DA OBRA	OCORRÊNCIAS
7	ARANHA, Maria Lúcia de Arruda	História da Educação	18
		Total de indicações desta autora	18
8	LOPES, Eliana Marta Teixeira	Perspectivas Históricas da Educação	04
		Origens da Educação Brasileira	07
		História da Educação Brasileira	07
		Total de indicações desta autora	18
9	XAVIER, Maria Elizabete S. P.; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria.	História da Educação: a escola no Brasil	16
		Total de indicações desta autora	16
10	GHIRALDELLI JR., Paulo	História da Educação	15

		Total de indicações deste autor	15
11	PILETTI, Nélson	História da Educação	15
		Total de indicações deste autor	15
12	SAVIANI, Dermeval	História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual	06
		História e História da Educação	08
		Total de indicações deste autor	14
13	NISKIER, Arnaldo	Educação Brasileira. 500 anos de História: 1500-2000	13
		Total de indicações deste autor	13
14	AZEVEDO, Fernando de.	A Cultura Brasileira	12
		Total de indicações deste autor	12
15	VEIGA, Cynthia Greive	História da Educação	12
		Total de indicações desta autora	12
16	ROSA, Maria Glória de	A História da Educação através dos textos	11
		Total de indicações desta autora	11
17	LUZURIAGA, Lorenzo	História da Educação e da Pedagogia	10
		Total de indicações deste autor	10
18	LARROYO, Francisco	História Geral da Pedagogia (Tomos I e II)	10
		Total de indicações deste autor	10

QUADRO 1 | Bibliografia mais indicada na disciplina História da Educação nos 55 cursos de licenciatura em Pedagogia analisados (Ano Base: 2000). Fonte: Gatti Jr. (2009, p. 125-6).

2.2. Investigações promovidas diretamente pelo pesquisador

Entre 2010 e 2013, foram realizadas investigações aprofundadas e conduzidas diretamente pelo pesquisador em torno de problemáticas afetas à história disciplinar da História da Educação, com emprego dos materiais levantados anteriormente e mediante a introdução de novas fontes, o que incluiu:

a) Investigação sobre os manuais de História da Educação com autores estrangeiros e traduzidos para o português mais citados nos programas da disciplina de 55 cursos de graduação brasileiros no ano de 2000, o que incluiu o exame dos manuais de Luzuriaga (1955), Larroyo (1970), Manacorda (1990) e Cambi (1999). Os dois primeiros, Luruziaga e Larroyo, tributários, em boa medida, da hermenêutica de Dilthey, com a divisão em História da Pedagogia e da Educação. O terceiro, Manacorda, afeto à tradição marxista mais próxima de Gramsci. Por fim, o quarto, outro italiano, Cambi, mais próximo

do espectro da História Cultural, com resultados publicados em Gatti Jr. (2011);

b) Investigação acerca dos programas e da bibliografia utilizada no âmbito das disciplinas de História da Educação, Educação Comparada e Filosofia da Educação, nas primeiras décadas de oferta no âmbito da Universidade de São Paulo (USP), na formação de professores, com ênfase em dois autores importantes: Dilthey, mencionado em muitas oportunidades, nos programas e na bibliografia de referência dos professores de então, em especial por José Querino Ribeiro e Laerte Ramos de Carvalho; Durkheim, presente, sobretudo, nas análises histórico-sociológicas e educacionais de Fernando de Azevedo, com resultados que podem ser observados em Gatti Jr. (2013).

2.3. Investigações promovidas pelos orientandos do pesquisador

Entre 2007 e 2013, houve quatro investigações conduzidas a partir do trabalho de orientandos, de iniciação científica, mestrado e doutorado no âmbito, respectivamente, do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, o que incluiu, sobretudo, o aprofundamento de estudos sobre a situação atual da disciplina História da Educação, bem como, a busca da compreensão das relações estabelecidas no cotidiano de formação de professores entre as finalidades ideais e as realidades pedagógicas do ensino da disciplina, o que se deu sobre duas escolas normais e um curso superior da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

A primeira delas, realizada entre 2007 e 2010 por Bruno Gonçalves Borges que esteve sob orientação do pesquisador e que já foi mencionada anteriormente, debruçou-se sobre os programas, a denominação, a carga horária e a bibliografia da disciplina História da Educação em 55 cursos de formação de professores em nível superior de universidade brasileiras. Nela, constatou-se uma situação de forte diminuição de carga horária da disciplina, com alteração, em algumas oportunidade, de sua denominação que, por vezes, aparece com Fundamentos históricos da Educação ou mesmo, de modo mais fugidio, como História, Educação e Cultura Brasileira ou mesmo História da Infância e da Criança. Os resultados podem ser vistos em Borges; Gatti Jr (2010);

A segunda investigação foi realizada entre 2008 e 2012 por Rosângela Maria Castro Guimarães, em seu doutoramento, na qual conseguiu estabelecer o exame aprofundado das finalidades ideais e da realidade pedagógica da disciplina História da Educação ministrada na Escola Normal Oficial de Uberaba, no período compreendido entre 1928, época de instituição da disciplina, até 1970, época de grande transformação da escola normal. Para tanto, buscou alicerçar seu empreendimento investigativo em farta documentação, proveniente de diversos

arquivos públicos e privados, bem como de doze depoimentos de antigos professores e egressos da escola. Porém, antes de detalhar os resultados alcançados por esta investigação, é necessário apresentar um quadro geral que pode ajudar no entendimento das alterações sofridas pelas disciplina no decorrer do período estudado, conforme se apresenta no Quadro 2.

Momento	Ano de início	Designação
"Pré-curso"	1883	Pedagogia Teórica, compreendendo a história da pedagogia e a organização escolar
Percurso	1928	História da Civilização e da Educação
	1933	História da Civilização, particularmente história dos métodos e processos de Educação
	1946-7	História e Filosofia da Educação
	1961-3	Fragmentação em Estudos Sociais Brasileiros, Sociologia Educacional e Filosofia da Educação

Quadro 2 | Designação recebida pela disciplina História da Educação em Minas Gerais, com divisão em "pré-curso" e percurso. Fonte: Guimarães, 2012.

Na primeira parte da tese, a autora historiou a gênese dos cursos normais e da disciplina História da Educação na Europa, passando pelo Brasil e chegando a Minas Gerais. Aqui, conseguiu assinalar, a semelhança do que fez Santos (2007), da Universidade de Évora, um valioso pré-curso da disciplina História da Educação em Minas no Século XIX, buscado no Regulamento n. 100, de 19 de junho de 1883, no qual consta que no ensino das escolas normais constará no 2º. Ano, a disciplina Pedagogia Teórica, compreendendo a história da pedagogia e organização escolar (2 lições por semana). Em seguida, mergulhou nas reformas de ensino em Minas Gerais, na atuação de Francisco Campos e, em especial, no Regulamento do Ensino Normal decretado em 1928 que introduziu a disciplina História da Civilização e da Educação, da qual foi informado o conteúdo programático e a bibliografia de referência para elaboração do programa.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1928)

I – A educação na Grécia. O povo grego. Primeiras formas da educação na Grécia. A idade de ouro na Grécia, a partir da batalha de Maratona. Mudanças nas formas e nos sistemas de educação. II – A educação em Roma. Os romanos e sua missão. O período da educação doméstica. A transição para o sistema escolar de educação. O estabelecimento definitivo do sistema escolar.

Contribuição de Roma para a civilização ocidental. III – A educação e o cristianismo. O aparecimento e a vitoria do cristianismo. Organização educacional e governamental da igreja primitiva. Ponto de partida da idade média em matéria de educação. IV – A educação no mundo medieval. A educação durante os primeiros tempos da idade média. Fundação de escolas. Tendências no sentido do renascimento do ensino: a) a influência da cultura árabe na Espanha; b) teologia escolástica; c) direito e medicina como novos ramos do ensino; d) outras influências e correntes. V – A transição da idade média à idade moderna. O renascimento e a educação. Resultados educacionais do renascimento das ciências e dos estudos antigos. O protestantismo e a educação: Lutero. Calvino. A contra-reforma dos católicos; os jesuítas, as suas escolas, os seus métodos e a formação dos seus professores. A igreja e a educação elementar; as ordens religiosas votadas ao ensino. VI – A investigação científica na época do renascimento. Os novos métodos científicos e as escolas. Realismo e humanismo. Expoentes do humanismo realista: Erasmo, Rabelais e Milton. Realismo social: Montaigne e Locke e seu lugar na história da educação. Realismo científico: Bacon, Wolfgang, Ratke e Comenius. Comenius e os métodos de educação; as suas idéias sobre a organização das escolas; a reforma por ele introduzida no ensino das línguas. A influência de Comenius e o seu lugar na história da educação. VII – Teoria e prática educacionais no século XVIII – John Locke e a teoria da educação formal ou disciplinar. As idéias de Locke sobre a educação elementar. As condições da educação no meio do século XVIII: estudos e manuais; o curriculum escolar (leitura, escrita e contas). Primeiras escolas femininas na Inglaterra. As escolas primárias na Inglaterra, fundadas com o fim de catequese. O ensino aos órfãos e às crianças pobres na Inglaterra. Métodos de instrução. Disciplina escolar. Condições de vida das crianças, particularmente das crianças pobres. Recursos destinados à manutenção das escolas. VIII – A significação do século XVIII para a educação. O movimento das nacionalidades apenas nascente, e o interesse dos governos na obra da educação. Os reis da Prússia. O imperador José II e os reformadores austríacos. Reformas na Espanha. O despotismo russo e a educação: Pedro, o Grande e Catarina II. O movimento de reforma na França: os filósofos e homens de letras. Montesquieu, Turgot, Voltaire, Diderot e Rousseau. Revolução no pensamento francês: influencias inglesas. Os começos de democracia na Inglaterra: a tolerância religiosa e outras influências emancipadoras e educativas; ciência e manufatura. A República americana. A Revolução francesa e os seus resultados. O movimento de nacionalidades se estende a outros países. Importância e conseqüência do movimento democrático. IX – Os começos de um sistema nacional de educação. Novas concepções quanto aos fins da educação. As novas teorias em França: Rousseau, Rolland, Diderot, Turgot. Movimentos legislativos tendentes a incorporar as novas idéias e concepções: Mirabeau, Talleyrand, Condorcet. A Convenção Nacional. As novas concepções na América: mudança no caráter

das escolas; o sistema de escolas civis ou do Estado; as instituições e os ideais políticos constituem novos motivos e novo estímulo à criação de escolas e ao maior interesse do Estado pela educação popular. X – Novas teorias e concepções sobre a instrução primária. A obra de Rousseau: o seu radicalismo e os seus elementos aproveitáveis. Novos ideais na educação. Influência de Rousseau nos países germânicos. Tentativas germânicas de uma nova concepção da educação elementar: Basedow, sua obra e sua influência. A obra e a influência de Pestalozzi; as suas experiências, a sua contribuição; as conseqüências das suas idéias, os seus continuadores. XI – A organização nacional da educação na Prússia. Progressos da Alemanha na organização escolar. O exemplo da Prússia seguido em outros Estados alemães. Os começos do ensino normal. Stein e Fichte. A reorganização da instrução primária. Nacionalização da instrução primária. Reorganização da instrução secundária. As Universidades. XII – A organização nacional da educação na França, na Bélgica e na Itália. Napoleão começa a organizar a educação nacional. Escolas primárias, escolas secundárias e Universidades. Novos interesses na instrução primária: Cousin e Guizot. Organização nacional na Itália: reforma da instrução na Sabóia; influência de Napoleão; a Sardenha e o movimento pela nacionalização da instrução. Cavour. XIII – A organização nacional da educação na Inglaterra. Sundays Schooll; sistemas voluntários; influência do século XVIII. Esforços e contribuição da filantropia. Instrução mútua ou monitorial; valor do sistema. Obra das sociedades de educação. Lutas no Parlamento pela organização da educação. Os leaders do movimento: Lord Brougham, Carlyle, Dickens, Macauly e Stuart Mill. Começos da organização nacional da educação. Desenvolvimento do sistema nacional da educação. XIV – O sistema nacional da educação nos Estados Unidos. O problema americano. Efeitos da guerra da Independência. A consciência educacional nos Estados Unidos; o movimento dos Sunday Scholls ; sociedades educacionais; escolas monitoriais. Organização da educação primária. Influências sociais, econômicas e políticas. Crescimento da população nas cidades, manufaturas e indústrias; a extensão do sufrágio; a obra da propaganda. Os Estados assumem a responsabilidade de custear as escolas. Horace Mann, a eliminação do sectarismo. XV – A educação torna-se um instrumento nacional. A maioria dos Estados assume o controle da educação, considerada como uma obra de interesse nacional. O sistema de educação nos países da América do Sul, particularmente na Argentina, no Uruguai e no Chile. XVI – O sistema de educação no Brasil, particularmente no Estado de Minas Gerais. Histórico e dados da atualidade. XVII – O progresso das ciências e a sua influência sobre a educação. As aplicações das ciências e os seus resultados. As condições de vida há um século e as transformações operadas. Efeitos dessas transformações sobre as classes operárias. Resultados gerais dessas transformações e a sua influência sobre as escolas. Novos problemas educacionais. A educação considerada como um instrumento de construção nacional. XVIII – Os começos

da instrução normal. A contribuição de Pestalozzi. Desenvolvimento do ensino oral e objetivo. O moderno ensino normal. O ensino normal na França, na Alemanha, na Bélgica, nos Estados Unidos, na Áustria, no Brasil e, particularmente, no Estado de Minas Gerais (grifo nosso). A expansão do ensino normal. A psicologia torna-se uma ciência fundamental. A graduação da instrução primária e a divisão dos alunos em classes. XIX – Novas idéias e modernos pontos de vista sobre a educação. A obra de Herbart; fins e conteúdo da educação; método de Herbart; movimento das idéias de Herbart na Alemanha; as idéias de Herbart nos Estados Unidos. A contribuição de Herbart. XX – Jardins de infância, jogos e trabalhos manuais. Origem dos jardins de infância. Expansão da idéia de jardins de infância. Organização e conteúdo da educação nos jardins de infância. Trabalhos manuais; expansão da sua idéia e a sua contribuição no moderno sistema educativo. XXI – Expansão gradual do interesse pelo estudo das ciências nas escolas. A incorporação dos estudos das ciências no curriculum escolar. As idéias de H. Spencer e Muxley a este respeito. As novas finalidades da educação. Significação social dessas idéias. As contribuições de Dewey e a sua pedagogia. XXII – Alarga-se a concepção da educação popular. Mudanças, na concepção dos fins da educação. Influência dos interesses nacionais sobre a educação. A revolução industrial e as suas repercussões sobre a educação. A educação técnica. A ciência aplicada, particularmente, à agricultura. O interesse nacional nas ciências aplicadas. XXIII – Educação e vocação. A educação vocacional na Europa e nos Estados Unidos. XXIV – Pontos de vista sociológicos sobre educação. A significação e o valor da vida da criança. Medidas legislativas de proteção à criança. Obrigatoriedade escolar e resultados. A educação dos supranormais. A importância da saúde nas novas concepções da educação, inspeção médica e dentária e higiene escolar. XXV – A organização científica da educação. Novas influências. A educação como um novo e importante ramo dos estudos universitários. Os problemas do presente.

BIBLIOGRAFIA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:

Joseph Gotler – Geschichte der Paedagogik.

Cuberley – The History of education.

François Guex – Histoire de l'instruction et de l'education.

Compayré – Histoire de La Pédagogie.

Ponthiere, Monchamps, Maquet, Vandervest – L'orientation profissionalle.

Dewey – School of To-Morrow

(MINAS GERAIS, 1928, p. 279 -283)

Alinhavam-se, desse modo, história da civilização e da educação, com forte apelo à tradição iluminista, marcadamente evolutiva e progressista. Ainda nessa primeira parte, a autora, promoveu um histórico básico da instituição escolar e apresentou vestígios do ensino de História da Educação no período compreendido entre 1928 e 1938 (quando a escola teve sua atuação interrompida), para o que foi possível asseverar que houve um professor específico da disciplina, Custódio Baptista de Castro, para o que concorreu o encontro de documentação funcional e a veiculação de seu nome em jornal da cidade de Uberaba em 1930, a saber:

> *Ontem, às 7 e meia horas da noite, reuniu-se no salão nobre da Escola Normal, um seleto auditório. Isto porque o Sr Batista de Castro, professor de história da civilização e história da Educação naquele estabelecimento de ensino, ia fazer, conforme anunciamos, uma palestra sobre essa disciplina. [...]. O Sr. Baptista de Castro, em sua atraentíssima palestra, não somente correspondeu a nossa expectativa, mas foi além do muito que dele esperávamos, revelando-se de parelha com o conhecedor de história, o escritor fluente e elegante, dono de um estilo nobre e puro, em que as palavras vestem as idéias com propriedade e justeza. Depois de prefaciar a sua palestra [...], o conferencista passou a nos falar sobre a história da educação no seu período embrionário, ressaltando em contraposição a Rousseau, a tendência "natural" do homem para a vida em comum. A princípio, fez considerações de conjunto sobre a evolução educacional, no seu aspecto geral e filosófico. A seguir, [...], fala-nos dos complicados processos educacionais da China de Confúcio. [...], ao terminar sua palestra foi muito aplaudido e cumprimentado (ESCOLA, 27/05/1930, p. 01).*

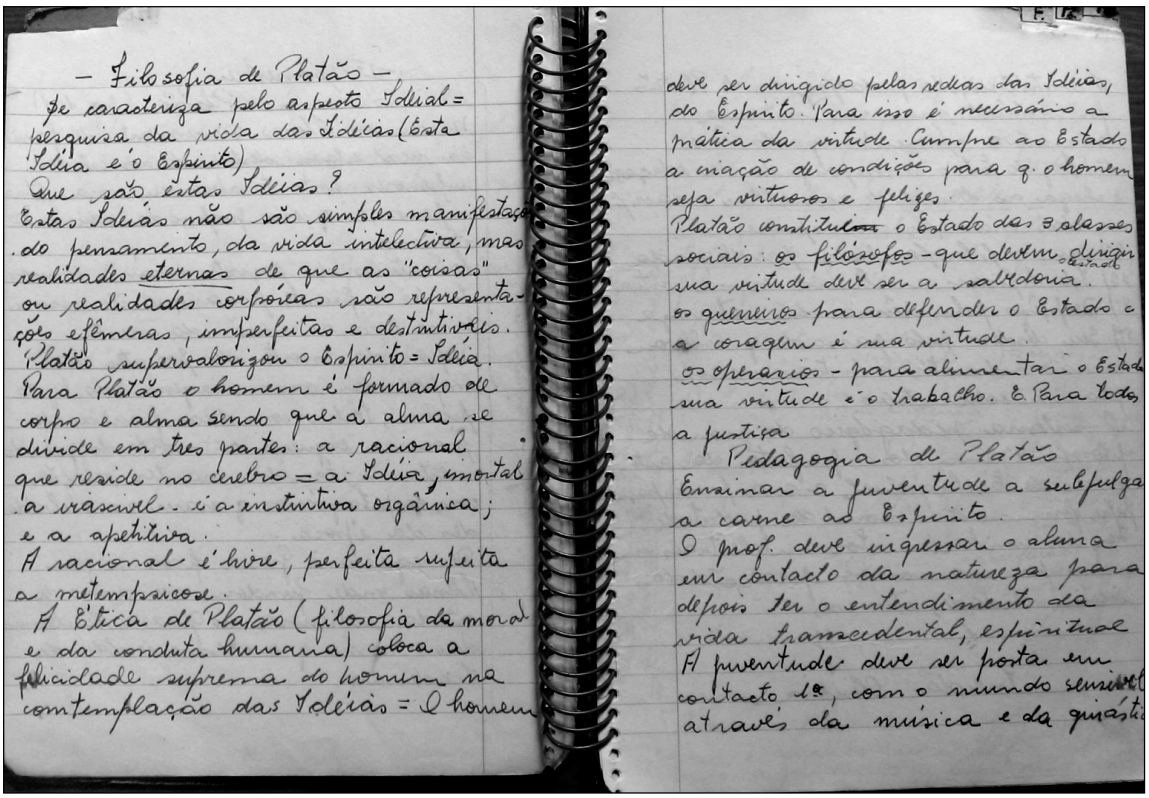
A autora finalizou a primeira parte do texto, por meio da apresentação de um novo programa para o ensino da disciplina, agora nomeada "História da Civilização, particularmente história dos métodos e processos de Educação", datado de 1933, para, em seguida, apresentar a nova lei orgânica do ensino normal, de 1946 e sua regulamentação estadual, quando nomeou-se a disciplina "História e Filosofia da Educação".

Na segunda parte da tese, dedicada ao período compreendido entre os anos de 1946 a 1970, conseguiu avançar sobre a biografia e a vida profissional dos primeiros professores da disciplina "História e Filosofia da Educação", pela ordem, Leôncio Amaral e Wanda Prado, bem como sobre a forma como as aulas ocorriam cotidianamente, servindo-se para isso do caderno de uma aluna e de doze depoimentos colhidos junto a egressas e professores da escola.

Aqui, em linhas gerais, ficou patente que existia uma distância entre o prescrito e o efetivamente realizado em sala de aula, sendo que as próprias alunas pouco se lembravam de conteúdos formativos afetos à disciplina. Por força da legislação de

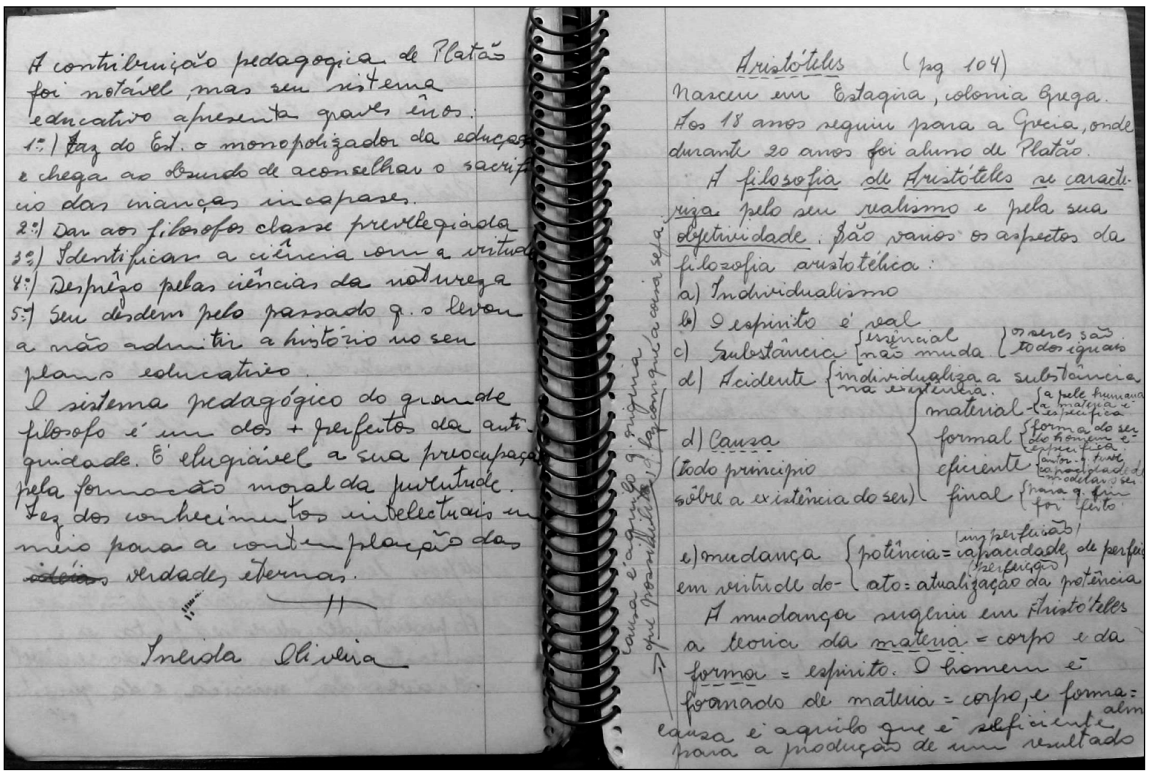
1946, o Instituto de Educação de Minas Gerais exerceria o papel de modelo para as demais escolas do Estado, fixando conteúdos e orientações metodológicas para as matérias de ensino, o que foi feito por seus professores.

Todavia, o conteúdo efetivamente trabalhado em sala de aula não parecia ter a mesma extensão daquele que se apresentava no programa da disciplina, conforme pode-se depreender do exame da reprodução de partes do caderno de uma das egressas da instituição escolar.



– Filosofia de Platão –
Se caracteriza pelo aspecto Ideal = pesquisa da vida das Idéias (Esta Idéia é o Espírito)
Que são estas Idéias?
Estas Idéias não são simples manifestações do pensamento, da vida intelectiva, mas realidades eternas de que as "coisas" ou realidades corpóreas são representações efêmeras, imperfeitas e destrutíveis.
Platão supervalorizou o Espírito = Idéia.
Para Platão o homem é formado de corpo e alma sendo que a alma se divide em tres partes: a racional que reside no cerebro = a Idéia, imortal. a irascivel - é a instintiva orgânica; e a apetitiva.
A racional é livre, perfeita sujeita a metempsicose.
A Ética de Platão (filosofia da moral e da conduta humana) coloca a felicidade suprema do homem na contemplação das Idéias = O homem deve ser dirigido pelas redeas das Idéias, do Espírito. Para isso é necessário a prática da virtude. Cumpre ao Estado a criação de condições para q. o homem seja virtuoso e feliz.
Platão constituiu o Estado das 3 classes sociais: os filósofos - que devem dirigir o Estado sua virtude deve ser a sabedoria.
os guerreiros para defender o Estado e a coragem é sua virtude.
os operarios - para alimentar o Estado sua virtude é o trabalho. E Para todos a justiça
Pedagogia de Platão
Ensinar a juventude a subjugar a carne ao Espírito.
O prof. deve ingressar o aluno em contacto da natureza para depois ter o entendimento da vida transcendental, espiritual
A juventude deve ser posta em contacto 1º, com o mundo sensivel através da música e da ginástica

FIG. 1 | Reprodução de páginas de caderno de História da Educação de aluna da Escola Normal Oficia de Uberaba, em 1961. Fonte: Guimarães, 2012, p.235.



A contribuição pedagogica de Platão foi notável, mas seu sistema educativo apresenta graves ônus.
1º) Faz do Est. o monopolizador da educação e chega ao absurdo de aconselhar o sacrifício das crianças incapazes.
2º) Dar aos filosofos classe previlegiada
3º) Identificar a ciência com a virtude
4º) Desprêzo pelas ciências da natureza
5º) Seu desdem pelo passado q. o levou a não admitir a história no seu plano educativo.
O sistema pedagógico do grande filosofo é um dos + perfeitos da antiguidade. É elogiável a sua preocupação pela formação moral da juventude.
Fez dos conhecimentos intelectuais um meio para a contemplação das ~~idéias~~ verdades eternas.

Ineida Oliveira

Aristóteles (pg 104)
Nasceu em Estagira, colonia Grega. Aos 18 anos seguiu para a Grecia, onde durante 20 anos foi aluno de Platão.
A filosofia de Aristóteles se caracteriza pelo seu realismo e pela sua objetividade. São varios os aspectos da filosofia aristotélica:
a) Individualismo
b) O espirito é real
c) Substância { essencial / não muda { os seres são todos iguais
d) Acidente { individualiza a substância na essência.
d) Causa (todo principio sôbre a existência do ser) { material { a pele humana / a matéria é específica; formal { forma do ser do homem é específica; eficiente { autor, fim, arquitetura, modelar o ser; final { para q. fim foi feito
e) mudança em virtude do { potência = capacidade (imperfeição) de perfeição; ato = atualização da potência (perfeição)
A mudança surgiu em Aristóteles a teoria da matéria = corpo e da forma = espirito. O homem é formado de matéria = corpo, e forma = alma
causa é aquilo que é suficiente para a produção de um resultado
causa é a razão do próprio que prontamente é, porque a coisa seja.

FIG. 2 | Reprodução de páginas de caderno de História da Educação de aluna da Escola Normal Oficia de Uberaba, em 1961.Fonte: Guimarães, 2012, p.236

Assim, do cotejamento dos programas de ensino com as anotações do caderno da aluna, transparece a distância que poderia existir entre o efetivamente trabalhado em sala de aula em relação à monumentalidade do planejado. A autora, por sua vez, finaliza seu trabalho, analisando as transformações no ensino decorrentes da reforma promovida a partir da LDBEN/61 que impacta em Minas Gerais em 1963, motivando o desaparecimento da História da Educação como disciplina específica, com a fragmentação de seu conteúdo em três outras disciplinas: Estudos Sociais Brasileiros, Sociologia Educacional e Filosofia da Educação. Por fim, Rosângela Maria Castro Guimarães apresenta os últimos tempos dos docentes Leôncio Amaral e Wanda Prado na Escola Normal Oficial de Uberaba, na qual o tom biográfico revela tanto aspectos da memória quanto profundos ressentimentos.

A terceira investigação, desenvolvida por Geraldo Gonçalves de Lima, entre os anos de 2009 a 2013, também em virtude de seu doutoramento, guarda semelhanças com à investigação desenvolvida por Rosângela Maria Castro Guimarães, tendo como palco, porém, o Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, com conclusões, em certa medida, diferentes, dado que o ensino de História da Educação neste colégio alinhava, de um lado, doutrinação católica e, de outro, o inventário das ideias pedagógicas e dos principais eventos educacionais ao longo da história. Para além do trabalho realizado por Rosângela Maria Castro Guimarães, conforme já informado, Geraldo Gonçalves de Lima, em sua investigação realizou: o exame da relação entre catolicismo e formação de professores, a partir da Encíclica Divini Illius Magistri, do

Papa Pio XI, de 1929; o reconhecimento dos valores católicos como base para o exercício docente e para a formação dos discentes; a compreensão da utilização do manual "Noções de História da Educação" de Theobaldo Miranda Santos, de 1945, no ensino da disciplina.

A quarta e última investigação foi desenvolvida entre os anos de 2011 e 2013, por Bruno Gonçalves Borges, agora, em nível de mestrado, no qual abordou a história disciplinar da História da Educação na própria Universidade Federal de Uberlândia, sendo que o ensino da disciplina antecede no tempo ao momento de criação da universidade, pois, em 1961, constou pela primeira vez do currículo do Curso de Pedagogia da antiga Faculdade de Filosofia de Uberlândia (FAFI) que funcionava nas dependências da Colégio Nossa Senhora das Lágrimas, mantido pela congregação das Irmãs de Jesus Cristo Crucificado. O período da investigação cobriu, desse modo, desde 1961 até o ano 2000. A problemática e a metodologia de investigação esteve próxima das pesquisas desenvolvidas pelos doutorandos, sendo que a exposição dos resultados foi dividida em três capítulos: Lugares e Tempos; Currículos e Programas; Saberes e Práticas. Em linhas gerais, percebem-se duas intensidades diferentes na trajetória histórica da disciplina: menos intensas são as transformações operadas na dimensão ideal, basicamente, marcada por movimentos mais lentos e mais visíveis, como por exemplo, mudanças de conteúdo, objetivos e bibliografias; mais intensas são as mudanças identificadas na dimensão real da disciplina, que indica ter ocorrido um movimento de atualização disciplinar, responsável por rever uma possível postura subsidiária e mesmo secundarizada, em defesa de uma disciplina relativamente estável, delineada internamente, alinhada com os investimentos da pesquisa, mas que ainda assim, enfrenta problemas, como é o caso da redução da demanda pelo componente curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É interessante observar que os esforços em torno da pesquisa na temática da História Disciplinar da História da Educação não têm sido isolados e há importantes pesquisadores no Brasil e no exterior fazendo também investimentos nessa direção. Da parte do grupo ao qual pertenço mais diretamente, parte dos esforços realizados até o presente momento foram aqui resumidamente expostos. Sem dúvida que os desafios ainda são muitos, em especial, quanto a montagem de um acervo documental e bibliográfico, mas, felizmente, os intercâmbios têm sido muitos e as perspectivas futuras neste campo de investigação são auspiciosas. Todavia, ao final desse texto, é preciso registrar, que causa inquietação a situação do ensino da disciplina no Brasil atual, para o que há esperança que os estudos e pesquisas realizados possam contribuir para a compreensão da importância da disciplina de História da Educação, como lugar que permite a existência do caráter reflexivo profundo, sobretudo, no âmbito das instituições dedicadas a formação de professores.

BIBLIOGRAFIA

Bastos, M.H.C. (2006). Uma biografia dos manuais de História da Educação adotados no Brasil (1860-1950). In: VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Anais. Uberlândia/MG. 2006.

Borges, B.G. (2013). O Ensino de História da Educação na Universidade Federal de Uberlândia (1960-2000). Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Borges, B.G.; Gatti Jr., D. (2010). O Ensino de História da Educação na Formação de Professores no Brasil Atual. Revista HISTEDBR On-line, v. 40, 2010, p. 24-48.

Gatti Jr., D. (2009). Investigar o Ensino de História da Educação no Brasil: categorias de análise, bibliografia, manuais didáticos e programas de ensino (Séculos XIX e XX). In: GATTI JR.; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional. Uberlândia: Edufu, p. 95-130.

Gatti Jr., D. (2011). Intelectuais e circulação internacional de ideias na construção da disciplina História da Educação no Brasil (1955-2008). In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; GATTI JR., Décio (Orgs.). O Ensino de História da Educação. Espírito Santo/Curitiba: EDUFES/SBHE, p. 47-93.

Gatti Jr., D. (2013). A presença de Dilthey e de Durkheim na constituição da disciplina História da Educação no Brasil no Século XX. Cadernos de História da Educação (UFU. Impresso), v.12, n.1, p. 143-69.

Guimarães, R.M.C. (2012). O Percurso Institucional da Disciplina História da Educação em Minas Gerais e o seu Ensino na Escola Normal Oficial de Uberaba (1928-1970). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. 2012.

Lima, G.G. (2013). A Disciplina História da Educação na Formação de Professores da Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio (Patrocínio, Minas Gerais, 1928-1971): espaço, tempo, saberes e métodos. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. 2013.

Santos, M.T. (2007). Percurso e situação do ensino da história da Educação em Portugal. In: GATTI JR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Orgs.). Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Uberlândia/MG: Edufu, p. 75-97.

Mesas Coordenadas

Eixo:

Percursos da pesquisa: e tendências metodológicas

Título da Mesa:

DISCURSOS E ITINERÁRIOS DE MODERNIZAÇÃO EDUCATIVA

Coordenador:

Mauro Castilho Gonçalves

RESUMO

Nos últimos anos, o Professor Doutor Justino Pereira de Magalhães, catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tem mobilizado esforços para articular projetos de doutoramento e pós-doutoramento que evidenciem ideias, projetos e práticas de intelectuais e seus grupos e instituições de pertencimento e sociabilidade, com conexões luso-brasileiras, expressas em periódicos, na imprensa, em produções bibliográficas, por meio de contatos pessoais e profissionais, dentre outras iniciativas institucionalizadas. Centradas nos aportes escolares ou educacionais, as pesquisas, financiadas por órgãos de fomento público, reuniram e analisaram um relevante conjunto de fontes documentais arquivadas na Biblioteca Nacional de Portugal, na Torre do Tombo e em diferentes acervos documentais lusitanos. Pesquisadores brasileiros e portugueses desenvolveram projetos individuais, debatidos em uma série de seminários, realizados entre meses de agosto de 2014 e março de 2015, que versaram sobre instituições educativas, escritas da Educação, intelectuais, fontes, municípios na Educação e na Cultura, municipalismo, perfis escolares, dentre outras temáticas correlatas. A Mesa **Discursos e itinerários de modernização educativa** constitui um espaço de investigação, conceptualização e discussão. Incide numa temática aberta "modernização educativa", que será extensiva ao Ocidente Moderno e Contemporâneo, a partir de uma perspectiva histórico-comparada entre Portugal e Brasil. O tempo longo e a representação, sob a modalidade de discursos e itinerários, permite mapear diversos assuntos, diversos espaços, diversos quadros de modernização educativa, diversos movimentos e intervenientes. O compromisso de partida entre o conjunto de investigadores, a partilha de uma metodologia comum, associada à história cultural; a incidência em discursos e itinerários meta-educativos de teor reformista, possibilitam um contributo conceptual e substantivo para a história da educação. Esta Mesa Coordenada dá curso a um ensaio paradigmático resultante da congregação de um tema, uma conceptualização, uma comunidade de produção, um quadro histórico-pedagógico de referência. Há entre os trabalhos apresentados, nesta Mesa Coordenada, linhas comuns no modo de abordagem sobre um mesmo tema, mas há também o objectivo de mostrar como a modernização educativa está presente ao longo de toda a Modernidade Ocidental, embora em termos de representação sofra metamorfoses discursivas e tenha ficado alocada a diferentes espaços, diferentes movimentos e diferentes ideários. É uma temática de história cultural, centrando-se o olhar nos movimentos de intelectuais e de transformação social. A

modernização educativa em Portugal e Brasil é aqui inventariada e referenciada a distintos tempos históricos, distintos autores e pensadores, distintos assuntos e é elaborada por historiadores de distinta proveniência.

ID:42

O PARLAMENTO E A GÉNESE DE REFORMAS EDUCATIVAS. O OITOCENTISMO PORTUGUÊS

Autor:
Áurea Adão

Filiação:
UIDEF do Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

RESUMO

Esta comunicação focaliza-se na construção da reforma de 2 de maio de 1878, promulgada por um Governo regenerador chefiado por Fontes Pereira de Melo e tendo como ministro do Reino António Rodrigues Sampaio. Faz parte de um estudo sobre um espaço temporal longo (1820-1880), em que a então chamada instrução primária se foi transformando com vista à sua modernização, a um ritmo muito lento consonante com a evolução da sociedade e, em especial, segundo os contextos políticos e as estruturas de Administração central que decidiam e executavam. Conhecida vulgarmente pelo nome deste Ministro, corresponde à primeira reforma descentralizadora do ensino primário a ser posta em execução, ao mesmo tempo que contempla disposições orientadas para o desenvolvimento de um ensino moderno e inovador. É nos anos de 1870 que se começa a antever a possibilidade de modificações profundas no ensino primário. Mas é depois de longos anos de trabalhos parlamentares que a nova reforma foi aprovada e que correspondeu a grande viragem legislativa do regime liberal-constitucional português no concernente ao funcionamento do ensino primário. Contudo, as câmaras municipais cedo manifestam as suas apreensões quanto à possibilidade de aplicação da então chamada descentralização, ou, vão mais longe, declarando-se contrárias a ela.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino primário, Parlamento e educação, Políticas educativas

1. Para o século XIX, o termo *reforma* pode ser tomado no sentido de grandes alterações de todo o sistema educativo ou de algum dos seus subsistemas, postas em execução por meio de leis e decretos, aprovados pelo poder legislativo.

Segundo Justino Magalhães, foi a Revolução liberal que "legitimou a estatalização da escola, mas a legitimação da Revolução e do Estado liberal foram essencialmente fruto da nacionalização da escola e da cultura escolar" (2010, p. 169). A sua plena concretização obedeceu à execução das diversas políticas educativas que se foram desenhando ao longo de Oitocentos, de acordo com orientações prioritárias emanadas do poder central, em ocasiões diversas, e sustentadas em valores sociais, morais e culturais dos seus autores. Ou, como tão bem sintetiza Antonio Viñao:

> *Sans ignorer l'importance d'autres aspects idéologiques, sociaux, économiques, culturels, et même internes à l'institution éducative, il est évident que le développement et la configuration (...) des systèmes éducatifs ne peuvent être compris sans être rapportés aux aspects politiques relatifs à la configuration et à l'action, ou à l'inaction, de l'État, qui, eux-mêmes, mettent aussi en jeu des éléments idéologiques, sociaux, économiques, culturels et éducatifs. (Viñao 2012, p. 81)*

O tema desta comunicação faz parte de um estudo desenvolvido sobre um espaço temporal longo (1820-1880), em que o ensino primário – então chamado *instrução primária* – se foi transformando com vista à sua modernização, a um ritmo muito lento consonante com a evolução da sociedade e, em especial, segundo os contextos políticos e as estruturas de Administração central que decidiam e executavam. Aqui irei ocupar-me somente da construção da reforma de 2 de maio de 1878, promulgada por um Governo regenerador chefiado por Fontes Pereira de Melo e tendo como ministro do Reino António Rodrigues Sampaio. Conhecida vulgarmente pelo nome deste Ministro, corresponde à primeira reforma descentralizadora do ensino primário a ser posta em execução, ao mesmo tempo que contempla disposições orientadas para o desenvolvimento de um ensino moderno e inovador.

Desde a publicação da *Carta constitucional* de 1826, relativamente ao poder legislativo, funcionavam em paralelo uma Câmara dos Deputados, de caráter eletivo e temporário, e uma Câmara dos Pares, vitalícia e hereditária, cujos membros pertenciam, em regra geral, a estratos da alta burguesia e da nobreza, representando interesses particulares e defendendo as tradições nacionais, ou políticos liberais que obtinham o pariato com recompensa dos trabalhos prestados à Monarquia Constitucional portuguesa. Neste contexto, a Câmara dos Deputados era a *assembleia política por excelência*, onde estavam representadas as diversas correntes de opinião e onde se aprovava as grandes reformas, se debatia os problemas de governo e se criticava a administração pública.

Na Câmara dos Deputados, não eram frequentes debates prolongados ou intervenções relacionados com o ensino primário. E, quando eles se registavam, eram geralmente poucos os parlamentares que intervinham e, muitas vezes, em

repetidas ocasiões. Para esta comunicação, foram analisados pormenorizadamente os discursos parlamentares focalizados nos temas definidos e fontes primárias emanadas da Administração central, produzidas quer pelos seus diretos responsáveis, quer por funcionários periféricos deles dependentes. Como auxílio para algumas interpretações, recorremos a trabalhos publicados na época, cujos autores nos mereceram credibilidade não só pelos seus estudos aprofundados como pelas suas vivências políticas e educativas.

2. É nos anos de 1870 que se começa a antever a possibilidade de modificações profundas no subsistema de ensino primário de modo a colocá-lo ao nível do de outras nações. A 13 de setembro de 1871, o Governo do Marquês d'Ávila e de Bolama dá lugar ao primeiro Executivo presidido por Fontes Pereira de Melo. A partir de então, Portugal terá António Rodrigues Sampaio, como ministro do Reino, durante um período bastante invulgar para a época[1]. É nesse espaço de tempo que terão lugar iniciativas consistentes por parte dos decisores políticos com vista a uma reforma adaptada à época e concretizadora da vontade do presidente do Conselho de Ministros, Fontes Pereira de Melo, no que respeita à Administração pública:

> *O nosso pensamento é entrar em uma larga descentralização administrativa, preparando elementos para a vida local, interessando os povos nos seus melhoramentos progressivos, e contribuindo assim para o desenvolvimento da instrução pública, sem a qual não podem radicar-se entre nós os hábitos e as práticas de uma esclarecida liberdade.*[2]

No início de 1872, não renovando a iniciativa de nenhum dos projetos que se encontravam pendentes para apreciação parlamentar, o Ministro do Reino apresenta uma nova proposta de lei de reforma do ensino primário, que se seguiu a uma outra de reforma do Código administrativo3. A proposta retomou muitas das inovações apresentadas em projetos anteriores, nomeadamente no que se refere à descentralização da administração escolar. Tem como novidades, a criação de juntas escolares, o estabelecimento de uma "quota cívica de instrução" paga pelos pais, a formação de comissões promotoras de beneficência e de ensino e a criação de asilos de educação que precediam as escolas de ensino primário. Como se diz no relatório introdutório, a proposta permite a redução considerável das despesas e ainda: "Ter o número suficiente de escolas em harmonia com a população; Propagar a instrução

---

1 Entre 13 de setembro de 1871 e 5 de março de 1877. O mandato foi confirmado nesta última data com a tomada de posse do 1.º Governo do rotativismo (05-03-1877 a 29-01-1878) e do 2.º Governo do fontismo (29-01-1878 a 01-06-1879).

2 Primeira intervenção de Fontes Pereira de Melo, enquanto Presidente do Conselho de Ministros, na sessão parlamentar de 13 de setembro de 1871. Diario da Camara dos Senhores Deputados da Nação Portugueza. 1871, p. 626.

3 A proposta de lei de reforma do Código administrativo foi apresentada a 12 de janeiro e a do ensino primário na sessão de 20 de janeiro de 1872.

primária por todas as classes; Aplicar à educação nacional do povo a dotação que ele tem o direito de reclamar para si, em nome da descentralização”[4].

A administração e dotação das escolas transitam inteiramente para os municípios. A nomeação dos professores passa a ser da competência camarária, com a seguinte salvaguarda: “Mas para que eles não possam em caso algum ser vítimas de injustiças locais, e conservem na escola a independência do lugar que exercem, o governo reserva para si o direito de os demitir, depois de processo instaurado no distrito”. Ou seja, não seria aplicada uma descentralização completa porque o poder central, além desta prerrogativa relativamente ao pessoal docente ficava obrigado a inserir no Orçamento de Estado uma verba “destinada a auxiliar o estabelecimento de escolas de instrução primária e de asilos de educação, e a construção de casas para as escolas”. Quanto aos fundos municipais e paroquiais destinados ao ensino, provinham dos diferentes meios que já haviam sido propostos por projetos anteriores, desde a venda ou exploração de baldios até às contribuições de instituições religiosas e outras.

A grande novidade estava na proposta de criação de uma junta escolar em cada concelho, destinada a “superintender nas escolas” e a funcionar como “delegações das câmaras”[5]. Seriam compostas por: três vogais, eleitos pela câmara municipal; o subinspetor do círculo escolar; um representante das associações de beneficência e de ensino, ou, “na falta deste, de um chefe de família, designado pela câmara municipal”. Definia-se para elas um conjunto de 23 funções, desde a aprovação do processo de construção de edifícios escolares, o cumprimento da frequência escolar, a adoção de compêndios, à vigilância sobre os professores e sobre os delegados das paróquias nas suas relações com as escolas, à passagem de certificados de frequência do ensino primário. O desempenho destas funções era obrigatório e gratuito; cada mandato tinha a duração de três anos.

A proposta foi entregue à Comissão parlamentar de Instrução Pública que inicia de imdediato o trabalho de transformá-la em projeto de lei. Dois meses depois, o deputado Joaquim Pires de Lima pretende saber se a Comissão aprovou ou rejeitou as bases governamentais apresentadas. E, concretamente, questiona-a sobre a questão mais polémica e que dividia o Parlamento:

> *se a comissão aceita a descentralização dos encargos da instrução, tão larga, tão violenta e tão radical, como é a proposta apresentada pelo governo, ou se pelo contrário julga que a descentralização na reforma intentada pelo sr. ministro do reino vai mais longe do que deve ir para ser doce e suave (como a prudência aconselha) a transição do sistema atual para o sistema que se pretende inaugurar.*[6]

---

4 Sessão de 20 de janeiro de 1872. Idem, p. 105.

5 Idem, ibidem.

6 Sessão de 5 de março de 1872. Idem, p. 587.

De, naquela legislatura, parecia eminente a aprovação de uma reforma do ensino primário que substituísse a Lei de 20 de Setembro de 1844, devida ao então ministro do Reino, a Costa Cabral, o certo é que um ano depois, está ainda aquele mesmo deputado a criticar o atraso:

> *Mas há uma reforma que eu nunca imaginei que s. ex.ª pudesse preterir, é a reforma da instrução pública. (...) O que tem feito s. ex.ª a este respeito? Apresentou-nos uma magra reforma que passou rapidamente nesta casa para se ir sumir nos limbos da comissão, donde provavelmente nunca mais sairá. Uma magra reforma, talvez a pior de todas as reformas que têm sido trazidas ao parlamento.7*

E, passado mais um ano, eram ainda frequentes as chamadas de atenção para o atraso na apreciação da proposta apresentada por Rodrigues Sampaio, uma vez que os vencimentos dos professores continuavam extremamente baixos e era grande a insuficiência de instalações escolares adequadas. Rodrigues de Freitas, que fora eleito com o apoio do Partido Reformista e, dois anos depois, o primeiro deputado representante do Partido Republicano, denuncia assim a inoperância do Governo de Fontes Pereira de Melo e do Parlamento em matéria de instrução pública:

> *esta câmara, que já tem quatro sessões, uma extraordinária e 3 ordinárias, bem podia dar-se a tão importante trabalho; até porque quase não tem feito senão algumas leis de impostos, umas leis de expediente e outras para aumentar as despesas públicas (apoiados), quase não há lei que a iniciativa do governo se tenha manifestado de outro modo; e contudo parecia-me que devia ser empenho de todos os partidos, e não menos da parte do governo, contribuir para que a instrução primária nos colocasse um pouco mais distante da África e um pouco mais perto do centro da Europa.8*

As alterações relativas à descentralização a introduzir na administração escolar não poderiam avançar sem que fosse publicado um novo *Código administrativo* para cuja revisão já existia no Parlamento uma proposta governamental que tardava, ela também, a ser discutida e aprovada. Este adiamento persistente é bastante para que a Oposição insista. E, durante três anos tanto as iniciativas governamentais como as particulares são mantidas na gaveta da Comissão parlamentar de Instrução Pública. Como diz João Gualberto de Barros e Cunha, autor de um projeto também esquecido e que se ocupava especialmente da construção de edifícios escolares e do cumprimento da obrigatoriedade escolar: "Adquirimos (...) variados regulamentos,

---

7 Sessão de 12 de fevereiro de 1873. Diario da Camara dos Senhores Deputados da Nação Portugueza. 1873, p. 402.

8 Sessão de 9 de fevereiro de 1874. Diario da Camara dos Senhores Deputados da Nação Portugueza. 1874, p. 339.

programas tão extensos como inexequíveis; temos circulares, fantásticas; só não temos o que devíamos ter: escolas onde se aprenda, mestres que ensinem"[9].

No início de 1875, não se limitando a renovar a iniciativa da sua proposta de lei de 1872, o ministro António Rodrigues Sampaio apresenta nova proposta de reforma do ensino primário[10]. O conteúdo não se afastava do da primeira, apenas com "algumas alterações ou modificações sugeridas posteriormente pelo estudo e pela experiência", como pode ler-se na curta introdução.

Uma das novidades estava na possibilidade das câmaras poderem criar escolas centrais com três ou quatro professores ou professoras, nas cidades de Lisboa e Porto e nas outras sedes de distrito, onde houvesse mais de uma escola complementar ou elementar. Ou seja, estendia-se a todo o país aquele tipo de escolas, quando para Lisboa tinha sido autorizada a primeira em finais de 1869. Também na composição das juntas escolares concelhias, se registava uma pequena alteração: em 1872, seria incluído um representante das "associações de beneficência e ensino", enquanto em 1875, passa a ser um representante das "corporações de piedade e beneficência", o que parece pretender-se afastar deste novo órgão de gestão os estabelecimentos de ensino privado com fins lucrativos. No que respeita às suas funções, as alterações são mais profundas: deixa de depender delas a aprovação dos projetos relativos a construções escolares mas apenas ficam com o encargo de exarar parecer; não terão intervenção na realização das conferências escolares; perdem a capacidade de passar "os atestados de instrução primária" bem como de fixar "o sistema de aplicação do fundo da pensão de escola nas paróquias". No que respeita à dotação do ensino, a única diferença encontrava-se na renúncia à ideia de impor um subsídio obrigatório de 5% sobre o rendimento de todas as irmandades e confrarias. Tal como as propostas anteriores, também esta foi enviada à Comissão parlamentar de Instrução Pública para um estudo aprofundado.

Durante a apreciação do Orçamento do Ministério do Reino para 1875-1876, assistiu-se a uma discussão mais alargada sobre o ensino primário. O Governo de Fontes Pereira de Melo atribuiu-lhe verbas muito superiores às restantes da rubrica *Instrução Pública*, justificadas pelas "condições desfavoráveis" em que se encontrava este primeiro nível educativo. E o Ministro do Reino mostra-se esperançado de que a nova reforma do ensino primário venha a ser ainda discutida durante a legislatura, reconhecendo todavia:

> *Eu talvez mesmo tenha sido importuno em solicitar do relator da comissão o seu parecer, que decerto trará um trabalho melhorado. Não tenho contudo pressa. Há-de vir amadurecido. Não há-de trazê-lo sem o ter estudado e sem*

9 Sessão de 12 de janeiro de 1875. Diario da Camara dos Senhores Deputados da Nação Portugueza. 1875, p. 53.

10 Na sessão de 23 de janeiro de 1875. Idem, pp. 148-155.

poder responder às objeções que se fizerem. Eu posso afirmar que o ilustre relator deste projeto tem todo o desejo de levar a cabo este assunto.[11]

O relator do projeto, o regenerador Illidio do Valle, confirma a dificuldade do trabalho que, "pela sua grande importância não pode ser tratado superficialmente", uma vez que estão a ser simultaneamente estudados outros projetos apresentados por dois deputados a título individual[12].

A 15 de março de 1875 foi, finalmente, apresentado à Mesa o projeto de lei preparado pela Comissão, o qual só virá a transformar-se em decreto, passados três anos, a 2 de maio de 1878.

3. A apreciação do projeto de lei da autoria da Comissão parlamentar de Instrução Pública e preparado com base na proposta apresentada por António Rodrigues Sampaio em inícios de 1872, ficou finalmente agendado para discussão, no período da *Ordem do dia* da sessão de 20 de março de 1875. Precedido de uma longa introdução, é praticamente igual à proposta ministerial contendo apenas uma ou outra alteração, considerada "de importância muito secundária"[13]. Embora atribuísse as funções administrativas às câmaras municipais, respeitando o princípio da descentralização, a Comissão omitiu a criação de juntas escolares – uma das inovações propostas – por não lhe ter parecido oportuna, quando ainda não existia "uma boa lei de administração" e porque haveria dificuldade para encontrar em muitos municípios, "os elementos suficientes para constituir um corpo auxiliar com o zelo e dedicação suficientes para o desempenho cabal das importantes funções gratuitas e obrigatórias"[14]. Outra das alterações consistiu na retirada de funções inspetivas aos órgãos de administração local, colocando-as a cargo do poder central, justificando-se que é com a inspeção que se consegue "a unidade de ação e independência precisas para velar pelo exato cumprimento da lei (...) e imprimir à instrução o impulso vigoroso que se necessita"[15].

A discussão parlamentar começa, desde logo, por ser ensombrada pela falta da revisão aprovada do *Código administrativo*, sem a qual não seria viável a aplicação de uma nova lei descentralizadora do ensino primário que sobrecarregaria as câmaras municipais em mais de 400 000$000 réis. Por outro lado, a Oposição mostrava-se cético quanto à capacidade financeira dos municípios para suportar mais encargos. E lamenta que ele tenha vindo a discussão no final de um ano parlamentar: "Eu penso que temos sido um pouco exagerados, no que toca aos melhoramentos materiais, e que havemos sido demasiado avaros no que diz respeito

---

11 Idem, p. 352.

12 João Gualberto de Barros e Cunha e Marianno Cyrillo de Carvalho. Idem, ibidem.

13 Idem, ibidem.

14 Sessão de 20 de março de 1875. Idem, p. 914.

15 Idem, pp. 914-915.

aos melhoramentos morais, que hão-de, a par daqueles, produzir no futuro o máximo desenvolvimento da nossa civilização"[16].

No entanto, o relator do projeto (Illydio do Valle) e procura desmistificar algumas das críticas, declarando que "descentralizar não é pulverizar, e o resultado dessa pulverização administrativa, permita-se-me a frase, seria não somente a impossibilidade ou a anarquia na administração, mas também a substituição do poder central pela tirania, mil vezes mais detestável, de pequenas oligarquias locais". Lembra que muitos dos estudiosos que se ocupavam do assunto defendiam que o melhor meio de se conseguir algum resultado aproveitável seria "descentralizando talvez pouco a pouco alguns serviços, de modo a ensaiar as forças dos municípios; e aqueles que não pudessem satisfazer os seus encargos obrigatórios, por si mesmos, proporiam então a sua anexação ou associação com outros. (*Apoiados*)"[17].

Os pedidos de adiamento da discussão não foram aceites pela maioria parlamentar e o projeto proveniente da Comissão parlamentar de Instrução Pública foi aprovado na generalidade. Contudo, não prosseguiu a sua apreciação na especialidade, porque a Câmara dos Deputados encerrou os trabalhos a 3 de abril de 1875.

No início do ano seguinte, o Ministro do Reino (Rodrigues Sampaio) mostra-se empenhado na continuação da discussão do projeto, na especialidade, o que veio a acontecer em finais de janeiro. Foram feitas muitas intervenções, algumas das quais não chegaram a ser publicadas. Das 36 proferidas por Marianno de Carvalho, autor de um projeto não apreciado, apenas conhecemos uma pois ele não entregou os outros discursos. O mesmo aconteceu com Joaquim Pires de Lima que se vinha mostrando muito interessado numa reforma do ensino primário, mas não chegou a enviar à Mesa os seus oito discursos[18]. Este incumprimento processual, quanto a nós, pode indiciar o trabalho continuado a que os deputados estiveram sujeitos não lhes sobrando tempo para a revisão das intervenções proferidas, cuja divulgação devia merecer um cuidado especial devido aos temas abordados, que iriam repercutir-se na governação municipal.

Durante a apreciação na especialidade, desencadeou-se novamente grande polémica. As primeiras divergências surgem na apreciação do capítulo sobre o ensino obrigatório, matrículas e frequência escolar. Mas, a discussão mais acesa situou-se na questão da dotação do ensino e nas obrigações dos municípios, ou seja, na aplicação plena do princípio da descentralização administrativa do ensino básico, ou no papel do Estado como agente centralizador. Se, para o Executivo de Fontes Pereira de Melo e, nomeadamente, para o seu ministro António Rodrigues Sampaio, era necessário

---

16 Intervenção do deputado progressista José Luciano de Castro. Idem, p. 926.

17 Idem, p. 924.

18 Também Illydio do Valle, relator do projeto, não devolveu sete dos seus discursos, Osorio de Vasconcellos, dois. Também o Visconde Guedes Teixeira e Francisco de Albuquerque não devolveram o único que proferiram.

descentralizar para instruir, para alguns dos deputados, seria primeiramente preciso *instruir para descentralizar*.

Contudo, a maior oposição resultava da falta de verbas dos municípios para satisfazer as obrigações que lhes estavam a ser atribuídas e, muito especialmente, o encargo com os vencimentos dos professores. Por exemplo, o deputado regenerador Mello e Simas, apoiante de Fontes Pereira de Melo, opõe-se ao modo de dotação previsto, lembrando que as câmaras não têm sobras nos seus orçamentos e até têm despesas obrigatórias a que não podem satisfazer. Argumenta ele:

> *Estou intimamente convencido de que este projeto há-de trazer a desorganização de todos os serviços municipais; porque para se pagar aos professores de instrução primária com a preferência e pontualidade que este projeto de lei determina hão-de deixar de pagar-se as mais despesas, como são as da secretaria das câmaras, da administração dos concelhos, as próprias despesas dos expostos e outras. E não se pagando o trabalho, é impossível exigir que ele se faça regularmente.*[19]

Os deputados que se opõem, insistem que o aumento da receita, tanto pelo Estado como pelas câmaras só se pode realizar por meio dos impostos diretos ou dos indirectos e que as populações já não aceitariam novas imposições tributárias.

Quando se discute o capítulo sobre a inspeção, o regenerador Ferreira de Mesquita chama ao debate a questão da criação de juntas escolares concelhias, que a Comissão parlamentar de Instrução Pública tinha rejeitado, ainda que as propostas governamentais de 1872 e 1875 as tivessem introduzido como grande inovação. Assim, omitindo a figura da *junta escolar*, Ferreira de Mesquita propõe que se acrescente um artigo referente à nomeação pelas câmaras de uma *comissão escolar* com um mandato de dois anos, composta por três membros, vereadores ou não, tendo por fim coadjuvar o subinspetor, atendendo às extensas áreas geográficas que tanto o inspetor como o subinspetor tinham de percorrer, pelo que dificilmente poderiam desempenhar bem esse serviço[20].

Esta emenda que é decerto aceite com agrado pelo Ministro do Reino, leva a Comissão parlamentar a reintroduzir no projeto final as juntas escolares, compostas por três vereadores ou outros quaisquer cidadãos. As funções que lhes competiriam não ficaram especificadas, mas simplesmente "auxiliar as câmaras municipais e os inspetores nas atribuições a seu cargo"[21]. Todavia, esta alteração de última hora não chega a ser discutida em plenário, desconhecendo nós a abrangência da sua aceitação.

---

19 Idem, ibidem.

20 Sessão de 31 de janeiro de 1876. Diario da Camara dos Senhores Deputados da Nação Portugueza. 1876, p. 224.

21 Sessão de 20 de março de 1876. Idem, p. 714.

A discussão do projeto, na especialidade, prolongou-se por onze sessões não consecutivas[22]. Depois de aprovado, devia seguir para apreciação na Câmara dos Pares. Mas essa apreciação não chegou então a ter lugar uma vez que o ano parlamentar terminou entretanto.

Depois das vicissitudes por que passou a preparação da reforma de António Rodrigues Sampaio, a sua aprovação pelo poder legislativo iria ainda conhecer entraves e arrastar-se por mais dois anos. Esses adiamentos estavam sobretudo na futura responsabilização administrativa dos municípios relativamente ao primeiro nível do sistema educativo e na introdução dela no *Código administrativo* português. Ora, a apreciação do projeto de reforma administrativa só terá lugar no início da sessão legislativa de 1877[23], podendo finalmente proporcionar viabilidade à execução da reforma do ensino primário. Com uma curta interrupção governativa de Fontes Pereira de Mello (06-03-1877 a 29-01-1878), esse andamento só teve lugar, mais um ano depois.

O projeto proveniente da Câmara dos Deputados e com a data de 24 de março de 1876, é apreciado na Câmara dos Pares em finais de abril de 1878[24], não deixando de ser criticada a urgência posta na discussão, em finais de ano parlamentar. Das poucas intervenções havidas nenhuma se ocupou dos futuros encargos municipais e das vantagens ou desvantagens da aplicação de uma reforma descentralizadora do ensino primário.

É, finalmente, na sessão de 30 de abril de 1878, passados mais de dois anos, que a Câmara dos Deputados dá por concluído o seu trabalho, aprovando as emendas propostas pela Câmara dos Pares, que não modificavam a estrutura nem a conceção ideológica do projeto, mas procurando apenas compatibilizar as disposições da reforma do ensino primário com o novo *Código administrativo*, entretanto publicado.

4. A nova reforma da instrução primária, resultante de longos anos de trabalho e de expectativa, foi promulgada a 2 de maio de 1878, ficando conhecida como *a reforma de Rodrigues Sampaio*, contendo um conjunto de modificações e de inovações, desde a uniformização dos vencimentos dos professores e das professoras assim como o seu aumento e a criação de dois níveis de ensino primário – o elementar e o complementar –, com um extenso elenco de disciplinas comuns aos dois géneros, à expansão do ensino normal, introdução de um corpo permanente de inspeção e realização de conferências escolares.

No nosso entender, a reforma correspondeu a grande viragem legislativa do regime liberal-constitucional português no concernente ao funcionamento do ensino primário. As soluções aprovadas para o financiamento e administração das escolas, a

---

22 Sessões de 24, 25, 26, 28, 29 e 31 de janeiro, 7, 8 e 9 de fevereiro, 20 e 24 de março de 1876.

23 Sessões de 23, 24, 26 e 27 de janeiro de 1877.

24 Sessões da Câmara dos Pares de 22, 23, 24 e 27 de abril de 1878.

serem cumpridas, iriam impor a tendência de consolidação de um sistema educativo moderno. Do mesmo modo, a criação de um corpo permanente de inspetores e subinspetores iria normalizar o processo de ensino, a disciplina escolar e a conduta dos professores, podendo colocar a escolarização dos portugueses ao nível da de outros países europeus. E estava, assim, concretizado o desejo do deputado Gualberto de Barros e Cunha, que António Rodrigues Sampaio "assinalasse a sua passagem pelo ministério do reino, legando a este país, como mr. Guizot legou à França, uma boa lei de instrução primária..."[25].

A nova reforma terá início de execução num prazo de dois anos. Mas precisava de ser completada por regulamentos sobre a obrigatoriedade escolar, exames, organização das escolas normais, inspeção escolar, conferências escolares, elaboração e adoção de livros escolares, documentos que exigiam uma trabalho profundo e demorado. Logo no início de 1879, começam a surgir críticas por parte de deputados da Oposição governamental relativamente à falta desses regulamentos. O deputado republicano Rodrigues de Freitas diz-se admirado da falta desses regulamentos "pelos quais se provasse que os desejos dos reformadores não tinham desaparecido logo que se votara a lei e as casas do parlamento se fecharam"[26].

O Ministro Rodrigues Sampaio descansa os deputados: "Esses trabalhos não estão descurados, e se não vemos tudo aquilo que está feito, não se pode concluir que se não fez coisa nenhuma (*Apoiados.*); (...) essa obra não se pode começar separadamente e esses regulamentos não são fáceis (*Apoiados.*)"[27]. Todavia, a lei entrará em vigor não dois, mas três anos depois.

Embora só em 1881-1882 a responsabilidade dos vencimentos dos professores deva ser transferida para os municípios, cedo os professores começam a exigir o pagamento de acordo com os melhoramentos que a reforma lhe concede, como o confirma uma representação enviada à Câmara dos Deputados, que começa assim:

> *A posição extremamente precária em que se acham os professores e professoras de ensino público de instrução primária de todo o reino, não pode tragar-se por mais tempo. Por isso, em voz uníssona, o professorado primário português, torturado com a sua negrejante sorte, vem, com o maior acatamento, submeter à sábia apreciação da ilustre câmara legislativa a impossibilidade absoluta de continuar a exercer, com decência, as suas funções, enquanto os seus ordenado não forem regularmente aumentados. (apud Ferreira, 1884, p. 50)*

O Governo regenerador de Fontes Pereira de Melo foi substituído, no dia primeiro de junho de 1879, por um Executivo progressista. Um ano depois de ter

---

25 Sessão de 11 de fevereiro de 1875. Diario da Camara dos Senhores Deputados da Nação Portugueza. 1875, p. 351.

26 Sessão de 7 de fevereiro de 1879. Diario da Camara dos Senhores Deputados da Nação Portugueza. 1879, p. 365.

27 Idem, p. 367.

assumido funções, o novo Ministro do Reino José Luciano de Castro, procede a clarificações de algumas das disposições daquele documento normativo, ou procura tornar outras exequíveis relativamente ao cumprimento da municipalização escolar[28]. A mais significativa diz respeito à possibilidade de as câmaras lançarem um imposto especial para o ensino primário, quando não possuam recursos suficientes. E, para assegurar o funcionamento e conservação das escolas no seu território, devem as juntas de paróquia constituir um *fundo escolar*, com o produto de legados, heranças, donativos, bens próprios da paróquia que não tenham aplicação própria, verbas provenientes de vendas, aforamento ou arrendamento de baldios, subsídios concedidos pelo Governo.

Com este conjunto de legislação, a reforma devida a António Rodrigues Sampaio poderia finalmente ser posta em execução e colocar o ensino primário português nos caminhos da modernidade e a par com outas nações. Contudo, as câmaras municipais cedo manifestam as suas apreensões quanto à possibilidade de aplicação da então chamada *descentralização*, ou, vão mais longe, declarando-se contrárias a ela. Conhecer a nova realidade na década de 1880, exige um projeto de investigação demorado, incidindo não só no trabalho em arquivos e bibliotecas nacionais e distritais, como também e, preferencialmente, em arquivos municipais.

BIBLIOGRAFIA

Magalhães, J. (2010). *Da cadeira ao banco. Escola e modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Ribeiro, J. S. (1878). *Historia dos estabelecimentos scientificos, literários e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia*. (Vol. VII). Lisboa: Academia Real das Sciencias.

Viñao, A. (2012). État et éducation dans l'Espagne contemporaine (XIXe XXe siècles). *Histoire de l'Éducation*, (134), avril-juin, 81-107.

28 Lei de 11 de junho de 1880.

ID:43

INTEGRALISMO LUSITANO, NACIONALISMO CATÓLICO E EDUCAÇÃO: CONEXÕES ENTRE INTELECTUAIS BRASILEIROS E PORTUGUESES (1913-1934)

Autor:
Mauro Castilho Gonçalves

Filiação:
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade de Taubaté, São Paulo

RESUMO

A pesquisa examinou as conexões estabelecidas entre intelectuais portugueses e brasileiros vinculados ao integralismo lusitano e ao nacionalismo católico, durante a década de 1910 até princípios dos anos de 1930. Objetivou-se compreender como se processou, nos âmbitos da educação escolar e da cultura mais geral, o diálogo entre pensadores desses dois países, por meio da publicação e divulgação de revistas periódicas, do intercâmbio de lançamentos bibliográficos e viagens, que resultaram em publicações, conferências, dentre outros suportes de divulgação científica.

PALAVRAS-CHAVE

Integralismo Lusitano, Nacionalismo Católico, Intelectuais.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa sobre as conexões e contatos efetivados entre intelectuais portugueses e brasileiros, nomeadamente os católicos, durante a década de 1910 até princípios dos anos de 1930[1]. Objetivou-se compreender como se processou no campo da educação e, em alguns casos, no campo da cultura mais geral, o diálogo entre pensadores desses dois países, por meio da publicação e divulgação de revistas periódicas, do intercâmbio de lançamentos bibliográficos e viagens que resultaram em publicações, conferências, dentre outros suportes de divulgação científica. Maior atenção foi dada à circulação de ideias, projetos e ações de grupos e redes ideologicamente vinculadas ao integralismo lusitano e ao nacionalismo católico brasileiro e o impacto percebido, particularmente, no campo da formação cultural e da educação.

O pressuposto preliminar que motivou a investigação fundamentou-se na hipótese segundo a qual os dois movimentos supracitados expressaram diferenças internas e aproximações estratégicas, provocadas pela complexa rede de interesses e projetos comuns ou contraditórios, a considerar o profícuo debate que marcou aquelas décadas em ambos os países.

Receberam centralidade analítica periódicos, livros, cartilhas, boletins, correspondências, conferências, dentre outros materiais empíricos, sob a guarda da Biblioteca Nacional de Portugal (BNP), em Lisboa, do Arquivo Municipal Alfredo Pimenta (AMAP) e da Sociedade Martins Sarmento (SMS), ambos localizados no município de Guimarães. O quadro abaixo apresenta a relação das principais fontes pesquisadas:

---

[1]Inicialmente o recorte cronológico indicava para as décadas de 1920-1930. A incursão nas fontes inferiu uma outra demarcação no período pesquisado. Diante disso, a nova cronologia indica o espaço temporal entre os anos de 1913 a 1934.

Periódicos	Período	Arquivo
Alma Portuguesa	1913	BNP
Nação Portuguesa	1914-1916 1922-1924 1924-1928	BNP
Integralismo Luistano	1932-1934	BNP e SMS
Lvsitânia	1924-1927	BNP
Labareda	1924-1925	BNP
Gil Vicente	1925-1934	BNP e SMS
Estudos	1922-1928	BNP
Educação Nova	1924-1925	BNP

TABELA 1 | Periódicos. Fonte: BNP // FMS (Quadro elaborado pelo autor).

A seleção da documentação foi efetuada a partir da leitura das revistas listadas no quadro acima, a partir de critérios específicos de rastreamento: a) a divulgação das obras e das revistas periódicas em Portugal e no Brasil durante o período demarcado (1913-1934); b) a orientação doutrinária e ideológica das produções expressas em editoriais, prólogos, prefácios, resenhas etc.; c) o vínculo com os dois movimentos definidores do eixo temático da pesquisa: o Integralismo Lusitano e o Nacionalismo Católico e referências explícitas às conexões entre Portugal e Brasil[2].

O material empírico foi organizado tendo em vista duas categorias, a saber: as denominadas fontes periódicas, ou seja, produções caracterizadas por um ciclo de existência, orientação doutrinária, assinantes e política de divulgação editorial. O conjunto documental foi analisado como "estruturas de sociabilidade" (SIRINELLI, 2003), lugares de relação, disputa e luta hegemônica. Espaços de atuação e convivência e, ao mesmo tempo, de sobrevivência política, social e cultural. O ponto de partida foi o conteúdo expresso, mas não apenas isso: em síntese, o esforço foi no sentido de captar o como foi dito ou escrito, além de considerar a situação, o lugar, o contexto de inserção dos sujeitos da produção.

1. INTEGRALISMO LUSITANO: GÊNESE E PROPÓSITOS

[2] Diante do substantivo material coletado, não foi possível, nesta primeira fase da pesquisa, o mapeamento de fontes adversas aos movimentos supracitados.

O Integralismo Lusitano (IL) foi um movimento político e cultural que nasceu no bojo da proclamação da República portuguesa[3]. O IL caracterizou-se por uma intensa produção intelectual, aglutinada, particularmente, em periódicos e de relativa circulação nos meios acadêmicos, científicos e culturais lusitanos. Os intelectuais nele envolvidos estavam também presentes em outros organismos e instituições, tais como imprensa, escolas, universidades e na militância católica. Defendiam teses conservadoras e um projeto político antiliberal, a favor da restauração da monarquia em Portugal e atuavam pela "regeneração da alma portuguesa" que, segundo seus protagonistas, perdera sua caracterização original com o avanço das políticas liberais em terras lusitanas.

Em 1913, três anos após a proclamação republicana, um grupo de intelectuais criou a revista *Alma Portuguesa*, sob a direção de Domingos de Gusmão Araujo[4]. O periódico denominava-se "Órgão do Integralismo Lusitano" e apresentava-se como uma revista de *Filosofia*, *Literatura*, *Arte*, *Sociologia*, *Educação, Instrução* e *Atualidades*. Seu primeiro número foi publicado em Louvain, Bélgica, por intelectuais emigrados e defensores da ideologia monárquica. Participavam do corpo editorial da revista, além de Gusmão Araujo, Ramos Ribeiro, Rolão Preto, D. Antonio Alves Pereira e Ascenso de Siqueira. O expediente do primeiro número registra o Brasil como uma das nações de circulação do periódico. (*Alma Portuguesa*, série I, n. 1. mai. 1913)

Em editorial, os articuladores da iniciativa abrem a revista destacando o grau de insatisfação que, no exílio, os emigrados manifestavam em razão do que entendiam estar Portugal mergulhado numa crise política, moral e religiosa, acentuada a partir de 1910

> *Posto que longe da nossa Pátria, que cada vez mais amamos, não é menor nem menos imperioso o nosso dever de concorrer, na medida das nossas forças, para resolver a grave crise que ela atravessa: a mais grave da sua história. Amargura nosso coração de patriotas a indiscutível decadência que, em Portugal há anos se vem acentuando em todas as manifestações da atividade tanto pública quanto particular. É preciso que a maravilhosa terra de Nun´Alvarez resurja; que volte a ocupar o lugar a que tem direito; que viva*

---

[3] O Integralismo Lusitano foi examinado, a partir de diferentes perspectivas, por uma gama de autores. Destacam-se os estudos de Ascensão (1943), Ferrão (1964), Cruz (1979; 1982), Pinto (1982), Silva (1982), Quintas (2004), dentre outros.

[4] Segundo Cruz (1982), nota n. 5, p. 139, Leão Ramos Ascensão, em seu livro *O Integralismo Lusitano* (1943), afirmou ter sido o periódico *Aqui d´Rei*, que surgiu em Lisboa no ano de 1914, o primeiro veículo a divulgar a doutrina integralista em bases sistemáticas. No decorrer da sua história, o movimento criou série de periódicos, como consta no quadro apresentado na Introdução do presente artigo.

livre, próspera, honrada e feliz sob a benção de Deus (Alma Portuguesa, série I, n. 1, mai.1913, p. 1)[5]

Preliminarmente, estes precursores apresentaram os fundamentos políticos, filosóficos e culturais do projeto editorial de criação de um veículo que pudesse alcançar um universo ampliado de leitores e potenciais militantes da causa monárquica, integralista e nacionalista. Do conteúdo expresso no editorial da segunda edição da revista, lançada em setembro de 1913, é possível perceber o grau de insatisfação e mobilização desta plêiade lusitana, por meio de um discurso que objetivava o apoio e a adesão da sociedade portuguesa letrada e elitizada. O periódico apresentava-se preocupado em debater arte, literatura, política, filosofia e instrução (educação).

A bandeira dos primeiros integralistas aglutinados na *Alma Portuguesa*, e que serviu de base para fundamentar a reflexão da geração atuante nos anos posteriores, foi, sem dúvida, o discurso antirrevolucionário registrado nas páginas deste pioneiro periódico e o lamento insistente de uma sociedade que, segundo seus articulistas, passava por uma crise sem precedentes. Denunciavam a ausência de uma "consciência portuguesa" e reivindicavam a formação de um coletivo forte, atuante e unívoco em seus propósitos:

Salientaremos como causas mais importantes da tremenda crise: a desorganização da nossa sociedade, a falta de espírito nacional, a indisciplina intelectual e moral e a ausência de correntes de opinião, indispensáveis para tornar fecunda e seguramente progressiva a vida da nação. Havendo ainda, embora adormecida uma alma portuguesa, consolidada através de milagres de heroísmo e de fé, falta-nos inteiramente uma consciência portuguesa, sem a qual a vida coletiva é impossível (...) Uma desastrada orientação política afastou as forças vivas nacionais da participação nos assuntos que mais as deviam interessar. Centralizou-se tudo; condenaram-se a morte as energias locais e regionais; postergaram direitos sagrados. (Alma Portuguesa, série I, n. 1, mai.1913, p. 2)

Propugnavam, portanto, a defesa da tradição, da família, da retomada dos mitos e heróis portugueses, localizados na longínqua Idade Média e o arsenal ideológico e moral do catolicismo. Segundo eles, a França, por exemplo, que não era paradigma a ser seguido, iniciou sua derrocada quando optou pela exclusão da religião católica da pauta política e social. Reivindicavam, explicitamente, a articulação entre o

---

[5]Sobre Nun´Alvarez e a produção e divulgação deste "mito heroico" em Portugal, consultar Leal (1998 e 2000). Optou-se, por razões estéticas e de entendimento, registrar as citações originais em grafia atualizada.

catolicismo e o nacionalismo como a solução dos males que assolavam Portugal e a sociedade ocidental.[6]

O âmbito da instrução também foi objeto de interesse e esteve na pauta deste periódico de vida curta[7]. O editorial do primeiro número dedica algumas poucas linhas à análise do fenômeno. Para eles, "nas escolas quer primárias, quer superiores não se educava. Fornecia-se uma instrução incompleta, falsa, baseada nos maus modelos franceses, meramente verbal e postiça."[8] . Por "maus modelos franceses" leia-se, obviamente, o projeto levado a cabo pelo vitorioso "liberalismo revolucionário", reiteradamente denunciado pelos quadros integralistas que se juntaram em diferentes redes de diálogo e atuação até princípios dos anos de 1930.

Mas é no segundo número que a instrução recebe uma atenção específica da revista, por meio do artigo assinado de João da Cruz intitulado "Instrução e educação". O autor parte para o ataque à ideologia liberal, defendendo a tese da prioridade da "formação do caráter", bandeira histórica do catolicismo, em detrimento à "instrução pura e simples". Além disso, aponta a "educação da vontade" e a "cultura dos sentimentos" como caminhos seguros para a formação integral dos sujeitos.

Cruz rebate o predomínio da orientação liberal na filosofia orientadora das políticas e métodos educacionais em voga na ocasião, todas elas inspiradas, segundo ele, nos preceitos da tradição francesa, fundamentados em diferentes tendências do Iluminismo.[9] Ressalta-se que, no editorial de abertura do primeiro número da revista, ficou patente o interesse do movimento - pelo menos anunciado - em apresentar-se na pauta das discussões educacionais e pedagógicas levado a cabo nos primeiros anos da década de 1910.

Um trecho, especificamente, é esclarecedor neste sentido e revela a intenção em debater um projeto educacional que promovesse a articulação entre a formação individual, do caráter, da educação física, moral e religiosa das novas gerações lusitanas. Note-se, de relance, uma referência a princípios pedagógicos modernos, sem perder a base da tradição:

> *Orientem-se as escolas de forma a robustecer a iniciativa individual; a preparar homens armados para a luta da vida, com a consciência dos seus direitos e dos seus deveres, fisicamente fortes, solidamente instruídos, certos do destino superior que lhes assegura a religião sem a qual não há moral, como*

---

6 Cf. Alma Portuguesa, série I, n. 1, mai. 1913, p.4.

7Alma Portuguesa publicou apenas dois números, a saber: maio e setembro de 1913. Cf. Cruz (1982), nota n. 5, p. 138.

8 Cf. Alma Portuguesa, série I, n. 1, mai. 1913, p. 2.

9 Cf. Alma Portuguesa, série I, n. 2, p. 23-25.

demonstra Brunetière, um dos mais altos espíritos da França Republicana. (Alma Portuguesa, série I, n. 1, mai. 1913, p.25)

A criação da *Alma Portuguesa* no ano de 1913 pode ser, portanto, considerado como o ponto de gênese do movimento integralista em Portugal. No decorrer das décadas de 1910 e 1920, adquiriu maturidade e, ao mesmo tempo, caracterizou-se por diferenças internas e de contraditórias intenções, marcadas por conjunturas de um processo histórico dinâmico, de uma sociedade que saiu do regime monárquico, aderiu ao republicanismo até atingir a ditadura, consubstanciada no Estado Novo salazarista.

Em julho de 1933, o núcleo central anuncia a dissolução do movimento, por meio de um manifesto publicado na revista *Integralismo Lusitano – Estudos Portugueses*, encerrada em março de 1934:

Pela nota publicada neste fascículo, deixam de existir a organização política do Integralismo Lusitano e o organismo que a tem dirigido. Estes fatos se atestam para conhecimento de amigos e adversários, os quais ficarão sabendo que os monárquicos portugueses obedecem todos às direções da Causa Monárquica, nos diferentes graus de sua hierarquia. A designação Integralismo Lusitano, de hoje em diante, exprimirá apenas um conceito doutrinário, a reivindicação totalitária dos princípios da Monarquia Portuguesa que continuarão a ser expostos e defendidos nesta revista, sob a exclusiva responsabilidade pessoal dos seus diretores (Integralismo Lusitano – Estudos Portugueses, vol. II, fasc. IV, jul. 1933, p. 239-240)[10]

Com a ascensão do Estado Novo no início dos anos de 1930, integrantes do IL passaram a militar no setor público e defender o projeto de "União Nacional", propugnado por Salazar e defendido pelos quadros oficiais da Igreja portuguesa, sob a liderança do Cardeal Cerejeira, patriarca de Lisboa, e por acadêmicos oriundos dos quadros da Faculdade de Direito de Coimbra. (MENESES, 2011).

2. NACIONALISMO CATÓLICO: O CASO BRASILEIRO

O arrazoado acima exposto sistematiza as justificativas do recorte cronológico definido (1913-1934), a partir da consulta às fontes e da temática central da investigação, objetivando a análise das circunstâncias históricas que marcaram as relações entre intelectuais portugueses e seus produtos com redes de pensadores brasileiros que atuaram particularmente nas décadas de 1910, 1920 e princípios dos anos de 1930. Ressalta-se, ainda, que a pesquisa considerou as possíveis conexões do

[10] Revista lisboeta, cujo primeiro número foi publicado em abril de 1932, foi resultado de um projeto coletivo e de iniciativa derradeira. De vida curta, encerrou suas atividades em março de 1934. Seus primeiros diretores foram Luís de Almeida Braga e Hipólito Raposo. (Cf. CRUZ, 1982, p. 174-175)

movimento lusitano com intelectuais brasileiros ligados ao espectro doutrinário do catolicismo, nos âmbitos da hierarquia oficial e do laicato militante.

Nas primeiras décadas do século XX, o episcopado brasileiro mobilizou-se em torno da criação de dioceses, reorganização estrutural dos seminários e uma ampla atuação no âmbito da imprensa periódica. O discurso e as ações das elites católicas pautaram-se pela defesa do ensino religioso nas escolas (públicas e privadas), na proteção da indissolubilidade do matrimônio, na divulgação editorial de uma bibliografia doutrinária, dentre outras iniciativas de igual monta. Do ponto de vista político, a Igreja no Brasil, mesmo antes da proclamação da república, por meio da ação dos seus prelados, defendeu bandeiras militantes para blindar seu legado doutrinário e cultural.

Esse panorama geral pode auxiliar na compreensão do quanto foi decisiva para a Igreja católica no Brasil a implantação da república, em novembro de 1889, experiência que a sociedade portuguesa vivenciou alguns anos mais tarde, no ano de 1910. Inspirado nas diferentes vertentes do positivismo, o movimento republicano, em linhas gerais, pelo menos do ponto de vista ideológico, pautou-se, fundamentalmente, pela defesa da separação do Estado e da Igreja e pelo laicismo no campo da educação escolar.

A proclamação da república mobilizou setores eclesiásticos durante as primeiras décadas do século XX. No Brasil foram centrais as "pastorais coletivas"[11], documentos inspirados em cartas pontifícias, pela luta na preservação dos princípios católicos e instrumentos de diálogo com o "mundo moderno". Registra-se, ainda, que ocorreu, em princípios do século XX, um fenômeno político e sociológico da "diocesanização do catolicismo no Brasil", um complexo processo de territorialização da ação pastoral e missionária da Igreja (AQUINO, 2012).

A historiografia, mais precisamente a educacional, explorou de forma variada esta faceta da Igreja nas primeiras décadas do século XX (MICELI, 1988; 2001; CARVALHO, 1998; RODRIGUES, 2006). Setores da hierarquia e do laicato militante, em seus projetos, ideias e ações instituíram condições materiais de defesa de um arcabouço doutrinário fundamentado na tradição dogmática, na cultura medieval e no nacionalismo em termos de organização sistêmica da sociedade.

3. CONEXÕES, INTERCÂMBIO, REDES

Em 1921, a Livraria Catholica do Rio de Janeiro publicou Do nacionalismo na hora presente. Carta de um católico sobre as razões do movimento nacionalista no Brasil. E o que, em tal movimento, é possível determinar, redigido pelo intelectual católico Jackson de Figueiredo. A missiva foi dirigida a Francisco Bustamante, amigo do autor e atuante, como ele, em favor da causa católica no Brasil. Figueiredo, na

11CARTAS PASTORAIS COLETIVAS DO EPISCOPADO BRASILEIRO (1890, 1900, 1910 e 1915).

carta, expressou todo o sentimento e adesão à causa nacionalista fundamentada na dogmática e na tradição. O debate, neste caso, era com setores da elite intelectual portuguesa, igualmente envolvida no cadinho ideológico do nacionalismo lusitano. Havia, à época, um imbróglio teórico entre as posições de Figueiredo e Antonio Sardinha[12], apesar da amizade que os unia.[13]

As questões de fundo versavam sobre as relações entre Portugal e Brasil, nacionalidade e nacionalismo, tradição, autonomia cultural, entre outros temas correlatos. (SARDINHA, 1934 e OLIVEIRA, 1972). A militância de Jackson de Figueiredo no campo nacionalista católico foi, por algumas vezes, anunciada e referida por periódicos lusitanos de orientação integralista, com destaque à revista Nação Portuguesa.[14]

Este periódico circulou em duas fases distintas, 1914-1916 e 1922-1928[15]. Aglutinou parcela significativa da elite intelectual lusitana defensora dos princípios monárquicos, com destaque para Alberto Monsaraz, Alfredo Sardinha, Luiz de Almeida Braga, Hipólito Raposo, Amadeu de Vasconcelos, Pequito Rebelo, Alfredo Pimenta, entre outros. Autodenominava-se "Revista de Filosofia e Política" e, no primeiro número, publicou as bases doutrinárias e ideológicas do Integralismo Lusitano: monarquia orgânica e antiparlamentar, a defesa da Pátria, da família e dos micro poderes regionais: a província, o município, a paróquia, as comunidades. No campo da cultura e da educação pleiteava o

> *Desenvolvimento artístico, subsídios pelo município, província e governo central; restituição às províncias das obras de arte que lhes pertencem; indústrias artísticas locais; museus regionais e defesa do patrimônio artístico da província; museus nacionais e defesa do patrimônio artístico da nação; ciência: desenvolvimento da instrução e prestação de subsídios e auxílio material pelo município, província e governo central, a par da autonomia de alguns órgãos de instrução;instrução primária no município;instrução secundária na província; universidade autônoma (Coimbra); escolas e universidades livres; escolas industriais regionais;religião: liberdade e privilégios da religião tradicional Católica, Apostólica, Romana (Nação Portuguesa, ano I, n. 1, 8 abr.1914, p. 4)*

---

12 Antonio Sardinha (1887-1925). Historiador e poeta português, atuou nos quadros do IL e dirigiu a revista Nação Portuguesa.

13 Nação Portuguesa, 3ª série, n. 3, 1925, p. LXIX; 3ª série, n. 9-10, 1926, p. CCVI; série IV, n. 5, tomo I, s/d, p. 396.

14 Nação Portuguesa, 3ª série, n. 2, 1924, p. LIV; 3ª série, n. 3, 1925, p. LXIX; 3ª série, n. 9-10, 1926, p. CCVI; Série IV, n. 5, tomo I, s/d, p. 396.

15 A base para a demarcação destes dois ciclos pautou-se na consulta ao referido periódico arquivado na Biblioteca Nacional de Portugal.

Esta plataforma cultural e educacional apresentada pela revista sintetiza as motivações doutrinárias do movimento. A *Nação Portuguesa* exaltou, por vezes sucessivas, o protagonismo intelectual e político de Jackson de Figueiredo, sua adesão incondicional ao catolicismo, sua obediência à hierarquia e a preocupação com a formação moral, educacional e cultural pautada nos princípios longevos da dogmática católica. Os destaques eram enfáticos com relação, principalmente, à liderança exercida por Figueiredo na criação do Centro D. Vital e do seu veículo de divulgação doutrinário, a revista *A Ordem*:

> *Com o n. 53 entrou no 6º ano de sua existência a notável revista fluminense A Ordem, órgão do Centro D. Vital, que Jackson de Figueiredo, uma das fortes personalidades do movimento católico brasileiro, vigorosamente dirige. É-nos muito agradável saudar neste momento alguns simpatizantes do movimento nacionalista português e, simultaneamente, alguns dos mais desassombrados defensores da unidade católica brasileira. E saudando A Ordem não queremos deixar de estender a nossa saudação aos seus redatores, entre os quais a nossa amizade tem empenho em destacar Perilo Gomes, jornalista violento, doutrinador desempoeirado e Jackson de Figueiredo, que foi dos mais decididos amigos de Antonio Sardinha no Brasil. (Nação Portuguesa, série IV, n. 5, tomo I, s/d, p. 391)*

A atenção dada pela *Nação Portuguesa* à Jackson de Figueiredo e ao seu protagonismo insere-se, dentre outros motivos, no contexto das relações de amizade e debate intelectual entre ele e Antonio Sardinha, liderança de destaque no espectro integralista lusitano, por sua militância doutrinária e política. Sardinha, após seu exílio na Espanha (1919-1921), assume, em 1922, a direção do periódico em epígrafe, inaugurando sua segunda fase.[16]

Não por acaso que nas seções da revista dedicadas à divulgação de periódicos parceiros, *A Ordem*, do Centro D. Vital, quase sempre esteve presente, assim anunciada: "A Ordem. Órgão do Centro D. Vital. Diretor Jackson de Figueiredo. Grande revista do Rio de Janeiro."[17]

Numa das edições da revista do ano de 1926, na seção intitulada "Na Feira das Letras", três livros de autores brasileiros receberam, em resenha, avaliações positivas. Era a estratégia dos editores da revista em divulgar para os portugueses que havia, no Brasil, parceiros na luta pelo mesmo ideal nacionalista. Manuel Múrias, autor das três resenhas, resenhou as obras de Jackson de Figueiredo (*Literatura Reacionária*), de Perilo Gomes (*Jackson de Figueiredo – o doutrinador*

---

[16] Cf. *Nação Portuguesa*, 2ª série, n. 1, julho de 1922, p. 1-2. Sobre a trajetória intelectual e política de Antonio Sardinha, consultar Desvignes (2006). A autora pesquisou o espólio de Sardinha arquivado na Biblioteca João Paulo II da Universidade Católica Portuguesa.

17 Cf. Nação Portuguesa, 2ª série, n. 12, 1923.

político) e de Vicente Licínio Cardoso (I- *Pensamentos Brasileiros – Golpes de Vista*, II; - *Vultos e Ideias*: III - *Figuras e conceitos*; IV – *Afirmações e comentários*), este último um dos protagonistas e intelectual atuante no âmbito da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada no Rio de Janeiro, em 1924[18].

O Centro D. Vital, *lócus* de atuação política de intelectuais católicos no Brasil, mereceu da *Nação Portuguesa* a mesma atenção. Listas de livros editados pelo Centro carioca foram divulgadas pela revista lusitana. Além de obras de Jackson de Figueiredo, estão na relação Perilo Gomes, Durval de Moraes, Hamilton Nogueira e Mario de Alcântara Vilhena.[19]

Além da revista *A Ordem*, outros periódicos brasileiros editados e que circularam no período em questão, receberam menções nas revistas portuguesas pesquisadas. Foram os casos de *América Brasileira*, criada no início da década de 1920 e dirigida por Elysio de Carvalho[20] e a *Revista do Brasil*, de Paulo Prado e Monteiro Lobato, divulgada como

> *a mais antiga das revistas de alta cultura que se publicam no Brasil. Durante os oitos anos de sua ininterrupta publicação, tem publicado inéditos não só dos maiores escritores nacionais, como dos novos mais prometedores. Literatura, arte, ciência, política, todas as altas manifestações do pensamento nacional encontram seu lugar nas páginas da REVISTA DO BRASIL. (g.a.) (Nação Portuguesa, 2ª série, n. 11, out. 1923, s/p)*

Nota-se que os editores de a *Nação Brasileira*, um dos principais veículos de divulgação doutrinária do Integralismo Lusitano, enfatiza a presença de "novos" escritores nas páginas da *Revista do Brasil*, criada por iniciativa de Monteiro Lobato, Paulo Prado e outros intelectuais brasileiros ligados ao campo nacionalista. O próprio Lobato atuou, como se sabe, na Sociedade Eugênica de São Paulo e sua editora publicou os boletins desta organização (STEPAN, 2005).

Os "novos", lembrados pelos integralistas, eram os que representavam a emergente geração de intelectuais engajados na causa nacionalista. Gilberto Freyre foi um "nome novo" citado algumas vezes e teve um artigo publicado num dos periódicos analisados.[21] A revista *Portugalia*[22] publicou uma conferência que Gilberto Freyre proferiu no Recife em 1924. Nela, o autor de *Casa Grande & Senzala*

---

18 Cf. Nação Portuguesa, série IV, n. 1, tomo I, 1926, p. 92-95.

19 Cf. Nação Portuguesa, série IV, n. 1, tomo I, 1926, p. 96.

20 Cf. Nação Portuguesa, 3ª série, n. 3, 1925, p. LXVIII-LXIX; Lvsitânia, fasc. I, vol. II, set. 1924, p. 131; fasc. II, mar. 1924, p. 302; Gil Vicente, 1ª série, 1º ano, jan./dez.1925, p. 144.

21 Cf. *Nação Portuguesa*, 2ª série, n. 11, out. 1923, p. 523-525; 3ª série, n. 2, 1924, p. LIV.

22 Dirigida por Fidelino de Figueiredo e editada pelo Conselho Diretor Central das Juventudes Monárquicas Conservadoras, *Portugália*, cujo o primeiro número data de outubro de 1925, intitulava-se uma "Revista de Cultura, Tradição e Renovação Nacional".

apresentou sua defesa à causa nacionalista, referenciando nomes que, segundo ele, cumpunham à nova geração de intelectuais engajados nesta causa: Agrippino Grieco, Oliveira Viana, Jackson de Figueiredo, Antonio Torres, Gilberto Amado, Ronald de Carvalho, Renato Almeida, Tristão de Atayde, Perilo Gomes, Andrade Muricy e Tasso da Silveira. Vejamos um trecho da conferência[23]:

> *E por toda parte o programa de pensamento e ação da mocidade é hoje um programa de retificação. No Brasil, é preciso que retifiquemos os falsos valores de que há cinquenta anos vivemos, reintegrando-nos no Brasil brasileiro dos nossos avós. Contra o ideal absorvente de transformar o país num vasto 202 de Jacintho[24], ideal que é desde a República a tendência, agora acentuada pela fartura de dinheiro, ergamo-nos, os novos homens do Brasil. Que exceda o conforto dos fogões a gás, dos water-closetsde porcelana, da luz elétrica, o ideal de cultura e de vida brasileira. Que a Nossa Senhora do Brasil tenha mais de Maria do que de Martha.Felizmente, da nova geração brasileira surgem esboços de leaders e sobras de profetas.(Portugalia, n. 2, nov. 1925, p. 102)*

Gilberto Freyre, deste modo, assim como outros sujeitos aqui abordados, discursava da perspectiva das "elites"[25], uma plêiade de jovens intelectuais, entre vinte e trinta anos, insatisfeita com a conjuntura e com seu passado recente (dos seus pais e avós), porém atenta às circunstâncias. A intelectualidade lusitana desta geração, envolvida na causa integralista e nacionalista, apostava no Brasil (ou pelo menos em alguns brasileiros) como parceiro desta luta. Tratava-se, portanto, de mais uma faceta do diálogo que os portugueses procuraram manter com setores da elite brasileira, conexão fundamentada em alguns princípios doutrinários.

O campo católico português expressou-se e atuou de forma variada, aglutinando o laicato militante em diferentes instituições políticas, acadêmicas e de cultura.[26] Em Coimbra, por exemplo, o Centro Acadêmico de Democracia Cristã (C.A.D.C.), que reuniu intelectuais como Manuel Cerejeira, Antonio Salazar e Martinho Nobre de Melo, dialogou com o IL, mas procurou, a seu modo, não se afastar das orientações doutrinárias da Igreja católica oficial.

Nas "Cartas aos novos", publicadas na revista *Estudos* do C.A.D.C., Gonçalves Cerejeira defendeu a necessidade da obediência irrestrita à tradição dogmática católica e às orientações do Vaticano. Numa delas, Cerejeira sistematizou uma

---

[23] Cf. Freire, Gilberto. Apologia: pro generatione sua (Conferência). In: *Portugalia*, n. 2, nov. 1925, p. 89-102.

[24] Personagem do romance de Eça de Querioz, *A Cidade e as Serras*.

[25] O uso desta categoria analítica segue a abordagem sugerida por Charle (2006) e Love e Barickman (2006).

[26] Para o entendimento da complexa rede de relações e atuação dos católicos em Portugal no período, consultar Simpson (2014). O autor analisou, a partir de fontes dos arquivos no Vaticano, na Torre do Tombo em Portugal e no Archivium Romanum Societatis Iesus, as relações entre a Igreja católica e o Estado Novo salazarista.

análise detalhada sobre a "questão da *Action Française*"[27], movimento antiliberal e monárquico, condenado pelo Vaticano em 1926. Um ano antes, o papa Pio XI, por meio da Carta Encíclica *Quas Primas*, instituiu a festa de Cristo-Rei. O documento papal provocou uma reviravolta no campo católico português, em especial no núcleo duro do IL. A questão de fundo estava implícita nos debates sobre o modelo de regime monárquico defendido pelas diferentes correntes internas existentes naquele movimento.

A revista *Nação Portuguesa*, ícone principal, publicou um artigo intitulado "Na festa de Cristo-Rei", expressando seu alinhamento às normas doutrinárias do Vaticano, como forma de acalmar os ânimos integralistas envolvidos no debate sobre a retomada do regime monárquico em Portugal e o modelo de sistema a ser adotado[28]. Em conferência realizada na Liga Naval Portuguesa, em 23 de março de 1925, Hipólito Raposo, na tentativa de esclarecer as diferenças doutrinárias e ideológicas do IL em relação à *Action Française* e, estrategicamente atento à conjuntura política de Portugal, pretendeu enquadrar o movimento que liderava no arcabouço oficial do catolicismo.[29]

Ressalta-se que foi nesta conjuntura atribulada que ocorreu o golpe militar em maio de 1926, que instalou a ditadura militar no país, fato que provocou uma "melhoria global das relações entre a Igreja e o Estado e a elite católica procurou aproveitá-la ao máximo." (SIMPSON, 2014, p. 45)

Os principais periódicos integralistas e os de orientação nacionalista-católica apresentaram-se alinhados ao movimento internacional a favor do que denominavam "literatura reacionária", ou, mais precisamente, ao movimento de recuperação da tradição medieval que, segundo estes movimentos, havia se perdido com a "vitória equivocada" do liberalismo. Além dos autores integralistas, as seções divulgavam, igualmente, obras produzidas pelo espectro ideológico católico não alinhado diretamente ao integralismo lusitano. Um caso emblemático foram os livros publicados por Cerejeira, A Igreja e o pensamento contemporâneo.

Nesta primeira edição, que data de 1924, o autor propõe uma incursão analítica no debate sobre as relações entre a fé, a ciência e a modernidade e o papel da Igreja neste âmbito. Vale registrar que na segunda edição da obra, publicada em 1928, Cerejeira acrescenta um item no capítulo IV, intitulado "A reação católica no Brasil", no qual tece considerações elogiosas ao movimento de resistência católica ao laicismo e à maçonaria. Refere-se ao Centro D. Vital, aos escritores católicos do Brasil e à nova geração militante. Sem dúvida, Cerejeira foi um dos principais interlocutores portugueses junto à elite católica brasileira durante a década de 1920 e

---

[27]Cf. *Estudos*, ano V (fasc. VII), n. 55, nov. 1926, p. 463-479.

[28]Cf. *Nação Portuguesa*, série V, tomo II, 1928, p. 399-406.

[29]Cf. RAPOSO, Hipólito. *Dois nacionalismos*. L´Action Française e o Integralismo Lusitano. Lisboa: Ferin, 1929.

princípios dos anos de 1930. A visita que realizou no Brasil em 1934, corrobora a tese de suas estreitas ligações com católicos brasileiros.

Cerejeira não atuou diretamente junto ao núcleo duro do integralismo português, mas foi, por diversas vezes, citado pelas revistas integralistas. Estes mesmos periódicos referiram-se ao Brasil, especialmente apontando a emergência de uma elite jovem e combativa no campo do nacionalismo católico e de outras iniciativas de igual monta. Alguns exemplos podem ser destacados para corroborar a tese destas conexões que resultaram em contatos recíprocos e alinhamentos ideológicos nos campos da cultura e da educação.

O caso mais emblemático foi o de António Figueirinhas que em suas *Impressões sobre a instrução no Rio de Janeiro e São Paulo*, publicado em 1929, descreve a visita que realizou em instituições e órgão de educação no sudeste brasileiro. Da visita, Figueirinhas destacou os contatos que estabeleceu com Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. O livro foi publicado por sua editora, localizada no Porto, e divulgada com destaque pela *Gil Vicente*[30], revista da cidade de Guimarães que nunca escondeu, em suas páginas, o alinhamento ao integralismo lusitano[31].

Martinho Nobre de Melo, intelectual formado pela Universidade de Coimbra, foi outro nome envolvido no cadinho das atribulações que a sociedade portuguesa sofre durante as décadas de 1910-1920 e princípios dos anos de 1930. Transitou pelas revistas integralistas e nacionalistas, realizou conferências e sua interlocução com o Brasil foi importante durante o período em destaque. Próximo a Salazar e Cerejeira, chefiou durante uma década a embaixada portuguesa sediada em terras brasileiras. Mas antes disso, sua atuação junto ao campo nacionalista-católico foi intensa.[32].

O seu livro *Ritmo novo (Palavras de um português no Brasil)*, publicado pela editora carioca Schmidt em 1932,[33] foi prefaciado por Alceu de Amoroso Lima, um dos mais destacados líderes católicos do século XX. Lima destacou a atuação de Nobre de Melo junto aos quadros do nacionalismo português: Sidonio Paes, Sardinha, Cerejeira, Salazar e fez referência à histórica atuação de Jackson de Figueiredo no campo do nacionalismo católico, corroborando a tese da existência de uma rede que acabou por viabilizar conexões variadas entre grupos defensores do ideário integralista lusitano com setores específicos do nacionalismo católico brasileiro entre as décadas de 1910 e princípios dos anos de 1930, conjuntura

---

30Cf. Gil Vicente, vol. I, n. 1 e 2, 1930, p. 32.

31Cf. Id., ib., 2ª série, ano II, jan./dez. 1926, p. 32; 2ª série, ano II, jan./dez. 1926, p. 149; vol. IV, n. 9 e 10, 1928, p. 225-230; vol. V, n. 1 e 2, 1929, p. 26, dentre outras referências.

32Cf. Gil Vicente, 2ª série, ano II, jan./dez. 1926, p. 149; vol. VIII, n. 3 e 4, 1932, p. 63; Nação Portuguesa, 3ª série n. 9-10, 1926, p. CLXXVII; Labareda, n. 9 e 10, jan./fev. 1926, p. 228; Vasco da Gama, Ano II, n. 6, jan./mar. 1926-1927, p. 56-62; Integralismo Lusitano – Estudos Portugueses, vol. I, fasc. X, jan.1932, p. 576; vol. I, fasc. XI, fev.1932, p. 720-722.

33 Discurso de Martinho Nobre de Melo no jantar que intelectuais e jornalistas brasileiros ofereceram ao novo embaixador no dia 30/10/1932, no Cassino Beira-Mar, no Rio de Janeiro.

marcada pela consolidação dos projetos intervencionistas de Getulio Vargas e Antonio de Oliveira Salazar.

BIBLIOGRAFIA

Aquino, M. De (2012). Modernidade republicana e a diocesanização do catolicismo no Brasil: as relações entre o Estado e a Igreja no Brasil (1889-1930). In *Rev. Bras. Hist.*, 41 (63). São Paulo, p. 143-170.

Ascensão, L. R. (1943). *O Integralismo Lusitano*. Gama: Lisboa.

Barickman, B. J. e Love, J. L. (2006). Elites regionais. In HEINZ, F. M. (org.). *Por outra história das elites*. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 77-98.

Carvalho, M. M. C. de. (1998). *Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação, 1924-1931*. Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco.

Charle, C. (2006). Como anda a história social das elites e da burguesia? Tentativa de balanço crítico da historiografia contemporânea. In HEINZ, F. M. (org.). *Por outra história das elites*. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 19-40.

Coutinho, C. N. (2011). *De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política*. São Paulo: Boitempo.

Cruz, M. B. da. (1978). As origens da democracia cristã em Portugal e o salazarismo. In *Análise Social*, XIV (54), p. 265-278.

_____. (1982). O integralismo lusitano nas origens do salazarismo. In *Análise Social*, XVIII (70), p. 137-182.

Desvignes, A. I. S. (2006). *Antonio Sardinha (1887-1925): um intelectual no século*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Ferrão, C. (1964-1965). *O Integralismo e a República*. Autópsia de um mito. Lisboa: Inquérito Editorial O Século, 2 vols.

Leal, E. C. (1998). A cruzada nacional D. Nuno Álvarez Pereira e as origens do Estado Novo (1918-1938). In *Análise Social,* vol. XXXIII, (148) (4ª) 823-851.

_____. (2000). Nun´Alvarez: símbolo e mito nos séculos XIX e XX. In *Lusitania Sacra*, 2ª série, 12, p. 143-183.

Meneses, F. R. de. (2011). *Salazar*: *biografia definitiva*. São Paulo: Leya, 2011.

Miceli, S. (1988). *A elite eclesiástica brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. (2001). *Intelectuias à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras.

Oliveira, M. A. (1972). *Antonio Sardinha e o Brasil*. Guimarães: Cadernos Gil Vicente.

Pinto, A. C. (1982). A formação do Integralismo Lusitano (1907-1917). In *Análise Social*, vol. XVIII, Lisboa, p. 1409-1419.

Quintas, J. M. A. (2004). *Filhos de Ramires*. As origens do Integralismo Lusitano. Lisboa: Nova Ática.

Raposo, H. (1929). *Dois nacionalismos*. L´Action Française e o Integralismo Lusitano. Lisboa: Ferin.

Rodrigues, C. M. (2006). *A Ordem: uma revista de intelectuais católicos (1934-1945)*. São Paulo: Autêntica/Fapesp.

Thompson, E. P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar.

Silva, A. B. M. da. (1982). Leonardo Coimbra e o Integralismo Lusitano. In *Bracara Augusta*. Revista Cultural da Câmara Municipal de Braga. Vol XXXVI, (janeiro-dezembro), n. 81-82 (94-95).

Simpson, D. (2014). *A Igreja Católica e o Estado Novo Salazarista* – (Lugar da História; 84). Lisboa: Edições 70.

Sirinelli, J. F. Os intelectuais. (2003). In: RÉMOND, R. (org.) *Por uma história política*. 2ª ed. Rio de Janeiro: FGV, p. 231- 270.

ID:60

TÍTULO TOBIAS BARRETO DE MENEZES E A EDUCAÇÃO NO BRASIL MODERNO

Autor:
Raylane Andreza Dias Navarro Barreto

Filiação:
Universidade Tiradentes

RESUMO

No campo que vem se consolidando e que tem por objeto os intelectuais, vários são os autores que intentam desvelar seus meandros e suas ações como que dando corpo ao campo, incluindo um viés metodológico. Nesse sentido, entender o Brasil sob a perspectiva dos intelectuais e mais precisamente desses dedicados ao campo da educação, pode revelar não apenas o Brasil pensado, projetado, mas, sobretudo as motivações, as necessidades, os pontos nevrálgicos que fizeram com que determinados problemas fossem evocados, analisados e em alguns casos, superados. Como forma de contribuir com a história do campo, o que propus foi, através das ideias, propostas e práticas de Tobias Barreto de Menezes, um dos autores expoentes dos oitocentos brasileiro, entender as questões educacionais do período, em especial no nordeste brasileiro e qual solução ele encontrou/propôs. Nesse sentido, o que objetivei foi entender a origem e o alcance de suas ideias, propostas e práticas em prol da educação com vistas a um Brasil moderno.

PALAVRAS-CHAVE

Brasil, Eduaçao, Tobias Barreto de Menezes

INTRODUÇÃO [1]

No cenário político do século XVIII brasileiro, vários foram os autores que se destacaram por suas críticas políticas sociais. Fossem em artigos de jornais ou em livros, temas que envolviam justiça, liberdade, verdade, razão, dentre outros foram estampados nos escritos oitocentistas. Na seara de escritores brasileiros estão, dentre outros, Rui Barbosa, Joaquim Nabuco e Sylvio Romero. A tais nomes se somam outros que mais do que escritores também se envolveram na política, ratificando o prenunciado por Max Weber em "Ciência e política: duas vocações" no qual ele afirma que o homem que vive da política não pode ser o mesmo que vive para a política. Há, de acordo com Weber, um impedimento que faz com que a sintonia não saia a contento, isto porque o cientista se compromete com os fatos enquanto que o político nem sempre pode se dedicar as causas e sim as consequências deles. Nesse sentido, muitos são os exemplos que podem ser recolhidos ao longo da história, inclusive da brasileira e que revelam homens que ao assumir algum tipo de poder político, deixou de lado as suas descobertas enquanto homem de ciência, da mesma forma que homens de ciência, uma vez experienciando a política, a concebeu como um lugar distinto daquele onde se pode está quando se quer implementar novas ideias. Isso porque no campo político muitos são os "acordos" que se devem atar em prol da consecução de uma ideia e estes nem sempre são éticos como convém ao trabalho responsável.

Goethe ao escrever a sua versão do mito de "Fausto" dá um bom exemplo disso, quando mostra um Fausto cientifico que dá lugar a um homem do mundo e que depois se transforma em um ateu "praticante" que faz pacto com o demônio, o que culmina ser ele um grande dono de terras e "gestor" público. A história de Fausto termina com ele e a "inquietude" dialogando sobre suas ações e suas angústias e o que delas decorrem. Na vida real esse diálogo pode até ser feito, mas pouco divulgado uma vez que os afazeres políticos não dão margem a publicização das angustias individuais. Se por um lado são poucos os homens públicos que têm essa verve, por outro, é ao homem de ciência, ao técnico do saber humano, na concepção de Bobbio (1997), que cabe o dever de não somente pensar, mas de criticar e por vezes propor soluções para os problemas candentes. Se são factíveis, isso já é outro aspecto a ser analisado, pois se seguirmos a linha proposta por Julien Blenda (*Apud* Bobbio 1997) o intelectual é o produtor de conhecimento e não se envolve com política.

No campo que vem se consolidando e que tem por objeto os intelectuais, vários são os autores que intentam desvelar seus meandros e suas ações como que dando corpo ao campo, incluindo um viés metodológico. Nesse sentido, entender o Brasil sob a perspectiva dos intelectuais e mais precisamente desses dedicados ao campo da

---

[1] O texto que aqui apresento faz parte do Programa de Pesquisa do meu pós-doutoramento realizado na Universidade de Lisboa, sob a supervisão do Professor Doutor Justino Pereira de Magalhães com a concessão de bolsa Capes e está vinculado ao Projeto "Modernidade e educação em Tobias Barreto de Menezes (1839-1889)" financiado através do edital MCTI/CNPq n.º14/2014.

educação, pode revelar não apenas o Brasil pensado, projetado, mas sobretudo as motivações, as necessidades, os pontos nevrálgicos que fizeram com que determinados problemas fossem evocados, analisados e em alguns casos, superados. Na tradição da educação brasileira, há que se considerar que foram muitas as transições. Seja no modelo de educação seguido, seja nos métodos de ensino, seja nas distintas grades curriculares que, por sua vez, acompanharam os níveis de ensino e as propostas pedagógicas. O que fica claro é que a educação brasileira enquanto campo teve em determinados personagens, divisores de água. Não que necessariamente as rupturas ocorridas tenham alavancado o país como se queria, mas as mudanças ocorridas não podem deixar de ser computadas, quando da escrita da história. Isto porque é de homens e de ações que a história se constitui.

Como forma de contribuir com a história do campo, o que propus foi, através das ideias, propostas e práticas de Tobias Barreto de Menezes, um dos autores expoentes dos oitocentos brasileiro, entender as questões educacionais do período, em especial no nordeste brasileiro e qual solução ele encontrou/propôs. Tobias é autor de vários artigos e livros, além de idealizador e criador de jornais. Foi também professor e mentor de uma escola filosófica, denominada Escola de Recife, dentro da Faculdade de Direto, na província de Pernambuco da qual foi professor entre 1882 e 1889. Tais ações o fizeram constar na hierarquia intelectual brasileira, mas a recepção de suas ideias pelos seus contemporâneos deixou a sua figura senão incógnita, indistinta para as gerações posteriores no que tange ao estrado da educação. No campo jurídico, entretanto, seus escritos ecoam até os dias de hoje, principalmente no que tange ao direito penal. Nesse sentido e com foco no campo da educação, o que objetivei foi entender a origem e o alcance de suas ideias, propostas e práticas em prol da educação com vistas a um Brasil moderno. Para tanto o que fiz foi elencar aspectos específicos sobre a educação no período de 1860 em que ele começou a lecionar, tendo inclusive criado sua escola (25 de março) na cidade de Recife e 1879 quando, na condição de deputado provincial de Pernambuco, cria um projeto de lei intitulado Paternogógio em que propõe a criação de uma escola superior profissionalizante feminina. Tobias também defendeu a educação profissionalizante voltada para a indústria e no tocante aos escravos, uma “servidão ao solo”.

1. ASPÉCTOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS OITOCENTOS

O Brasil dos oitocentos foi marcado por uma serie de aspectos e de divisores de águas. A lei do Ventre Livre, a Lei dos Sexagenários, a Abolição da escravatura, a Guerra da Tríplice Aliança o que, segundo Inácio Filho e Silva (2011, p. 218) consideram, ter modificado significativamente a visão dos generais do exercito sobre Estado, nação “e, sobretudo, da necessidade de alterar os rumos da formação dos militares brasileiros.” Somado a isso estava o regime de padroado, o surto das ideias novas no Brasil a exemplo do positivismo, do cientificismo, do ecletismo religioso, do darwinismo social e do germanismo. Em defesa dessas ideias, como já ressaltado, muitos foram os homens que as alardearam e estas por sua vez, tiveram na

necessidade brasileira e nos exemplos estrangeiros a tônica para a mudança. Para tanto foram vários os repertórios mobilizados, sobretudo aqueles que vinham da França como foi o caso do positivismo comtiano. O Brasil, na verdade, assim como vários outros países que tinham por incumbência a independência econômica e intelectual, buscou nos exemplos mais bem sucedidos, modelos. Na análise de Tôrres (1973):

> *O interessante, porém, é que não haveria uma linha única, mas fontes inspiradoras diversas em política – o constitucionalismo francês, o parlamentarismo britânico, o federalismo americano, tendências comunistas ou fascistas de várias origens, em filosofia, o ecletismo, o positivismo, o spencerismo, o "germanismo" de Tobias Barreto, assim como diferentes modalidades modernas, bem conhecidas. (Tôrres 1973, p. 211)*

Assim, o Brasil se caracterizava não por uma corrente filosófica ou politica, mas por está em contato com muitas das correntes de pensamento à época, o que incidiu em equívocos, mas que por certo caracterizou o Brasil dos oitocentos. O modo como tais correntes acometeram a educação do brasileiro, pode ser apreendido, sobretudo através dos estudos acerca das escolas superiores, em especial das faculdades de Direito de São Paulo e de Recife, onde o lastro profissional se somava, de modo contundente, ao intelectual. Vários foram os personagens dessas duas escolas que estiveram a frente de movimentos decisivos na história do Brasil, fosse nos campos do direito e politico, fosse no campo das artes, da literatura e da educação.

No campo especifico da educação, o que se viu depois da independência do Brasil em 1822 foi uma ampla tentativa de organização do ensino com vistas a tornar o Brasil de fato "civilizado", embora com uma cultura que embora mestiça e hibrida. Nesse sentido, existiram as tentativas datadas de 1823 quando o imperador Pedro II por ocasião da inauguração da Assembleia legislativa, conclamou os legisladores a necessidade de uma comissão de Instrução Pública com vistas a criar um sistema educativo brasileiro. Nesse sentido foram criados dois projetos a saber: O Projeto do Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira e o Projeto de Criação de universidades. Ambos os projetos não foram levados adiante pois emperraram na concordância em remunerar o autor do projeto com a recompensa solicitada. (*Socorro; França 2003).*

Uma nova tentativa foi encabeçada em 1827 e contemplava a criação de simples escolas primárias. Após algumas altercações, o projeto foi aprovado em 18 de setembro e transformado em Decreto imperial em 15 de outubro de 1827. Embora com objetivos simples e passiveis de criticas, tal decreto primava pelos conteúdos a serem ministrados e pela formação de professores, embora bastante incipientes, mesmo para a época. Com relação ao conteúdo, as Escolas de Primeiras Letras "deveriam ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo, as noções gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e a doutrina católica." (*Socorro; França 2003).*

Ainda segundo Socorro e França:

> *Quanto a formação de professores, dispunha que deveria ocorrer, em curto prazo, nas escolas da capital, devendo os alunos arcar com todas as suas despesas. Nota-se aí que não havia qualquer incentivo, por parte do poder público, para a formação do professorado; posteriormente atribuiriam o mal funcionamento da Escola de Primeiras Letras e o fracasso de sua implantação a má qualidade do trabalho docente. (Socorro; França 2003, p.).*

Tal situação vigorou até a segunda metade do XIX quando as escolas de formação de professores foram criadas com vistas a dotar a educação de um tônus mais cientifico, aspecto que recairia em uma escola moderna onde se associariam disciplinas e conteúdos científicos de matriz europeia com valores que incidissem sobre o patriotismo que deveriam ter por fundamentos a língua, a história e a geografia local.

Foi nesse sentido que projetos de escolas normais foram difundidos por todo o território nacional, sendo algumas delas implementadas. Tendo por base modelos europeus, e, por práticas reformas sanitárias, higienistas e arquitetônicas, o que se pretendia era alavancar o país colocando em pé de igualdade com as nações mais civilizadas. O que se viu não foi o pretendido. Nas palavras de Herschmann e Pereira *(1994, p. 150)* o que tivemos foi:

> |...| *a instalação de uma modernização conservadora, estatizante, reformista e higienista, cultuando a ordem como geradora do progresso, uma cultura taxonômica, hierarquizada, com as elites no topo determinando as normas e administrando a vida nacional, pública e privada.*

Em se tratando do nordeste do Brasil, tanto as escolas normais, quanto as escolas primárias seguiram essa lógica e fossem de origem religiosa, pública ou privada escolas foram criadas. A capital da Província de Pernambuco contava com a presença de algumas instituições mistas e outras só para um sexo (meninos ou meninas). Durante o período estudado, havia dois colégios para órfãos: um para meninos e outro para meninas, a Casa dos Expostos, que recebia meninos e meninas, além do Colégio de Bom Conselho fundado pelos Capuchinhos, destinado às meninas pobres e da Colônia Orfanológica Isabel, também fundada pelos Capuchinhos e que recebia meninos.

Tais insituições educativas respeitando o seu regimento e a sua missão foram capazes de impulsinar a cultura letrada de seus alunos dotando-os de um capital suficiente para divulgar e excpandir uma cultura escolar, mas aquem da real necessidade do Brasil em modernização. Ao que parace, sem medo de parecer etnocêntrica, foi que na ânsia de imitar ou transplantar uma cultura estrangeira, não se considerou, pelo menos nos moldes de um pais eminentemente rural, as reais e verdadeiras necessidades de educação do seu povo. Considero para tal afirmativa a situação dos escravos alforriados, que sem formação não tinham emprego e

remuneração para seu sustento, as mulheres pobres para qual não existia mercado de trabalho e sem formação especifica, muito menos e para boa parte dos homens pobres sem formação, para os quais restavam apenas os trabalhos basedados na força física.

2. AS IDEIAS TOBIÁTICAS EM PROL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Por certo nos discursos de políticos e/ou intelectuais brasileiros fosse em livros, artigos de jornais, em mandatos políticos, cargos públicos ou mesmo no magistério a tônica que vinha das leituras e traduções priorizavam as teorias e práticas educacionais que implicavam o novo, o moderno e a modernização em detrimento das velhas práticas que teimavam, e, por certo ainda teimam, em permanecer no campo. A ideia de alavancar o país pela educação e formação de quadros profissionais foi, por certo, o impulso dado por muitos daqueles que pensaram a orgnização da sociedade brasileira durante o século XIX.

Foi nessa ótica que Tobias Barreto que fora professor do ensino particular, jornalista, advogado, deputado provincial pela cidade de Escada e tempos depois professor da Faculdade de Direito do Recife conseguiu pensar o seu pais, a sua região e a província onde residia. Ao se deparar com um pais em estado vil de desenvolvimento, mesmo com condições materiais de ascender, buscou as origens e os principais pontos nevrálgicos de sua letargia e encontrou sobretudo na falta de preparo do seu povo a maior causa. Soma-se a ela a má administração politica e a corrupção do seu povo. Ao eleger a cidade de Escada como *lócus* de uma de suas muitas análises, ele deixa claro quão insensível poderia ser a classe política ao destinar os maiores percentuais à polícia em detrimento da educação, por exemplo.

Na contramão dessa história e com vistas a mudar o cenário brasileiro ele busca nos exemplos de outras nações, argumentos para propor ora a escola superior feminina nos moldes alemães (paternogógio), ora o ensino profissionalizante dos brasileiros o que inclui a mulher, ora o incentivo a educação artística como categoria de trabalho (BARRETO 2015). Ao atentar para os montantes destinados as artes, fosse estimulando a formação de artistas, fosse comprando e preservando as obras de arte, de países como França, Béligica, Prússia e ainda a Saxônia e a Baviera, ele surpreende ao chegar a conclusão de que.

> *Antes de tudo, a situação geral das finanças de qualquer país é que deve dar a última palavra sobre essa questão. Se ela é de tal natureza que, feitas as despesas necessárias, e sem opressão dos contribuintes, ainda há um supérfluo que possa ser aplicado à arte, não há dúvida de que a aplicação é das mais úteis. Mas nós não queremos afagar ilusões. Qual é aí o país. – e o nosso menos que todos – capaz de apresentar esse supérfluo de sua receita? Cremos que nenhum. Já se vê que a partir daquele princípio, que aliás é justíssimo, nunca se chegaria ao fim desejado. O que importa pois é buscar tirar o melhor partido do mau estado financeiro mesmo, em que nos achamos. (BARRETO, 2012, p. 190)*

Prossegue seus argumentos deixando claro que no caso do Brasil, seria insensatez destinar verbas para tais fins, ponderando sobretudo que os costumes de um povo inculto não se muda contemplando obras de arte e nesse sentido afirma que a arte antes de aparecer como passatempo, deve ser considerada uma atividade prática, como uma "categoria do trabalho". E é justamente sob esse prisma, o do trabalho, que Tobias considera o auxilio do Estado em algo que fosse além dos liceus de artes e ofícios.

Também nesse campo o autor do artigo "As flores perante a indústria" ressalta a necessidade e os benefícios da educação da mulher e a sua consequente participação no mercado do trabalho e por extensão na economia do país. Ao analisar a educação oferecida as mulheres e a sua pretensa compreensão de uma educação profissionalizante tendo por base o cultivo das flores sob a ótica da botânica e com um potencial de mercado significativo, ele assim se expressou:

Nenhuma das nossas escolas públicas se ocupa de tal matéria, e os pensionatos ou colégios, a cargo de particulares, talvez não tenham sequer o pressentimento da coisa. Nestes pensionatos há horas consagradas ao passeio e ao recreio, mas ninguém se lembra que não se concebe melhor recreio do que entreter-se com as flores, não no sentido de uma *coquetterie*, ainda mesmo inocente, porém no de uma ocupação salutar.(BARRETO, 2012, p. 197).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao atentar para a bibliográfica, sobretudo da obra de Tobias e de seus contemporâneos; e a pesquisa documental, pois alguns dos seus argumentos estão registrados em documentos que constam nos arquivos da Assembleia Legislativa de Pernambuco e na Faculdade de Direito de Recife (para onde foi sua biblioteca e arquivos), a pesquisa, embora ainda inacabada pois envereda por outras searas que vão além do Brasil, visto que uma das preocupações é entender os repertórios mobilizados em prol das suas ideias publicadas, foi possível chegar a algumas conclusões, a saber:

Tobias Barreto foi um leitor voraz da produção contemporânea estrangeira, o que demonstra sua sagacidade e preocupação em enveredar por outras culturas julgando-as umas melhores que outras. São muitos os autores mobilizados e muitas as culturas evidenciadas em seus exemplos. Da mesma forma que também são muitos os juízos de valor que revela em seus artigos. O destaque vai para Portugal considerado pelo autor atrasado, e sem pretensões teóricas e para a Alemanha considerada um modelo de civilização, cujos teóricos não só foi o alicerce de suas propostas, mas modelo a ser seguido. Tais interpretações não o impediram de ver o outro lado de ambos os países e de outras nações que, na sua ótica, também tinham suas qualidades e defeitos. O seu foco era não somente atualizar-se das ideias que estavam sendo gestadas fora do Brasil, mas valer-se delas em prol de um projeto que envolvesse e movimentasse a sociedade brasileira com vistas a sua modernização.

Ao mobilizar autores e ideias estrangeiras a fim de agregá-los às suas, Tobias tece críticas ferozes aos autores brasileiros. Salvo raras exceções (a maioria de seus seguidores), em seus artigos, ele destitui concepções religiosas e positivistas e envereda por um culturalismo filosófico. Para tanto mobiliza os repertórios de Charles Darwin, Ernest Heckel, Rudolf Von Jhering Herbert Spencer, Eduard Von Hartman, Noiré e Imannuel Kant dentre outros autores alemães para elaborar sua analise sobre a organização da sociedade que teve por escopo acabar com o quadro fatal da sociedade escravista brasileira. Nesse bojo uma concepção de educação é identificada e vem ao encontro de uma possível ascensão intelectual do povo brasileiro. A ideia recaiu na profissionalização, sobretudo feminina em nível superior, o que segundo Tobias, seria a maneira de acabar com o atraso advindo do desprestigio e preconceito do "sexo frágil" e igualar a capacidade de trabalho da mulher a do homem.

Nesse sentido, sua proposta de instituição educativa baseou-se nos autores Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg, Friedrich Froebel e Johann Heinrich Pestalozzi para quem, de uma maneira geral, a educação deveria primar pela autonomia e atender a todos indistintamente. Nesse sentido, a partir das edições do Jornal "O Industrial", o qual Tobias dirigiu, é possível entender o peso da cultur

a, da ciência e da técnica em seu pensamento. Isto porque era pelo uso do produto da ciência que se chegaria ao progresso econômico e ao bem estar da sociedade, contrariando os preceitos senhorial e escravocrata. O objetivo de Tobias, segundo os artigos do referido jornal, era que a organização da sociedade se desse a partir das potencialidades e possibilidades do povo e não da exploração deste pelos detentores de capital. Nessa seara ele expõe a sua concepção do direito como produto cultural, da liberdade como alvo da conquista do povo e da educação como meio de ascensão intelectual e econômica. Esse Tobias não foi reeleito e, portanto o que ficou foram ideias desprovidas de práticas, mas reveadoras de atos que foram pensados em prol de um Brasil livre e moderno.

Assim como Tobias Barreto no Brasil, Adolfo Coelho em Portugal deixou clara a sua preferência pela modernização do ensino o concebendo como algo latu que iria além pelo germanismo, sobretudo quando se tratava da educação. Em seu livro "A questão do ensino" Coelho faz uma crítica bastante contunde à educação de Portugal, sobretudo ao ensino superior, o qual depois de um diagnostico com base em princípios modernos de educação e corroborando com algumas críticas externas, dizia está, ao contrário do que se tinha no século XVI, vergonhoso e decrépito. Sobre a universidade, retomando Francisco de Melo Franco, afirmava ser "O Reino da Estupidez", onde nada se produzia de novo e de útil à ciência. Coelho lamenta que o modelo de Faculdade de Letras seguido por Portugal fosse o francês, considerado "inútil", "esteril", "superficial" e não o alemão, cuja cultura, considerava um modelo a ser seguido. Para embasar sua opinião mobilizou o repertório de Ernesto Renan e Eugenio Véron, que consideravam condenado e condenável o ensino oratório (praticado por exemplo nas Faculdades de Letras tanto de Paris quanto de Lisboa) e lamentavam não ser o modelo alemão, científico, o implantado.

Coelho não deixa de abordar o atraso da Alemanha no século XVI e o êxito proporcionado pela sua reforma religiosa, o que na sua visão a tirou do estado de um dos povos menos civilizados da Europa e a colocou para o de mais civilizado. À reforma protestante encabeçada por Lutero foi a mola propulsora do seu sucesso intelectual. Na visão de Coelho, foi através da História e da experiência que a Alemanha teve seu alicerce analítico:

> *[...] a Allemanha transforma-se com rapidez sem exemplo, e apresenta ao mundo depois d'uma épocha de actividade preparatória, e a partir de Lessing e Kant, o movimento d'idéas mais prodigioso que se conhece; revolve o passado, interpretá-o, reata os laços quebrados do parentesco das maiores famílias humanas, discute a razão, analysa o pensamento peça por peça, explora todos os cantos da consciência humana, reconstroe o systema do universo, depois pára na obra, como se tivesse ido muito longe, vê-se só com seu pensamento no meio d'um mundo que ainda não está preparado para receber esse pensamento; desde então compreendo mais a Allemanha; vejo só que ella marcha á conquista e que tem uma força que esmaga.* [2]

Ainda segundo sua opinião, todas as nações que não aderiram a reforma declinaram, com exceção da França que de forma particular lutou contra o catolicismo. Quanto a Portugal, Coelho se revelava pessimista, pois não via nos indivíduos portugueses, conformados com a "liberdade aparente", potenciais revolucionários. Um outro traço que o liga a Tobias é a simpatia pela pedagogia de Friedrich Froebel. Tobias o mobilizou quando do projeto da sua escola superior feminina (paternogógio) e Coelho editou uma revista com o nome do Pedagogo alemão, sendo inclusive articulista da sua vida e ideias e entusiasta dos jardins de infância em Portugal. Com tal exemplo busco mostrar a atualidade de Tobias e que a sua visão do mundo intelectual germânico não estava distorcida, mas *pari passu* a outros pensadores oitocentistas.

Ao analisar a trajetória e a obra de Tobias há que se expor também o quão indissociável estiveram suas ideias da sua ação política, o que não quer dizer que para se entender o/os sentido/s dos seus textos basta associá-lo ao campo da ação ou a seu contexto, mas, também, ao seu "exterior", às suas condições pragmáticas, bem como ao trabalho de leitura e interpretação de teóricos produzidos por ele. Nesse sentido a relação de Tobias com o espaço público é mais complexa quando analisadas as ideias, nascidas de outro contexto histórico-político-social-cultural e mais simples quando se avalia que a Alemanha vinha se legitimando na medida em que suas ideias, descobertas, interpretações da realidade e teorias, sobretudo no campo do Direito, em que se insurgia contra os ideais católicos de direito natural, ganhavam deptos em diversos países. Tal preferência e filiação insinuam que o pensamento tobiático não foi a busca pura e simples de uma germanomania moderna, mas a

---

[2] Coelho, 1872, p. 47

tentativa de ampliação do espectro do olhar em prol de uma nação mais digna e forte capaz de assumir as rédeas de seu desenvolvimento, o que, necessariamente, passa pela educação de seu povo. E a Alemanha, para ele, era mais modelar que a França, cujos exemplos eram tão evocados no Brasil dos oitocentos. Por certos muitas foram as críticas que recebeu em funçaõ de suas ideiais, defesas e propostas, mas nada que desmereça a sua função intelectual.

BIBLIOGRAFIA

Barreto, Luiz Antonio. (1994). *Tobias Barreto*. Aracaju: Sociedade Editorial de Sergipe.

Barreto, Tobias. (2012). *Estudos alemães*. Rio de Janeiro: Solomon; Editora Diário Oficial.

Barreto, Tobias. (2012) *Critica política e social*. Rio de Janeiro: Solomon; Editora Diário Oficial.

Barreto, Raylane Andreza Dias Navarro. (2015). O moderno Tobias Barreto de Menezes no Brasil Império. In: Barreto, Raylane Andreza Dias Navarro; Mesquita, Ilka Miglio de; Nogueira, Vera Lúcia. (Org.). *Moderno Modernidade Modernização*: A educação nos projetos de Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, v. 3.

Bobbio, Norberto. *(*1997). *Os intelectuais e o poder*. Dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: UNESP.

Coelho, Adolfo. (1872). *A questão do ensino*. Porto: S/Ed.

Herschmann, M., Pereira, Carlos Alberto Messeder. (Orgs.). (1994). A Invenção do Brasil Moderno. Rio de Janeiro: Rocco.

Inácio Filho, Geraldo; Silva, Maria Aparecida da. In: Saviani, Dermeval (Org.). (2011). *Estado e políticas educacionais na educação brasileira*. Vitória: Edufes.

Monteiro, Ivanilde Alves; Halasz Hajnalka. (2014). A educação da mulher em Pernambuco no século XIX: recortes sobre a Escola Normal da Sociedade Propagadora. *Rev. bras. hist. educ.*, Maringá-PR, 14, (1-34), 99-126.

Novaes, Adauto (Org.). (2006). *O Silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Cia das Letras.

Paim. Antonio. (1999). *Escola Eclética*: Estudos complementares à história das idéias filosóficas no Brasil. - Vol. IV. Londrina: Edições CEFIL.

Socorro, Maria do Perpétuo; G. de S. Avelino de França. (2003). O Ensino de Primeiras Letras no Grão Pará: Algumas Referências Históricas In: *VI Seminário de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil*. 2003. (Seminário).

Tôrres, João Camilo de Oliveira. (1973). Interpretação da Realidade Brasileira. Rio de Janeiro: Livraria Jose Olympio.

ID:63

O RATIO STUDIORUM E A SISTEMÁTICA ESCOLAR MODERNA

Autor:
Teresa Maria Rodrigues da Fonseca Rosa

Filiação:
Instituto da Educação, Universidade de Lisboa

RESUMO

Falar do *Ratio Studiorum* é falar de um texto fundador que permitiu o desenvolvimento de um sistema escolar de alcance internacional. O programa combinava os estudos das humanidades com os estudos científicos. Na História da Educação, esta é talvez a primeira vez que se reconhece teoricamente a necessidade de preparar os professores para a sua atividade. Em Portugal, os Jesuítas foram responsáveis pela criação de uma importante rede de Instituições de ensino entre 1540 e 1759. Além dos vários Colégios que os inacianos possuíam desde a sua formação, juntou-se-lhes um centro Universitário com direitos e prerrogativas idênticas às da Universidade do Estado. A importante atividade pedagógica, que desempenhou a Universidade eborense ao longo de dois séculos, no seu ideário, e no seu perfil geral, ofereceu pontos de rutura, projetando-se além-fronteiras. A par de outras Instituições Jesuítas, o ensino das Ciências físico-matemáticas não foi descurado, nem essas matérias desconhecidas, mesmo antes da influência exercida pelos Oratorianos, apesar de várias abordagens acerca da sua contribuição para o atraso da cultura científica em Portugal. O presente estudo, com base em documentos originais, visa aprofundar os moldes em que o ensino e as ciências eram ministrados nessas instituições, contribuído para o debate historiográfico.

PALAVRAS-CHAVE

Instituições Inacianas, Ratio Studiorum, Ensino e Ciência.

INTRODUÇÃO

A Companhia de Jesus fundada sob a égide de Santo Inácio de Loyola e aprovada por Paulo III, a 27 de Setembro de 1540, através da Bula *"Regimini Militantis Ecclesiae"*, cuja formulação foi reelaborada a 21 de Julho de 1550 pela Bula *"Exposcit Debitum"* de Júlio III, tinha como objetivos principais: a pregação, a prática da caridade e educação da juventude.

O ideal pedagógico dos primeiros Jesuítas reflete o estilo próprio de Inácio de Loyola. A sua pedagogia nasce, sobretudo, de uma época marcada por acontecimentos profundamente relevantes que a influenciaram. Contudo, na base de todos os princípios inspiradores esteve a fé cristã e a sua visão do mundo e da vida.

A sua originalidade não se encontra apenas numa certa forma de sensibilidade religiosa, mas sim na transformação da sua experiência pessoal numa experiência de ação pedagógica, caracterizada por uma "dimensão mística". Dirigida para o serviço dos homens numa missão de apostolado, patente não só no livro dos Exercícios Espirituais, mas também nas Constituições da Companhia de Jesus e nas diversas "ordenações de estudos", anteriores ao texto original e definitivo do *"Ratio Studiorum"*, de 1599.

Essa pedagogia, não nascendo de um dia para o outro, foi mérito dos primeiros Jesuítas dos séculos (XVI a XVIII), que aproveitaram toda a riqueza cultural do Humanismo, adotando um conjunto de técnicas pedagógicas, que no tempo do seu fundador eram, sem dúvida, das mais avançadas e encontram-se representadas no *"Modus Parisiensis",* isto é, na metodologia educativa desenvolvida na Universidade de Paris.

Foi este o seu ponto de partida, para todo o desenvolvimento posterior, com base em experiências pedagógicas diversas que iriam ser codificadas no *Ratio Studiorum* de 1599, servindo de tronco educativo a todos os Colégios inacianos. Continham toda uma série de "regras" autênticas, diretrizes de caráter prático, que se referiam a várias questões diferentes, tais como: os aspetos da formação e distribuição de professores, os programas e métodos de ensino. Nelas se dão igualmente indicações sobre o comportamento dos alunos.

O sistema pedagógico permitia, ainda, uma sólida formação em letras humanas, seguida de estudos de filosofia, que culminava nos estudos teológicos.

Tomada a decisão de incluir a instrução como um dos meios mais eficazes para atingir os objetivos a que a Companhia se propunha, tornou-se necessário elaborar um documento que orientasse essa atividade, e que ficasse consagrada na lei fundamental: as suas "Constituições". Na parte IV, escrita em dois momentos distintos, por Inácio de Loyola, desde 1549 até à data da sua morte em 1556, encontramos o mais importante do seu pensamento sobre educação. Composta por dezassete capítulos e um prólogo intitulado "Como instruir nas letras e em outros meios de ajudar o próximo os que permanecem na Companhia" (Abranches, 1975); os restantes capítulos são dedicados às "Universidades da Companhia". Nela encontramos os principais aspetos pedagógicos que estão na origem da

regulamentação posterior, sendo toda dedicada à educação e à formação dos Jesuítas formados e em formação, e referente à orientação de caráter metodológico, revelando o interesse que Inácio de Loyola tinha pelo apostolado da educação, como se constata no 7.º capítulo, onde o fundador reflete essa mesma intenção:

> *Nas aulas siga-se um método tal que os que vêm de fora sejam bem instruídos na doutrina cristã e procure-se que se confessem uma vez por mês, se for possível e assistam frequentemente às pregações. Haja enfim a preocupação de, com a instrução, lhes incutir hábitos dignos de cristão (Abranches, 1975, p.123).*[1]

Convém relembrar que, para Inácio, todos os conhecimentos deveriam convergir e ser integrados no saber teológico, que era a meta suprema de todos os saberes.

Nas palavras de Rosa (2005) "faltam nas Constituições, nomeadamente na parte IV, aspetos fundamentais de um documento pedagógico, como a formulação de objetivos gerais e específicos da educação" (p. 338).

Desta forma, esta parte IV não se assumiu como algo definitivo. De fato, Inácio de Loyola teve a intenção de promover a redação de documentos pedagógicos mais alargados, refletindo a necessidade de unificar os princípios comuns utilizados nos vários Colégios da Companhia.

Apesar disso, as Constituições estabelecem as bases das grandes linhas orientadoras do programa educativo nos diversos *Ratio*, até à versão definitiva de 1599, tal como afirma Lopes (2002), "a intenção inaciana, ao escrever estes breves dezassete capítulos [...] era a de dar uma semente para futuros documentos mais específicos, especialmente o *Ratio Studiorum*" (p.99).

O legislador ali vai escrevendo o modo de aceitar as fundações dos Colégios; o modo de se comportarem os escolásticos; os estudos que devem seguir; a organização das diversas classes e faculdades; assim como, a educação espiritual que se devem dar aos alunos.

Contudo, falar do *Ratio Studiorum* é falar de um texto fundador que permitiu o desenvolvimento de um sistema escolar de alcance internacional.

A rede de Colégios, que os Jesuítas criaram em toda a Europa, constituiu efetivamente um sistema escolar dotado de um plano de estudos e regulamentos próprios, cuja experiência se deve a uma reflexão prévia, que acompanhou anos de prática, em todas as províncias. Depois de muitas reformulações feitas, ao longo de meio século, virá a ser finalmente aprovado em 1599, com o título de *"Ratio atque Institutio Studiorum"*.

1. O RATIO STUDIORUM DE 1599

No séc. XVI, foram elaborados cinco *Ratio* que merecem ser destacados: os de Nadal, os de Coudret, os de Ledesma e Borja, e o definitivo de Aquaviva (quarto

[1] Constituições da Companhia de Jesus, art. 307.

Prepósito Geral da Companhia, que unificou e promulgou oficialmente o *Ratio atque Institutio Studiorum* de 1599). Este texto foi publicado em Nápoles, em 8 de Janeiro de 1599 (Rosa, 2015, p. 75).

Com o crescente aumento do número de Colégios, tornava-se premente que a Companhia de Jesus tivesse, na medida do possível, uma ordem de estudos comuns. Na procura de um regulamento universal, salientam-se diversos companheiros de Inácio de Loyola, como o seu secretário, o Padre Polanco. Este, estudando os programas das Universidades de Valência, Salamanca, Alcalá, Coimbra, Paris, Lovaina, Colónia, Bolonha e Pádua, foi o redator das orientações dos estudos, utilizados nos primeiros Colégios.

A outro Jesuíta, Jerónimo de Nadal, que exerceu forte influência na ordem das Constituições dos estudos, cabe o mérito de redigir um primeiro *Ratio*, em 1548, com a autorização de Inácio de Loyola. A este *Ratio* deu-se o nome de "*Studiis Societatis Jesu et Ordo Studiorum*" e é considerado como o núcleo do futuro *Ratio* de Aquaviva de 1599 (Rosa, 2005, p. 372). Nadal unificou também todas as iniciativas dispersas dos Colégios de Espanha, Portugal, Itália, França e Alemanha e, para tal, muito contribuíram as suas visitas como comissário da Companhia.

A primeira originalidade do programa do *Ratio* consistia, por um lado, no fato de se destinar simultaneamente à formação de religiosos e de leigos, por outro, no fato de incluir, além da filosofia e da teologia, o estudo sistemático das humanidades: as línguas a literatura, a retórica, a história, o teatro escolar, sendo este, certamente, o maior distintivo da proposta pedagógica da Companhia de Jesus. O *Ratio* foi, tal como o próprio nome indica, a ordenação ou sistematização dos estudos, a primeira que se fez no mundo.

Assim, a palavra *Ratio* é entendida como sinónimo de "Ordo", um conjunto de regras ordenadas segundo um determinado projeto educativo. Nesta perspetiva, o *Ratio* mais que um conjunto de princípios, pode ser considerado um verdadeiro sistema de ensino/aprendizagem. Não sendo um tratado, mas um programa de "conteúdo", o *Ratio* adquiriu um caráter prático que possibilitava, a todos os encarregados da instrução, o caminho mais indicado para atingirem os seus objetivos.

Qualquer que fosse o curso a seguir, o programa de estudos do *Ratio* combinava os estudos das humanidades com os estudos científicos. Assim se devia formar homens que soubessem pensar e escrever; com elevados conhecimentos de literatura, de história, de geografia e de artes; com um profundo entendimento de matemática, de astronomia e as restantes ciências naturais; com desenvolvido sentido crítico, apurado pela retórica e pela filosofia. Uma sólida instrução literária era vista como um contributo indispensável para a educação do homem de bem. A todos os professores, o *Ratio* tornava presente que a principal finalidade dos estudos era o maior "serviço" e que todos os estudos deviam concorrer para esse fim, unir a "virtude às letras".

A preocupação pelo método leva os autores do *Ratio* a prestarem, pela primeira vez, uma cuidadosa atenção à preparação dos professores, cientes de que, para

favorecer o estudo das letras, era necessário favorecer os seus mestres, começando pelas qualificações, e assegurando as suas boas disposições e compromisso pessoal na missão específica do ensino (Miranda, 2009, p. 28).

Na história da educação, esta é talvez a primeira vez que se reconhece teoricamente a necessidade de preparar os professores para a sua atividade.

A figura do professor, deveria ser a de um homem sabedor, ter método e possuir qualidades morais e pedagógicas necessárias ao elevado ministério a desempenhar. Competia-lhe ser um educador generoso, integrado com os alunos, num verdadeiro espírito familiar.

Para que se atingisse este nível ambicioso de preparação e formação dos futuros professores Jesuítas, era necessário um intenso treino e apoio contínuo na sua formação, uma vez que procuravam fazer deles verdadeiros Mestres dedicados a instrução.

Era, pois, evidente que fossem dadas ordens ao Provincial para que, na sua Província, se fundassem "seminários de formação de professores".

a) Linhas Gerais do Currículo Escolar e Método no Ratio de 1599

No *Ratio* vêm delineadas, em forma de breves "regras", as funções dos responsáveis do Colégio a diversos níveis (Provincial, Reitor, Prefeito dos Estudos e Professores); a articulação do currículo formativo; as propostas no respeitante a horários; os programas de diversas lições: os métodos educativos e didáticos.

Inicialmente, não se admitia o grau elementar ou de primeiras letras, devido à falta de professores; esta condição, contudo, veio a sofrer alterações, em virtude da necessidade de escolas, sobretudo nas pequenas povoações (Monteiro, 1991, p.49).

Nos Colégios da Companhia lecionavam-se, pois, os níveis de ensino médio e superior, e o latim foi exigido em todos os cursos.

A estrutura dos curricula, estipulada no *Ratio*, referia-se a três cursos. O curso de Letras, ao qual corresponde o primeiro ciclo, constituía os estudos inferiores e organizava-se do seguinte modo: três anos de gramática (classes ínfima, média e suprema), um ano de humanidades e mais um de retórica. Tinha a duração de 10 anos. A finalidade pretendida no curso de Letras era a aquisição de uma expressão oral e escrita correta e erudita, tudo porém em língua latina.

Cada classe, que era anual, tinha um professor próprio, com aulas diárias, que inicialmente eram de três horas, passando depois a duas horas e meia. A seguir, ensinava-se humanidades com preleções diárias de Cícero e estudos de textos de vários autores. A aula de retórica tinha como objetivo a formação de perfeitos oradores, assim como, a preparação na arte da poesia.

O método de ensino seguido no curso de Letras, exigia uma grande preparação dos professores e também um grande esforço de memória por parte dos alunos, que tinham de decorar os conteúdos estudados em cada aula para os utilizarem na hora seguinte.

Ao curso de Letras, seguia-se o curso de Filosofia ou Artes. A duração era de três anos, com seis horas de aulas diárias. As matérias abrangidas eram a dialética, a lógica, a física e a metafísica, sendo Aristóteles o principal autor estudado. Este curso visava a formação científica do aluno, por um lado, e encaminhava-se para um fim moral e religioso, por outro, tal como pretendia Inácio de Loyola. E, por último, o curso de Teologia que constituía o mais elevado grau de preparação alcançado nas Instituições da Companhia de Jesus: "as ciências são um meio e a teologia o principal", escrevia Loyola nas suas Constituições (Rosa, 2013, p. 35). Tinha a duração de quatro anos: o hebraico era estudado durante um ano, a Sagrada escritura durante dois anos e a Teologia moral durante dois anos.

Aspeto fundamental do método de ensino dos Jesuítas era a preleção. Segundo França (1952), "a preleção é o centro de gravidade do sistema didático do *Ratio*" (p. 56). Consistia numa variedade de métodos utilizados pelo professor para as suas explicações, a sua finalidade era mais formativa do que informativa, visava desenvolver mais o espírito. Pressupunha uma excelente preparação destes.

Segundo as orientações do *Ratio,* o Mestre, que ensinava, devia assumir antes de mais, o papel de guia, orientador e estimulador dos alunos. Enquanto lente, cabia-lhe o protagonismo no ato da preleção que, juntamente com a repetição e aplicação, por parte dos alunos, constituíam os três momentos principais da atuação escolar.

Convém anotar ainda que nas aulas o *Ratio* requeria também aos alunos diligência, assiduidade, e cuidadosa preparação prévia das aulas e sua posterior memorização, a solicitação ao professor para que explicasse o que não fora compreendido, a anotação de tudo quanto se revelar oportuno para ajudar à ulterior memorização da matéria lecionada.

Uma outra atividade pedagógica muito estimada pelos inacianos era o Teatro escolar. Os Jesuítas privilegiaram nos seus Colégios, a atividade teatral e as disputas literárias como recursos essenciais na orientação pedagógica dos seus alunos. Utilizavam a cena como o prolongamento das suas aulas, onde os alunos do curso de Letras eram quase sempre os atores, inspirados nos dramas ou em comédias, extraídas de autores clássicos, da Bíblia e até mesmo da experiência da vida quotidiana (Rosa, 2005, pp.606-613). Este foi utilizado pelos Padres Jesuítas, como um dos elementos mais ativos do seu programa educativo.

2. O ESTABELECIMENTO DA COMPANHIA DE JESUS EM PORTUGAL E OS COLÉGIOS CRIADOS ATÉ MEADOS DO SÉCULO XVIII

Portugal foi o primeiro reino da cristandade a solicitar os serviços da Companhia de Jesus. A procura de religiosos bem preparados, para realizar o programa de doutrinação cristã, que coexistia com o projeto económico da expansão portuguesa, levou D. João III a acolher em Portugal, no ano de 1540, a nova Ordem Inaciana recém-fundada que rapidamente ganhou grande estima por parte do monarca. Desta forma, não só lhes concedeu importantes meios materiais e financiamento

económico, assim como a proteção política e recomendação diplomática, abrindo-lhes as "portas ao mundo", através do vasto império ultramarino português.

A ação catequizadora da Companhia de Jesus estava a transformar-se num forte apelo ao revigoramento espiritual da população, quer pela pregação quer por meio da confissão, de acordo com uma tendência geral do catolicismo tridentino, donde resultou um aumento da devoção das camadas jovens. Rapidamente os membros do grupo fundador desta nova Ordem ganharam a perceção de que a aposta na educação seria um grande meio para transformar a velha sociedade cristã, incutindo-lhes uma nova consciência. Pelo ensino, a Companhia acreditava transformar a sociedade à luz do seu ideário "reformista católico" e, ao mesmo tempo, assegurar a sua afirmação enquanto Ordem.

Desta forma, o êxito da atuação dos Jesuítas, nos locais onde se iam instalando, fê-los considerar a conveniência de eles próprios fundarem as suas escolas públicas, onde fosse permitida a frequência de estudantes leigos, nas quais eles, Jesuítas, fossem os mestres. Prática que veio a constituir uma das principais marcas da identidade jesuítica.

Ao mesmo tempo, este investimento na educação permitiu recrutar e formar, qualificadamente, missionários e professores das novas gerações. Porém a obra educativa dos Jesuítas situava-se especialmente nos níveis de ensino médio e superior. Embora se mostrassem reticentes, no que respeita ao ensino das primeiras letras, existem notícias de "mestres de ler e escrever" em muitos Colégios dirigidos por inacianos. Tais mestres ensinavam a "ler escrever e contar", a doutrina cristã e o canto.

Esta nova atividade foi-se desenvolvendo, desde os anos quarenta do século XVI até à sua extinção em 1759. O número de Colégios foi aumentando invulgarmente e veio a cobrir todo o território nacional e ilhas adjacentes.

O percurso na criação dos seus Colégios, privilegiou uma implementação essencialmente urbana, nos aglomerados mais populosos das principais cidades. Esta dimensão de urbanidade, que caracterizou de forma distinta a atividade dos Jesuítas, não deixou de revelar um enlace estratégico que esta nova Ordem assumiu, para responder aos desafios da modernidade. Realcemos ainda, que a Companhia de Jesus lançou, em Portugal, as bases para a criação de uma autêntica rede de Colégios de Norte a Sul do País, não deixando de se estender às ilhas atlânticas.

Com efeito, logo no ano de 1542, foi fundada em Lisboa a primeira casa que os Jesuítas possuíram como própria, no mundo: a comunidade do Mosteiro de Santo Antão-o-Velho. No mesmo ano, foi instituída, em Coimbra, com o nome de Colégio de Jesus a primeira casa para a formação de jovens jesuítas. Em Évora, os religiosos da Companhia estabeleceram-se, no ano de 1551. Nesse ano começou de fato a funcionar o Colégio do Espírito Santo, mas apenas como casa de formação para Jesuítas e sacerdotes.

O ensino público teve início em 1553, no Colégio de Santo Antão em Lisboa e no mesmo ano em Évora, no Colégio do Espírito Santo, que foi elevado a Universidade em 1559.

No ano de 1555, D. João III entregou ao Provincial da Companhia de Jesus, o Colégio Real das Artes que tinha sido instituído pelo monarca em 16 de Novembro de 1547. Era destinado a administrar o ensino preparatório de ingresso na Universidade de Coimbra e a licenciatura em Artes e bacharelato em Filosofia. Notemos que, ao longo destes séculos e até à sua expulsão de Portugal, em 1759, nem sempre foi pacífica a relação entre a Universidade de Coimbra e o Colégio das Artes. Este fazia parte da Universidade, mas não estava sob a jurisdição da mesma. Os mestres e alunos do Colégio tinham as mesmas prerrogativas que os lentes e estudantes das "escolas maiores", sendo inclusivamente autónomo na organização dos exames dos bacharéis e licenciados[2]. Outras fundações se seguiram.

No século XVI foram fundados: o Colégio de São Paulo fundado em 1560, em Braga; o Colégio de São Lourenço fundado em 1560, no Porto; o Colégio do Santo Nome de Jesus fundado em 1561, em Bragança; o Colégio de São Manços dos Porcionistas fundado em 1563, em Évora; o Real Colégio São João Evangelista fundado em 1570, no Funchal; o Real Colégio da Ascensão de Cristo fundado em 1570, em Angra do Heroísmo; o Colégio da Purificação de Nossa Senhora fundado em 1576, em Évora; o Colégio da Madre de Deus fundado em 1583, em Évora; o Colégio de São Patrício fundado em 1590, em Lisboa; a Residência de São Miguel fundada em 1591, em Ponta Delgada; o Colégio de São Tiago fundado em 1599, em Faro. (Rosa, 2005, pp. 91-92)

No século XVII foram fundados: o Colégio de S. Sebastião fundado em 1605, em Portalegre; o Colégio de Todos os Santos, em Ponta Delgada e o Colégio de Nossa Senhora da Conceição, em Santarém, foram fundados em 1621; o Colégio de São Tiago fundado em 1644, em Elvas; o Colégio de São Francisco Xavier fundado em 1652, no Faial; o Colégio de São Francisco Xavier fundado em 1655, em Setúbal; o Colégio de São Francisco Xavier fundado em 1660, em Portimão; a Escola da vila de Pernes fundada em 1662 por uma fidalga, D. Ana da Silva, que deixou uma renda para se abrir uma escola de latim[3]; o Colégio São Francisco Xavier fundado em 1670, em Beja; o Colégio São Francisco Xavier fundado em 1679, em Lisboa; a Residência da Santíssima Trindade fundada em 1693, em Gouveia. No século XVIII foram fundados: o Colégio e Noviciado de São Francisco Xavier, em Arroios – Lisboa, no ano de 1705; a Escola de Nossa Senhora da Lapa, em Lisboa, em 1714; o Seminário dos Santos Réis, em Vila Viçosa e o Seminário e Noviciado das Missões, em Lisboa ambos em 1735 e, o Colégio de Santíssima Trindade em Gouveia, em 1739. (Rosa, 2005, pp. 91-92)

a) O Ensino Científico nas Aulas Jesuítas

---

[2] ARSI, Lus. Nº. 60, *Epistolae Lusitaniae* (1556-1560), fls. 46v.-47.

[3] Com obrigação de uma classe de gramática latina e outra de ler e escrever. Cf. ANTT, Cartório Jesuítico, mç 72, doc. 10.

Apesar do eixo central da formação inaciana ter sido constituído pelas humanidades e, sobretudo, pela filosofia e pela teologia, as ciências naturais e as matemáticas também ocuparam um lugar de destaque nos seus Colégios e Universidades.

Refere Carvalho (2011), que onde a Companhia de Jesus se "mostrou mais progressistas no panorama pedagógico no séc. XVII, em Portugal, foi no ensino da Matemática" (p. 378).

Este interesse no ensino das ciências e da matemática, em particular, remonta à fundação dos primeiros Colégios da Companhia. Em 1548, Jerónimo Nadal estabeleceu o ensino da matemática no Colégio de Messina durante dois anos. Após a publicação do *Ratio Studiorum* de 1599, garantiu-se o ensino e difusão dessas disciplinas na maior parte dos Colégios Jesuítas.

Em Portugal, podemos destacar a importância do Colégio de Santo Antão em Lisboa, do Colégio das Artes em Coimbra e da Universidade em Évora, no ensino destas ciências.

No Colégio de Santo Antão, funcionou desde a sua fundação até ao século XVIII a "Aula da Esfera", tendo sido a mais importante instituição de ensino e prática científica do período moderno. A única que assegurou ininterruptamente o ensino das ciências matemáticas até à expulsão dos Jesuítas em 1759. Foi o principal centro de técnicos e especialistas na arte de navegar, da cartografia, da engenharia militar. Para além da matemática aplicada à navegação, aí se estudava também astronomia, astrologia, geometria, aritmética, arquitetura, geografia, hidrografia e ótica. Além disso, aí se construíram instrumentos científicos e máquinas simples. Acima de tudo, a "Aula da Esfera" foi ponto de entrada em Portugal de muitas novidades científicas. Refere Leitão (2008) que "nenhuma outra instituição de ensino científico foi tão internacional" (p. 20).

Em Dezembro de 1573, o Cardeal Infante D. Henrique assumiu o papel de fundador do Colégio, ao assegurar da parte do rei D. Sebastião, seu sobrinho, uma renda anual perpétua para a Companhia de Jesus. Mas o Cardeal impunha, como condição que se lesse uma lição de matemática. Assim o podemos apurar através de uma carta epistolar do Arquivo Romano[4] :

> *"[...] es saber que se acrescentassem las classes de latim que fuessem necessárias que seram hasta una o dos, y que se leysse una lecion de mathematica y um curso de artes de três em três anos, y com esto huã dotacion perpetua de la renta ya sabida del derecho de las especiarias" (fl. 272).*

No Arquivo Nacional da Torre do Tombo, podemos destacar ainda, um documento[5] sobre uma visita efetuada pelo Padre Jerónimo de Nadal, à Província

---

[4] ARSI, Lus. 65, *Epistolae Lusitaniae* (1572-1573), fl. 272.

[5] ANTT, Manuscrito da Livraria, Nº. 1838, fl. 20.

Portuguesa nos finais do séc. XVI, onde terá deixado em Coimbra as seguintes orientações a respeito do estudo da matemática:

> *"[...] os Irmãos poderiam ouvir em Casa: [...] he muito proveitoso que os Mestres da humanidade e alguns dos estudantes mais aproveitados saibão a Esfera e alguã cousa de Cosmographia, e asi mesmo tenhão alguns extractos de cousas de moedas antíguas, e pedras preciosas e animaes e ervas e cousas semelhantes [...]" (fl. 20).*

Com efeito, sabe-se que foi o Padre João Delgado que fundou, em 1590, a aula pública da "Esfera" no Colégio de Santo Antão. A partir desta data, leciona em Coimbra, primeiro no Colégio de Jesus, um curso privado, depois no Colégio de Santo Antão, atividade que manteve durante largos anos.

Podemos afirmar também, que no Colégio de Santo Antão foi o Padre Francisco Rodrigues ainda em 1553, que iniciou o ensino da matemática, mas apenas com caráter privado, ou seja, para a educação e instrução dos novos membros da Companhia (Franco, 1726, p. 36).

Durante o tempo em que funcionou a "Aula da Esfera", teve mais de três dezenas de professores, dos quais cerca de um terço foram estrangeiros, muitos deles provenientes de alguns dos mais célebres Colégios Europeus (Leitão, 2008, p. 20). Estes Jesuítas de renome, garantiram a lecionação da cadeira de matemática nos Colégios portugueses, ao longo do século XVII, principalmente, em períodos de menor fulgor devido ao debate epistemológico que se verificava, sobre o estatuto da matemática.

No Arquivo Romano, através da análise dos Catálogos da Província Lusitana, foi possível encontrar alguns professores de matemática que lecionaram nas instituições inacianas em Portugal, entre os séculos XVI e XVIII.

Assim, no séc. XVI[6] podemos encontrar, em Coimbra: João Delgado (1587 a 1590) e Martim Soares (1593 a 1597). Em Lisboa, no Colégio de Santo Antão: João Delgado (1590 a 1593 e em 1597) e António Leitão (1594). E na Universidade de Évora, encontramos Francisco da Costa em (1597). No século XVII[7] podemos destacar em Coimbra: João Pinto do Couto (1606 e 1611); Diogo Seco (1606); João Delgado (1611); Francisco Machado (1625) e Joannnes Riston (1649). Em Lisboa, no Colégio de Santo Antão: Cristóvão Grienberguer (1601 a 1602); Francisco da Costa (1603 a 1604); João Delgado (1605 a 1608); Jorge de Campos, Sebastião Dias e Manuel do Couto (1611 a 1615); João Paulo Lembo (1617); Cristovão Gal (1621 a 1625); Christoforo Borri (1632) e Georgius Gellarte (1669 a 1693), entre outros. Na Universidade de Évora, apenas encontramos referência a André Mendes nos anos de (1669 a 1672).

---

[6] ARSI, Lus. Nº. 39, *Catalogus Brevis* (1579-1687); Lus Nº. 44 I, *Catalogus Triennales* (1587-1611).

[7] ARSI, Lus. Nº. 39, *Catalogus Brevis* (1579-1687); Lus. Nº. 44 I, *Catalogus Triennales* (1587-1611); Lus Nº. 45, *Catalogus Triennales* (1649-1676).

Na Universidade de Évora, e principalmente no Colégio das Artes em Coimbra, a matemática parece ter sido ministrada somente durante alguns períodos de tempo, pelo menos até à reforma de ensino do Geral da Companhia de Jesus Tirso Gonzalez, entre 1692 e 1702. Apenas se manteve com regularidade no Colégio de Santo Antão, em Lisboa.

Importa ainda destacar, a importante atividade pedagógica que desempenhou a Universidade eborense. No seu ideário, e no seu perfil geral, ofereceu pontos de rutura através dos seus lentes, atingindo uma posição de relevo na história da cultura portuguesa.

No início do séc. XVIII, a pedagogia incorporou a abertura à ciência experimental e à matemática. Desde o ano de 1669, é instituída uma cadeira de matemática, primeiro para estudantes internos, e a partir de 1700, por impulso do Prepósito Geral, tornou-se pública. Chegou a ter quatro e cinco classes de matemática, durante alguns anos de lecionação (Rosa, 2013, p. 82).

Importa mencionar ainda, o nome de alguns docentes, que se destacaram na lecionação da matemática, na primeira metade do séc. XVIII, nestas instituições inacianas. Em Coimbra: Inácio Correia (1705); Inácio Vieira (1720); Eusébio da Veiga (1747 a 1749); António de Brito (1754). No Colégio de Santo Antão: Georgius Gebarte (1700 e 1717); Ludovico Gonzaga (1705 e 1726); Emanuel de Campos (1720); Dominicus Capassi (1726). E na Universidade de Évora: Joannes Hildret (1700); João Garção (1711 a 1720 e 1726); Sebastião de Abreu (1749 e 1754), entre outros[8].

Na primeira metade do século XVIII, a cultura e o ensino continuou sob o domínio quase completo dos inacianos. A preponderância no ensino, adquirida durante os séculos XVI e XVII, acabou por entrar em conflito com um conjunto de homens que, através de perspetivas culturais diferentes, lhes criticavam os métodos pedagógicos e procuravam a mudança, quer das matérias a ensinar quer da mentalidade da "classe" dominante.

Em Portugal, os Jesuítas não desconheciam nem eram alheios às novidades. A sua atitude face a esses novos ideias e tendência era, em meados do século XVIII a de "simpatizantes inteligentes e de ativos colaboradores", como sublinha Gomes (1944, p. 378). Esta opinião, é partilhada também por Santos (1945), quando refere que

> *"o cultivo das ciências entre os inacianos estava em franco progresso desde o início do mesmo século, e este desenvolvimento, que também se refletiu na Filosofia, é anterior à publicação do Verdadeiro Método de Estudar e à influência exercida pelos Oratorianos" (p. 28).*

Não obstante, estas posições não foram partilhadas por diversos autores da corrente contrária, que defendiam que os Jesuítas eram os principais responsáveis pelo atraso cultural e científico.

Assim, foi possível concluir:

---

[8] Idem, *ibidem*.

A rápida expansão da atividade escolar Jesuíta, ditou a necessidade de um adequado sistema de governo. Todos os Colégios gozavam do mesmo plano de estudos. Passo a passo, foram-se colocando os fundamentos da moderna instituição escolar.

Nos finais do séc. XVII, os estudos matemáticos foram reorganizados em Portugal. Posteriormente caberia ao Provincial, a criação de uma especialização nessa área.

De fato, o movimento de renovação a nível científico, na primeira metade do séc. XVIII, estava a acontecer nas escolas inacianas. Vinha já do século anterior.

Com efeito, alguns Jesuítas em Portugal revelaram entusiasmo, abertura, e apelaram para a urgência de uma renovação em alguns campos; outros resistiram a essa viragem.

Também se deve registar as tentativas em alguns Colégios, no sentido de se adotar os novos métodos e incutir nos seus compêndios uma atualização com novos conhecimentos.

BIBLIOGRAFIA

Abranches, J. M. (1975). *As Constituições da Companhia de Jesus*. Lisboa: Província Portuguesa da Companhia de Jesus.

Carvalho, R. (2011*). História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime Salazar-Caetano* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

França, L. (1952). *O Método Pedagógico dos Jesuítas*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora.

Franco, A. (1726). *Synopsis Annalium Societatis Jesu in Lusitânia, ab anno 1540 usque ad annum 1725*. Augustae – Vindelicorum & Graecii.

Gomes, J. P. (1944). Perante Novos Sistemas e Novas Descobertas. *Brotéria*, Lisboa, 39 (1 -2): 376-378.

Leitão, H. (2008). *Sphaera Mundi: A Ciência na Aula da Esfera, manuscritos científicos do Colégio de Santo Antão, nas coleções da BNP*. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal.

Lopes, J. M. M. (2002). *O Projeto Educativo da Companhia de Jesus: dos Exercícios Espirituais aos nossos dias*. Braga: Universidade Católica Portuguesa.

Miranda, M. (2009). *Código Pedagógico dos Jesuítas: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus*. Lisboa: Esfera do Caos.

Monteiro, M. S. C. (1991). *Os Jesuítas e o Ensino Médio – Contributo para uma Análise da Respetiva Ação Pedagógica*. [Dissertação de mestrado, apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa] texto policopiado.

Rosa, T. R. F. (2005). *O Colégio da Ascensão de Angra do Heroísmo: Uma Análise Pedagógica da Companhia de Jesus – um Contributo para a História da*

Educação em Portugal. [Dissertação de doutoramento em História da Educação apresentada na Universidade dos Açores] texto policopiado.

Rosa, T. R. F. (2013). *História da Universidade Teológica de Évora*. Lisboa: Instituto da Educação, Universidade de Lisboa [ebook]. URL: http//www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/424458.PDF.

Rosa, T. R. F. (2015). *Monumenta Histórica: O Ensino e a Companhia de Jesus séculos XVI a XVIII* (1540-1580). Lisboa: Instituto da Educação, Universidade de Lisboa [book]. URL: http://hdl.handle.net/10451/22298.

Santos, D. M. G. (1945). Para a História do Cartesianismo entre os Jesuítas Portugueses no século XVIII. *Revista Portuguesa de Filosofia*, Lisboa, 1 (1): 27-44.

ID:356

OS MAÇONS E A MODERNIZAÇÃO EDUCATIVA NO BRASIL: ENCAMINHAMENTOS PRELIMINARES DE UM ESTUDO

Autor:
Giana Lange do Amaral

Filiação:
Faculdade de Educação/universidade Federal de Pelotas

RESUMO

A atuação de maçons e da maçonaria no contexto educacional brasileiro ainda é uma temática pouco estudada no âmbito da História da Educação. Neste texto, destaco encaminhamentos preliminares sobre o estudo de sua influência no processo de modernização educacional que se consolida entre as últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX. Tendo o referencial teórico-metodológico ancorado na História Cultural, são utilizados como fontes jornais, boletins, discursos e bibliografia referente à temática. A ação dos maçons inclui designadamente práticas políticas como intelectuais, gestores, legisladores, escritores, jornalistas, professores, bem como a fundação de lojas maçônicas, a criação de periódicos, a publicação de livros, a fundação de bibliotecas, de escolas, de faculdades e de obras de benemerência voltadas aos mais necessitados. Sua atuação de oposição ao discurso conservador do catolicismo romano representou uma importante e destacada referência no processo de modernização educativa na emergente república brasileira.

PALAVRAS-CHAVE

Maçons e educação, maçonaria luso-brasileira, modernização educativa.

A atuação de maçons e da maçonaria no contexto educacional brasileiro ainda é uma temática pouco estudada no âmbito da História da Educação. Neste texto, destaco encaminhamentos preliminares sobre o estudo de sua influência no processo de modernização educacional que se consolida entre as últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX. Será nessa periodização, que envolve a implantação e consolidação do regime republicano no Brasil, que ancoro minhas reflexões e análises. [1]

No presente estudo, tendo como fundamento teórico-metodológico a História Cultural, uso como fontes jornais, boletins, discursos e bibliografia referente à temática. Algumas dessas fontes possibilitam uma leitura das manifestações contemporâneas aos acontecimentos e uma real aproximação dos discursos emitidos na época em relação ao projeto de sociedade, e suas instituições sociais. E mesmo que se caracterizem pelo seu caráter polêmico e por vezes passageiro, representam um produto cultural de sujeitos específicos em um determinado contexto histórico. Nesse sentido, Chartier (1990) enfatiza que os historiadores da cultura devem criar suas próprias estratégias na leitura dos textos com os quais trabalham, pois eles afetam o leitor de forma individual e variada. Deve-se ter claro que os documentos e os referenciais bibliográficos que descrevem ações do passado possuem uma intencionalidade e um engajamento nas relações de poder que se estabelecem. E, no caso da ação de intelectuais maçons no espaço educacional brasileiro, é particularmente intrigante constatar nos trabalhos acadêmicos a pouca visibilidade e identificação de suas práticas políticas como oriundas de um espaço que os identifica: a maçonaria.

Objetivo com este trabalho estabelecer interfaces no âmbito político-educacional e cultural da presença de maçons no processo de implantação da República no Brasil. Isso a partir da atuação de intelectuais maçons e dos espaços culturais e educacionais por eles ocupados. A Maçonaria é aqui considerada um *locus* potencial e agregador, como um espaço de sociabilidade, de intelectuais que fundamentam ideias que se consolidam no processo de implantação da República. Os maçons, que no seu espaço coletivo, as lojas maçônicas [2], compartilhavam aspectos do ideário liberal e positivista, buscaram uma nova sociedade baseada na ordem e no progresso. Serão eles que, nas suas individualidades, com sua atuação político-cutural como indivíduos, mas que pertencem a um grupo (ou grupos) que os orienta e sinaliza caminhos, pensaram e organizaram a possibilidade de implantação de um novo regime. Um regime que se opunha ao escravismo e às práticas monárquicas e de influências clericais e jesuíticas, consideradas retrógradas e ultrapassadas, defendendo o laicismo no campo educacional.

---

[1] Este trabalho resulta de estudos apresentados em Amaral (2005) e encaminhados quando da realização do estágio pós doutoral no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2014-2015), sob orientação de Justino Magalhães.

[2] É o lugar ou a reunião em que se congregam os maçons para o trabalho seu específico.

Como afirmado em AMARAL (2005), no Brasil, todo o processo de Proclamação da República resultou também do trabalho de políticos ligados à Maçonaria. Isto se torna evidente quando se constata que: o Manifesto Republicano de 1870 foi redigido pelo Grão-Mestre Saldanha Marinho, recebendo assinaturas de grande número de maçons; o "Clube Republicano" era presidido pelo maçom Quintino Bocaiúva; eram maçons os componentes do primeiro Governo Provisório.[3] O emergente sistema republicano estava bastante ligado aos interesses da Maçonaria, que tratou de usar de sua influência junto à sociedade brasileira, para solidificar as determinações políticas da Constituição Republicana, especialmente no que se relacionasse à separação da Igreja e do Estado. Este foi mais um fato que contribuiu para que o conflito entre a Igreja e a Maçonaria se tornasse tão acentuado.

Realizar um estudo que envolva a Maçonaria requer que necessariamente estabeleçamos sua relação com o Catolicismo. A Igreja e a Maçonaria exerceram influência decisiva em muitos acontecimentos políticos e sociais de nosso país. Entraram no século XX num clima de conflito político-ideológico, movido por questões internas que diziam respeito à nossa política nacional (como o processo da implantação do sistema republicano), assim como por questões oriundas das determinações do Vaticano que acentuaram o processo de romanização da Igreja e de perseguição desta aos maçons.

Nesse quadro, há que se destacar, como será analisado a seguir, a dispersão organizativa da maçonaria brasileira que apresentou muitas cisões e disputas políticas pautadas por diferentes vínculos regionais, nacionais e internacionais. Tal fato dificulta a compreensão de seus aspectos organizacionais e de sua atuação como grupos que em alguns momentos rivalizavam entre si.

1. A MAÇONARIA COMO ESPAÇO DE SOCIABILIDADE

Conforme já afirmado, no Brasil, em função de as temáticas ligadas à maçonaria serem assuntos ainda pouco tratados pela historiografia brasileira, percebe-se, inclusive, posicionamentos muito divergentes entre os maçonólogos e historiadores, o que torna difícil traçar, de forma concisa, o perfil desta Instituição.

Em um artigo publicado em 1997, Célia Azevedo identifica a perda de visibilidade da maçonaria na história do Brasil. Para tanto, destaca modos de abordagem sobre o tema maçonaria por parte de três historiadores que imprimiram tendências duradouras na historiografia do Brasil monárquico: Francisco Adolfo de Vernhagen (1818-1878), Manuel de Oliveira Lima (1867-1928) e Caio Prado Jr. (1907-1990).

---

[3] Os políticos maçons deste governo eram o Marechal Deodoro da Fonseca, primeiro presidente brasileiro, e seus ministros que ocupavam as seguintes pastas: Aristides Lobo, Interior; Campos Sales, Justiça; Rui Barbosa, Fazenda; Quintino bocaiúva, Relações Exteriores; Demétrio Ribeiro, Agricultura, comércio e Obras Públicas; Benjamim Constant, Guerra; Eduardo Wandelkolk, Marinha. Gomes, 1975, p. 139. Como curiosidade cabe ressaltar que Deodoro da Fonseca foi iniciado na Loja "Rocha Negra", de São Gabriel, Rio Grande do Sul.

Segundo a autora os dois primeiros autores convergem ao ressaltar o empenho dos maçons brasileiros na defesa da nação emergente e de um governo pautado prioritariamente pela Lei, sendo a identidade maçônica preenchida com dois atributos básicos: nacionalismo e constitucionalismo.

Azevedo (1997) ressalta que na abordagem de Prado Jr, aos maçons brasileiros interessava a solução das questões internas do país, o que os levava a agir mais como brasileiros do que como maçons. Utilizavam-se da maçonaria para atuarem de forma mais orientada e organizada. Havia mais uma troca de favores entre a maçonaria e os brasileiros do que uma simbiose entre eles:

> *A história da maçonaria não teria passado, portanto, na visão de Prado Jr, de uma relação instrumental, de importância momentânea e – por que não explicitar? – secundária. Nossos maçons não foram em sua essência maçons, mas sim brasileiros, e ao final de contas a importância de sua ação política parece residir precisamente nesse fato. (Azevedo, 1997, p.187)*

Assim, como muitos historiadores ancoram seus referenciais em Prado Jr., a autora afirma que em muitos estudos se constata uma perda da identidade maçônica em relação a vários personagens de destaque no cenário político brasileiro do século XIX, cuja trajetória é destacada sem que seja mencionada sua filiação maçônica. (Azevedo, 1997, p. 185).[4]

Ressalto que o mesmo ocorre em relação aos personagens de destaque no âmbito educacional brasileiro. Suas práticas e trajetórias como intelectuais carecem de informações sobre o fato de terem sido maçons e terem participado desse importante espaço de sociabilidade que definia estratégias de distribuição e apropriação de capital cultural que foi a maçonaria, principalmente no *largo* século XIX. Sua atuação como políticos, jornalistas, escritores, professores e gestores aparece nos estudos acadêmicos descolada de seu pertencimento à maçonaria. Indubitavelmente essa é uma lacuna a ser preenchida a partir de estudos que retirem a maçonaria de sua invisibilidade no contexto político-educacional brasileiro. E assim, que sejam formuladas novas questões às fontes de pesquisa que levem em conta a compreensão das especificidades da instituição maçônica, as características sócio-econômicas e culturais dos maçons, sua influência sócio-cultural, os distintos posicionamentos da ordem em relação a questões regionais, nacionais e internacionais.

Se era lugar comum ser intelectual e maçom no período aqui estudado, os historiadores da educação devem contextualizar esse fato. Estabelecer relações com o

---

[4] Azevedo (1997, p. 186) também afirma que "é interessante observar aqui que outro importante historiador contemporâneo, Sérgio Buarque de Holanda, limitou-se a registrar em algumas linhas o declínio da maçonaria numa suposta substituição desta pelo movimento positivista. Não oferece, no entanto, explicações e evidências para esta tese apenas acenada no início de um capítulo significativamente intitulado "Da Maçonaria ao Positivismo". Haveria aqui implicitamente uma vontade de encerrar definitivamente o assunto maçonaria na história do Brasil? Ver: O Brasil Monárquico – Do Império à República, tomo 2, vol. 5, São Paulo, Difel, 1985, pp. 289-305."

significado de pertença a este grupo.[5] Conforme demonstra Barata (1999) o desejo de usufruir do auxílio mútuo praticado pela ordem, a percepção da maçonaria como um espaço de convívio e mobilidades sociais e o entendimento do espaço maçônico como escola de virtudes, de debate de ideias e de aprendizado do viver em coletividade, eram as principais razões que levavam os homens a ingressarem na maçonaria. Ser maçom, para certos setores da sociedade, significava uma forma de influir, de participar da estruturação do Estado Brasileiro.

Pelo que foi aqui expresso, é importante ressaltar que a história da educação brasileira carece de estudos que abordem sobre a atuação dos intelectuais brasileiros estabelecendo uma identificação de suas reflexões e práticas políticas de vanguarda com a maçonaria compreendida como um espaço de sociabilidade agregador de expectativas do pensamento da modernidade.

Azevedo (1997), Barata (1999) e Morel (2001), autores que nesse estudo são uma importante referência, destacam a potencialidade do conceito de sociabilidade para as análises históricas que envolvem a maçonaria e seu contexto de atuação. Sobre o resgate e utilização desse conceito, Morel (2001) destaca que

> *uma obra póstuma de Augustin Cochin (1925) valorizou o papel das associações para compreender a eclosão da Revolução Francesa. Tal trabalho não teve repercussão imediata, mas seria recuperado por François Furet (1978). As sociabilidades - como tema e instrumental teórico e metodológico - fariam entrada definitiva no campo da pesquisa histórica acadêmica com a obra de Maurice Agulhon (1968 e 1977), um dos reconhecidos herdeiros da Ecole des Annales, inicialmente com sua tese e, na década seguinte, com um balanço crítico das possibilidades e perspectivas de tal abordagem. (Morel, 2001, p.4)*

Morel, afirma que Agulhon passa a propor o conhecimento das sociabilidades pela densidade da existência de associações constituídas e suas mutações num quadro geográfico e cronológico delimitado, ou seja,

> *uma história da vontade associativa com dados quantitativos e comparativos, com suas mudanças no tempo e no espaço. O referido autor chegava mesmo a tocar na questão das identidades culturais, discutindo a aptidão de determinados grupamentos humanos regionais para as formas estudadas, no caso, a passagem das confrarias para as maçonarias na Provence. (Morel, 2001, p.4)*

Segundo Azevedo (1997) a noção de sociabilidade introduzida por Agulhon no vocabulário dos historiadores dos *Annales*, adquiriu crescente relevo na história social e cultural, sendo fundamental para a compreensão da história da maçonaria.

---

[5] Esse pode ser o caso de maçons que se destacaram no âmbito político-educacional brasileiro como o Padre Diogo Antônio Feijó, Rui Barbosa, Francisco Rangel Pestana, dentre outros.

No entanto, a autora ressalta que esse autor não teve muitos seguidores na França no tocante à história da maçonaria propriamente dita.

2. OS MAÇONS NO CONTEXTO DA MODERNIDADE EDUCACIONAL

Para identificar e caracterizar o quadro de modernização educacional e a atuação dos maçons e da maçonaria torna-se fundamental reconhecê-lo no contexto da Modernidade. Modernidade compreendida aqui como uma designação abrangente de um largo século XIX, período de 1789 a 1914, e de um curto século XX, de 1914 a 1945 (Habermas, 2000), em que mudanças intelectuais, sociais, políticas e econômicas refletem-se na crescente racionalização em todos os aspectos da vida social e do pensamento humano. Os eventos ligados à Revolução Francesa, à constituição do Iluminismo e do industrialismo (capitalismo), representam a superação do pensamento e das tradicionais organizações do medievo. O rompimento com o pensamento escolástico, método de pensamento crítico intrínseco aos preceitos da Igreja Católica, e o uso da razão como forma autônoma de construção de conhecimento, desvinculado de preceitos teológicos, base do Iluminismo, foram fundamentais na construção do pensamento moderno no largo século XIX.

O empirismo iluminista que estabelece a razão e a ciência como a verdadeira forma de se conhecer o mundo e fortalece os ideais de laços sociais igualitários, abalou a estruturas do absolutismo real, cujos pilares sociais e políticos assentavam-se em bases teológicas. As ideias iluministas serão, também, o sustentáculo ideológico dos movimentos de independência das colônias americanas, bem como a implantação dos regimes republicanos na Europa e nas américas.

No contexto da Modernidade, a maçonaria, uma instituição filosófica e filantrópica de natureza discreta, privada e de caráter secreto, foi uma das mais expressivas formas de organização política oposicionista ao absolutismo real e ao poder clerical, especialmente do jesuitismo, representando um lugar de circulação de ideias e práticas modernas, destacadamente no *largo* século XIX. A atuação política de maçons e da maçonaria foi fundamental na constituição, divulgação e implantação do ideário da Ilustração, do Positivismo e Liberalismo.

Como afirma Morel (2008),

> *"guardada pelo segredo, a maçonaria constitui-se em "poder indireto", uma vez que se torna um local de discussão de questões de cunho político, sem contudo, estar sob o controle e a vigência do Estado. O segredo permitia a esta instituição apresentar-se como apolítica, mesmo configurando-se como um importante agente político.*
>
> *Contudo a tentativa de escapar do controle do Estado não é a única explicação para uma postura revolucionária ou oposicionista da maçonaria. Ao contrário, o posicionamento dessa instituição frente aos regimes políticos variou de*

acordo com uma série de fatores (elementos históricos, religião, região, conjunturas) que ultrapassam o fato de constituir-se como um lugar protegido pelo segredo. Até por seu ideário de progresso, ainda que difuso, as maçonarias tendem a ser mais evolucionistas e pregar mudanças graduais."(Morel, 2008, p. 44 e 45)

Esse autor utiliza muito a expressão "as maçonarias" e não "a maçonaria" levando em conta que não existiu apenas uma maçonaria como centro aglutinador e atemporal, mas sim, diversas organizações maçônicas ao longo do tempo. Ele ressalta que a importância de compreender a maçonaria não de maneira isolada da sociedade, mas como uma associação presente em diferentes situações históricas, atravessada por questões de cada momento e possuindo características próprias oriundas de divisões e contradições assim como de conquistas e inovações. (Morel, 2008, p.10)

No Brasil, por vezes, as contradições entre o discurso e a prática maçônica resultaram da manipulação por parte desta instituição, das demandas de alguns setores da sociedade e dos poderes locais e regionais como forma de ampliar suas fileiras e aumentar seu poder e influência, estando muito ligada à vida política do país e à parcela da elite intelectual. No entanto, nos documentos aqui analisados muito é dito sobre o fato de a maçonaria não ser considerada uma associação política, que se envolva com partidos políticos, como pode ser constatado na exposição seguir

Nos paizes regidos por instituições livres a Maçonaria não é, e nem deve ser uma associação política. Ahi os sacrosantos princípios por que sempre pugnou têm por defensores a imprensa, a tribuna, toda a organisação política e social. [...] Mas, si a Maçonaria deve em geral affastar-se dos pleitos dos partidos, não se segue que deve, que possa mesmo ficar indiferente quando, por uma aberração inqualificável, se tente n'esses paizes aniquilar os princípios que, mais do que ninguém, ella proclamou e defendeu, procurando tornal-os os guias seguros e invioláveis das sociedades modernas. (Boletim...,1891,p.2)

Não há como negar sua atuação e influência como um autêntico grupo de pressão que aglutinou expressiva parcela da elite imperial e republicana (Barata, 1999). Sua estrutura organizacional respaldou sua atuação política como grupo assim como as iniciativas de maçons que atuavam na política nacional. Os maçons debateram nas lojas, na imprensa, no Parlamento e nas instituições das quais faziam parte, temas

relativos à defesa da liberdade de consciência, da educação e do progresso do país, do fim do escravismo[6] e da implantação da República.

Ressalta-se que ainda durante o império brasileiro a atividade maçônica desenvolvia-se francamente com o apoio e participação da Igreja e do Estado. Dela faziam parte políticos monarquistas e republicanos. As relações entre o clero e a Maçonaria foram relativamente tranquilas até 1872, com a "Questão Religiosa" quando o governo de D. Pedro II decidiu não apoiar a política antimaçônica do Vaticano. A monarquia acabou perdendo o apoio de uma de suas bases de sustentação, a Igreja Católica, o que contribuiu para acelerar a Proclamação da República em 1889, fato que resultou em grande parte do trabalho de políticos ligados à Maçonaria. Salienta-se que a maçonaria, conforme já abordado anteriormente, se constituiu num terreno fértil para a propagação das ideias iluministas e liberais no século XVIII, difundindo o uso da razão na busca do progresso intelectual, social e moral e como forma de debelar toda a tirania, seja intelectual, moral ou religiosa. Ideias essas que foram o sustentáculo para a modernização presente no século XIX e primeiras décadas do século XX e que embasaram mudanças que visavam à construção do que consideravam uma nova sociedade.

No contexto da Modernidade, Magalhães (2010, p. 11) destaca que "na base da Modernidade está a educação". Como afirma esse autor, a Modernidade

> *"caracterizou-se em linhas gerais, por uma tensão e progressiva harmonização entre os sujeitos e as instituições, por meio da educação. Pragmática e linguagem, a escola e a cultura escolar tornaram-se constitutivas e instituintes da Modernidade, reificando-se como experiência e processo, meio e substância, de aculturação e comunicação, disciplina e organização, intelecção e racionalidade." (Magalhães, 2010, p.13)*

Assim, como uma instituição que propugnava o ideal de modernização civilizatória nacional, viam na educação, benemerência e filantropia o sustentáculo de sua atuação. O posicionamento da Maçonaria em relação à instrução (educação) elementar pública, laica e gratuita destinada às classes menos abastadas e a qualificação e profissionalização do professor público é apresentado no primeiro número do Boletim do Grande Oriente do Brasil:

---

[6] O movimento abolicionista tomou força em meados do século XIX. Em decorrência, principalmente, da pressão inglesa, em 1850 foi decretada a lei Euzébio de Queiroz, que extinguia o tráfico de escravos. O elaborador dessa lei, o maçom Euzébio de Queiroz, era então ministro da Justiça. Como a escravidão continuava sendo alimentada pelo comércio interno a campanha abolicionista teve nas lojas maçônica um importante espaço para sua articulação. Em 1871 foi aprovada a Lei Visconde Rio Branco, que ficou conhecida como a "lei do ventre-livre". A partir dela, filhos de escravos eram considerados livres. (Castellani, 1989). No Boletim Maçônico do Grande Oriente do Brasil de março de 1872, há interessante descrição da solenidade comemorativa da Lei de 28 de setembro de 1871 ocorrida na loja desse Grande Oriente.

O privilégio nos campos da inteligência parece ser o maior obstáculo que se oppõe ao desenvolvimento dos destinos da sociedade e uma causa poderosa da ignorância dos espíritos o da inferioridade moral das classes menos abastadas. A necessidade de conhecerse a fonte, onde foi bebida a instrucção e os meios empregados para obtê-lo, a chancelaria de um estabelecimento publico ou approvado pela administração, como um privilégio para a admissão nas universidades ou academias, a negligência dos juizes sobre as habilitações dos professores públicos, cuja unica direcção deve ser confiado o ensino, a imposição da acquisição dos conhecimentos acessórios em diversos ramos de estudo, todas estas distincções devem desapparecer para que a instrucção torne-se possível e fácil. A propagação da instrucção pelo povo é uma idéia que a Inst.'. Mac.'., que abraça a causa da humanidade, deve sempre sustentar e executar, com o intuito de auxiliar a administração da sociedade na realisação de medidas, de que depende o seu progresso." (BOLETIM...,1871, p. 11)

O posicionamento da Maçonaria em relação à educação e sua luta pelo ensino público, contra o analfabetismo e em prol da obrigatoriedade do ensino primário, adentra as primeiras décadas do século XX. No jornal maçônico "O Templário"[7], em 1920, essa temática é apresentada nos quatro primeiros números. Os artigos realizam uma crítica em relação ao descaso com que vinha sendo tratada a instrução pública por parte do governo federal. A educação elementar estendida a todos os brasileiros não era vista como um caminho para mudanças estruturais da sociedade. Seria, isto sim, um caminho que levaria a uma *"boa ordem e tranqüilidade pública [...]com homens laboriosos que, com perfeito conhecimento dos seus mystéres, conheçam, também os seus deveres e direitos, e saibam alguma cousa do mundo, suas leis e seus sucessos".*[8]

O ensino elementar obrigatório seria, portanto, uma forma de produzir trabalhadores mais interados nos modernos processos de produção. A educação era considerada como *"o factor mais importante e efficaz para estabelecer a fraternidade entre os homens"*[9]. Estimulando as diferenças individuais, deveria habilitar a população para assumir os diferentes papéis exigidos pela "nova sociedade", ou seja, a sociedade industrial emergente. Como se observa a seguir, a educação seria um meio de resguardar os interesses dos proprietários e contribuir na formação de uma sociedade industrial dócil e pacífica:

" Dia a dia as machinas vão substituindo os braços, a força bruta cede logar aos engenhos. O que acontecerá aos seres lançados de um momento para o outro na dura contingência da lucta pela existência?!

---

[7] "O Templário" foi um jornal maçônico da cidade de Pelotas, RS, que circulou nas décadas de 1920 e 1930. Algumas reflexões aqui apresentadas resultam de estudos apresentados em Amaral (2005).

[8] Idem ibidem.

[9] "O Templário" 15.02.1928, p. 1.

Estancarão ante os complicados apparelhos que não saberão movimentar por lhes faltar a luz que se adquire nos bancos dos collegios [...] Na officina não se tramarão mais greves, porque todo o operário saberá e poderá acceitar o que lhe convém, porque para tal terá apparelhada a razão no valor equitativo do trabalho".[10]

Sendo assim, a instrução elementar estendida a todos os brasileiros, resultaria na "ordem e progresso" tão propalada pelo nascente sistema democrático republicano brasileiro.

Também não há como deixar de mencionar aqui aspectos da caridade, benemerência e filantropia maçônica, características que moldam o processo de constituição comportamental do maçom e da própria atuação da maçonaria e que identificam e singularizam sua atuação na sociedade. Como é afirmado no Boletim do Grande Oriente do Brasil

A caridade, como a primeira virtude social, é a que mais aproxima o homem da divindade, e a que deve distinguir o caracter do maçon em todas as phases da vida humana. [...] A caridade é a base de todas as nossas accões relativamente aos nossos irmãos. É a norma que dirige o nosso zelo e afan pelo bem do gênero humano. Posto que as necessidades dos nossos irmãos nos interessem particularmente, o mérito e a virtude na indigencia, qualquer que seja a pessoa em que se encontre, deve merecer sempre os nossos benefícios e as nossas atenções (Boletim..., 1883, p. 67)

Analisando atas, correspondências e relatórios, constata-se o empenho dos maçons junto aos trabalhos sociais desenvolvidos pela Maçonaria. Não raros eram aqueles que, bem sucedidos economicamente, realizavam vultosas doações em dinheiro ou bens imobiliários, contribuindo no trabalho de auxílio a instituições de caridade e educacionais, assim como com maçons que atravessassem difícil situação financeira. No período estudado, as atitudes filantrópicas eram exaltadas pela imprensa maçônica e profana[11].

Assim, a maçonaria, a partir do século XIX, reiterando sua incorporação e apropriação dos discursos de vanguarda e que sustentam a modernidade educativa, ocorre a identificação dos maçons com os princípios do Positivismo. Assumiram, então, a assertiva positivista de que a solução para os problemas nacionais estavam vinculados ao acesso à escolarização. No entanto, há que se ressaltar que para eles, a solução destes problemas não passava por mudanças estruturais na sociedade. O papel de cada indivíduo no grupo social, quando bem compreendido e aceito, efetivaria, o que consideravam uma nova sociedade que seria aquela onde imperasse

---

[10] "O Templário" 02.03.1920, p. 1.

[11] Cf. Marques (1986, p. 1165) o termo "profano" refere-se a todo indivíduo ou toda a coisa que não pertença à Maçonaria.

a ordem através de um tutoramento da população por parte daqueles considerados capazes de conduzir os seus destinos. Assim, identificavam-se com os interesses das elites e dos grupos em ascensão social, contemplando também certos anseios das classes menos favorecidas. Nesta lógica, existindo a ordem social, o resultado seria o progresso do país. Situações almejadas desde meados do século XIX pelos maçons, liberais e republicanos e que aparecem na bandeira nacional brasileira onde estão estampadas as palavras ordem e progresso (AMARAL,2005).

Nesse contexto, segundo AMARAL(2005) a cooptação da mulher para a causa maçônica foi fundamental e alavancou discussões sobre sua inserção social, mormente nas escolas. O que parece a primeira vista uma contradição, uma vez que a instituição maçônica é essencialmente masculina, a preocupação com a educação das mulheres fundamenta-se no fato de ser ela considerada mãe e educadora das futuras gerações, devendo então estar preparada para desempenhar vem seu papel social. Destaca-se no presente trabalho a presença e participação da portuguesa Ana de Castro Osório no espaço maçônico luso-brasileiro nas primeiras décadas do século XX, através de sua atuação como escritora e defensora da Maçonaria feminina e dos ideais republicanos.[12]

Em janeiro de 1923 "O Templário" chegou a estampar em sua primeira página uma fotografia de Anna Osório, venerável de uma Loja feminina de Portugal,[13] com as insígnias da Maçonaria. Junto à fotografia que ocupava a metade da página do jornal, lê-se o seguinte:

> *"Queremos prestar a nossa singela homenagem á brilhante intellectual D. Anna de Castro Osorio que veio pessoalmente espargir no Brasil os lampejos de seu prodigioso talento. Como escriptora, educacionista e propagandista das ideias avançadas, a notavel portugueza conquistou em sua querida Patria uma posição de destaque entre os contemporaneos".*[14]

Anna Osório visitou o Rio Grande do Sul com o objetivo de propagar a importância da Maçonaria Feminina e da união dos maçons frente ao avanço do clericalismo. Seus discursos proferidos em Lojas de Pelotas e Rio Grande foram transcritos neste jornal.[15] Em seu conteúdo há dominância de um anticlericalismo e

---

[12] Como afirma Gomes (2011) "Ana de Castro Osório (1872-1935) é uma intelectual razoavelmente reconhecida e estudada em Portugal, sobretudo no contexto das comemorações do Centenário da República, causa que ela ajudou a propagar e com a qual colaborou em projetos importantes, como o do divórcio. [...] Os trabalhos a ela dedicados, concentram-se mais no campo da literatura, no qual teve presença marcante, e, na história, privilegiam sua atuação como líder feminista.[...] [É] autora e editora de manuais escolares e livros infantis que circularam em Portugal e também no Brasil. Apesar desse fato, ela é praticamente uma desconhecida no Brasil, onde viveu entre 1911 e 1914, tendo alguns de seus livros participado da formação da infância de muitos brasileiros, em especial durante os anos 1910[...]".

[13] Este país era, na época, o único a possuir Lojas exclusivas de mulheres.

[14] "O Templário", 17.01

[15] Seus discursos nas viagens que fez ao Brasil nesse período constituirão o livro "A Grande Aliança".

de um feminismo que buscava igualdade de direitos entre as mulheres e os homens na Maçonaria, ressaltando o papel da mulher como mãe e "modeladora" dos filhos.

A Maçonaria, contrapondo-se ao papel de desigualdade social da mulher perante o homem, reforçado, segundo os maçons, pelo catolicismo, utilizou-se do apoio à causa feminina na disputa pela primazia de suas ideias, desenvolvendo um discurso e até mesmo uma prática voltada aos interesses feministas. Nesta afronta ao clericalismo, a legalização do divórcio passa a ser amplamente debatida e defendida pelos maçons, assim como a participação feminina junto a esta instituição. Ao mesmo tempo, a presença da mulher na Maçonaria fazia parte de uma ideia de reconstrução social que servisse para auxiliar na solução dos problemas vividos no início do século XX. A colaboração da mulher foi vista como essencial na cruzada moralizadora em que se empenhou esta Instituição e que tinha como alvo principal o clericalismo vigente. Como a instituição maçônica vinculava as mudanças sociais à questão educacional e sendo a mulher o sustentáculo da Igreja Católica, a Maçonaria passou a propugnar a ideia de que era necessário tirar a mulher do domínio do catolicismo romano para que houvesse realmente uma reforma educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período estudado, a maçonaria brasileira, como espaço de sociabilidade, tem nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, a sustentação de seus discursos que buscam respaldar suas práticas sociais e políticas. O papel dos maçons foi essencialmente levar essas discussões para o campo político e social em que atuavam.

E é, nesse sentido, que o presente estudo busca ressaltar a importância de que se leve em conta a filiação maçônica de determinados indivíduos que se destacaram no espaço político-educacional brasileiro. Suas práticas, propostas e decisões, provavelmente foram discutidas e gestadas no espaço das lojas maçônicas, junto ao grupo do qual faziam parte. E essa era uma das importantes finalidades desse grupo: ser um espaço de sociabilidade, de discussão de ideias ancoradas nos pressupostos da modernidade.

No Brasil, o processo de laicização do ensino decorrente da Proclamação da República, resultou no acirramento das disputas entre a Maçonaria e a Igreja Católica pela primazia no campo educacional. Para os maçons, o clero através de sua ação pastoral e, especialmente da Companhia de Jesus, atuando junto à educação das elites, sedimentava conceitos e condutas que perpetuavam uma organização social arcaica que levava o país ao atraso. Os maçons, embora muito próximos das premissas do Positivismo, distanciavam-se delas ao defenderem a existência do ensino elementar obrigatório, público, laico e gratuito como forma de garantir o efetivo desempenho da função que delegava à educação formal: manutenção da coesão social e a diminuição da influência das escolas particulares confessionais. As ideias positivistas de separação entre a Igreja e o Estado, de liberdade espiritual, de valorização da tradição, da família, do dever, da hierarquia social, serviram de

sustentáculo aos propósitos defendidos pelos maçons, sobretudo no campo educacional. A ação dos maçons na modernização educacional inclui designadamente práticas políticas como intelectuais, gestores, legisladores, escritores, jornalistas, professores, bem como a fundação de lojas maçônicas, a criação de periódicos, a publicação de livros, a fundação de bibliotecas, de escolas, de faculdades e de obras de benemerência voltadas aos mais necessitados. Sua atuação de oposição ao discurso conservador do catolicismo romano representou uma importante e destacada referência no processo de modernização educativa na emergente república brasileira.

BIBLIOGRAFIA

Agulhon, M. 1968. Pénitents et francs-maçons de l'ancienneProvence. Paris, Seuil.

Amaral, G. L. (2005). O Gymnasio Pelotense e a Maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas. 2 ed. Pelotas: Seiva Publicações.

Azevedo, C. (1997). Maçonaria: história e historiografia. In: Revista USP, São Paulo (32): 178-189 (dez/fev).

Benimeli, J.;Caprile, G.; Alberton, V. (1983) Maçonaria e Igreja Católica: ontem hoje e amanhã. 2ed. São Paulo: Paulinas.

BOLETIM DO GRANDE ORIENTE DO BRASIL. (1871) Jornal Official da Maçonaria Brasileira. Num. 1, Dezembro, 1ºanno.

_____(1883) Jornal Official da Maçonaria Brasileira. Num. 7 a 9. 12º anno.

Castellani, J. (1989). *A Maçonaria e o movimento republicano brasileiro*. São Paulo: Editora Traço.

Chartier, R. (1990). História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel.

Gomes, A.C. (2011) A Grande Aliança de Ana de Castro Osório: um projeto político-pedagógico fracassado. In: Estudos do Século XX, n.11, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Habermas, J. (2000) La Constelación Posnacional: ensayos políticos. Barcelona/Buenos Aires/México:Paidós.

Magalhães, J. (2010) Da cadeira ao banco: escola e modernização (séculos XVIII-XX). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Marques, A.H.O (1986). Dicionário da Maçonaria Portuguesa. Lisboa: Editorial Delta.

Morel, M. (2001). Sociabilidades entre Luzes e sombras: apontamentos para o estudo histórico das maçonarias da primeira metade do século XIX. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, nº 28, 2001, p. 3-22.

Morel, M; Souza, F. (2008). O poder da maçonaria: a história de uma sociedade secreta no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

O TEMPLÁRIO (1920-1935). Órgão da Lojas Unidas “Honra e humanidade, Rio Branco e Lealdade”. Pelotas, RS.

Mesas Coordenadas

Eixo Temático:

Políticas e práticas Educativas

Título da Mesa:

INTELECTUAIS, ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM PORTUGAL E NO BRASIL (1920-1975).

Coordenador:

Luís Grosso Correia

RESUMO

A análise de políticas educacionais fomentadas, em particular, através da máquina administrativa do Estado é uma atividade social e política. A responsabilidade intelectual pela qualidade dessas políticas tem por referência atores engajados no controlo político e administrativo da res publica, alguns dos quais com reconhecida atividade de investigação (em diferentes domínios do conhecimento) e reflexão sobre os problemas coevos do sistema educativo. Os atores políticos responsáveis pela concepção dessas políticas educacionais, assim como os críticos destas, eram, em regra, oriundos de setores intelectuais (ligados à ciência, cultura e ensino superior), alguns dos quais na condição de servidores do Estado e situados numa determinada hierarquia política. Esses intelectuais poderiam representar subgrupos com uma visão, interpretação e praxis política em relação aos problemas educacionais que poderiam oscilar entre dois polos: ora orientados e apoiantes das políticas em curso ora como informada oposição às mesmas.

A presente mesa coordenada visa trazer a lume novas abordagens e temas para a pesquisa em história da educação. Procurará imprimir uma análise que vai mais além do protagonismo dos atores individualmente considerados e focar, entre outros aspetos, a significação do agendamento, desenho e implementação de políticas públicas no sector da educação nos respetivos contextos históricos.

A problematização das trajetórias das intelligentzias revelam estratégias e objetivos variados, contudo é possível afirmar que a pretensão de intervenção na política educacional, bem como a participação ativa na organização cognitiva dos (sub-)sistemas educativos tanto do Brasil como de Portugal, no período compreendido entre os anos de 1920 e 1976. Neste sentido, a mesa coordenada ora proposta visa apresentar os resultados de pesquisas em história da educação, desenvolvidas em diálogo com a história intelectual, dos intelectuais e política, a partir de quatro intervenções que revelam diferentes possibilidades, em termos teóricos, metodológicos e empíricos, e que combinam tradição e inovação na análise e interpretação propostas. De forma sintética, os quatro estudos propõem-se analisar: 1) os significados e implicações da noção de elite nas propostas de criação e reforma do ensino superior brasileiro, feitas pelos intelectuais-educadores que responderam aos inquéritos do jornal O Estado de São Paulo, em 1926, e da

Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1928 (Bruno Bontempi); 2) a problematização das relações entre intelectuais e Estado, acionando os intelectuais da ABE e suas pretensões de pautar a política educacional de meados da década de 1920 aos anos de 1930 (Carlos Eduardo Vieira); 3) as instituições, as ações do Estado e as iniciativas editoriais em matéria educativa são enunciadas nas páginas do Anuário Brasileiro de Literatura no período do Estado Novo brasileiro (Luciano Mendes de Faria Filho e Vanessa Costa de Macedo); 4) as políticas educativas adotadas no período revolucionário português (1974-1975) face aos problemas sistémicos e à luz do pensamento e ação de intelectuais que desempenharam funções governativas (ministro, secretário de estado ou diretor-geral) à época (Luís Grosso Correia).

ID:77

SOCIABILIDADES, EDUCAÇÃO, EDIÇÃO: O ANNUÁRIO BRASILEIRO DE LITERATURA COMO PROJETO EDUCATIVO (1937-1944).

Autores:
Luciano Mendes de Faria Filho
Vanessa da Costa Macedo

Filiação:
Universidade Federal de Minas Gerais

PALAVRAS CHAVE

Intelectuais, Repertório, Periódicos.

Em 1937, logo no alvorecer do Estado Novo, a comunidade intelectual brasileira via nascer o Anuário Brasileiro de Literatura – ABL, uma das mais importantes e influentes publicações periódicas brasileiras da passagem das décadas de 30 e 40. Os ABL foram publicados entre 1937 e 1944 e fazem parte de um investimento de construção da unidade nacional, do intercâmbio entre agentes intelectuais diversos (escritores, editores, jornalistas etc) e um esforço por colocar o Brasil no concerto das nações civilizadas. A respeito da vida editorial e intelectual brasileira, o Editor, em carta ao leitor, no primeiro número assevera:

> *"Vimos, em Porto Alegre, uma typografia fundada em 1883,´numa velha casa colonial de duas portas e um vitrina´ transformar-se numa das maiores numa das maiores casas editorais (se não a maior) do Brasil. Assistimos, em São Paulo, à transformação de uma pequena fábrica de livros na grande editora Nacional. E aqui no Rio de Janeiro, constatamos quase um milagre: um jovem cheio de coragem e boa vontade, tomar a peito a divulgação dos intelectuais de mérito e, em quatro anos, construir um monumento admirável, todo de mármore e granito, e nele inscrever com letrasde outro nomes que ficarão para sempre nos fatos da nossa história literária – José Lins do Rego, Lúcio Cardoso, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Almir de Andrade, Sérgio Buarque de Hollanda. (NEVES, 1937, p. 6).*

Publicada pelos Irmãos Pongetti, os ABL tinha um propósito muito amplo, com ressalta, Gustavo Sorá:

> *Os ABL se organizavam sob a lógica do resumo anual, com a intenção nativa de perguntar: o que foi feito em matéria artística, intelectual e editorial? Como é a produção cultural nos Estados e em outros países civilizados? Quês setores de atividades criativa se desenvolvem com mais ênfase, ou quais são mais representativos? Como comunicar e conseguir a unidade nacional em um imenso país que mal se conhece? Qual o estado da evolução de nossa cultural? Que posição nos cabe, como resultado, no concerto das nações civilizadas? O que deve ser feito? (SORÁ, 2010,p.343).*

Apesar da intenção informativa para a qual chamava a atenção Gustavo Sorá, não estava alheio a seus proprietários e editores que eles desempenhariam, também, uma clara função educativa. Essa dimensão é explicitada já no editorial do número inicial, publicado em 1937.

Vimos também o Brasil – este com maior razão, si se atentar na extensão do seu território e nas grandes distâncias existentes entre os centros mais populosos e cultos – precisava de uma publicação dessa natureza. E se bem e pensaram, melhor levaram a cabo. Trata-sede empreendimento de alta significação, cujos frutos benéficos todos hão de reconhecer: livreiros, leitores, autores e o próprio Governo, que terá mp "ANNUÁRIO BRASILEITO DE LITERATURA" um auxiliar eficiente para sua obra de educação popular" (NEVES, 1937,p.6)

Nossa intenção nessa comunicação é analisar, de forma mais detida e aprofundada, as formas como a educação – as instituições educativas, as ações do Estado e as iniciativas as editoriais – comparecem nas páginas dos ABL. Mas, não apenas isso. Interessa-nos entender os próprios ABL como sendo um repertório portador de uma dimensão educativa, não escolar, que se realizaria por meio da criação de um ambiente denso de sociabilidades intelectuais.

Os *repertórios culturais* não se prendem exclusivamente a uma filosofia específica, tampouco ganham forma como resultado de propaganda política. Eles emergem em processos históricos específicos e estão imbricados ao campo cultural de uma época. Para Ann Swindler eles funcionam *como "caixa de ferramentas"*; às quais recorrem os agentes sociais, selecionando recursos conforme suas necessidades de compreender certas situações e definir linhas de ação. Trata-se, portanto, de um complexo de hábitos, habilidades e estilos, de visões de mundo, formas de pensar e formas de agir empregados pelas pessoas em diferentes configurações para definir e construir linhas de ação. (SWINDLER, 1989,p.273)

Partindo das formulações de Charles Tilly e Ann Swindler, Ângela Alonso adverte que os repertórios são compostos por padrões analíticos, por noções, argumentos, conceitos, teorias, esquemas explicativos, formas estilísticas, figuras de linguagem e metáforas, não importando a consistência teórica entre seus elementos. "Seu arranjo é histórico e prático". (ALONSO, 2002,p.39).

Mobilizada por nós, a noção de sociabilidades indica não apenas uma intenção de congraçamento e reunião de intelectuais, mas também um engajamento interessado na realização de um determinado projeto político cultural e, por isso, educativo. Tomamos, de empréstimo as elaborações de Ângela Castro Gomes para quem as abordagens das sociabilidades procuram *"captar a ambiência sócio-político-cultural da cidade, para então mapear a dinâmica de articulação de seus vários grupos intelectuais reunidos em lugares de sociabilidade por eles legitimados, para o debate e a propagação de ideias, indissociáveis de formas de intervenção na sociedade."* (GOMES, 1999,p.10)

Ainda segundo a autora, o estudioso das sociabilidades "concentra sua atenção na lógica de constituição de seus grupos, postulando interdependência entre formação de redes organizacionais e os tipos de sensibilidades aí desenvolvidos."

Esta abordagem seria segura e profícua para o historiador, por permitir uma aproximação das obras dos intelectuais, através do privilegiamento das

condições sociais em que foram produzidas, enquanto constitutivas de um certo campo político-cultural. Sendo mais precisa (...) [trata-se] do reconhecimento da existência de um campo intelectual com vinculações amplas, porém com uma autonomia relativa que precisa ser reconhecida e conhecida. Isto poderia ser alcançado com uma investigação que acompanhasse as trajetórias de indivíduos e grupos; que caracterizasse seus esforços de reunião e de demarcação de identidades em determinados momentos; e que associasse tais eventos às características estéticas e políticas de seus projetos. (GOMES, 1999, p.11)

Do mesmo modo, e por isso mesmo, no programa de pesquisa dessa historiadora, ganha relevo o estudo dos *lugares de sociabilidade*, entendidos estes como periódicos, correspondências, casas editoras, cafés, livrarias e associações culturais, ou seja, a diversidade dos lugares "onde os intelectuais se organizam, mais ou menos formalmente, para construir e divulgar propostas". (GOMES, 1999,p.11)

Na Comunicação pretendemos, pois, "aplicar" aos ABL um questionário que busca indagar tanto sobre a forma como a educação escolar é ali referida – em textos dos articulistas, nos livros citados ou resenhados ou, ainda, nas referências à legislação e às ações do Estado na área –, mas também, como já nos referimos, nosso questionário buscará abarcar as variadas formas como os próprios ABL funcionam como um repertório utilizado pelos intelectuais e incorporam um ethos educativo com a clara intencionalidade de agir sobre a realidade brasileira, mais especificamente sobre a comunidade intelectual e sobre o público leitor brasileiros.

Apesar de ser amplamente referido e/ou estudado em outras áreas, os ABE são pouco conhecidos (ou referidos) pela área de história da educação. Por isso, a Comunicação buscará, em primeiro lugar, estabelecer o clima intelectual daqueles densos e tensos anos de 1930 e 1940. Em seguida, chamará a atenção para a discussão sobre o mercado editorial brasileiro e para a intensa ação de produção de periódicos existente no período e à qual a ação dos Irmãos Pongetti veio se somar. Em terceiro lugar, pretende-se fazer uma descrição dos ABL em sua materialidade, incluindo formas de organização do conteúdo e diagramação. Por último nós nos dedicaremos a uma análise das formas como a dimensão educativa, escolar ou não, é abraçada e explicitada pelos sujeitos que fazem os ABL, incluindo-se aqui uma abordagem das dimensões educativas das sociabilidades intelectuais.

Na produção da Comunicação será mobilizada a ampla bibliografia existente sobre os intelectuais, a educação e a política no Governo Vargas, bem como os números publicados do Annuário Brasileiro de Literatura.

BIBLIOGRAFIA

Alonso, A. (2002). Ideias em movimento: a geração de 1870 na crise do Brasil Império. São Paulo: Paz e Terra.

GOMES, A. M. C. (1999). Essa gente do Rio. Essa Gente do Rio: modernismo e nacionalismo. Rio de Janeiro:FGV.

NEVES, J. L. C. (1937). Leitor Amigo. Annuário Brasileiro de Literatura, 1, 5-7.

SORÁ, G. (2010) Brasilianas: José Olympio e a gênese do mercado editorial brasileiro. São Paulo: Edusp.

Swindler, A. (1989) Culture in action: symbols and strategies. American Sociological Review, 51, 273-286.

ID:125

SIGNIFICADOS E IMPLICAÇÕES DAS NOÇÕES DE “ELITE” EM DOIS INQUÉRITOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NOS ANOS 1920

Autora:
Bruno Bontempi

Filiação:
Universidade de São Paulo

PALAVRAS-CHAVE

Ensino superior, Associação Brasileira de Educação (ABE), elites.

Abordam-se os significados e implicações da noção de "elite" nas propostas de criação e reforma do ensino superior no Brasil, consoante as respostas dos "especialistas em educação", convocados a refletir e versar sobre "o problema do ensino superior" em dois inquéritos organizados e publicados na década de 1920, a saber: o inquérito promovido em 1928 pela Seção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação (ABE) e o inquérito realizado pelo O Estado de S. Paulo (OESP) em 1926, sob a direção de Fernando de Azevedo. O objetivo é verificar a que pontos de vista e crenças políticas compartilhadas pelos respondentes prendem-se as noções de elite que sustentam as correlatas proposições de reforma do ensino superior e criação de universidades. A metodologia consistiu em leitura transversal dos depoimentos, promovendo um inventário dos significados das noções de "elite" e "elites" e das ideias políticas implicadas na pretendida reorganização do sistema de ensino nacional em seu nível superior. Tornaram-se evidentes concepções de elite, compartilhadas quase consensualmente, pertinentes ao espectro das crenças e teorias políticas reformistas que sustentavam as críticas ao sistema político oligárquico, vigente na república brasileira desde o início do século XX. Derivaram dessas ideias políticas certas implicações e proposituras que formularam para a reforma da cúpula do sistema educativo.

1. Palavras-chave: ensino superior, elite, inquéritos educacionais

Esta contribuição integra-se à comunicação coordenada Intelectuais, Estado e políticas educacionais em Portugal e no Brasil (1920-1976), cujo foco se põe sobre os intelectuais de Brasil e Portugal desse período, em sua relação constante e intensa com o "agendamento, desenho e implementação de políticas públicas no setor da educação". Abordam-se, aqui, precisamente os significados e implicações da noção de "elite" nas propostas de criação e reforma do ensino superior no Brasil, consoante as respostas dos "especialistas em educação", convocados a refletir e versar sobre "o problema do ensino superior" em dois inquéritos organizados e publicados na década de 1920. O objetivo desta comunicação é verificar a que pontos de vista e crenças políticas compartilhadas pelos respondentes prendem-se as noções de elite que sustentam suas correlatas proposições de reforma do ensino superior e criação de universidades. A relação entre educação e política, a propósito, é abertamente assumida e declarada pelos sujeitos, tais como se lê na resposta de Gilberto Amado (ABE, 1929, p.353), para quem "a questão de que se trata [o problema do ensino

superior], como todas que se referem à preparação do Brasil, vincula-se à questão da direção política."

A principal fonte utilizada é a publicação *O Problema Universitário Brasileiro*, produto do inquérito promovido em 1928 pela Seção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação (ABE), que contém, além disso, a reprodução integral do "Inquérito realizado pelo O Estado de S. Paulo (OESP) em 1926 sob a direção de Fernando de Azevedo". Essas duas instituições, ABE e OESP, podem ser consideradas como duas das mais importantes protagonistas do agendamento de debates em torno da educação brasileira nos anos de 1920: a ABE, entidade civil sem fins lucrativos, sediada no Rio de Janeiro, congregava pela "causa cívica" da educação engenheiros, médicos, advogados, militares, padres e professores que, repartidos em seções específicas promoviam palestras, conferências, inquéritos e publicações, tendo como finalidades últimas instruir e aconselhar a sociedade e os poderes quanto aos rumos e às decisões a tomar para o bem da educação nacional. Por sua vez, *O Estado de S. Paulo*, diário paulista de grande circulação em cujas colunas escreviam, desde o século anterior, renomados homens de letras e saber, gozava da positiva fama de ter sempre lutado "desinteressadamente" pela melhoria da instrução pública no estado e no país. Com efeito, quando veio a lume a série do inquérito organizado por Fernando de Azevedo, doze anos já se completavam do lançamento, pelo então diretor-proprietário Julio Mesquita, do *Inquérito sobre a situação do ensino primário em São Paulo e suas necessidades* (1914).

Quanto à publicação em exame, as quinhentas cópias de sua primeira e única edição foram custeadas pelos próprios autores, para quem se distribuíram proporcionalmente os volumes segundo cotas de participação no rateio; os recursos da venda dos exemplares restantes seriam revertidos em benefício da Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE. O caráter benemérito e materialmente desinteressado da publicação expressa, aliás, claramente o sentido de missão cívica da entidade (Carvalho, 1998), que ao público apresenta o livro de modo dramático, como "prefácio criador de obra grandiosa em que se patentearão todas as energias de nossa gente, ou epílogo de um sonho mal sonhado em que se conservarão os nomes dos ideólogos sonhadores, se porventura lhes faltar a capacidade efetiva das realizações fecundas" (ABE, 1929, p.VII). O volume se abre com as conclusões da recentemente realizada 2ª Conferência Nacional de Educação, de novembro de 1928, em Belo Horizonte, e seu miolo é composto de duas grandes partes, com a primeira contendo as sete teses desenvolvidas pela Comissão Organizadora do Inquérito e a segunda, um híbrido composto por respostas dos especialistas ao inquérito; reprodução do inquérito do jornal *O Estado de S. Paulo*; respostas dadas ao inquérito da ABE pelos docentes da Universidade de Minas Gerais; e ainda, conferência sobre a Escola de Engenharia de Porto Alegre e discurso do senador Adolpho Gordo "sobre a Obra da A.B.E.", ambos, todavia, desconsiderados neste estudo.

A metodologia básica consistiu em, realizando uma leitura transversal dos depoimentos dos respondentes aos inquéritos, promover um inventário dos

expressos significados das noções de “elite” e “elites”, bem como das ideias políticas implicadas na pretendida reorganização do sistema de ensino nacional, neste caso, em seu nível superior. O passo seguinte consistiu em identificar as convergências e divergências presentes entre os depoentes, promovendo com isto um esboço das tendências políticas pulsantes no interior do conjunto. Sempre que possível, foram buscadas evidências da intertextualidade dessas ideias com as crenças e teorias políticas que hipoteticamente fariam parte de um contexto ou repertório comum. Em linhas gerais, o referencial teórico para escolha do corpus da pesquisa, bem como para a análise do objeto sustenta-se na história política, definida pela pertença a uma dada epistemologia que, sem se apegar necessariamente a objetos estritamente políticos, desenvolve um método que privilegia a escala de observação própria à de um sujeito de vontade autônoma, bem como a busca das razões de sua ação (Mariot; Olivera, 2010). Por ação, neste caso, entendo a expressão dos depoimentos, que, à luz das reflexões de Skinner (2005), são tomados como atos de linguagem que extrapolam a função comunicativa, prestando-se às intenções dos sujeitos de atribuir autoridade ao que dizem, produzir emoções em seus interlocutores ou criar fronteiras simbólicas de integração e exclusão.

Verificou-se que, ainda que apenas no inquérito organizado por Fernando de Azevedo, mediante questões fortemente indutoras, tenha-se solicitado diretamente aos respondentes a reflexão sobre a expectativa de o ensino superior vir a formar as “elites intelectuais” para uma sociedade democrática, também os respondentes ao inquérito da ABE, cujas respostas foram relativamente mais livres, insistiram na crença de que caberia às elites, entendidas como grupo seleto dos homens mais distintos pela posse da ciência e da cultura em uma sociedade aberta, o governo dessa mesma sociedade, com proveito de todas as demais classes e inevitável progresso material e espiritual. As universidades, na dupla condição de núcleos de formação cívica e usinas de pesquisa científica, seriam, na expressão de Vicente Licínio Cardoso (ABE, 1929, p.19), “focos de brasilidade” e garantes da democracia e da justiça. Inquiridos por duas das maiores usinas do pensamento político educacional da época, a Associação Brasileira de Educação (1924) e o jornal *O Estado de S. Paulo* (1875), sobre o papel do ensino superior e das universidades na produção, reprodução e circulação das elites nas modernas sociedades democráticas, esses intelectuais educadores tornaram evidentes concepções de elite que, compartilhadas quase consensualmente por todos os que naquele momento assumiam a disposição de modernizar a educação nacional, eram igualmente pertinentes ao espectro das crenças e teorias políticas reformistas que sustentavam as críticas ao sistema político oligárquico, vigente na república brasileira desde o início do século XX. Derivaram dessas ideias políticas implicações e proposituras reformistas, que não só reafirmavam a imprescindibilidade do ensino superior para o progresso das nações, como também a crença de que o cerne de uma boa e desejável reforma da cúpula do sistema educativo envolveria necessariamente a harmonização entre o sistema político, o ensino e a formação de quadros superiores.

BIBLIOGRAFIA

Associação Brasileira de Educação. (1929). *O Problema Universitário Brasileiro*. Inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, A Encadernadora.

Leferme-Falguières F. et Van Renterghem V. (2000/1). Le concept d'élites. Approches historiographiques et méthodologiques. *Hypóteses*, pp. 55-67.

Mariot, N. et Olivera, P. (2010). Histoire politique en France. In : Delacroix, C., Dosse, F., Garcia, P. & Offenstadt, N. *Historiographies, I*. Concepts et dêbats. Paris: Gallimard, pp. 399-411.

Carvalho, M. M. C. (1998). *Molde Nacional e Fôrma Cívica*: higiene moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista-SP: Edusf.

Skinner, Q. (2005). *Visões da política sobre os métodos históricos*. Algés: Difel.

ID:218

INTELECTUAIS E DECISORES POLÍTICOS NO SECTOR DA EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO REVOLUCIONÁRIO PORTUGUÊS (1974-1975)

Autora:
Luís Grosso Correia

Filiação:
Universidade do Porto

PALAVRAS-CHAVE

Política educativa, período revolucionário, intelectuais

O período revolucionário português compreendido entre o dia 25 de abril de 1974 e a aprovação da Constituição da República Portuguesa 2 de abril de 1976 foi, do ponto de vista governamental, atravessado por seis governos provisórios que, nas suas diferentes composições, foram refletindo o equilíbrio das forças em presença no xadrez político-partidário no período mencionado.

O sistema educativo português, pela ação política do ministro José Veiga Simão, tinha acabado de ser reformado nas suas estruturas entre 1971 e 1973. Esta reforma, orientada por princípios de acesso social mais alargado aos níveis de ensino pós-primário, com a expansão da escolaridade obrigatória para oito anos de escolaridade, a abertura de novas escolas e maior disseminação territorial da rede do ensino secundário, o lançamento do ensino superior politécnico (a par do ensino universitário), uma maior capacitação, pelo menos do ponto de vista técnico, da educação de adultos, entre outras medidas, foi marcada por um apurado diagnóstico das necessidades do sistema, discussão e participação alargada dos agentes educativos (cf. Correia, 1998). Os programas de ação política, ainda na fase inicial da sua implementação foram interrompidos pela Revolução dos Cravos.

A reforma dita Veiga Simão não será continuada, se se excetuar o ensino politécnico, durante o período revolucionário em análise. Neste período outros problemas mais instantes marcaram a agenda político-educativa, dos quais se destacam, a traço grosso, os mais consequentes: cooperação do sistema educativo no processo de democratização e desenvolvimento da sociedade; novos objetivos para a educação dos alunos/cidadãos; participação alargada e gestão democrática das escolas (ensino secundário e superior); desfascização dos programas curriculares (1974/75); lançamento do ensino secundário unificado (Janeiro de 1975); dignificação do estatuto profissional, social e remuneratório dos professores (Abril de 1975); remobilização e densificação do conteúdo democrático da reforma de José Veiga Simão (cf. Silva e Tamen, 1980, Stoer, 1986; Teodoro, 1999).

A presente comunicação irá combinar o foco de análise sobre a ação política de três intelectuais, investigadores e historiadores, dois dos quais com importante obra publicada no domínio da história da educação (tendo ainda um deles acrescidas responsabilidades na concretização do programa científico dos congressos luso-brasileiros de história da educação), a saber: Vitorino Magalhães Godinho, Rui Grácio e Rogério Fernandes.

Vitorino Magalhães Godinho (1918-2011), licenciado em Ciências Histórico-Filosóficas pela Universidade de Letras da Universidade de Lisboa (1940), doutor em História pela Universidade de Paris (1959), destacado historiador e cientista social, forçado a investigar fora de Portugal após a sua demissão pelo regime salazarista das funções de professor da FLUL (1944), com vasta, inovadora e erudita obra

historiográfica publicada desde a década de 1940, em que patenteia a influência da escola dos Annales, foi ministro da Educação e Cultura dos II e III governos provisórios, tendo tomado posse a 18 de julho de 1974 e apresentado a sua demissão a 29 de novembro do mesmo ano por considerar que o MEC e o Governo não tinham autoridade e condições para prosseguir com as políticas que se impunham à época (cf. Godinho, 1974, 1975, 1981; Marques e Pedreira, 1989).

Rui Grácio (1921-1991), licenciado em Ciências Histórico-Filosóficas pela Universidade de Lisboa, cursou Ciências Pedagógicas nas Universidades de Lisboa e de Coimbra, realizou estágios de investigação em França, professor no Lycée Français Charles Lepierre, em Lisboa (1947-1972), investigador e responsável pelo Departamento de Pedagogia do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian (desde 1963), foi Secretário de Estado da Orientação Pedagógica do Ministério da Educação e Cultura dos II a IV governos provisórios, de Julho de 1974 a Agosto de 1975, tendo ainda assegurado o cargo de Ministro com poderes delegados pelo ministro interino do MEC e primeiro-ministro do Governo durante seis dias, entre 29 de Novembro e 4 de Dezembro de 1974. Com uma forte atividade investigativa em educação desde finais da década de 1950, Rui Grácio denotará uma forte influência da literatura francesa e alemã nos seus trabalhos e destacar-se-á na condução da secretaria de estado pelo lançamento da área curricular de educação cívica, a gestão democrática das escolas, a reformulação dos estágios pedagógicos e a unificação do ensino secundário (cf. Grácio, 1973, 1975, 1978, 1980, 1983, 1995-96; Monteiro, 1978).

Rogério Fernandes (1933-2010), licenciado em Ciências Histórico-Filosóficas pela Faculdade de Letras de Lisboa (1955), professor, investigador social, tradutor, jornalista e opositor do regime do Estado Novo, foi Diretor-Geral do Ensino Básico entre 1974-76. Da sua vasta obra científica, particularmente na área da História da Educação, destacaremos aquela em que o seu pensamento é mais relevante para compreender o processo da modernização do ensino primário à época do seu mandato político de diretor-geral no período em análise (cf. Fernandes, 1976, 1977, 1988, 1999; Felgueiras e Menezes, 2004; Pinto, 2015).

A análise combinada das políticas educativas prosseguidas e da ação pública dos três intelectuais identificados visa entretecer, num registo (etno-)biográfico e em perspetiva quase tangível, os desafios e as dificuldades que se colocavam à reconfiguração do sistema educativo português num quadro democrático, por um lado, e à eficiência da governação política do campo educativo, por outro, num período de elevada intensidade das expectativas sociais devotadas à modernização e emancipação social e cultural do país. Como corolário destas expectativas, a Constituição de 1976 elevou a educação (e a cultura) ao estatuto de direito de todos os portugueses, ao contrário da perspetiva de doação estatal dominante no regime político anterior.

Para além dos trabalhos publicados já referidos, iremos densificar a nossa análise com, por um lado, informações provenientes da legislação educativa, entrevistas e artigos de opinião dos três autores em foco publicados no período em análise e, por

outro, com a visão da UNESCO sobre as políticas educativas então prosseguidas em Portugal (UNESCO, 1982).

BIBLIOGRAFIA

Correia, Luís G. (1998), "Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação. O sistema educativo no Estado Novo", Ler História, nº 35, 71-107.

Fernandes, Rogério (1999), "Dois anos de trabalho no ensino básico (1974-1976)", Educação, Sociedade & Culturas, nº 11, 9-27.

Godinho, Vitorino Magalhães (1974), Um rumo para a educação. Lisboa: Editorial República.

Grácio, Rui (1980), Educação e processo democrático em Portugal. Lisboa: Livros Horizonte.

Teodoro, António (1999), "Os programas dos governos provisórios no campo da educação. De uma intenção de continuidade com a reforma Veiga Simão à elaboração de um programa para uma sociedade a caminho do socialismo", Educação, Sociedade & Culturas, nº 11, 29-66.

Título da Mesa:

Rendimento escolar dos alunos: modos de configuração do problema e de suas soluções

Coordenador:

Natalia Gil

RESUMO

No século XX, no Brasil e em Portugal, observa-se, aos poucos, a ampliação do acesso ao ensino público primário e a difusão da escola seriada/graduada. A defesa da eficácia da escola seriada para a difusão da educação popular, em consonância com os imperativos da modernidade, circulou amplamente em discursos políticos e especializados, em ambos os países (como em outros, no Ocidente) que se propunham a pensar, regular e promover a educação primária. Tais propostas reforçavam a importância de expansão da rede de escolas para atender uma maior parcela da população em idade escolar e traziam a necessidade de alteração qualitativa dos processos de ensino e aprendizagem, de forma a torná-los mais eficientes. Em muitas experiências de reforma educacional do período fez-se da administração central da instrução uma instância de controle da vida escolar da criança. A partir de mecanismos de medição globais, de estimativas estatísticas, de exames e instrumentos codificadores, procurou-se criar dispositivos de acompanhamento e diversificação das chances e possibilidade de escolarização. A ampliação do acesso, contudo, aumenta os efeitos inerentes ao caráter seletivo do modelo escolar adotado. A administração do ensino público passa a se interessar, cada vez mais, em conhecer o aluno e o acompanhar através do sistema escolar conformando serviços de recenseamento e estatística para apurar o rendimento escolar. Aperfeiçoados os mecanismos de diagnóstico, delineava-se o retrato de baixo rendimento escolar, ao que se seguiram debates e ações cuja intenção era a melhoria dessa situação. A mesa coordenada aqui proposta centra a atenção, portanto, nos discursos e práticas que buscam diagnosticar e melhorar o rendimento escolar dos alunos. Em "Os problemas que os números configuram: a reprovação e a repetência escolar nas décadas de 1920 e 1930", André Paulilo (UNICAMP) e Natália Gil (UFRGS) buscam explicitar os modos como, nesse período, os reformadores dirigiram e se utilizaram das quantificações para promover mudanças na legislação educacional, nos programas de ensino, nas políticas de construção de prédios escolares e na organização da carreira docente. A comunicação "Avaliação do aproveitamento escolar: o lugar dos exames na escola primária (RS/SC, 1910-1920)", de autoria de Carolina Ribeiro Cardoso da Silva (UDESC) e Joseane El Hawat (UFRGS), concentra-se na análise dos exames escolares nas escolas primárias de dois estados brasileiros. Por sua vez, Luciana Maria Viviani (USP), em "Problemas de rendimento escolar no ensino elementar paulista: discursos sobre a organização e o

controle do trabalho escolar (1925 a 1950)", examina os discursos voltados à atuação dos docentes. Carlos Manique (Portugal), em "A organização das 1.as classes nas escolas graduadas de Lisboa: esforços para melhorar o rendimento escolar e a progressão nos estudos (anos de 1880)", traz à discussão a questão do rendimento escolar dos alunos em escolas portuguesas. Por fim, Ana Laura Godinho Lima (USP), na comunicação intitulada "Como se explica o mau rendimento do aluno na escola primária? Respostas da psicologia educacional na primeira metade do século XX", examina os discursos da psicologia que pretendem explicar as razões do mau rendimento dos alunos.

ID:283

AVALIAÇÃO DO APROVEITAMENTO ESCOLAR: O LUGAR DOS EXAMES NA ESCOLA PRIMÁRIA (RS/SC, 1910-1920)

Autora:
Carolina Ribeiro Cardoso da Silva

Filiação:
Universidade do Estado de Santa Catarina/Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina

Autora:
Joseane El Hawat

Filiação:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO

O presente estudo tem como objeto de investigação a avaliação do aproveitamento escolar na escola primária, com foco em grupos escolares e escolas isoladas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, nas décadas de 1910 e 1920, período marcado por reformas na instrução pública primária brasileira que repercutiram na organização e no funcionamento escolar. O objetivo principal consiste em analisar o lugar dos exames nesses dois modelos de escola - isolada e grupos escolares -, tomando como referência os estados supracitados. A análise documental foi utilizada como procedimento metodológico a fim de identificar tanto prescrições e normatizações expressas em documentos vinculados ao aparelho burocrático dos estados (leis, regimentos, decretos e relatórios), quanto vestígios de práticas em documentos escolares que visavam atestar o grau de adiantamento dos estudantes no percurso escolar (atas de exames, termos de inspeção, quadros de notas, boletins). O contato com a empiria evidenciou que, assim como não há um único modelo de escola primária, também não há uma uniformidade de práticas avaliativas, ainda que muitas se repitam em diferentes tempos e espaços como parte da cultura escolar da escola primária.

PALAVRAS-CHAVE

Exames escolares, Escola primária, História da educação.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto de investigação a avaliação do aproveitamento escolar na escola primária, com foco em grupos escolares e escolas isoladas do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, entre as décadas de 1910 e 1920. A escolha do objeto e a delimitação espaço-temporal justificam-se pelo desejo de articular as pesquisas de mestrado realizadas pelas autoras em seus respectivos programas de pós-graduação em educação[1]. A temática da avaliação escolar perpassou ambas as pesquisas, evidenciando a realização de exames como importante estratégia para aferir e/ou atestar o grau de desempenho dos estudantes. Mas, considerando se tratar de diferentes estados (unidades federativas) e modelos de organização escolar, surgiu o seguinte questionamento: qual o lugar ocupado pelos exames em grupos escolares e escolas isoladas do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina? A busca por responder essa questão, ainda que brevemente, constitui o objetivo central deste trabalho.

Apesar de reconhecer semelhanças e diferenças entre prescrições e práticas examinatórias nesses dois estados, ambos localizados na região sul do Brasil, esta investigação não assume o estudo comparado como perspectiva teórico-metodológica. O que se realizou, de fato, foi uma análise documental, tanto em documentos vinculados ao aparelho burocrático dos estados (leis, regimentos, decretos e relatórios), quanto em documentos escolares que visavam atestar o grau de adiantamento dos estudantes no percurso escolar (atas de exames, termos de inspeção, quadros de notas, boletins, etc.). Também para fins metodológicos, optou-se por um recorte temporal abrangendo as décadas de 1910 e 1920, período marcado por reformas na instrução pública brasileira que repercutiram na organização e no funcionamento escolar, como será destacado no decorrer do texto.

Optou-se por utilizar o termo *avaliação do aproveitamento escolar* ao invés de *avaliação escolar* por considerar que este último assume um caráter mais amplo, uma vez que os alunos também podiam ser avaliados em quesitos como comportamento, frequência, asseio e aplicação, não explorados neste estudo; aqui o foco estará voltado para práticas de aferição da aprendizagem de determinados conteúdos escolares, realizada especialmente por meio dos exames, o que remete à ideia de medir o quanto o aluno "aproveitou" das aulas.

Para a análise da avaliação, enquanto mecanismo de classificação e hierarquização dos alunos submetidos aos exames anuais, o presente estudo buscou

---

[1] Carolina Cardoso da Silva buscou identificar prescrições e vestígios de práticas de avaliação na escola primária catarinense, especialmente na primeira metade do século XX, mobilizando documentos como legislação do ensino, atas de exames, fichas de rendimento, etc., vinculados a grupos escolares (Cardoso da Silva, 2014). Joseane El Hawat, por sua vez, pesquisou os saberes elementares matemáticos na escola primária da capital sul-rio-grandense, entre as últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do XX, analisando documentos normativos, avaliações, programas de ensino e livros escolares de escolas isoladas (Hawat, 2015).

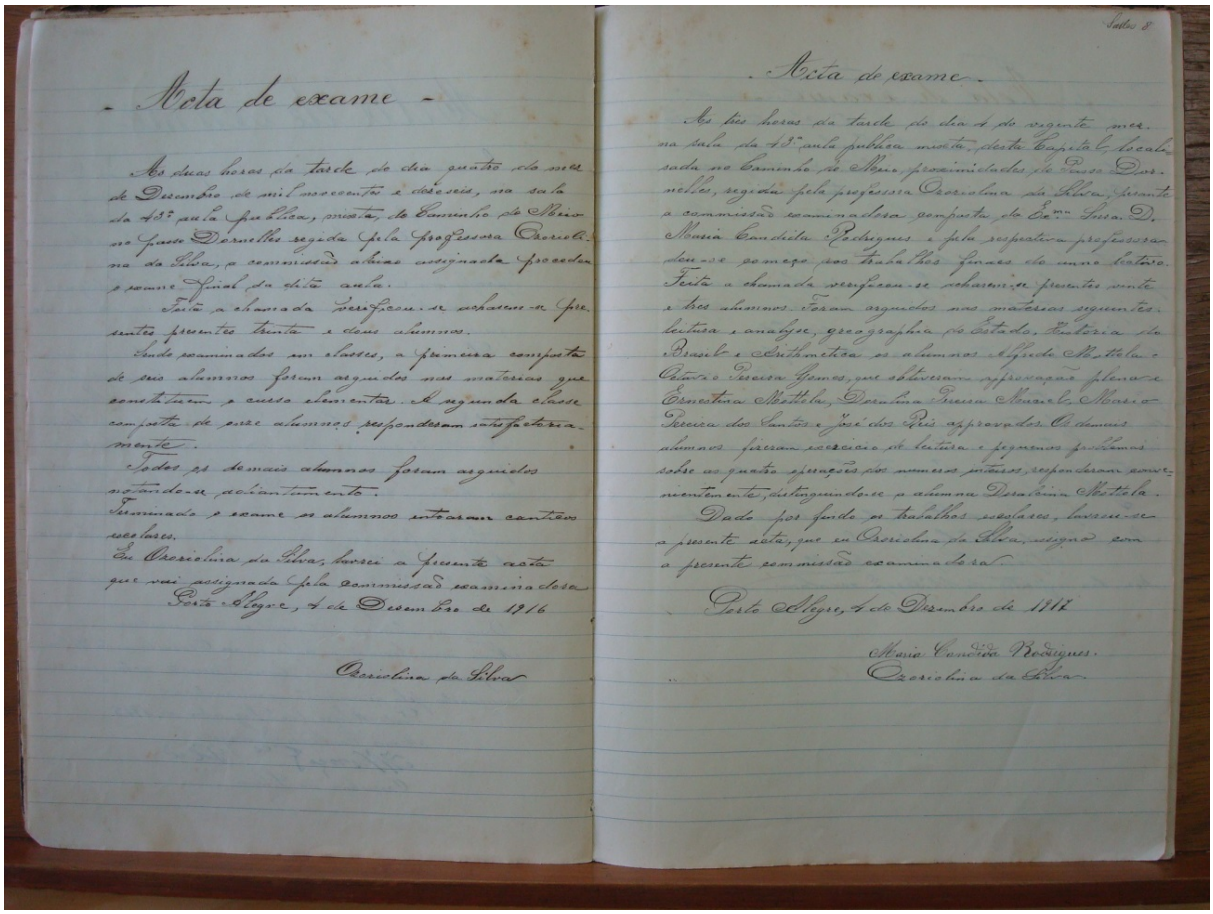
dialogar com as considerações de Philippe Perrenoud. Segundo o autor (1999), a avaliação escolar está centralizada nas hierarquias de excelência, sob as quais os alunos são comparados e, posteriormente, classificados em função de uma norma de excelência, definida pelos melhores alunos e pelo professor. Essa hierarquia da excelência, que implica em mecanismos de seleção, pode ser verificada tanto em escolas isoladas quanto em grupos escolares, embora com contornos diferentes, em função das características próprias de cada modelo.

Quanto à organização do texto, optou-se por estruturá-lo da seguinte maneira: primeiramente, se abordou algumas diferenças e similitudes entre os modelos de escolas em estudo, atentando para a avaliação do aproveitamento enquanto elemento contitutivo da cultura escolar da escola primária. Em seguida, explorou-se o lugar assumido pelos exames em escolas primárias sul-rio-grandense, com foco em escolas isoladas; e, por fim, destacou-se o lugar dos exames em grupos escolares da capital catarinense. Dessa forma, buscamos mostrar que, assim como não há um único modelo de escola primária, também não se pode considerar que houve uma uniformidade de práticas avaliativas, ainda que muitas se repitam em diferentes tempos e espaços.

1.1. O lugar assumido pelos exames na escola primária sul-rio-grandense

Para compreender a forma como estavam inseridos os exames nas escolas isoladas públicas primárias do Rio Grande do Sul nas primeiras décadas do século XX, quais eram os alunos avaliados e o desempenho destes, foram analisados livros de registros, contendo as atas dos exames finais do ensino primário das aulas públicas e os registros das inspeções e termos de visitas realizadas nas respectivas escolas. Compreende-se que os livros analisados são suporte de uma escrita institucional de cunho administrativo, sendo portadores de diversos vestígios de práticas escolares as quais são munidas de sentidos historicamente instituídos.

Os livros analisados possuem apontamentos manuscritos, na forma de relato, contendo informações referentes à composição da banca examinadora presente no momento do exame, os alunos avaliados e qual o aproveitamento deles, destaques quanto aos conteúdos exigidos e, por fim, a descrição de situações, tais como, votos de louvor ao docente responsável, declamação de poesias e cânticos pelos alunos e as assinaturas da comissão examinadora. A figura 1 permite visualizar o formato desses livros.



- Nota de exame -

Às duas horas da tarde do dia quatro do mez de Dezembro de mil novecentos e dezeseis, na sala da 43ª aula pública, mista, do Caminho do Meio no Passo Dornelles regida pela professora Ozorioline da Silva, a commissão abaixo assignada procedeu o exame final da dita aula.

Feita a chamada verificou-se acharem-se presentes trinta e dous alumnos.

Sendo examinados em classes, a primeira composta de seis alumnos foram arguidos nas materias que constituem o curso elementar. A segunda classe composta de oito alumnos responderam satisfatoriamente.

Todos os demais alumnos foram arguidos notando-se adiantamento.

Terminado o exame os alumnos entregaram cartões escolares.

Eu Ozorioline da Silva, lavrei a presente acta que vai assignada pela commissão examinadora.

Porto Alegre, 4 de Dezembro de 1916

Ozorioline da Silva

Folha 8

- Acta de exame -

Às tres horas da tarde do dia 4 do corrente mez, na sala da 43ª aula publica mista, desta Capital, localisada no Caminho do Meio proximidades do Passo Dornelles, regida pela professora Ozorioline da Silva, perante a commissão examinadora composta de Exmo. Snra. D. Maria Candida Rodrigues e pela respectiva professora deu-se começo aos trabalhos finaes do anno lectivo. Feita a chamada verificou-se acharem-se presentes vinte e tres alumnos. Foram arguidos nas materias seguintes: leitura e analyse, geographia do Estado, Historia do Brasil e Arithmetica os alumnos Alfredo Mattola e Arthur Pereira Gomes, que obtiveram approvação plena e Ernestina Mattola, Dorulina Pereira Manoel Marcio Pereira dos Santos e José dos Reis approvados. Os demais alumnos fizeram exercicio de leitura e pequenos problemas sobre as quatro operações por numeros inteiros, responderam sofrivelmente, distinguindo-se a alumna Dorulina Mattola.

Dado por findo os trabalhos escolares, lavrou-se a presente acta, que eu Ozorioline da Silva, assigno com a presente commissão examinadora.

Porto Alegre, 4 de Dezembro de 1916

Maria Candida Rodrigues.
Ozorioline da Silva

FIG. 1 | Acta de exame de dezembro de 1916. Fonte: Livro de atas de exames da 43ª aula mista de Porto Alegre.

Ao falar sobre o uso dos livros de ata dos exames como fontes para o estudo histórico da cultura escolar, juntamente com registros de visitas de inspetores e livros de matrícula, Rosa Fátima de Souza indica que tais documentos podem "surpreender pelos seus vestígios indiciários" (2000, p.14) e que esse livros, ao arrolarem anualmente o número de aprovações e reprovações por classe/série, permitem o estudo cronológico do desempenho e da seletividade escolar.

Além dos livros de atas de exames, foram também analisados documentos normativos acerca da instrução pública primária no Rio Grande do Sul. Estas normativas foram compreendidas como intervenções que dão indícios sobre o funcionamento interno das escolas primárias e do "ordenamento legal do processo pedagógico" do período (Faria Filho, 1998, p. 124), no qual estão inseridos os exames em estudo. Estão contindos neste conjunto de documentos normativos os relatórios da Diretoria de Instrução Pública, regimentos e regulamentos dos estabelecimentos de ensino, assim como os programas do ensino primário público no estado.

Com base nas prescrições dos documentos normativos, verificou-se a realização de diferentes atividades de avaliação, como os exames finais, os exercícios e as avaliações cotidianas realizadas pelos inspetores em suas visitas periódicas. Quanto

aos exames e exercícios, os regimentos internos e os regulamentos da Instrução Pública fazem referência ao período em que deveriam ser realizados, à constituição da comissão examinadora, alguns elementos sobre os saberes exigidos e o próprio ritual dos exames finais, assim como o registro final das avaliações.

No que concerne ao período no qual os exames finais deveriam ser realizados, os documentos normativos analisados apresentam um período para a realização dos mesmos. De acordo com o Decreto 1.576, de 27 de janeiro de 1910, os exames ocorriam anualmente, na última quinzena do mês de dezembro (Art. 25). Já o Decreto 2.224, de 1916 prescrevia a realização dos exames finais para a segunda quinzena de novembro (Art.12). Mediante estas mudanças de períodos e datas, torna-se relevante a reflexão acerca do tempo escolar, sobretudo a partir da proposta educacional republicana. De acordo com Antonio Viñao Frago, o estudo das práticas escolares, compreendidas como cultura escolar, abarca toda a vida escolar: atos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer. Sendo que deste conjunto, Viñao Frago destaca dois elementos que organizam a cultura escolar, pois a conformam e a definem: o espaço e o tempo. Segundo o autor, o tempo escolar é uma construção social que vai se modificando historicamente, "um produto cultural que implica uma determinada vivência ou experiência temporal" (Viñao Frago, 1995, p.72). Assim, o tempo é organizado e construído social e culturalmente como um tempo específico, vivido por professores, alunos, família e a comunidade em que estão inseridos. Trata-se, portanto, de falar sobre tempos escolares, e não de tempo escolar, no singular. No caso das escolas isoladas, por exemplo, Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Vidal consideraram que o cotidiano desse modelo de escola era muitas vezes organizado de forma bastante específica, uma vez tinham "espaços e horários próprios organizados de acordo com a conveniência da professora, dos(as) alunos(as) e levando em conta os costumes locais" (2000, p. 25). Assim, é possível supor que as escolas isoladas poderiam organizar o período de realização dos exames finais de acordo com a disponibilidade dos examinadores e docentes das respectivas aulas públicas, e não a partir de prescrições fixas.

Em relação aos saberes avaliados nos exames finais, verificou-se que os mesmos deveriam seguir as orientações e o programa de conteúdos estabelecidos pelo regimento da instrução pública em vigor, o que vem a ser corroborado nos apontamentos das atas, em diferentes anos e aulas públicas:

> *Sendo examinadas em classes, a primeira composta de seis alumnos foram arguidos nas* ***materias que constituem o curso elementar****. A segunda classe composta de onze alumnos responderam satisfatoriamente (43ª Aula mista, ata de exame em 04 de dezembro de 1916, grifo das autoras).*

As avaliações anuais contemplavam a verificação do conhecimento do alunado em todos os saberes prescritos pelos programas do ensino primário. De acordo com

os documentos normativos de 1910 e 1916, o ensino primário elementar compreenderia os seguintes saberes:

> *Portuguez, Geographia e Historia patria, noções de geographia e historia geral, arithmetica e geometria praticas, Contabilidade, noções de escripturação mercantil e agricultura, Licções de cousas, trabalhos manuaes, desenho a mão livre, elementos de musica vocal, gymnastica sueca e evoluções militares (Rio Grande do Sul, 1916, Decreto 2.224, Art. 5°).*

No que concerne à classificação final dos alunos que eram submetidos aos exames, percebe-se nos documentos normativos um detalhamento das prescrições por parte das autoridades da instrução pública. De acordo com o Regulamento da Instrução Pública de 1906, os alunos considerados aptos para realizarem os exames eram interrogados individualmente, pelos examinadores, em todas as matérias, de acordo com o grau de ensino atingido – 1º ou 2º. Após esta etapa de avaliação oral, que respeitaria o tempo que cada examinador considerasse "suficiente para formar seu juízo", o aluno realizava prova escrita, redigindo um trecho para avaliação de sua ortografia e caligrafia, e resolução de problemas de aritmética (Art. 89). Concluída a prova escrita e sem a presença dos alunos, os examinadores passavam a classificá-los. Para tanto, de acordo com o regimento interno, os examinadores colocavam em uma urna uma cédula contendo escrita a letra "A" ou "R". Assim, o aluno era aprovado plenamente com duas letras "A", simplesmente com apenas uma ou reprovado, com "R" (Art. 90). O aluno aprovado plenamente em todas as matérias do ensino de 1º grau ou do 2º grau recebia um atestado assinado pelo inspetor geral ou delegado e demais membros da comissão examinadora. Ao término dos exames, os demais alunos realizavam os exercícios com o objetivo de serem avaliados de acordo o grau de adiantamento de cada um (Art. 91). A diferença quanto aos graus de aprovação aparece descrita no Regimento de 1910: aprovado simplesmente, plenamente ou com distinção; quando a maioria das notas não fosse favorável, o aluno poderia ser considerado reprovado.

Mediante a aprovação do Decreto n. 2.224, de 29 de novembro de 1916, a regulamentação dos exames finais passou a ter maior detalhamento, conforme adverte Terciane Luchese (2014). Segundo a autora, o decreto determinava que os alunos fossem examinados por matérias, sendo realizado o sorteio de determinados pontos previamente elaborados. A respeito das provas e consequente classificação dos alunos, a autora faz a seguinte explicação:

> *Primeiramente era aplicada a prova escrita, com duração máxima de três horas e, após, a oral. Os resultados eram expressos por notas, sendo: 5 ou ótima; 4 ou boa; 3 ou regular; 2 sofrível; 1 má; 0 nula. As médias na prova escrita, iguais ou inferiores a 3, eliminavam o aluno. Na conclusão, após a prova oral e feita a média, eram considerados aprovados 'simplesmente' os que*

alcançassem a média 3 e ½; aprovado 'plenamente' os que obtivessem a média 4 e com 'distinção' quando atingissem 5 (Luchese, 2014, p. 270).

O Decreto n. 2.224 ainda estabelecia a realização de uma segunda época de exames, no início do ano letivo, para os alunos que tivessem sido reprovados, no máximo, em duas das matérias de uma série. Os alunos que tivessem feito todas as sabatinas mensais e obtido média de 4 e ½ pontos, ao longo do ano, eram considerados aprovados na respectiva matéria (Luchese, 2014).

Com exceção do regulamento da instrução pública de 1906, os demais documentos apresentam graduações para os alunos considerados aprovados. Observa-se no conjunto de atas que os resultados são apresentados conforme a classificação dos alunos, sugerida pelas normativas: aprovação com distinção, aprovação plena ou aprovação simples, seguido da nominada dos alunos classificados em cada grau de aprovação. Mediante a classificação dos alunos, torna-se possível o acompanhamento do desempenho escolar de um determinado grupo ao longo de um período.

A título de exemplo, citamos alguns casos apontados no livro da 37ª Aula mista, onde, em vinte atas, constam indicativos de 142 estudantes avaliados, os quais foram distribuídos da seguinte forma: 91 alunos fizeram exames/exercícios em apenas um ano na respectiva escola, 39 alunos participaram das avaliações em dois anos, 10 alunos em três e os casos das alunas Dalila Barboza da Silva e Nadyr da Rosa, avaliadas em quatro e cinco anos respectivamente. No caso de Dalila da Silva, ela participou dos exercícios regulamentares em 1903. No ano seguinte, conforme os apontamentos da ata, foi a única aluna que fez exame, obtendo aprovação. Em 1905 e 1906 ela foi aprovada com distinção nos dois exames. Observa-se que o desempenho da aluna nos exames apresenta um crescimento gradual: no primeiro ano, realiza os exercícios para avaliar seu grau de adiantamento; no segundo, é aprovada simplesmente e nos dois anos seguintes é aprovada com distinção. Conforme os registros da ata do exame de 1912, Nadyr da Rosa foi aprovada simplesmente. Na avaliação de 1913, Nadyr é aprovada plenamente e nos três anos seguintes, aprovada com distinção. Sendo que no último ano em que foi submetida ao exame, foi a única a ser aprovada com distinção entre os 12 alunos que realizaram exame no ano de 1916.

Verificou-se nos resultados dos exames, que o desempenho segue o aumento gradual encontrado nas avaliações da 37ª aula pública, apesar dos períodos serem distintos. As classificações encontradas nas atas sugerem que os alunos submetidos aos exames e/ou exercícios tendiam a crescer no grau da avaliação: em um ano ser aprovado simplesmente e no ano seguinte ser aprovado plenamente, ou se manter com o mesmo grau de aprovação, por exemplo. Não foram encontradas situações nas quais alunos aprovados com distinção em um determinado ano, tenham sido aprovados simplesmente no ano seguinte.

Observa-se que não era suficiente que os alunos fossem aprovados, eles precisavam ter suas aprovações hierarquizadas. Considerando que a escolas isoladas

analisadas possuem um sistema de avaliação e, especialmente, de classificação, conforme o estudo da legislação indicou, pode-se afirmar que as "hierarquias de excelências" estavam presentes nas práticas dos exames escolares. Dessa forma, ocorria o que Perrenoud chama de uma *comparação de desempenhos*[2], para então serem classificados em virtude de uma norma de excelência. Sendo assim, essas hierarquias se prestam mais a informar o aluno sobre sua posição perante um grupo ou sobre a sua distância relativa à norma de excelência do que sobre o conhecimento e competências do aluno (Perrenoud, 1999, p. 12). Conforme o autor, "avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros" (1999, p. 12). A prática dos exames escolares torna-se oportuna para a avaliação regida pelos critérios apresentados por Perrenoud, uma vez que os examinadores, em seus julgamentos individuais, não estariam livres de criar variações da escala de classificação, mediante o comportamento e conduta dos alunos, o que de fato era apreciado[3].

Percebe-se através da legislação analisada, o que Perrenoud denomina de "funções de imprecisão", ou seja, as normas que regiam as avaliações evidenciam algumas lacunas, as quais permitiam uma imensa parcela de interpretação por parte dos examinadores e professores, quanto aos critérios e níveis de exigência (1999, p. 30). Nesse sentido, concordando com o autor, os regimentos e regulamentos descrevem o que se deve ensinar, mas não definem claramente o que se deve avaliar. Como se vê, no caso das escolas isoladas do Rio Grande do Sul nas primeiras décadas do século XX, os exames não assumiam um lugar de destaque ao longo do ano letivo, e sim no final deste, a fim de atestar/certificar/classificar o grau de conhecimento de estudantes. Ainda assim, no final do ano letivo, eles eram realizados de acordo com determinados rituais, como a formação de comissões examinadoras, realização de exercícios e distribuição de prêmios. Passemos agora a analisar o lugar dos exames nos grupos escolares do estado de Santa Catarina, no mesmo período.

1.2 O lugar assumido pelos exames em grupos escolares da capital catarinense

Os exames nos grupos escolares catarinenses, assim como em outros estados, assumia lugar de destaque ao longo do ano letivo, especialmente no final deste. A exemplo do estado paulista, a Reforma da Instrução Pública de Santa Catarina, que instituiu oficialmente a criação dos primeiros grupos escolares no estado, também foi

---

[2] Importante destacar que Perrenoud (1999) não trata das escolas isoladas do Rio Grande do Sul, mas os conceitos mobilizados pelo autor ajudam a pensar as práticas de exames que nos propusemos analisar.

[3] Conforme Luchese, "o silêncio, a obediência, a ordem, a aplicação nos estudos foram padrões de conduta escolar esperados, desejados e cobrados. A socialização escolar das crianças foi pensada e praticada tendo por base o controle dos corpos, dos conhecimentos e da moral" (2014, p. 267).

marcada pela presença de documentos que normatizavam os exames[4] como forma de "assegurar" a qualidade e o rigor do ensino ministrado, permitindo-nos perceber indícios de práticas pelas quais se foi *instaurando a cultura da seleção* (Souza, 2009).

Conforme o primeiro Regimento Interno dos Grupos Escolares de Santa Catarina, de 1911, nos últimos dias de abril, julho e novembro todas as classes deveriam ser examinadas, exceto o 1º ano (art. 70)[5]. O diretor procederia aos exames orais e escritos em cada classe, juntamente com o professor da respectiva série, com base em algumas matériasdo programa, cujos pontos seriam determinados na hora da prova. O resultado dos *exames orais* corresponderia à média das notas dadas pelo professor e pelo diretor, enquanto as notas dos *exames escritos* seriam atribuídas pelo professor, submetidas à aprovação do diretor. Após o resultado da *média dos exames*, as notas precisariam ser registradas no livro de chamada para justificar as promoções. A base de notas de classificação era distribuída em equivalentes numéricos: 0 – péssima; 1 – má; 2 – sofrível; 3 – regular; 4 – boa e 5 – ótima.

As promoções no final do ano letivo aparecem subordinadas ao resultado da *média geral*. Para chegar a ela, o diretor deveria somar as médias dos três exames (abril, julho e novembro) e dividir o total por três. A média geral, igual ou superior à nota 3, conferiria ao aluno a promoção para a série seguinte. Para efeito de classificação por distinção, no último ano do curso o diretor deveria lavrar no livro de ata das promoções os resultados da média geral de acordo com os seguintes graus: média 3 – aprovação simples; média 4 – aprovação plena; média 5 – aprovação com distinção.

O regimento de 1914 também previa a realização de três exames para fins de promoção: "Para que qualquer alumno seja promovido é necessário que tenha se submettido aos três exames – Maio, Agosto e Dezembro – e alcançado, em cada época, a média geral estabelecida neste Regimento [igual ou superior a 3]" (Santa Catharina, 1914, p. 59 – grifo do original). A orientação para a data de realização destes exames era minuciosa: os de maio e agosto seriam realizados do décimo ao décimo sétimo dia útil; o de dezembro, do sétimo ao décimo oitavo dia.

As promoções só seriam feitas nesse último mês, mas participariam dos exames finais somente os que alcançassem média suficiente nos meses de maio e agosto,conforme artigo 233 do regimento: "O director não submetterá á exame final e, portanto, ficará sem promoção todo o alumno que: [...] 3. – tiver faltado a um dos exames anteriores (Maio ou Agosto); 4. – que nos mezes Maio e Agosto tiverem média insuficiente para a promoção" (Santa Catharina, 1914, p. 61 – grifo do

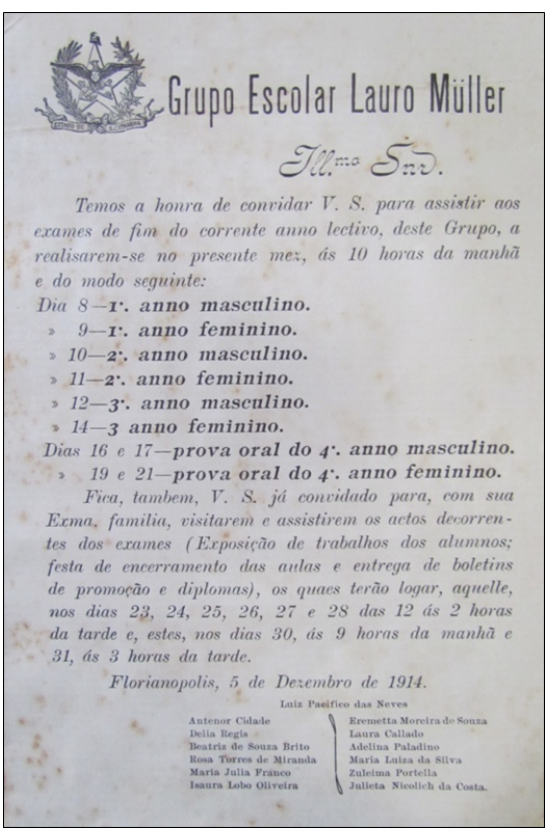
[4] Sobre prescrições de avaliação nos Regimentos Internos do Grupos Escolares de Santa Catarina de 1911 e 1914, ver: Cardoso da Silva (2013).

[5] Apesar do Regimento afirmar que as classes do 1º ano não deveriam ser submetidas aos exames, nossa hipótese é de que o documento se refira apenas aos de abril e julho, quando os alunos ainda estariam no início da vida escolar e ainda não dominariam os códigos da leitura e da escrita. Isso porque, o contato com documentos de grupos escolares de 1912/1913 evidenciou a prática de exames finais também com alunos do 1º ano primário.

original). Assim, as reprovações poderiam acontecer mesmo antes do fim do ano letivo, marcando uma cultura de seleção escolar legitimada pela prática dos exames.

A média dos exames de maio e agosto correspondia à relação entre as notas dadas pelo diretor, pelo professor da classe examinada e pelo professor da série seguinte, que possivelmente receberia aqueles alunos no ano subsequente. A base de notas desses exames era igual à que se previa no Regimento de 1911: 0 – nula; 1 – má; 2 – sofrível; 3 – regular; 4 – boa e 5 – ótima. No caso das provas escritas, as notas seriam dadas nas próprias provas, devendo estas ser assinadas imediatamente após os exames. Depois, o diretor mandaria que os professores lançassem suas notas em uma lista própria para esse fim, na qual ele também inseriria as suas, tirando a média. Após a realização dos exames e preenchimento da lista de notas, as provas deveriam ser arquivadas para servir de base para a média dos exames finais.

Os exames de maio e agosto não assumiam um caráter público, embora pudessem ser franqueados a autoridades e pais que quisessem assisti-los. Os de dezembro, contudo, deveriam ser feitos "com toda publicidade, precedidos de convites nominaes aos paes, ás autoridades e á imprensa" (Santa Catharina, 1914, p. 59 – grifo do original). No Livro álbum do Grupo Escolar Lauro Müller, primeiro grupo oficialmente criado na capital catarinense, encontramos um convite dessa natureza, conforme podemos verificar na figura 2.



Grupo Escolar Lauro Müller

Ill.mo Snr.

Temos a honra de convidar V. S. para assistir aos exames de fim do corrente anno lectivo, deste Grupo, a realisarem-se no presente mez, ás 10 horas da manhã e do modo seguinte:

*Dia 8—**1°. anno masculino.***
*» 9—**1°. anno feminino.***
*» 10—**2°. anno masculino.***
*» 11—**2°. anno feminino.***
*» 12—**3°. anno masculino.***
*» 14—**3 anno feminino.***
*Dias 16 e 17—**prova oral do 4°. anno masculino.***
*» 19 e 21—**prova oral do 4°. anno feminino.***

Fica, tambem, V. S. já convidado para, com sua Exma. familia, visitarem e assistirem os actos decorrentes dos exames (Exposição de trabalhos dos alumnos; festa de encerramento das aulas e entrega de boletins de promoção e diplomas), os quaes terão logar, aquelle, nos dias 23, 24, 25, 26, 27 e 28 das 12 ás 2 horas da tarde e, estes, nos dias 30, ás 9 horas da manhã e 31, ás 3 horas da tarde.

Florianopolis, 5 de Dezembro de 1914.

Luiz Pacifico das Neves

Antenor Cidade
Delia Regis
Beatriz de Souza Brito
Rosa Torres de Miranda
Maria Julia Franco
Isaura Lobo Oliveira

Eremetta Moreira de Souza
Laura Callado
Adelina Paladino
Maria Luiza da Silva
Zuleima Portella
Julieta Nicolich da Costa.

FIG. 2 | Convite para assistir aos exames de dezembro de 1914. Fonte: Livro Álbum do Grupo Escolar Lauro Müller. Disponível em: http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/2015/09/inventario-acervo-grupo-escolar-lauro.html.

Apesar das comemorações cívicas e festas escolares que aconteciam ao longo do ano letivo, os momentos de exibição pública do aproveitamento escolar aconteciam mesmo no fim do ano, com a realização dos exames finais e da festa de encerramento. Visando a dar legitimidade aos exames finais e a mostrar publicamente os resultados do ensino ministrado nos grupos, a recomendação do regimento era que, para os dias destinados à sua realização, o diretor organizasse diversas bancas examinadoras, ou uma só, desde que se dispusesse a "servir" durante os 12 dias reservados a tal fim. Em geral, as bancas dos exames de dezembro deveriam ser compostas por cinco pessoas: o diretor, a professora da classe examinada, a professora que seria responsável por aqueles alunos no ano seguinte e mais dois examinadores "extranhos ao estabelecimento", que representassem "pessoas idôneas da comunidade".[6]

As bancas deveriam ser presididas pelo diretor, figura que assumia uma posição hierarquicamente superior no grupo. Mas, caso o inspetor escolar fosse até a escola nos dias dos exames finais, a ele caberia a presidência e o lugar de um dos examinadores na banca, o que nos faz pensar sobre a representação desta figura no espaço escolar. Uma hora antes do início dos exames, o diretor e os membros da banca (em maio e agosto três examinadores, e em dezembro, cinco examinadores) deveriam colocar os pontos do programa numa urna, da qual, no momento da avaliação, deveriam ser "tirados á sorte por um dos alumnos do ano examinado, cujo ponto servirá para todos os alumnos" (Santa Catharina, 1914, p. 63). Após a realização das provas e a divulgação das notas de cada examinador, o diretor ficava responsável por somar a média das notas de dezembro com a dos meses de maio e agosto, cuja soma, dividida por três, representaria a *média geral ou de promoção*, sendo considerados reprovados os alunos que não obtivessem nota igual ou superior a 3.

O rigor dos exames públicos e toda a pompa que envolvia esse momento podem ser interpretados com um recurso de legitimação dos grupos escolares perante a sociedade. Mais do que um ato burocrático e/ou pedagógico, eles representavam um ato político, pois davam visibilidade a ações do governodiante das famílias e de figuras de destaque na cidade.

Alguns dias após a realização dos exames, acontecia a festa de encerramento do ano letivo, momento em que as notas dos examinados eram lidas publicamente e os diplomas de promoção e habilitação (no caso dos alunos do 4º ano) eram entregues. A festa de encerramento também se constituía num "evento público" associado ao aproveitamento escolar e acontecia em grupos de outros estados brasileiros, especialmente nos primeiros anos do regime republicano.

Além de cumprir com uma série de exigências quanto à realização dos exames, especialmente osdo final do ano, os diretores tinham a incumbência de registrar as informações referentes a eles em documentos próprios. Eram boletins, fichas para

[6] Tanto a expressão "extranhosaos estabelecimento" quanto "pessoas idôneas da comunidade" são encontradas no regimento interno dos grupos escolares de 1914.

preenchimento de notas, livros de atas de promoções, etc., que evidenciam vestígios de práticas por meio da materialidade de documentos de *organização/escrituração da escola*[7].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante análise realizada nos documentos escolares e normativos dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, ambos localizados na região sul do Brasil, verificou-se que os exames escolares aparecem como o principal instrumento de aferição do aproveitamento escolar. Esses exames eram normatizados por documentos vinculados ao aparelho burocrático dos estados, como regimentos internos e regulamentos da Instrução Pública, que prescrevem o período em que deveriam ser realizados, os saberes a serem avaliados, o ritual dos exames finais e a forma como seriam registrados os resultados.

No caso das escolas isoladas nas primeiras décadas do século XX, os exames não assumiam um lugar de destaque ao longo do ano letivo, mas no final deste, a fim de atestar/certificar/classificar o grau de conhecimento de estudantes. Ainda assim, eles eram realizados de acordo com determinados rituais, como a formação de comissões examinadoras, realização de exercícios e distribuição de prêmios. Nos grupos escolares, os exames aconteciam de forma mais sistemática, ao menos três vezes ao ano, com datas pré-fixadas. Também nesse caso a legislação previa a constituição de comissões ou bancas examinadoras, níveis de aprovação e a disctribuição de prêmios, mas os exames eram realizados com mais pompa e solenidade, explicitando a diferença do público que atendia e o discurso de modernização e racionalização pedagógica associado às escolas ditas republicanas.

No que se refere às escolas isoladas, constatou-se que o ritual da avaliação anual contava com um número significativo de alunos presentes, mas apenas uma pequena parte desse grupo realizava os exames. As classificações encontradas nas atas sugerem que os alunos submetidos aos exames tendiam a crescer no grau da avaliação ou se manter com o mesmo grau de aprovação. No caso dos grupos escolares, as reprovações poderiam se dar logo nos primeiros meses de aula, uma vez que, para ser promovido, o aluno precisava ser aprovado em todos os exames. Dessa forma, o estudo permitiu verificar maior rigorosidade e seletividade nos exames dos grupos escolares, bem como maior regularidade na aplicação de provas ao longo do ano, em relação às escolas isoladas. Ainda assim, em ambos os modelos, as práticas eram normatizadas e repercutiam diretamente no trabalho docente e no percurso escolar dos estudantes.

Por fim, cabe ressaltar que a prática avaliativa se faz presente até os dias de hoje, mesmo que os mecanismos utilizados para realizar tal ação tenham sofrido alterações. Sob a nomenclatura de exames, testes, provas ou atividades de avaliação, os instrumentos de verificação da aprendizagem permanecem no cotidiano das

[7] Sobre registros de avaliação escolar, ver: Cardoso da Silva, C. R.; Gaspar da Silva, V. L. (2015).

escolas e em documentos ligados ao aparelho burocrático do Estado, constituindo-se num objeto a ser analisado por aqueles que se propõem a pesquisar a cultura de avaliação escolar na historiografia da educação brasileira.

BIBLIOGRAFIA

Cardoso da Silva, C. R. (2014). *O valor do aluno:* vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911 a 1963). 1. ed. São José: Centro Universitário Municipal de São José - USJ. Disponível em: < http://issuu.com/editorausj/docs/o_valor_do_aluno>. Acesso em: 10 set. 2015

Cardoso da Silva, C. R. (2013). Avaliação na escola primária graduada: prescrições nas páginas dos regimentos internos dos grupos escolares (Santa Catharina, 1911 e 1914). In: *VII Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2013, Cuiabá. Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil.

Cardoso da Silva, C. R.; Gaspar da Silva, V. L. (2015). O aluno sob medida: como a escola registra seus alunos?. *Cadernos de História da Educação* (Online), v. 14, p. 149-168. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32119>. Acesso em: 03 fev. 2016.

Faria Filho, L. M. (1998). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica.

Faria Filho, L. M.; Vidal, D. G. (2000). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 19-34.

Grupo Escolar Lauro Müller (1912-1962). *Livro Álbum*. Florianópolis. Disponível em: <http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/2015/09/inventario-acervo-grupo-escolar-lauro.html>. Acesso em: 25 fev. 2016

Hawat, J. L. C. E. (2015). Os saberes elementares matemáticos nas escolas isoladas de Porto Alegre: avaliações, programas de ensino e livros escolares (1873-1919). *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Luchese, T. A. (2014). Celebrações do saber: exames finais nas escolas da região colonial italiana, Rio Grande do Sul, 1875 a 1930. *Revista Diálogo Educacional*, 14, 261-285.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Rio Grande do Sul (1910). *Decreto n. 1.576 de 27 de janeiro de 1910*. Approva o regimento interno dos collegios elementares.

Rio Grande do Sul (1916). *Decreto n. 2.224 de 29 de novembro de 1916*. Provê sobre o ensino elementar e complementar ministrado pelo Estado.

Livro de atas de exame e termos de inspeção da 37ª aula mista sita em Porto Alegre à rua Ramiro Barcelos, 186 (1899 – 1919). Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, código: I249.

Livro de exames e termos de visitas da 43ª aula mista do Caminho do Meio e Passo dos Dorneles, Porto Alegre (1908 – 1918). Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, código: I253.

Santa Catharina (1911). Programa dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Santa Catharina. *Decreto nº 587,* 22 abr. 1911. Florianópolis: Gab. Typ. D´<O dia>. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina/Apesc.

Santa Catharina (1914). Programa dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Santa Catharina. *Decreto nº 796,* 2 maio 1914. Joinville: Typographia Boehm, 1914. Acervo: Apesc.

Souza, R. F (2000). Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: da Cunha, M. V. (org.), *Ideário e imagens da educação escolar* (pp.3-23). Campinas: Autores Associados.

Souza, R. F. de (2009). Instaurando a cultura da seleção. In: _____. *Alicerces da Pátria:* História da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado das Letras, pp.91-107.

Viñao Frago, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.0, (set./dez), pp. 63-82.

ID:340

“COMO SE EXPLICA O MAU RENDIMENTO DO ALUNO NA ESCOLA PRIMÁRIA?” RESPOSTAS DA PSICOLOGOA EDUCACIONAL NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Autora:
Ana Laura Godinho Lima

Filiação:
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

PALAVRAS-CHAVE

Psicologia educacional; formação docente; análise do discurso.

Nesta comunicação, examinam-se os discursos da psicologia destinados aos professores em formação sobre o problema do mau rendimento dos alunos na escola primária. A partir do estudo de manuais dessa disciplina empregados nas escolas normais na primeira metade do século XX, busca-se identificar nesses discursos as causas associadas ao problema, assim como as recomendações propostas para a sua superação. A análise recorre aos escritos de Michel Foucault e outros autores contemporâneos sobre a análise do discurso.

Ao longo do século XX, a psicologia ocupou a posição de uma disciplina central nos currículos de formação de professores. Acreditou-se que as descobertas sobre o psiquismo do aluno estabeleceriam bases seguras para as práticas pedagógicas. Essa expectativa já se manifestava nos discursos psicológicos e educacionais desde a última década do século XIX, quando se envidaram esforços na criação de um sistema público de ensino baseado nos grupos escolares e nas Escolas Normais para a formação dos professores. As novas escolas seriadas instituíram a homogeneização das classes por meio da divisão dos alunos em turmas da mesma idade e com aproximadamente o mesmo nível de conhecimentos. Nessas condições, as diferenças de aproveitamento entre as crianças logo se evidenciaram, apresentando-se como um problema em uma escola organizada para realizar o ensino simultâneo. Os alunos que não conseguiam aprender no ritmo esperado representavam um entrave para a administração do ensino, pois, ao mostrarem-se refratários à instrução e à moralização escolar, eram temidos como uma ameaça à sociedade, propensos a se transformarem em delinquentes ou adultos desajustados e improdutivos.

O ensino sistemático da psicologia nas Escolas Normais ocorreu a partir das primeiras décadas do século XX. Inicialmente, isso se deu por meio do desdobramento da disciplina *Pedagogia* em *Pedagogia e Psicologia*, tal como ocorreu em São Paulo, a partir de 1912, e no Rio de Janeiro (Antunes, 2007). Na primeira metade do século XX, quando ainda não havia curso superior de psicologia no Brasil, os docentes que ministravam a matéria nas escolas normais eram oriundos de outros campos de formação – frequentemente, a medicina e o direito. Essas duas áreas do conhecimento dedicavam-se, então, a formular alternativas cientificamente fundamentadas para a superação dos problemas sociais. A constituição biológica do povo brasileiro era motivo de preocupação por parte de médicos e juristas, que viam negros e índios como tipos inferiores e temiam o processo de miscigenação (Schwarcz, 1993). Essa compreensão dos problemas sociais também estava presente na Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), fundada no Rio de Janeiro, em 1923. Essa instituição reuniu médicos e outros intelectuais que tiveram um papel destacado no desenvolvimento da psicologia em solo brasileiro, tais como Manoel Bomfim, Plínio Olinto e Maurício de Medeiros, que atuaram como professores de

psicologia em escolas normais e escreveram manuais para subsidiar o ensino da disciplina. Nesta comunicação serão examinados os seguintes manuais de psicologia para a formação docente: *Noções de psychologia* (1917), de Manoel Bomfim; *Compendio de Psychologia* (1925), de Henrique Geenen; *Psyhologia* (1926), de Sampaio Dória; *Psicologia* (1933), de Djacir Menezes; *Psicologia* (1934), de Plínio Olinto; *Psicologia educacional* (1936) de Nelson Cunha de Azevedo; *Psicologia educacional*: conforme o programa das Escolas Normais de 1º. E 2º graus (1943), de Justino Mendes; *Noções de psicologia aplicada à educação* (1947), de José de Almeida e *Compêndio de psicologia:* problemas de psicologia educacional para o uso das escolas normais (1949), de Onofre de Arruda Penteado Junior.

No Brasil, as pesquisas sobre questões psicológicas foram realizadas inicialmente nas faculdades de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, a partir de meados do século XIX (Gondra, 2004). Nas décadas iniciais do século XX, as instituições educacionais também passaram a constituir espaços privilegiados para o desenvolvimento e a aplicação da psicologia. Esses trabalhos visavam principalmente à produção de conhecimentos científicos sobre os alunos, como subsídios para a organização do trabalho na escola. A aplicação de testes de inteligência destinava-se a identificar os "deficientes", que se pretendia retirar das escolas comuns e, quando possível, encaminhar às raras instituições de educação especial disponíveis. Defendia-se a classificação dos alunos segundo o critério da inteligência e a formação de classes homogêneas nas escolas, de modo a favorecer o ajustamento do ensino às capacidades individuais. O primeiro Laboratório de Psicologia Experimental instituído no país foi instalado no Pedagogium, no Rio de Janeiro, no ano de 1906. Em 1914 criou-se na Escola Normal de São Paulo o Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental. Em Minas Gerais, a organização do primeiro laboratório de psicologia para subsidiar as ações educativas coube à Helena Antipoff, que também se dedicou à educação dos deficientes mentais. Outras iniciativas se seguiram em diversos estados brasileiros, de maneira concomitante à inserção da psicologia nos currículos de formação docente (Antunes, 2007).

À medida que se ampliavam os trabalhos sobre a psicologia da criança, criavam-se novas instituições dedicadas ao seu estudo e assistência psicológica. Em 1934, quando Anísio Teixeira estava à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro, instituiu-se o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental para o atendimento às crianças com problemas de adaptação à escola primária. O primeiro diretor do serviço foi o médico Arthur Ramos, estudioso da psicanálise, que procurou instituir novas práticas de diagnóstico das dificuldades apresentadas pelos alunos, as quais levassem em conta não apenas os resultados obtidos nos testes de inteligência, mas considerassem também as condições de vida da criança no ambiente familiar. Dois anos depois foi criado o Laboratório de Biologia Infantil, por iniciativa de Leonídio Ribeiro, médico legista responsável pela divulgação da obra de Lombroso no Brasil. O laboratório foi instituído para auxiliar o Juízo de Menores e dedicava-se ao estudo das causas da delinquência infantil. Tendo iniciado suas atividades a partir do pressuposto de que a predisposição aos comportamentos desviantes era biológica,

gradativamente passou a privilegiar as causas sociais, em especial o ambiente familiar (Degani-Carneiro; Jacó-Vilela, 2012, p. 164). Essas instituições se tornaram representativas da crescente participação da psicologia no estudo das crianças e seus problemas, com atenção especial para aquelas vistas como uma ameaça social.

De acordo com os discursos veiculados nos manuais de psicologia educacional examinados, um aspecto fundamental para a explicação do mau rendimento escolar era o fato de que os programas de ensino estabeleciam as mesmas exigências para todos os alunos, os quais apresentavam possibilidades desiguais de aprender. Constatava-se que as crianças apresentavam diferenças individuais de inteligência e, além disso, também estavam submetidas a condições de vida heterogêneas em seu meio familiar, as quais interferiam em seu desempenho. Sendo assim, as recomendações para a superação do problema eram derivadas do princípio segundo o qual era preciso ajustar o ensino às necessidades dos alunos, considerados individualmente. Nos textos dos manuais, esse princípio geral traduziu-se inicialmente em recomendações para que não se aceitassem as crianças consideradas anormais nas escolas comuns. A partir da difusão dos testes de inteligência nos discursos da psicologia educacional, observou-se a defesa recorrente de sua aplicação generalizada nas escolas. Recomendava-se que os alunos fossem submetidos a testes de inteligência e que os resultados obtidos fossem empregados como critérios para a formação de classes mais homogêneas nas escolas, de modo a ser possível adaptar o nível de exigência do ensino ao nível intelectual diferenciado das turmas.

Com a divulgação da psicanálise nos discursos da psicologia educacional, outro princípio tornou-se frequente nas orientações oferecidas aos professores, o da compreensão. Tornou-se recorrente o conselho de que se procurasse compreender os alunos, suas dificuldades e conflitos íntimos, especialmente no caso daqueles refratários às regras impostas pela escola. Recomendava-se evitar castigá-los, buscando-se, em vez disso, investigar as causas de suas condutas inadequadas, procurando-as em primeiro lugar no complexo das relações familiares, percebidas quase sempre como a principal origem dos comportamentos desajustados. Identificadas as causas, tratava-se de procurar suprimi-las, ou, pelo menos compensá-las na escola, oferecendo-se à criança-problema compreensão e amor.

BIBLIOGRAFIA

Antunes, M.M. *A psicologia no Brasil:* leitura histórica sobre sua constituição (5ª ed.). São Paulo: Unimarco/Educ, 2007.

Degani-Carneiro, Filipe; Jacó-Vilela, Ana Maria. O cuidado com a infância e sua importância para a constituição da Psicologia no Brasil. In *Revista Interamericana de Psicologia*. V. 46, n. 1, 2012, p 159-170.

Foucault, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

Gondra, J.G. *Artes de civilizar:* medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

Schwarcz, L.M. *O espetáculo das raças*: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ID:342

PROBLEMAS DE RENDIMENTO ESCOLAR NO ENSINO ELEMENTAR PAULISTA: DISCURSOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO E O CONTROLE DO TRABALHO ESCOLAR (1925 a 1950)[1]

Autora:
Luciana Maria Viviani

Filiação:
Universidade de São Paulo

[1] Este trabalho vincula-se ao projeto interinstitucional (UFRGS, UNICAMP, USP) "A escola obrigatória e seus alunos: acesso, permanência e desempenhos (1870-1970)", financiado pelo CNPq (processo nº 454937/2014-8)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo a análise de discursos sobre problemas de rendimento escolar presentes em revistas pedagógicas paulistas, com especial interesse em enunciados referentes à atividade de professores e à gestão do ensino elementar. Pretende-se verificar como a questão do aproveitamento escolar produziu-se, em um momento de expansão da escolarização e de implantação do ensino seriado, como um problema dos sistemas de ensino e mesmo da sociedade, que deveria ser equacionado com o apoio de saberes especializados. O conjunto de fontes considerado compreende a revista *Educação* (depois denominada *Escola Nova* e *Revista de Educação*), de 1927 até 1950, a Revista do Professor, de 1934 a 1939, e a *Revista Escolar,* entre 1925 e 1926. Várias formas discursivas foram identificadas para explicar e tentar superar o baixo rendimento escolar, dentre elas a ausência de profissionais da educação – professores e inspetores – nas unidades escolares; e a ineficiência no trabalho desses mesmos profissionais, especialmente dos professores. Os enunciados analisados convergem para propostas de reorganização das tarefas e dos tempos escolares, de forma a criar novos padrões e índices de reprovação, mais ajustados aos objetivos de melhoria da taxa de rendimento escolar.

PALAVRAS-CHAVE

Rendimento escolar, organização do trabalho escolar, revistas pedagógicas.

Nas primeiras décadas do século XX educadores criaram projetos de intervenção social a serem viabilizados por meio da ação escolar. Esta, além do objetivo de instruir, deveria se pautar por certa visão de qualidade de ensino, com base na incipiente pedagogia científica, considerada imprescindível para reformar a sociedade brasileira e torná-la mais produtiva. Para Marta de Carvalho (1998) os reformadores da Associação Brasileira de Educação tinham como princípios, no final de década de 1920, a saúde, a moral e o trabalho, tomando como base propostas de formação do indivíduo por meio da escola. O trabalho, em sua dimensão educacional, era pensado como forma de racionalização, sob o modelo da fábrica, e voltado à implementação de técnicas de ensino, testes de aptidões, rapidez, precisão e eficiência, bem como forma de hirarquização de funções.

A ordenação dos espaços e tempos escolares representou um importante meio de racionalização do trabalho aí desenvolvido, em associação com o discurso médico. Os tempos de descanso e de trabalho, a distribuição das diferentes matérias e conteúdos ao longo do dia, da semana e do ano letivo, dentre outros fatores, confluíram para a produção de ordens temporais características dos ambientes escolares, inicialmente em conflito com outros tempos sociais, conferindo-lhes identidades, práticas e códigos próprios (Souza, 1998).

Essas e outras formas de racionalização acabaram por afetar o fluxo escolar, na medida em que nem todos os alunos conseguiam responder adequadamente às exigências do sistema. O problema de alta incidência de reprovações e também de evasão escolar, em que o professor era apresentado como figura central e que se mostrava agravado nas escolas isoladas e rurais, mobilizou a intelectualidade paulista e de todo o país, que se envolveu na formulação de explicações e soluções para o baixo rendimento do ensino. Dentre as soluções apontadas para tornar o processo de aprendizagem mais efetivo, as práticas de alfabetização foram alvo de muitas discussões e propostas, dada a chamada *estagnação nos primeiros anos*, taxas de reprovação bem maiores, em comparação com o rendimento dos estudantes dos outros anos do curso primário. O ensino rural também foi alvo de inúmeras propostas, quanto a conteúdos e procedimentos diferenciados, bem como no sentido de promover o aumento da escolarização da população residente no campo.

As discussões aqui empreendidas representam a continuidade de estudos anteriores em que foram analisados discursos oficiais presentes na revista *Educação* (depois denominada *Escola Nova* e *Revista de Educação*), órgão da Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo, na década de 1930, e na Revista do Professor, editada pelo Centro do Professorado Paulista (CPP), em sua primeira fase de publicação, de 1934 a 1939 (Viviani, 2014, 2013). Dentre os enunciados identificados nesses estudos anteriores, relativos à caracterização de problemas de rendimento escolar e das soluções que poderiam ser empregadas para solucioná-los, pretende-se intensificar o estudo daqueles referentes à necessidade de uma maior organização e controle da atividade docente e escolar, mapeando a difusão desses discursos nos periódicos especializados, direcionados aos profissionais da educação paulista. O conjunto de fontes ora selecionado refere-se às mesmas publicações citadas acima,

com uma ampliação de período quanto à *Revista Educação*, desde o seu aparecimento, em 1927, até 1950, e a inclusão da *Revista Escolar,* publicada pela Diretoria Geral da Instrução Pública paulista entre 1925 e 1926. Além de focalizar o interesse do presente estudo para a questão indicada, a propagada necessidade de controle sobre a atividade docente e escolar, como meio de aumentar a eficiência do sistema de ensino, espera-se melhor situar tais iniciativas em um período de tempo mais extenso, de forma a facilitar o entendimento da produção e circulação dos enunciados em pauta. Em paralelo a isso, considera-se relevante melhor compreender como esses discursos se relacionam a outras elaborações das mesmas formações discursivas, associadas ao campo educacional, algumas delas apresentadas como propostas de renovação do ensino e mesmo como propostas de mudança social.

As análises foram realizadas com base nos escritos de Foucault (2012, 2007), buscando-se descrever enunciados e formas de ordenação dos discursos veiculados nas fontes consideradas. Enunciados pensados não como átomos do discurso, mas como funções que se apoiam em grupos de signos, caracterizados por referenciais constituídos por regras de existência, posições de sujeito, associações a outros campos discursivos e também por materialidades, suportes que deixam marcas em um espaço ou memória.

Os estudos que vem sendo desenvolvidos em periódicos paulistas, no projeto acima mencionado, indicam várias formas discursivas para explicar e tentar superar o baixo rendimento escolar, por meio de enunciados que identificavam ora o ambiente natural e social como fonte de problemas, como a incidência de doenças e a desnutrição entre os estudantes, ora características dos alunos, como baixos niveis de inteligência, ou ainda questões cuja origem se remetia ao próprio sistema escolar. Dentre os enunciados identificados, neste trabalho serão descritos três deles, relativos ao âmbito institucional, que se destacam pela sua frequência nas fontes analisadas e pela forte associação a problemas de rendimento escolar: a ausência de profissionais da educação – professores e inspetores – nas unidades escolares; a ineficiência no trabalho desses mesmos profissionais, especialmente dos professores; e a desorganização administrativa do sistema público de ensino elementar.

1. A AUSÊNCIA DE PROFISSIONAIS NA ESCOLA INFLUI NO BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR

No período aqui considerado, muito se falava a respeito de licenças, remoções e comissionamentos indevidos dos docentes, especialmente nas escolas da zona rural, em que haveria uma vontade de abandono por parte desses profissionais, justificada pelas precárias condições de trabalho e a pouca importância atribuída socialmente às atividades de ensino.

Na *Revista Escolar* havia uma seção, "Actos diversos" com publicações do Secretário do Interior, em que predominavam as manifestações sobre licenças médicas dos professores. Em 1925 e especialmente em 1926, a grande maioria das solicitações foram negadas, mediante alegações de irregularidades e de não cumprimento das normatizações existentes a respeito, com indicações de abuso nos pedidos de afastamento e prejuízo para o trabalho escolar, como nos excertos abaixo. Não se fala em reprovações ou rendimento escolar, mas sim em prejuízo para o ensino:

> *Para os casos como o da supplicante, é indispensavel a próva de laboratório, que não se póde realizar em Cruzeiro. Essa providencia tem sido applicada uniformemente, em vista do abuso, aliás verificado, que se tem dado em um grande numero de casos, pela liberalização de attestados (Actos diversos, 1926a, p. 107)*[2].

> *Não tem logar o que requer, porquanto a anterior licença foi negada, á vista do laudo de inspeção, que declara, em termos inequívocos, que o supplicante não apresenta molestia apreciavel que justifique a licença. Accresce que a autoridade escolar respectiva informa que o supplicante não é assiduo, dá repetidas faltas, com prejuizo para o ensino e que tem motivado reclamações de paes de alumnos (Actos diversos, 1926b, p. 91).*

Francisco Alves Brisolla, diretor do 1º grupo escolar de Bauru, publicou em 1936 um artigo na Revista de Educação em que procura levantar as origens e as causas das reprovações. Para ele, as concessões de licença aos professores eram muitas vezes indevidas, sendo um importante motivo para as reprovações:

> *É comum ver-se professores sadios a fazer estações de repouso exactamente na época de periodos letivos em que deve ser verificada a consolidação do ensino dispensado durante meses á classe em que trabalham, onde procuram instrucção, cerca de 35 a 40 petizes. Esses funcionários, geralmente, substituídos por neophytos no mistér, os quaes, as mais das vezes, por não serem os donos da classe, della se desinteressam (Brisolla, 1936, p. 115-116).*

Nesse mesmo ano, um outro artigo da *Revista de Educação* apresentou trechos de relatórios de 14 chefes de serviço e delegados regionais de ensino, em que a metade deles comenta a questão do afastamento indevido de professores, na zona urbana e rural. No caso desta última, o problema relatado associa-se a uma grande discussão sobre a inexistência do chamado professor rural, uma vez que esse docente seria criado e formado em centros urbanos, negando-se a morar no interior e removendo-se para as cidades assim que possível.

---

[2] Foi mantida a grafia original do texto dos periódicos em análise

A ausência dos diretores nas suas escolas também poderia representar um entrave ao bom aproveitamento dos alunos, por terem "sobrecarga de trabalhos estranhos" (Brisolla, p. 116) ao que seria a sua função, como a fiscalização de escolas isoladas urbanas e rurais. Isso impediria que eles atuassem de forma mais efetiva na direção, fiscalizando o trabalho escolar e impedindo a ocorrência de "pequeninos abusos nocivos ao bom andamento do ensino" (Brisolla, p. 116).

Algo diverso se afirmava sobre os inspetores, cuja ausência se daria pela falta de vagas disponíveis no sistema administrativo. Muitos registros em tom reinvindicatório afirmavam ser impossível fiscalizar e orientar o ensino com um número tão reduzido de técnicos, como percebido por Sud Mennucci em relação a todo o país e em particular sobre São Paulo:

> *O Estado tem mais de 10500 unidades escolares primárias em funccionamento. Precisa logicamente, só para estas, nada menos de 175 inspetores, sem contar com os necessários para o ensino particular, para o ensino secundário e o profissional. O total ultrapassa os 200 funcionários. Se tem atualmente apenas 100 é que está impingindo a cada funcionário mais do dobro do trabalho que legitimamente lhe caberia desempenhar (Mennucci, 1936, p. 14).*

Delegados regionais de ensino citam a normatização vigente à época da publicação, 1936, que suprimiu o cargo de auxiliar de inspeção nas sedes das delegacias de ensino e dos distritos escolares, o que traria um acúmulo de trabalho para os inspetores e a permanência destes por mais tempo nas sedes, "recebendo boletins mensais, organizando mappas de movimento e folhas de pagamento, além de ficar ao seu cuidado ainda o recebimento de material escolar e sua redistribuição entre as escolas isoladas do município, com serio prejuizo para os serviços de inspecção escolar" (Pareceres, 1936, p. 137).

As propostas para minorar o problema da ausência de profissionais da educação na escola incluíam o controle das movimentações, mediante um maior rigor na concessão de licenças e comissionamentos aos professores, bem como a punição daqueles considerados relapsos. Também era citada a permanência dos diretores nas escolas e o aumento do número de profissionais contratados como inspetores, de forma que cada um deles pudesse ter sob sua responsabilidade um número menor de escolas e assim estar mais próximo do trabalho educativo nas unidades escolares. Mesmo sendo esta última uma solução dispendiosa, valeria o investimento, pois, como afirmou Sud Mennucci, a alternativa seria o gasto com o baixo rendimento escolar e a possibilidade de que "se malbaratem milhares de anos de existência de nossa população infantil. Se isso é economia..." (Mennucci, 1936, p. 14).

Percebe-se o discurso associado a questões morais no caso da ausência dos professores, que não estariam trabalhando porque não queriam, ou por falta de interesse e envolvimento na atividade de ensino, em contraste com motivações administrativas, quando se falava em diretores e inspetores, que se ausentariam da escola por estarem trabalhando além de suas funções regulares, em outros locais.

2. A INEFICIÊNCIA DE PROFISSIONAIS DA ESCOLA AFETA AS TAXAS DE REPROVAÇÃO

O segundo enunciado aqui em análise, relacionado à ineficiência de profissionais do ensino, circulou ao longo de todo o período considerado para este estudo, mencionando a falta de vocação, a questão do despreparo de professores, já que muitos eram leigos, e ainda críticas à formação praticada nas escolas normais, como no trecho abaixo:

> *A causa mais remota das reprovações em massa, na escola primária, acoita-se na escola normal e consiste na falta de seleção vocacional dos candidatos aos cursos de formação do professor e no defeito do ensino ministrado nesses cursos, principalmente quanto à prática pedagógica (Oliveira, 1940, p. 129).*

Artigos da revista *Educação/Escola Nova*, em especial na década de 1930, divulgavam preceitos tidos como inovadores e associavam a ineficiência dos professores à inobservância desses procedimentos de ensino e à práticas consideradas tradicionais, o que levaria ao baixo rendimento dos alunos. Vários autores desse periódico, muitos dos quais eram também gestores do ensino paulista, propagavam discursos que enalteciam a efetividade da chamada escola nova e do ensino ativo, embasados em conhecimentos científicos, especialmente da área da psicologia, portanto de domínio mais complexo e inacessível por parte dos professores primários. Práticas objetivas, como testes psicológicos e pedagógicos, eram propostas como técnicas que garantiriam o bom aprendizado em turmas homogêneas. Esperava-se não que os professores primários produzissem tais instrumentos, tarefa restrita a profissionais que detinham saberes especializados, mas que soubessem aplicá-los, garantindo assim um bom rendimento escolar.

Já na *Revista do Professor*, o discurso da ineficiência dos professores era veiculado frequentemente em associação à falta de organização e orientação do sistema escolar. Sud Mennucci (1936) ocupou-se em determinar padrões ideais para o trabalho de professores e inspetores: estes últimos deveriam atender até 60 unidades escolares e trabalhar no máximo cinco a seis horas diárias, utilizando o restante de seu tempo (não considerado como laboral) para ler e se inteirar das inovações pedagógicas a fim de guiar os mestres em suas atividades. Seriam responsabilizados, juntamente com os docentes, pelo rendimento das escolas sob sua inspeção. Para os professores, a produção mínima seria de 75%. Toledo (1937) em artigo publicado na *Revista do Professor* e também na *Revista de Educação*, sugere o número máximo de 50 escolas para cada inspetor e modula os limite mínimo de promoção na escola elementar conforme sua localização, tamanho e tipo das classes:

1º) Classes fortes, medias e não selecionadas: a) Em estabelecimentos urbanos do interior e da Capital: Classes de 20 a 25 alunos 75%. Classes de 26 a 30 alunos 70%. Classes de 31 a 35 alunos 60%. Classes de 36 a 40 alunos 60%; b) Em estabelecimentos de districtos de paz e zona rural: Classes de 20 a 25 alunos 70%. Classes de 26 a 30 alunos 65%. Classes de 31 a 40 alunos 60%. Classes de 36 a 40 alunos 55%. 2º) Classes fracas em geral: de 20 a 25 alunos 60%. de 26 a 30 alunos 55%. de 31 a 35 alunos 50%. de 36 a 40 alunos 45% (Toledo, 1937, p.34).

Nota-se uma grande variação nas bases que estipulam o que seria o rendimento escolar ideal (aprovação mínima de 75 a 45%) e consequente ineficiência do professor, modulando as possibilidades de sua atuação para implementar o ensino primário. Neste caso, a responsabilidade do mestre não seria tão determinante para a reprovação dos alunos, havendo outros fatores intervenientes. No entanto, Toledo prossegue seu artigo propondo soluções direcionadas apenas aos professores, com sugestões de recompensas e punições, tendo em vista os limites anteriormente considerados para o rendimento:

Acima desse limite o professor receberia um prêmio em dinheiro, e 'pontos' para a sua possível promoção. Aos que não conseguirem attingir o mínimo preestabelecido, dentro das possibilidades que a lei puzesse ao seu alcance, – respeitados os motivos extranhos á sua vontade e que perturbem a boa marcha do ensino na escola ou classe – além da consignação official daquelle facto, seriam tolhidos os direitos de promoção a melhores postos. Se, pelo espaço de três annos consecutivos ou durante quatro não continuados, em cinco annos, isso acontecesse, perderia o professor o direito ao augmento de vencimentos a que faria jus pela tabella actualmente em vigor. (Toledo, 1937, p.34).

Outros textos propunham até mesmo a dispensa ou a aposentadoria compulsória para os professores, punições mais graves a serem adotadas no caso de ser comprovada sua incapacidade pedagógica ou preguiça (Mennucci, 1936). Cabe ressaltar que nas fontes aqui analisadas não há registros sobre a efetiva implementação de tais ações, ainda que iniciativas de mapeamento de professores de turmas com problemas de altas taxas de reprovação tenham sido identificadas, como na Circular n. 13 (1938), em que os Delegados Regionais de Ensino são solicitados a enviar, em seus relatórios anuais, a listagem nominal de professores com turmas que tivessem apresentado rendimento abaixo de 50% em 1937.

Para superar o problema da ineficiência dos profissionais da educação, outra sugestão bastante frequente esteve representada pelas propostas de aprofundamento e ampliação de estudos por parte dos professores, através da realização de reuniões pedagógicas, cursos de férias, cursos de aperfeiçoamento, incentivo à leitura especializada, montagem de bibliotecas pedagógicas, etc. Nesse sentido, identificaram-se publicações na revista *Educação/Escola Nova* com relatos de

algumas reuniões pedagógicas e cursos de férias, sem a indicação do número de professores participantes ou de abrangência dessas iniciativas.

Quanto aos inspetores, deveriam não somente supervisionar mais detalhadamente o cotidiano escolar, mas também orientar a atividade pedagógica ali desenvolvida. Para isso eram instados a se instruir mais, a promoverem reuniões com diretores e professores, a ministrar aulas modelo e a produzirem relatos e reflexões sobre sua prática, como os relatórios divulgados na própria *Revista de Educação*.

3. A DESORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DO SISTEMA DE ENSINO INTERFERE NO RENDIMENTO ESCOLAR

O último enunciado descrito neste texto apresenta encaminhamentos administrativos direcionados à diminuição das taxas de reprovação no ensino elementar, no que se refere a mudanças na organização do trabalho em todo o sistema escolar. Nesse sentido, a ordenação dos tempos escolares fez-se presente em propostas de alteração das divisões do ano letivo, da carreira docente e do melhor momento para a realização de matrículas, eliminações e exames dos estudantes.

Foram citados os descompassos entre os períodos de concursos de ingresso, remoção e das matrículas tardias de alunos (Rios, 1937) como fatores de diminuição nas taxas de rendimento escolar. Apontava-se a necessidade de realizar os concursos de remoção e de ingresso antes do início do período letivo, para não atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem.

A carreira do magistério sofreu modificações ao longo de todo o período considerado neste estudo, de forma a organizar e controlar a atuação desses profissionais. Cabe ressaltar os discursos sobre a classificação das escolas paulistas em quatro estágios, instituída pelo Código de Educação em 1933 (São Paulo, 1939), que produziu uma forma de hierarquia entre os mestres e restringiu a sua movimentação por remoção, denominada, nesse momento, de promoção. Os ingressantes eram direcionados para as escolas rurais de difícil acesso, locais onde deveriam residir, e somente depois de no mínimo 400 dias de serviço poderiam requerer promoção para o estágio imediatamente superior. Esse processo considerava também a percentagem de frequência e de promoção dos alunos dos professores requerentes, bem como o tipo de classe em que estavam ministrando aulas (escolas isoladas, classe média ou fraca). Somente os professores com mais tempo de serviço e com melhores resultados em suas turmas poderiam chegar ao quarto estágio, referente a escolas da Capital e arredores, que permitiam ao professor residir na Capital. Um professor de Guaíra assim se pronuncia a respeito dessa organização da carreira docente:

> *A instituição da carreira no magistério, assegurando maior justiça nas nomeações e promoções e ao mesmo tempo excluindo da profissão aventureiros incompatíveis com a mesma, conferiu a este serviço publico brilhantismo,*

probidade e segurança, elevando-o a altura das mais adiantadas instituições congeneres de todo o mundo.

A divisão dos grupos e unidades escolares em estagios, constituindo as etapas da carreira, e evitando portanto escaladas subitas e prejudiciais, assegurou ao corpo docente uma maior eficiencia relativa, de inestimaveis beneficios para o ensino (Figueiredo, 1935).

Esse discurso parece indicar que o bom rendimento escolar só poderia ser alcançado mediante o investimento na qualidade e estabilidade dos professores que conseguissem permanecer na rede assim organizada, vencendo todas as restrições a eles impostas, e a despeito daqueles que não estavam tão envolvidos com a profissão e suas dificuldades, especialmente na zona rural.

Ao mesmo tempo, houve muitas reclamações por parte dos mestres a respeito dessa organização de escolas e da atividade docente. Em 1936, a Diretoria de Ensino publicou uma circular em resposta às reclamações do professorado, especialmente da zona rural, que se sentia prejudicado pelo abandono de alunos na época da colheita, o que acabava elevando os índices de reprovação e consequentemente dificultando o processo de remoção. As instruções da circular mencionavam a possibilidade de autoridades escolares solicitarem a antecipação dos exames finais para setembro, com a justificativa de que os alunos iriam mudar-se. Os alunos reprovados nesse exame poderiam se apresentar novamente no final do ano letivo (Circular, 1936).

Também foram publicadas propostas de fazer coincidir o ano letivo com o ano agrícola na zona rural, evitando o abandono de alunos da escola, após as colheitas anuais, quando se retiravam de uma fazenda para a outra. Essa ação evitaria inclusive o aumento das percentagens de alunos desistentes e reprovados. Se não fosse possível deslocar as férias de verão, pelo menos que se fizesse uma "verificação na escola e contados para a professora, no exame de novembro, os alunos então julgados alphabetizados ou promovidos, pelo inspetor escolar" (Pareceres, 1936, p. 141).

A Circular acima citada, publicada em 1936, previu a possibilidade de antecipação dos exames finais para setembro. Alguns anos depois, em 1939, esse processo foi modificado, voltando a indicar o mês de novembro para a realização dos exames finais, mas sem descuidar do que se entendia ser um problema do ensino rural:

(...) os alunos de escola rural que não comparecerem aos exames finais bem como os que forem eliminados em setembro e outubro, por motivo de mudança, justificada com declaração, serão julgados para efeito de promoção, pelas suas notas mensais, desde que contem, no mínimo, com (100) comparecimentos na escola (Atos do Sr. Secretário, 1939, p. 118).

Nesse mesmo sentido, os delegados regionais paulistas, em reunião de 1936, discutiram formas de melhorar o rendimento dos alunos dos primeiros anos, "classe

de maior estagnação no curso primário" (Reunião, 1936, p. 82). Dentre as sugestões, havia a exclusão dos dados de reprovação de alunos que tivessem sido matriculados pela primeira vez na escola ao longo do segundo semestre. A normatização citada acima, de 1939, reforça a ideia e institui como norma geral, para todas as séries, o impedimento da matrícula nos meses de outubro e novembro, bem como da eliminação de alunos em novembro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os discursos sobre o rendimento escolar, suas causas e consequências, e ainda sobre possíveis maneiras de superar o problema, se evidencia o discurso da necessidade de implementar formas mais eficientes para racionalizar a administração e o controle do sistema escolar, no sentido de fixar os professores nas escolas e melhorar sua eficiência.

O enunciado sobre a ausência de profissionais da educação associa-se a aspectos morais, em que a atitude dos professores é apresentada como imprópria, como vontade de afastamento do trabalho, e a dos gestores é plenamente justificável, já que se configura como acúmulo de funções laborais.

A propalada ineficiência dos professores e inspetores foi associada a problemas administrativos e também a questões da pedagogia científica. Desta maneira, discursos da administração escolar paulista voltados para o controle de um sistema escolar em expansão associaram-se a discursos da eficiência, apoiados pelo campo de saberes da pedagogia científica.

Uma certa organização do sistema de ensino foi preconizada para aumentar o rendimento escolar, muitas vezes significando apenas uma mudança formal no tratamento dos registros, dados de reprovação ou ainda mediante novos critérios para avaliar o bom desempenho da escola. Assim, um mesmo índice de reprovação poderia ser considerado intolerável em classes fortes localizadas em escolas das cidades e aceitável em referência a escolas da zona rural, a classes fracas ou numerosas.

Tais formas de organização, com ênfase em alterações nos tempos escolares, acabaram criando caminhos para a produção de novos padrões e índices de reprovação, mais ajustados aos objetivos de melhoria da taxa de rendimento escolar. Contra um efeito da racionalização no ensino – o problema do rendimento escolar – o sistema de ensino respondeu com a aposta em maiores níveis de racionalização: da qualificação e carreira docentes, da organização de classes homogêneas, do estabelecimento de uma complexa rede de inspeção e enfim, dos tempos escolares em geral.

BIBLIOGRAFIA

Fontes

Actos diversos (1926a, março). *Revista Escolar*, 2(15), p. 107-110.

Actos diversos (1926b, outubro). *Revista Escolar*, 2(22), p. 87-94.

Atos do Sr. Secretário (1939, setembro/dezembro). *Revista de Educação*, 27, 107-140.

Brisolla, F. A. (1936, março/junho). Reprovações: sua origem e causas. *Revista de Educação*, 13-14(4), 115-120.

Circular n. 13 (1938, março/junho). *Revista de Educação*, 20-21, 95-96.

Circular n. 48 (1936, setembro/dezembro). *Revista de Educação,* 15-16, 97.

Figueiredo, G. (1935, maio). O ensino rural em São Paulo. *Revista do Professor*, II(11), 09-10.

Mennucci, S. (1936, setembro). O rendimento escolar. *Revista do Professor*, III(14), 13-17.

Oliveira, A. (1940, março/junho/setembro/dezembro). Problemas da instrução pública. Causas remotas das reprovações escolares. *Revista de Educação*, 28(29), 129-131.

Pareceres oficiais (1936, março/junho). *Revista de Educação*, 13-14, 127-146.

Reunião dos Delegados Regionais para o estudo de questões técnicas e administrativas (1936, setembro/dezembro). *Revista de Educação*, 15-16, 109-110.

Rios, F. (1937, março/junho). O ensino no primeiro anno primário. *Revista de Educação*, 17-18, p. 3-7.

Toledo, J. P. (1937, outubro). Rendimento escolar. *Revista do Professor*, IV(21), 32-35.

Referências bibliográficas

Carvalho, M. M. C. de. (1998). Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924 - 1931). Bragança Paulista, S.P.: EDUSF.

Foucault, M. (2012). A arqueologia do saber (8a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2007). A ordem do discurso (15a ed.). São Paulo: Loyola.

São Paulo (Estado) (1939). Decreto 5884, de 21/4/1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. Coleção das leis e decretos do Estado de São Paulo de 1933. Tomo XLIII, 3ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.

Souza, R. F. (1998). Templos de civilização: a implantação da escola graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora da UNESP.

Viviani, L. M. (2014). Problemas de rendimento escolar no ensino elementar paulista e práticas docentes: Discursos veiculados na 'Revista do Professor' na década de 1930. In: X Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (pp. 1-13). Curitiba, PUC PR.

Viviani, L. M. (2013). Problemas de rendimento escolar no ensino elementar e atuação docente: Discurso oficial paulista na década de 1930. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação (pp. 1-12). Cuiabá, UFMT/SBHE.

ID:371

OS PROBLEMAS QUE OS NÚMEROS CONFIGURAM: A REPROVAÇÃO E A REPETÊNCIA ESCOLAR NAS DÉCADAS DE 1920 E 1930

Autor:
Natalia Lacerda Gil

Filiação:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PALAVRAS-CHAVE

Estatísticas educacionais; Repetência escolar; Reprovação; Políticas públicas de educação.

Do empenho com que as reformas educacionais procuraram quantificar os rendimentos da escola pública resultaram estatísticas sobre o aproveitamento dos sistemas de ensino. Nas décadas de 1920 e 1930, São Paulo e o Distrito Federal organizaram reformas que foram pródigas em produzir censos e quadros estatísticos buscando dimensionar a capacidade de atendimento do conjunto das suas escolas, as reprovações e a evasão. Os modos como nesse período os reformadores dirigiram e se utilizaram das quantificações para promover mudanças na legislação educacional, nos programas de ensino, nas políticas de construção de prédios escolares e na organização da carreira docente são o objeto de análise desta comunicação. Assim, a partir do estudo dos censos e quadros estatísticos produzidos por Sampaio Dória (1920) e Antonio Almeida Jr (1935-1938) em São Paulo e por Antônio Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935) pretende-se refletir sobre os significados que a reprovação e a repetência tiveram em suas políticas de reforma. Com o objetivo geral de comparar as iniciativas de diversos reformadores no estado de São Paulo e no Distrito Federal perguntamo-nos em que medida a repetência e a reprovação escolar foram problemas configurados por meio de quadros estatísticos e seus números. Mais especificamente, conduziu-se a pesquisa com o propósito de entender as diferentes formas de produzirem e utilizarem resultados estatísticos acerca da expansão do atendimento escolar. Interessou então demonstrar as semelhanças e diferenças entre as iniciativas paulistas e cariocas, entre as reformas paulistas nas décadas de 1920 e 1930 e entre os reformadores da instrução pública da capital federal no mesmo período.

A partir desses objetivos, a pesquisa rediscute as abordagens que Otaíza Romanelli conferiu para o quadro de exclusão escolar verificado na passagem dos anos 1920 e 1930 e que Maria Helena de Souza Patto deu para o fracasso escolar do ponto de vista da história cultural da política. Para isso se vale das perspectivas de Jacques Ravel (1989) e Thomas Popkewitz (2001) sobre as estatísticas. Beneficia-se, especialmente, das ideias de biopoder e governamentalidade de Michel Foucault (2010) para pensar também as relações que a estatística manteve com as práticas de controle da população escolar no período aqui analisado. Corroboram nesta aproximação as análises de Luciano Mendes de Faria Filho e Sandra Maria Caldeira (2005) e Jorge Ramos do Ó (2001). As fontes utilizadas foram os quadros estatísticos publicados durante as reformas de ensino aqui tratadas e os relatórios dos seus respectivos reformadores.

Esta comunicação está baseada nos resultados estatísticos apurados em São Paulo e no Distrito Federal entre 1920 e 1938. Além dos quadros estatísticos, das fontes administrativas e dos discursos dos reformadores, faz uso da imprensa periódica, do Boletim de Educação Pública e do Anuário do Ensino do Estado de São

Paulo. Presta especial atenção aos modos como os quadros estatísticos publicados foram organizados e utilizados. Nesse sentido, a metodologia de análise apoiou-se nas perspectivas abertas pela história cultural do político que permite pensar as formas e os usos que a estatística tem nas estratégias políticas de organização dos serviços a cargo do Estado. No caso específico da educação, o estudo das reformas e das políticas de ensino público deixa ver que a sua administração central valeu-se de modo reiterado dos números para legitimar as providências de mudança da organização escolar pública.

Tratou-se aqui de analisar, por um lado, a cultura do número no interior do discurso da eficiência e da racionalidade na educação construídas pelas reformas da educação pública em São Paulo e no Distrito Federal. Por outro lado, buscamos compreender como os resultados estatísticos serviram para configurar problemas sociais em questões políticas da educação. Para comparar as estatísticas e compreender os significados que o discurso político lhes conferiu, foi analisado o modo como Sampaio Dória, Antônio Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Antônio de Almeida Jr utilizaram-se dos resultados para implementar suas reformas educativas. Por essa razão, além dos relatórios administrativos, analisamos impressos oficiais do ensino, em especial, o Boletim de Educação Pública, do Distrito Federal, e os Anuários do Ensino, publicados pela Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo. Atentos à discussão sobre a imprensa periódica e a sua circulação, a história dos intelectuais e os desafios postos pela renovação da história política, propusemo-nos uma reflexão a respeito da repetência e a reprovação escolar do ponto de vista da história da educação e interessada na repercussão das tentativas de dimensionamento desses fenômenos do processo de escolarização. Desse modo, na forma como analisamos os resultados da pesquisa das fontes, procuramos demonstrar como as estatísticas pautaram a discussão sobre o rendimento da escola e o aumento da sua capacidade de atendimento. Mais que os discursos sobre a racionalização característica do debate educacional dos anos 1920 e 1930, analisou-se o papel de um dos seus principais dispositivos de formalização. Dessa perspectiva, ainda que a variedade de categorias e métodos de produção estatística dificulte a comparação das ordens de grandeza que orientaram o debate de então, as formas de usá-los permitem ensaiar aproximações entre as diferentes iniciativas com alguma precisão. A questão de comparação que a pesquisa levantou é abordada em função do modo como as estatísticas foram construídas no período. Não só importou perguntar sobre esses modos, mas também das formas como as políticas de reforma da educação pública em São Paulo e no Distrito Federal conferiram legitimidade às estatísticas como dispositivos de persuasão.

Desse modo, as conclusões que a pesquisa apresenta dizem respeito aos modos de argumentação, à compreensão que nos anos 1920 e 1930 as reformas deram ao fenômeno da repetência e da reprovação escolar e, enfim, às estratégias políticas que se serviram das estatísticas para legitimar as ações de reforma. Primeiro, então, as estatísticas sobre a reprovação e a repetência publicadas entre 1920 e 1938 em São Paulo e no Distrito Federal legitimaram o discurso da racionalidade e da otimização

dos processos administrativos da educação. Depois, no período abordado, a reprovação começa a ser tida como fracasso da escola, não da criança. Entretanto, ainda é dominante o entendimento de que a repetência era um índice de qualidade das escolas, um fator relevante do seu nível de exigência e, portanto, não se configurava num problema social ou um problema tão relevante quanto o do analfabetismo. Finalmente, as estatísticas serviram às estratégias de legitimação para as mudanças pretendidas nos programas e métodos de ensino, nas formas de classificação dos alunos, na atribuição das aulas e na organização da carreira docente. De muitos modos, a ampliação dos serviços de estatística nas diretorias de instrução pública de São Paulo e do Distrito Federal aponta para a atenção a um recurso amplamente utilizado nas políticas de educação pública para renovar tanto os processo de ensino quanto as formas da sua administração. Enfim, esta comunicação presta contas dos resultados de pesquisa obtidos no âmbito do Projeto de Pesquisa A escola obrigatória e seus alunos: acesso, permanência e desempenhos (1870-1970) que conta com financiamento do CNPq.

BIBLIOGRAFIA

Faria Filho, L. M.; Neves, L. S.; Caldeira, S. M. (2005). A estatística educacional e a instrução pública no Brasil: aproximações. In. A. Candeias (org.) *Modernidade, Educação e Estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX:* estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza (p. 219-238). Lisboa: Educa.

Foucault, M. (2010). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

Popkewitz, T. (2001). Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação e Sociedade,* 22 (75), 111-148.

Ramos Do Ó, Jorge. (2001). *O governo dos escolares:* uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault. Lisboa: Educa.

Ravel, J. (1989). Conhecimento do território, produção do território: França – século XIII – XIX (p. 103-158). In. J. Ravel. *A invenção da sociedade*. Lisboa: Difel.

ID:757

A ORGANIZAÇÃO DAS 1.AS CLASSES NAS ESCOLAS GRADUADAS DE LISBOA: ESFORÇOS PARA MELHORAR O RENDIMENTO ESCOLAR E A PROGRESSÃO NOS ESTUDOS (ANOS DE 1880)

Autor:

Carlos Manique da Silva

Filiação:

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

RESUMO

Ao focar-se nas escolas graduadas do município de Lisboa no decurso dos anos de 1880, o presente estudo visa compreender de que forma, face ao impulso para estandardizar a aprendizagem e o comportamento dos estudantes, vão sendo "corrigidas" algumas disfuncionalidades do modelo de escola graduada – o qual, esse é um dos meus argumentos, nunca é posto em causa... simplesmente tem de funcionar melhor. A maior dificuldade organizacional resulta do facto de a atenção pedagógica do professor ter de contemplar, numa determinada classe, alunos com diferentes níveis cognitivos e com distintas necessidades. O problema tem particular acuidade nas 1.as classes, sobretudo devido à acumulação de alunos que não conseguem ascender de "grau" (são elevadas as taxas de reprovação nas classes inferiores). Os conselhos escolares vão ser palco de debate no sentido da resolução do problema. São, então, apresentadas várias soluções, ganhando progressiva aceitação a ideia de criar 1.as classes ascendentes mediante a segmentação do currículo.

PALAVRAS-CHAVE

Escola graduada, município de Lisboa, reprovação.

INTRODUÇÃO

Há um conjunto de mudanças que ocorre na organização pedagógica da escola primária entre os anos de 1830 e os finais do século XIX, em larga medida qualitativas, posto que fundadas na matriz organizativa da "classe". Do que se trata, num momento de alargamento do público escolar, é de encontrar uma solução que permita assegurar a eficácia do ato educativo. Regista-se, assim, a progressiva substituição do modo de ensino individual – que continuará, no entanto, a permanecer como paradigma de referência para a organização da sala de aula (Barroso, 1995) – por outros modos de ensino mais eficazes.[3] Conforme afirmou recentemente Marcelo Caruso (2015), a evolução crucial prende-se com a existência de um sistema de interações apropriado, ausente no modo individual. Por outras palavras, a sistematização de interações permitirá reduzir os momentos de ociosidade dos alunos e de comportamento "não controlado", evitando-se, dessa forma, despender tempo de instrução (Caruso, 2015).

O esforço de racionalização do ensino e de organização científica do trabalho dos professores culminará, nas últimas décadas de Oitocentos, no modelo organizativo da escola graduada; a sua essência, o contínuo processo de classificação dos alunos em ordem à formação de classes o mais homogéneas possível. Define-se, então, uma conceção de *trabalho escolar* que permanecerá praticamente imutável até aos dias de hoje.

Ora, em Portugal, o município de Lisboa desempenha um importante papel na experimentação da escola graduada [4] (também designada "escola central"), nomeadamente durante a primeira grande experiência de descentralização do ensino (1881-1892), enquadrada pela Reforma de Rodrigues Sampaio (Lei de 2 de maio de 1878). A identificação da política educativa do município de Lisboa com o modelo de escola graduada atendeu a um projeto de integração social e política considerado fundamental para o ideário republicano. Facilmente se percebe o significado simbólico que encerra inaugurar um estabelecimento de ensino com várias classes, muito diferente de criar uma escola de classe única (também denominada "escola paroquial"). Mas a ideia que importa enfatizar é a de que o novo modelo respondia com eficácia ao desígnio de escolarizar um elevado número de crianças. Com efeito, durante o período de descentralização do ensino, a escola graduada é decisiva para a expansão do ensino primário oficial na cidade de Lisboa (Silva, 2008). Em julho de 1881, por exemplo, a frequência média nas escolas de paroquiais e centrais de Lisboa era de 2626 alunos, sendo que em 1891-1892 era de 7122 alunos; incremento que ficou, em larga medida, a dever-se ao apelo das escolas centrais (Silva, 2008). Não se

---

[3] Os modos de ensino, como a maior parte dos leitores saberá, são os seguintes: individual, simultâneo, mútuo e misto.

[4] Utilizo este conceito na aceção que lhe dá um autor como Viñao Frago (2003, p. 75), ou seja, a de modalidade na qual vários professores ensinam "a un número determinado de niños distribuidos en grupos y aulas distintas en función de la edad y el nivel de conocimientos."

estranha, assim, que os responsáveis pelo pelouro da instrução do município de Lisboa envidem todos os esforços para eliminar a escola de classe única, considerada pobre e ineficiente.

E se é verdade que o modelo de escola graduada provava ser eficaz no respeitante ao desígnio de escolarizar a população em idade escolar, não menos certo será afirmar que se registam, desde o início, algumas disfuncionalidades do mesmo. Desde logo, porque pressupunha novos modos de organização do trabalho e uma delimitação na administração da escola dos campos pedagógico e administrativo. E não há, no momento histórico em causa, uma ideia clara relativamente às possibilidades do modelo (Viñao, 2003). Por outro lado, na linha da investigação de Larry Cuban (2008, p. 73), a escola graduada "[is] one of the most inflexible structures of schooling". O seu pressuposto é o de que "educational quality comes through uniformity" (Cuban, 2008, p. 73), assumindo-se que os alunos possuem iguais capacidades mentais e físicas. Trata-se, no fundo, fazendo jus à frase cunhada por João Barroso, de "ensinar a muitos como se fossem um só". Uma uniformidade de princípio que contrasta com a diversidade dos ritmos efetivos de aprendizagem (Perrenoud, 1995). É a essa luz que deve ser compreendida a repetência, cuja racionalidade é assegurar a homogeneidade das classes – em causa, a garantia de que os alunos atingem o mínimo de conhecimentos estabelecidos para cada "grau". A operacionalização do ensino de classe encontra-se, assim, dependente da incessante tarefa de classificar os alunos (através do exame), se quisermos, de os manter num nível de instrução apropriado (Slavin, 1989). Dito de outro modo, em finais do século XIX, a escola deixa de se organizar em função dos alunos considerados a título individual. É a visão da classe como um todo homogéneo, cujo progresso ocorre de modo uniforme e não na base do progresso individual de cada um dos seus elementos que se afirma. Esta perspetiva indiferenciada e invariável da população escolar, associada a uma conceção unidimensional e massificada da criança, configura a negação da ideia de que numa classe os alunos podem ter muito em comum, sem que no entanto qualquer um deles seja igual ao outro. Em suma, o modelo foi pensado para um "aluno médio", a quem seria ministrado um "currículo médio", curiosamente num momento em que a pedagogia científica chamava a atenção para as diferenças individuais.

Ao focar-se nas escolas graduadas do município de Lisboa no decurso dos anos de 1880, o presente estudo visa compreender de que forma, face ao impulso para estandardizar a aprendizagem e o comportamento dos estudantes, vão sendo "corrigidas" algumas disfuncionalidades do modelo – o qual, esse é um dos meus argumentos, nunca é posto em causa... assumindo-se simplesmente que tem de funcionar melhor. E a maior dificuldade organizacional[5] resulta do facto de a atenção pedagógica do professor ter de contemplar, numa determinada classe, alunos com diferentes níveis cognitivos e com distintas necessidades. O problema tem particular

[5] Neste passo da narrativa convém precisar o seguinte: "school and classroom organization refers to all of the elements of instruction over which the school administration and/or teachers have control, from teaching methods to grouping strategies to grading systems" (Slavin, 1989, p. 4).

acuidade nas 1.as classes, sobretudo devido à acumulação de alunos que não conseguem ascender de "grau" (aumentando o tempo médio de permanência nas referidas classes); consideradas, por esse mesmo facto, de difícil lecionação. Os conselhos escolares das escolas graduadas do município de Lisboa (constituídos pelos respetivos docentes e diretores) vão ser palco de debate no sentido da resolução do problema. São, então, apresentados "planos de melhoria" que encerram diversas soluções, designadamente: i) criar 1.as classes ascendentes, mediante a segmentação do currículo (no fundo, estamos a falar de "graus" diferentes, se quisermos, de "grupos de nível"); ii) manter ciclos de avaliação relativamente curtos (exames bianuais); iii) promover automaticamente os alunos ao "grau" seguinte; iv) dividir a classe em dois grupos, sendo ambos lecionados pelo mesmo docente (portanto, em dois turnos); v) utilizar monitores como auxiliares de ensino.

Os contornos da mencionada dificuldade organizacional tornam-se mais interessantes, se pensarmos que nas escolas graduadas do município de Lisboa há uma hierarquização sexista dos docentes. Com efeito, as 1.as classes são atribuídas a professoras, que nelas se especializam.

Uma das conclusões deste estudo é a de que há uma solução organizacional que progressivamente se acaba por impor: as 1.as classes ascendentes (formação de "grupos de nível"). É, no fundo, o reforço da ideia da classe como um todo homogéneo (e é exatamente aí que reside a força do modelo).

Analisar de que forma vão sendo testadas soluções organizacionais no sentido de resolver o problema do diferente desempenho académico dos alunos, ajuda a perceber o sucesso do modelo de escola graduada (e as dificuldades em redesenhá-lo desde os finais do século XIX).

1. A consolidação da escola graduada ou central como comunidade orgânica[6]

Na secção anterior indiquei as motivações subjacentes à identificação da política educativa do município de Lisboa com o modelo de escola graduada ou central, durante o período de descentralização do ensino (1881-1892). Referi, ademais, a eficácia do modelo no que concerne à capacidade de escolarizar um elevado número de crianças em idade escolar. Aquilo que importa agora abordar é a progressiva consolidação da escola graduada como comunidade orgânica, isto é, com caraterísticas próprias; superando, pois, a simples lógica de reunião de escolas de classe única. Um entendimento necessário à compreensão das disfuncionalidades verificadas *ab ovo*.

A mudança de que falava (no sentido da consolidação do modelo de escola graduada) é particularmente identificada a partir do início de 1882, com a chegada

[6] Nesta secção sigo muito de perto as reflexões produzidas no âmbito da minha investigação de doutoramento (Silva, 2008).

de Teófilo Ferreira ao pelouro da instrução da Câmara Municipal de Lisboa.[7] A primeira ideia a reter é a de que a renovação do ensino passava, obrigatoriamente, pela divulgação de teorias e conhecimentos pedagógicos.

Em síntese, o modelo de escola graduada pressupunha a existência de um novo profissional; uma posição sustentada por Teófilo Ferreira, ou não fosse ele, desde 1873, diretor da Escola Normal de Lisboa. Além do mais, uma preocupação percetível em Teófilo Ferreira é a de que a complexidade da escola graduada exigia um conjunto de normas que tivesse em conta as suas especificidades. E é nesse sentido que é aprovado, na sessão da Câmara de 14 de dezembro de 1882, um normativo: o *Regulamento provisorio das escolas centraes do municipio de Lisboa* (Silva, 2008). Tem em primeiro lugar de dizer-se que o normativo em causa consagra o ensino simultâneo e a classe como "módulo" da organização escolar. O ensino é então dividido em três cursos (inferior, médio e superior) correspondentes à instrução primária elementar. Estabelece-se depois a seguinte divisão: "nas escolas de quatro classes, a primeira e a segunda constituem subdivisões do curso inferior [...]; a terceira classe constitui o curso médio, e a quarta o curso superior; nas escolas de três classes, cada uma corresponderá a um dos cursos" (*Regulamento provisorio das escolas centraes...*, p. 4). Prevê-se ainda a existência de classes paralelas (1ª A, 1ª B etc.), se a frequência de alunos a isso obrigar. Em qualquer dos casos, defende-se sempre a convergência de um professor, uma sala, uma classe. Quanto à duração dos cursos, a do inferior é de dois anos, a do médio também de dois anos, sendo a do superior de um ano. Como não podia deixar de ser, o documento dedica particular atenção aos programas de ensino e aos horários escolares. Nota-se desde logo uma mudança intrínseca à nova organização: a substituição do dia pela semana como unidade temporal para a distribuição do trabalho escolar (Viñao Frago, 2003); decisiva por permitir o princípio da graduação, i.e., a ordem cíclico-concêntrica das matérias (disciplinas). Lê-se no normativo: "os horários indicarão o número de horas semanal consagrado a cada disciplina ou exercício para cada classe, e a distribuição dessas horas por cada [sic] um dos dias úteis da semana" (*Regulamento provisorio das escolas centraes...*, p. 5).

Por outro lado, em capítulo autónomo, define-se tudo o que diz respeito à escrituração escolar. E a verdade é que o articulado deixa bem presente o nexo entre a necessidade de controlo do escrito e a complexidade organizativa da escola central. Entre vários registos, pode-se destacar o aparecimento do livro de ponto de professores, bem como os mapas de exames de aproveitamento, de passagem e finais, em larga medida associados à incessante tarefa de classificar os alunos e de

---

[7] Interessa dar uma ideia do crescimento da rede de escolas centrais no município de Lisboa, ao longo do referido período de descentralização do ensino. Assim, em finais de 1881 existiam 11 escolas centrais (das quais apenas 8 entram logo em funcionamento), sendo que até 1886 esse número cresce para 22; número que estabiliza até 1892 (Silva, 2008). Importa, ainda, dizer que antes mesmo do início do ciclo descentralizador, o município de Lisboa dispôs de escolas centrais. Tal facto ficou a dever-se à iniciativa do vereador Elias Ferreira, responsável, aliás, pela criação do pelouro da instrução, corria o ano de 1873. Uma das suas iniciativas foi, precisamente, a edificação de raiz de uma escola central (que viria a ser a Escola Central n.º 1, inaugurada em 1875).

constituir classes o mais homogéneas possível. Curiosamente, o regulamento não menciona uma única vez a questão da repetência.

Importantes são, do mesmo modo, as disposições relativas aos docentes. E aqui interessa fundamentalmente dizer que o normativo estabelece duas categorias de professores. Em causa, a ideia do potencial da *departamentalização* (Slavin, 1989) para a pluralização de situações educativas na escola popular, algo que pressupunha a existência de docentes com perfil de especialistas ("auxiliares" ou "especiais"), responsáveis por disciplinas como o canto coral, o desenho, a caligrafia, a ginástica e os exercícios militares, a par de professores com perfil de generalistas ("ordinários").[8]

Por outro lado, com a escola graduada surge uma figura absolutamente decisiva: a do diretor (regente, na terminologia adotada no citado *Regulamento provisorio das escolas centraes*...) que, nas palavras de Rosa Fátima de Sousa (1998, p. 75), seria "o elemento-chave que transformaria a mera 'reunião de escolas' em uma comunidade orgânica". Entre várias competências atribuídas ao regente, citem-se, por exemplo: superintender em todos os serviços internos da escola; visitar as salas de aula da sua escola para se assegurar se são (ou não) cumpridas todas as prescrições regulamentares; envidar todos os esforços para conservar a harmonia entre os docentes (*Regulamento provisorio das escolas centraes*...). É, ademais, importante sublinhar que, ao regente, são cometidas tarefas pedagógicas, nomeadamente, o exame de classificação inicial dos alunos e a supervisão do trabalho dos professores. Também não é possível ignorar a dimensão administrativa do exercício desse cargo, uma vez que detém: i) a responsabilidade da escrituração e contabilidade; ii) a custódia do arquivo da escola; iii) a relação burocrática com o pelouro da instrução (*Regulamento provisorio das escolas centraes*...).

Ao mesmo tempo, vemos surgir um órgão que, na sua génese, se constituiu como contrapoder à figura do regente. Refiro-me ao conselho escolar (composto por todos os professores ordinários). Ao mencionado conselho, e continuamos a acompanhar o citado *Regulamento provisorio das escolas centraes*..., cabia propor modificações em aspetos relativos à organização pedagógica, designadamente os programas e os horários. Cabia-lhe ainda debater, no início do ano letivo, a necessidade de subdividir as classes. Outra competência prendia-se com a atribuição de prémios aos alunos. Não detinha, porém, julgo útil salientá-lo, funções disciplinares. Por outro lado, o facto de o normativo não definir qualquer periodicidade para as reuniões revela os limites da influência do conselho escolar. Ainda assim, parece-me importante sublinhar uma ideia anteriormente expressa: a de este órgão se constituir como contrapoder ao regente. Na verdade, qualquer professor podia convocar o conselho escolar e, no caso de discordar das deliberações nele tomadas, de interpor recurso. Acresce que o regente não tinha voto de qualidade. Por fim, prevê-se que o conselho escolar possa adotar medidas destinadas a solucionar situações urgentes e

[8] A escola graduada introduz a questão de saber se o docente deveria ficar afeto a uma só classe, lecionando todas as matérias (é a chamada rotação), ou à totalidade das classes, especializando-se apenas numa matéria. Uma terceira possibilidade é a especialização dos professores por "graus".

para as quais o "regente não se julgue autorizado a resolver por si só" (*Regulamento provisorio das escolas centraes...*, p. 17).

É com o referido enquadramento normativo que as escolas centrais de Lisboa funcionam no período compreendido entre 1883 e 1886 – define-se então uma organização pedagógica para a escola primária pública.[9]

2. Dificuldades organizacionais nas primeiras escolas graduadas ou centrais de Lisboa: definição e ensaio de "planos de melhoria"

Na secção inicial do presente estudo procurei sublinhar a inflexibilidade do modelo de escola graduada – uma organização pedagógica criada para públicos homogéneos. Significa isto dizer, mantendo presente a investigação de Larry Cuban (2008), que a escola graduada categoriza, segrega e, em última instância, elimina aqueles cuja performance se afasta da "norma". É exatamente a essa luz que deve ser percebido o papel do exame – o alicerce do modelo; como se este só sobrevivesse baseado num sistema de reprovação, o qual impõe aos alunos com um desempenho académico abaixo das expetativas um atraso em relação ao percurso escolar previsto.

Aquilo que se observa nas escolas graduadas ou centrais de Lisboa no decurso dos anos de 1880 – quando começa a existir um nexo entre hierarquização das classes e idade dos alunos – é a extrema rigidez das modalidades de passagem de uma classe à outra (o propósito é o de tentar assegurar a homogeneidade dos grupos). Ora, uma das consequências diretas dessa rigidez é o congestionamento de alunos nas classes inferiores. Estamos perante uma dificuldade organizacional perfeitamente identificada nas escolas centrais de Lisboa no início dos anos de 1880, à semelhança, aliás, do sucedido em França no mesmo período (Krop, 2015). Com efeito, em 1882, Eugénio de Castro Rodrigues, regente da Escola Central n.º 1 de Lisboa, comunica ao pelouro da instrução

> *a inconveniente acumulação de alunos nas duas primeiras classes e deficiência do contingente fornecido por elas às outras duas, onde por este facto a frequência está sendo quase sempre muito inferior ao número de alunos que estas podiam comportar. (Citado por Terenas, 1882, p. 39)*

De resto, o problema manifesta-se desde meados da década de 1870. Veja-se a Tabela 1.

Ano letivo	1.ª Classe	2.ª Classe	3.ª Classe	4.ª Classe	Totais

[9] No ano de 1886, regista-se uma intensa discussão camarária em torno de um projeto de reorganização das escolas centrais e paroquiais, apresentado por Fernando Matoso Santos, vereador do pelouro da instrução (Silva, 2008).

1876-1877	70	52	51	39	212
1877-1878	122	80	63	46	311
1878-1879	138	84	68	41	331
1879-1880	120	74	70	40	304

Tabela 1. Frequência média de alunos na Escola Central n.º 1 (1876-1877 a 1879-1880).

Fonte: Terenas (1882).

Na essência, a questão tem a ver com eficácia, motivo que leva Eugénio de Castro Rodrigues a propor o estabelecimento de duas primeiras classes paralelas (1.ª A e 1.ª B); sugerindo o mesmo relativamente à segunda (2.ª A e 2.ª B). Evitava-se assim, e as palavras pertencem-lhe, o "péssimo mas único expediente de passagens forçadas" (citado por Terenas, 1882, p. 39). No fundo, as medidas propostas visavam aumentar a frequência – o regente fala na altura em passar de 290 para 312 alunos – e criar condições mais favoráveis de aproveitamento e de progressão nos estudos. A não serem cumpridas, como adianta ainda, a Escola ver-se-ia na necessidade de recusar admissões.[10]

As dificuldades organizacionais relatadas – que decorrem, como se disse, da existência de modalidades de passagem de classe extremamente rígidas – serão sobretudo sentidas nas 1.ªs classes. Os regentes das escolas centrais equacionarão então diferentes soluções, no sentido de resolver o problema do diferente desempenho académico dos alunos; evitando, a tudo o custo, as passagens automáticas.

Antes, porém, de abordar as soluções organizacionais ensaiadas nas escolas centrais no sentido de melhorar o rendimento escolar dos alunos e a sua progressão nos estudos, parece-me importante dedicar alguma atenção a uma questão estruturante: a avaliação do desempenho académico dos alunos. O citado *Regulamento provisorio das escolas centraes*... prevê a existência de dois tipos de exames, a saber: i) de aproveitamento; ii) de passagem de classe. O primeiro (a cargo do professor da respetiva classe) afigura-se como uma espécie de ensaio para o segundo (mais formal e decisivo). Com efeito, o exame de passagem de classe pressupõe que este último seja feito pelo professor da classe inferior e da imediatamente superior. O que está em causa é impedir que, "sob qualquer pretexto, se matriculem ou classifiquem em qualquer classe ou grupo alunos que, pelo seu estado educativo, não podem acompanhar o ensino próprio a essa classe ou grupo" (*Regulamento provisorio das escolas centraes*..., 1883, p. 21). Nesse documento não são ainda definidas épocas para a realização dos referidos exames; no entanto, e pelo menos a partir de 1887, é clara a existência de dois períodos durante os quais se efetuam exames de passagem de classe (fevereiro / março e agosto) – encontramo-

[10] Este será um problema colocado com grande acuidade logo no início do período de descentralização do ensino, reclamando muitos pais a existência de vagas nas escolas centrais. Em 1882, por exemplo, a Escola Central n.º 4 admitiu apenas 170 alunos de um universo de cerca de 400 inscrições (cf. Ferreira, 1883).

nos já perante uma mudança organizacional no sentido de reforçar a homogeneidade das classes. Efetivamente, a realização frequente de exames visava esse objetivo, abrindo ao mesmo tempo a possibilidade de os alunos concluírem o seu percurso escolar com maior celeridade; sem esquecer ainda o facto, decisivo para a racionalidade do modelo, de o ciclo de repetência não durar um ano letivo completo. A próxima tabela suscita, certamente, várias considerações.

Escolas centrais	Classes	Média de frequência	N.º de alunos Aprovados	Classes para onde Passaram
N.º 2	1.ª A	51	4	2.ª
	1.ª B	37	1	2.ª
	2.ª A	31	2	3.ª A
N.º 3	1.ª A	28	11	2.ª
	1.ª B	15	2	2.ª
	2.ª	21	15	3.ª
N.º 4	1.ª A	45	9	2.ª
	1.ª B	40	8	2.ª
N.º 5	1.ª A	49	6	2.ª
	1.ª B	26	2	2.ª A
	2.ª A	20	6	3.ª A
	2.ª B	19	6	3.ª A
N.º 6	1.ª A	45	11	2.ª
	1.ª B	46	11	2.ª
	1.ª C	52	8	2.ª
	2.ª A	30	10	3.ª
	2.ª B	23	6	3.ª
N.º 7	1.ª A	25	6	2.ª
	1.ª B	24	7	2.ª
	2.ª	35	5	3.ª B
N.º 8	1.ª A	32	10	2.ª
	1.ª B	22	6	2.ª
	2.ª A	32	19	3.ª
	2.ª B	16	14	3.ª
N.º 9	1.ª A	50	5	2.ª
	1.ª B	20	11	2.ª
	2.ª	28	16	3.ª
N.º 11	1.ª A	28	8	2.ª A
	1.ª B	23	4	2.ª A
	2.ª A	21	10	2.ª B
	2.ª B	14	13	3.ª

N.º 12	1.ª	41	11	2.ª
N.º 13	1.ª A	36	11	2.ª A
	1.ª B	29	7	2.ª A
	1.ª C	23	6	2ª A
	2.ª A	16	5	2.ª B
	2.ª B	11	8	3.ª
N.º 14	1.ª A	29	7	2.ª
N.º 15	1.ª B	28	1	2.ª
	1.ª C	49	3	2.ª
	1.ª D	24	4	2.ª
N.º 17	1.ª A	16	4	2.ª
	1.ª B	33	14	2.ª
	2.ª	23	4	3.ª
N.º 19	1.ª A	44	9	2.ª
	1.ª B	41	4	2.ª
	1.ª C	52	12	2.ª
	1.ª D	42	10	2.ª
	2.ª A	38	9	3.ª A
	2.ª B	33	7	3.ª A
	3.ª A	15	10	3.ª B
N.º 22	1.ª A	66	12	1.ª B
	1.ª B	27	5	2.ª
	2.ª	21	7	3.ª

Tabela 2. Exames de passagem de classe na época de fevereiro de 1887 (escolas centrais de Lisboa).

Fonte: *Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa*, n.º 2, 1887.

Constata-se que existem classes paralelas em todas as escolas centrais[11], sendo que algumas delas são ascendentes, isto é, correspondem a "grupos de nível" resultantes da segmentação do currículo. Por outro lado, é muito interessante que o foco dos exames de passagem incida nas 1.ª e 2.ª classes, justamente por serem aquelas em que a gestão da heterogeneidade dos grupos se colocava com maior premência (dada a acumulação de alunos que não ascendiam de "grau"). Há, contudo, uma exceção: a 3.ª classe A da Escola Central n.º 19. Convém também mencionar o elevado número de alunos em algumas turmas; limitando, do mesmo modo, a ação educativa dos docentes. A essa luz, teremos oportunidade de o constatar, se deve compreender o recurso frequente à figura do monitor. Porém, a grande questão é a que se prende com as elevadíssimas taxas de reprovação. A situação é tanto mais grave pelo facto de os níveis de reprovação serem semelhantes

[11] A fonte não refere as razões pelas quais não foram coligidos dados para as Escolas Centrais n.os 1, 10, 16, 18, 20 e 21. No caso dos exames de passagem realizados em agosto de 1887, a mesma fonte indica dados para todas as escolas centrais.

nos exames de passagem realizados em agosto de 1887 (cf. *Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa*, n.º 2, 1887). Assim, não introduzindo o ciclo de avaliação bianual a racionalidade pretendia (ou seja, a agilização das passagens de classe), a grande consequência é a naturalização da repetência no curso inferior. A verdade é que, nas circunstâncias apontadas, grande parte dos alunos não chegava às classes superiores, não concluindo, dessa forma, a instrução primária elementar.[12]

Ora, como se disse, a acumulação de alunos nas classes inferiores criava problemas organizacionais, mas também é clara, ao mesmo tempo, a existência de uma visão meritocrática da escola: o sentido é o da promoção social dos melhores alunos. De alguma maneira, essa ideia emerge quando analisamos os resultados dos exames finais de instrução primária elementar (conclusão do curso, portanto). Atente-se na Tabela 3.

[12] O mesmo sucedia, por exemplo, nas escolas do Sena, em 1877 (Krop, 2015).

Escolas Centrais	Apresentados a exame	Aprovados com distinção	Aprovados	Adiados
N.º 1	46	7	39	-
N.º 2	32	4	28	-
N.º 3	18	10	8	-
N.º 4	15	1	14	-
N.º 5	35	10	25	-
N.º 6	51	9	41	1
N.º 7	7	7	-	-
N.º 8	5	2	3	-
N.º 9	30	11	19	-
N.º 10	36	5	31	-
N.º 11	33	7	26	-
N.º 12	9	7	2	-
N.º 13	9	5	4	-
N.º 14	3	3	-	-
N.º 15	11	3	8	-
N.º 16	8	4	4	-
N.º 17	22	8	14	-
N.º 18	7	4	3	-
N.º 19	11	-	8	3
N.º 20	17	-	11	6
N.º 21	7	4	3	-
N.º 22	18	-	17	1

Tabela 3. Exames finais de instrução primária elementar, julho-agosto de 1887 (escolas centrais de Lisboa).

Fonte: *Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa*, n.º 4, 1887.

Na verdade, considerando o universo de alunos provenientes das escolas centrais, verifica-se que a reprovação é residual (2,6%). Ou seja, chegados às classes superiores, a esmagadora maioria dos alunos (refiro-me, de modo óbvio, àqueles que não tiveram dificuldades ao longo do percurso escolar) supera o exame final. De resto, importa dizer que é a partir deste momento histórico que o exame se transforma "no dispositivo principal de regulação das políticas educativas e das práticas de ensino" (Nóvoa, 2005, p. 53). A este respeito, são elucidativas as palavras do presidente da comissão inspetora dos citados exames finais de instrução primária elementar:

> *Na nomeação dos examinadores, na composição dos júris, na escolha dos edifícios para a realização dos atos, em todo o processo relativo aos exames creio terem dominado os princípios mais justos, conciliadores e benévolos –*

creio ter havido uniformidade, regularidade e método. (Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa, n.º 4, 1887, p. 154)

Sem esquecer a referida visão meritocrática de escola, importa, agora, analisar de que forma foi sendo sentido o problema da excessiva acumulação dos alunos nas classes inferiores (em particular, nas 1.as classes) e que soluções foram ensaiadas com o propósito de o minimizar ou superar. Porém, na linha da argumentação de Natália Gil (2015), interessa notar que no período histórico em causa a existência de alunos que não aprendiam ao ritmo esperado não constitui um problema político-educacional.

Sem embargo, não deixa de ser significativo que a questão tenha sido abordada nas conferências pedagógicas de regentes das escolas centrais de Lisboa, corria o mês de outubro de 1887. De facto, um dos pontos da ordem de trabalhos concernia à apreciação de um plano de organização para as 1.as classes, elaborado pelo conselho escolar da Escola Central n.º 9 e por um visitador das escolas, o professor Lamare. Sendo reconhecida a dificuldade por que passava a lecionação das referidas classes, o debate estabelecido na sessão de 24 de outubro revela-se, porém, pouco linear. Com efeito, há regentes ou diretores que argumentam que as 3.as classes são de mais difícil regência (para usar um termo coevo), uma vez que a "responsabilidade" é maior, sustentando, inclusive, a atribuição de uma gratificação aos docentes que as lecionassem. Tal é a posição expressa por Manuel Contreiras" (cf. Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Lisboa, *Atas escolares. Conferências pedagógicas*, sessão de 24/10/1887). Por outro lado, Luís da Costa e Sousa defende a redução da carga horária das 1.as classes, "porque a missão da escola [...] não é conter 4 horas a criança a olhar para papéis" (Idem, sessão de 24/10/1887, s. p.). Por seu turno, o secretário das conferências manifesta-se em oposição a Manuel Contreiras, admitindo que a preocupação deve centrar-se na organização das classes antecedentes às 3as; se assim não for, adianta, o contingente de alunos nas classes superiores será comprometido. Mas, ao mesmo tempo, combate a proposta de plano por esta lhe parecer:

Inexequível, vindo produzir transtorno geral na escola e porque escolhida a professora para a execução do plano, essa mais aliviada ficava porque tinha os trabalhos mais subdivididos e ainda por fim(sic) era remunerada (Idem, sessão de 24/10/1887, s. p.)

Trata-se da única passagem da ata da referida sessão que reflete algo sobre o âmago do plano, se bem que não consigo verdadeiramente descortinar a proposta de organização nele contido.

O debate prossegue com a intervenção do regente da Escola Central n.º 1, Eugénio de Castro Rodrigues. Do seu ponto de vista, não é benéfica a redução da carga horária das 1.as classes (percebe-se que o plano apresentado propunha três horas diárias). A questão que coloca é a seguinte: "se o tempo médio de frequência nas 1.as classes da Escola n.º 1 é muito perto de 3 anos [...] o que sucederá com o

[horário] indicado no plano?" (Idem, sessão de 24/10/1887, s. p.). Manifestam-se, ainda, outros conferentes, sendo de destacar a posição assumida por Agostinho Ribeiro Teixeira. Com efeito, impugna o plano "por lhe parecer que é pouco o tempo marcado [no horário] e que a organização que julga mais racional para as 1.as classes é a de classes ascendente" (Idem, sessão de 24/10/1887, s. p.). Constata-se, assim, que o plano não preconizava a existência de 1.as classes ascendentes (algo que, à data, começava a ser veiculado e, mesmo, praticado). Antes da votação final seria rejeitada uma proposta apresentada por Manuel Contreiras, no sentido de se adotar como princípio a criação de duas turmas, nas 1.as classes com demasiada frequência, lecionadas pela mesma professora (um turno da parte da manhã e outro da parte de tarde, cada um deles com a duração de três horas e meia). Importa sublinhar que todo o debate é marcado por intervenções masculinas, não obstante as 1.as classes serem lecionadas por professoras.[13] No final dos trabalhos, o plano seria rejeitado por todos os conferentes, excetuando o proponente do mesmo (o regente da Escola Central n.º 9).

Outros testemunhos permitem perceber que a constituição de classes (supostamente homogéneas) passou a ser, a partir de meados dos anos de 1880, a tarefa nuclear dos conselhos escolares. A este respeito, é paradigmática a discussão ocorrida na sessão do conselho escolar da Escola Central n.º 18, em 20 de novembro de 1886. De facto, a professora regente (tratava-se de uma escola feminina em fase de instalação) refere que já estava a par dos "conhecimentos literários" das alunas, "em consequência do pequeno exame a que as tinha sujeitado" (Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Lisboa, *Atas escolares. Conferências pedagógicas*, sessão de 20/11/1886, s. p.). E propõe a seguinte distribuição das alunas pelas classes:

> *Das 34 alunas matriculadas só 8 podiam frequentar a sua classe, que é a 2.ª, não podendo as restantes frequentar se não a 1.ª e que por isso propunha que essas 26 alunas fossem divididas por três 1.as classes paralelas, regidas, uma pela professora da 1.ª, outra pela professora adjunta [...] e finalmente a outra, provisoriamente, pela professora da 3.ª classe, isto é, até que haja alunas habilitadas para frequentar essa classe, porque então eliminar-se-á uma 1.ª classe, sendo as suas respetivas alunas divididas pelas outras duas. (Idem, sessão de 20/11/2016, s. p.)*

É evidente que essa visão só se concretizaria se a maioria das alunas fosse ascendendo de classe. Porém, no final da década de 1880, é notório que a maior parte das 1.as classes das escolas centrais de Lisboa é frequentada por um elevado

---

[13] Por resolução de dezembro de 1886, a Câmara autorizou o vereador a dispensar provisoriamente o artigo do regulamento das escolas que determinava que as 1.as classes fossem regidas por professoras (cf. *Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa*, n.º 1, 1887).

número de alunos (consequência, em larga medida, da naturalização da repetência e do incremento do número de matrículas). Por exemplo, em 4 de setembro de 1889, o conselho escolar da Escola Central n.º 4 tomou a decisão de confiar uma determinada 1.ª classe a um professor, sendo que até então essa mesma classe era lecionada por uma professora. Para se ter uma ideia do problema, a classe era frequentada por 57 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos. Na opinião do conselho escolar, a disparidade de idades resultava do facto de os alunos percorrerem 1.as classes ascendentes, permanecendo, por esse mesmo motivo, muito tempo nas classes inferiores. Consequentemente, os alunos já não estavam "em idade de serem entregues a senhoras" (Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Lisboa, Gestão e administração escolar / Correspondência recebida, B048/01, s. p.). Não surpreende, assim, que o regente da Escola Central n.º 4 reforce a ideia de que a organização das 1.as classes ainda não satisfazia. Por essa mesma razão, advoga nova distribuição dos alunos pelas mesmas, com a seguinte orientação: fusão das classes D e E, numa só com a designação de C; constituição de três 1.as classes paralelas só para receber alunos analfabetos (com a designação D, E e F); existência de uma 1.ª classe B e de uma 1.ª classe A (cf. Idem).

No final da década de 1880, generaliza-se o expediente de constituir 1.as classes ascendentes. E é importante perceber esta solução organizacional à luz da racionalidade da escola graduada. Com efeito, recordo, a ideia que subjaz ao modelo é a de que a qualidade educacional provém da uniformidade. Assim, para pôr termo aos "desvios" na performance dos alunos, a via encontrada é a de sistematicamente (re)agrupá-los "por níveis" de conhecimento.

Paralelamente, os regentes das escolas centrais envidarão esforços no sentido de as professoras que lecionam as 1.as classes serem auxiliadas por monitoras.[14] Note-se que, dada a especificidade dessas classes (em resultado, sobretudo, da sua sobrepopulação e de haver matrículas em diversos momentos do ano), o objetivo era o de poder contar com monitoras "habilitadas".[15] É justamente essa a ideia expressa pelo regente da Escola Central n.º 19 quando, em 16 de março de 1889, refere ao Diretor-Geral do Serviço de Instrução que, em resultado da admissão de novos alunos nessa época, as 1.as classes passavam a ter mais de 50 efetivos (cf. Arquivo Histórico da Câmara Municipal de Lisboa, *Gestão e administração escolar / Correspondência recebida*, B047/01, s. p.).

Concluindo...

No momento em que a escola deixa de se organizar em função dos alunos considerados a título individual – inflexão que se regista com o advento da escola

[14] Faço, contudo, notar que a utilização de monitores era extensível a outras classes.

[15] Na década de 1880, o município de Lisboa aposta na formação especializada de monitores, tendo em vista a orientação para o magistério primário.

graduada –, surgem de imediato dificuldades que têm que ver com a gestão da heterogeneidade das classes. Mas o modelo não é contestado. Parte-se, sim, do pressuposto que pode ser melhorado.

Por outro lado, percebe-se que nos anos de 1880 não há uma ideia clara relativamente às possibilidades da escola graduada. Porém, há crenças que irão perdurar. A mais importante é a de que os alunos, uma vez (re)agrupados "por nível", teriam, em princípio, a mesma marcha de progressão nos estudos.

No fundo, aquilo que se pretende com as diversas soluções organizacionais que foram sendo adotadas nas escolas centrais de Lisboa (designadamente, a existência de ciclos de avaliação relativamente curtos e de classes ascendentes) é, sobretudo, tornar a gestão dos grupos eficaz. A essa luz, não se pode verdadeiramente falar em preocupação com o desempenho académico e acompanhamento dos alunos que se afastavam da "norma" (para isso também contribuiu a visão meritocrática de escola). Aliás, não se observam alterações no processo de trabalho pedagógico em função dos referidos alunos. Por exemplo, não vemos serem estabelecidos quaisquer programas de "remediação".

É certo que a escola graduada (recorde-se o nexo entre hierarquização de classes e idade dos alunos) reduzia a heterogeneidade em comparação com a escola de classe única, mas deixava, ainda, larga margem para diferenças individuais no seio de cada "grau". Tendia, de resto, a estigmatizar os alunos que evidenciavam dificuldades de aprendizagem e a promover socialmente aqueles que se situavam no extremo oposto.

BIBLIOGRAFIA

Barroso, João (1995). Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração. Lisboa: FCG/JNICT.

Boletim do Serviço Geral de Instrução Pública da Câmara Municipal de Lisboa. (1887). Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, n.os 2 e 4.

Caruso, Marcelo (2015). Classroom Struggle: Organizing Elementary Teaching in the 19th Century. In Caruso, Marcelo (ed.). Classroom Struggle: Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century (pp. 9-37). Frankfurt: Peter Lang.

Cuban, Larry (2008). Frogs into princes. Writings on school reform. New York: Teachers College Press.

Ferreira, Teófilo (1883). Relatorio do pelouro da instrucção da Câmara Municipal de Lisboa relativo ao anno civil de 1882. Lisboa, Typographia Nova Minerva.

Gil, Natália (2015). Reprovação e repetência escolar: a configuração de um problema político-educacional. Comunicação apresentada na 37.ª Reunião Nacional da ANPEd, Florianópolis.

Krop, Jérôme (2015). Meritocracia e os Usos da Repetência na Escola Primária Pública Francesa de 1850 ao Início do Século 20. História da Educação, 19 (46), pp. 41-52.

Nóvoa, António (2005). Evidentemente. Histórias da Educação. Porto: Asa.

Perrenoud, Philippe (1995). La fabrication de l'excellence scolaire. Genève: Librairie Droz S.A.

Regulamento provisorio das escolas centraes do municipio de Lisboa. (1883). Lisboa: Imprensa Nacional.

Silva, Carlos Manique da (2008). Do modo de aprender e de ensinar. Renovação pedagógica e cenários de experimentação da escola graduada (1834-1892). Tese (doutoramento em História da Educação). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Slavin, Robert E (ed.) (1989). School and Classroom Organisation. Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Sousa, Rosa Fátima de (1998). Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de S. Paulo (1890-1910). S. Paulo: UNESP.

Terenas, Feio (1882). Escola Central Municipal N.º 1. Froebel, 5, pp. 37-39.

Viñao Frago, Antonio (2003). La Renovación de la Organización Escolar: la escuela graduada. In Gabriela Ossenbach Sauter (coord.). Psicología y pedagogia en la primera mitad del siglo XX (pp. 73-104). Madrid: UNED.

Título da Mesa:

INSTITUIÇÕES E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ILUSTRADO DO SÉCULO XVIII E INÍCIO DO SÉCULO XIX

Coordenador:

Thais Nivia de Lima e Fonseca

RESUMO

Por meio desta mesa coordenada pretendemos discutir as relações entre Instituições e políticas de educação no contexto ilustrado, no século XVIII e primeiras decadas do século XIX, considerando a presença da educação, suas concepções e suas políticas em diferentes dimensões institucionais. para tanto, objetiva-se analisar as iniciativas do estado e da igreja no sentido de construir não apenas propostas e prescrições educativas, como também estimular a produção de instrumentos por meio dos quais diversas formas de educação pudessem se efetivar. tudo isso no contexto de influencia do pensamento ilustrado, nas especificidades do mundo luso-americano no chamado antigo regime. assim, tratamos da educação confessional vista pela presença dos recolhimentos femininos; das concepções educacionais presentes nos discursos filosófico, político-administrativo e pedagógico; das ações pragmáticas voltadas para a formação técnica de diversos matizes a parti das iniciativas estatais.

ID:324

FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA TRANSIÇÃO DA PRIMEIRA MODERNIDADE: PERFIS LETRADOS E PERFIS ELEMENTARES

Autor:
Justino Magalhães

Filiação:
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

RESUMO

A Modernidade representa uma aproximação entre sujeitos e estruturas, através da educação institucional. Nesse processo, a cultura escrita e a formação escolar cumpriram funções instituintes e de mediação, socialização, aculturação. A cultura escrita como meio de conhecimento e ação, fator do humano e elemento antropológico fez impor e foi remodelando o perfil de *homo intelectus*, com manifesta prevalência da mente letrada e da cerebralização da pessoa humana. Nos períodos Moderno e Contemporâneo, as valências do escrito foram alargadas da representação e simbolização das culturas material e espiritual para a tecnologia da palavra, a universalização da autografia, a modelação e racionalidade dos modos de pensar e de agir, em consonância com o paradigma letrado. Na sequência das Luzes, o letrado constituiu o principal perfil do escolarizado, que passou a incluir também a formação profissional. A escolarização interfere na superação do Antigo Regime como instância de cidadania, gerando uma constelação de perfis: perfis humanistas, artísticos e técnicos, letrados; perfis profissionais e oficinais, elementares e alfabetizados. A escola foi determinante na formação letrada e profissional, bem como na tecnologia do social.

PALAVRAS-CHAVE

Cultura Escrita, Modernidade educativa, Perfis profissionais

INTRODUÇÃO

Tomadas as dimensões de materialidade, representação e apropriação, a interação entre educação e sociedade teve a principal manifestação no processo escolar (Magalhães, 2010). A perspetiva histórica de inscrição da Escola na Modernidade observa-se nos planos conjuntural e estrutural, nos contextos universal, regional, local, e nos quadros individual, grupal, nacional, federal, global. Tal perspetiva obtém-se pela construção e cruzamento de quadros espácio-temporais de longa, média e curta duração.

Sob primado do Estado-Nação, a estatalização da escolarização como tecnologia do social ficou caracterizada pela segmentação da formação e pela creditação de uma função produtiva, legitimadora dos diferentes estatutos e papéis na integração e participação social dos escolarizados na economia, na administração, nos assuntos públicos. A crise da Latinidade e do Jesuitismo conferiu à escola e à cultura escolar setecentistas uma orientação nacional e profissional. Enquanto o Estado e a sociedade do Antigo Regime tinham convivido com diferentes protagonismos e poderes paralelos, o Estado Iluminado assumiu um poder hegemónico. Fazendo corresponder a afirmação estatal a uma tecnologia do social, o Estado Iluminado visava conciliar a uniformidade no relacionamento com o próprio Estado (uma cidadania em construção), com a manutenção de diferentes formas de trato e de participação política, económica e administrativa. Nessa tecnologia do social, a escola e a escolarização afiguravam-se como meios fundamentais para a formação cívica e profissional.

Este texto combina a temática histórica com problemáticas actuais e cruza conceptualização e interpretação. Para além de fontes secundárias, faz recurso a dados colhidos em fontes impressas, coetâneas aos factos apresentados. A operação histórica conta com a adaptação de uma problemática e de uma conceptualização actuais ao contexto, à realidade e às fontes escritas coetâneas, designadamente às fontes legislativas e oficiosas. Faz-se aplicação de um vaivém entre heurística e hermenêutica. A leitura da informação arquivística e documental, à luz de uma conceptualização diferida no tempo, permite apresentar uma síntese informada e argumentativa.

O argumento principal deste texto reside na compreensão, explicação e documentação do binómio entre cultura escrita e desenvolvimento histórico, traduzido numa tecnologia da social e numa diferenciação-hierarquia de perfis letrados e profissionais. Procura-se descrever e documentar a cultura escrita e a formação, nas modalidades de formação letrada e formação alfabetizada (escolarizada - elementar), apresentando-as sob a configuração de perfis letrados e perfis elementares, respectivamente.

A escrita vernácula e a formação letrada são dois aspetos que caracterizam a Educação Moderna. Nesse sentido, houve lugar a adaptações e ajustamentos a partir do método científico e da emergência de novos perfis que assentam em disciplinas, parâmetros e currículos escolarizáveis. A escolarização incluiu manuais, professores,

ensino normalizado. Por contraponto e diferenciação, a aculturação escrita continuou a comportar práticas informais de leitura e escrita, e práticas escolares elementares de acesso e legitimação autográfica.

1. CULTURA ESCRITA E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO

No decurso da Idade Moderna, a cultura escrita foi tomada progressivamente como o principal meio de racionalidade, informação e comunicação. Na transição do Antigo Regime, a aculturação escrita forçou à reestruturação das línguas vernáculas e à criação de estruturas de ensino e de vulgarização literácita.

No quadro luso-brasileiro, a cultura escrita esteve na base de uma economia, de uma orgânica e de uma formulação escritas, extensivas às principais facetas da realidade, cujo funcionamento e cuja repercussão tornaram necessária a educação letrada. A cultura escrita proporcionou e gerou a definição de cenários de relacionamento, pragmatismo e sociabilidades escritas. Em contraponto às elites letradas, disseminavam-se práticas autográficas elementares, extensivas aos agentes económicos, assim masculinos como femininos, enquanto proprietários fundiários ou proprietários de mester. Correlativamente, a um lado crescia o número de escrivães (oficiais credenciados para a escrituração) e, do outro lado, multiplicavam-se os oficiais de justiça e de governo municipal, leitores e escreventes autográficos com capacidade de voto e aspirando a cargos de representação e de poder.

A escola foi determinante na formação profissional e na tecnologia do social, fazendo distinguir perfis letrados de perfis artísticos, técnicos, profissionais, associados a uma arte ou a uma função, deixando do outro lado perfis oficinais, indexados a um ofício ou a um serviço. Como instância de cidadania e gerando uma constelação de perfis humanistas e perfis profissionais letrados, por um lado, e uma constelação de perfis oficinais elementares e alfabetizados, por outro, a escolarização interferiu na superação do Antigo Regime.

Entre os perfis letrados ressaltavam o humanista e o politécnico, variando em função das combinatórias dos elementos científico, técnico, artístico, profissional. Estes perfis variavam também em conformidade com a prevalência de arte ou de função. No campo oposto, a aculturação escrita e a elementaridade escolar deram origem a uma constelação de ofícios e tarefas que, muito embora associadas à leitura e à escrita, não circunscreviam o acesso à titularidade de certificação escolar. Eram perfis profissionais em que as capacidades literácitas toleravam distintas modalidades de acesso, socialização, promoção e estatuto, compreendendo manifestações de uso, oficialidade e mestria.

A sistemática destes perfis ganha relevo e significado se enquadrada nas economias e nas sociedades portuguesa e brasileira, quando da transição de primeira Modernidade e na superação do Antigo Regime. Os currículos escolares, artísticos e técnicos asseguravam a formação profissional, com destaque para Escolas Politécnicas, Conservatórios, Academias. A formação letrada, artística e oficinal de

grau secundário era assegurada pelos Colégios de Órfãos e por Instituições de Beneficência. Emergiram, ao tempo, perfis escolares de grau médio, como o topógrafo e o militar, e perfis de grau superior, como o engenheiro e o teólogo. A docência continuou mergulhada nalguma ambiguidade e dependente de um exame de acesso. Todavia, a docência ao nível dos Estudos Menores implicava ser possuidor de uma habilitação letrada.

2. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E EDUCAÇÃO BÁSICA

O desenvolvimento histórico do educacional escolar comportou uma educação básica com os seguintes elementos: religioso (crente/ professo), económico (produtor/ consumidor/ sócio); político/ cívico (cidadão); intelectual (alfabetizado/ letrado); pessoa humana (sujeito autonómico/ agente – um agente, entenda-se, responsável, reflexivo, societário). Este complexo histórico, privilegiando a combinação entre cultura escrita e modernização na transformação do Antigo Regime, dá curso a uma problemática histórica extensiva a Portugal e ao Brasil.

A cultura escrita esteve na base da superação do Antigo Regime. Constituída por uma dimensão material, organização e comunicação, foi instrumento intelectual, social, tecnológico, influindo no pensamento, na linguagem e na ação. Com as Luzes e, muito particularmente, com a política pombalina, a escrita tornou-se um instrumento fundamental para as esferas pública e privada. A aculturação escrita beneficiou de processos tradicionais de alfabetização e de uma formalização escolar. A escrita administrativa e formal tendeu à estilização e à profissionalização, mas, correlativamente, com o fomento do vernáculo, o acesso e as práticas da escrita autográfica tornaram-se regulares. A escola fomentou e desenvolveu um ensino e uma formalização da escrita, com repercussões numa tecnologia do social, manifesta em formas de sociabilidade e na profissionalização da escrita. A cultura escrita foi produto e meio de evolução histórica. A modernização foi, em boa parte, um processo de aculturação escrita, no plano intrínseco e como factor de mudança.

No plano interno à cultura escrita, ressaltam os aspectos ligados à linguagem, aos modos de acesso à leitura e à escrita, às pragmáticas e práticas, às manifestações de sociabilidade e de profissionalidade. Combinando internalidade e aplicação escrita, é possível distinguir, ou mesmo opor, quanto à formação e quanto à capacitação literácita, os perfis profissionais letrados e os perfis profissionais elementares, alfabetizados.

3. PERFIS LETRADOS E PERFIS ALFABETIZADOS

Os perfis escolarizados formavam uma hierarquia que tomava a cultura escrita como base e a cultura escolar como eixo. O alfabetizado foi, em parte, obtido antes mesmo da difusão da escola, vindo posteriormente a ser integrado e normalizado. A primeira função da escolarização elementar foi a alfabetização da generalidade das

crianças, a que, com a nacionalização (Magalhães, 2010) e a formalização, foi sendo acrescentado um domínio de leitor-escrevente da língua materna, combinado com uma elementaridade científica e com uma iniciação moral e cívico-patriótica.

O perfil-base do escolar conciliava a alfabetização em língua materna com uma *gesta* cívica assegurada pela pragmática comunicacional de leitor-escrevente. O alfabetizado, escolarizado ou não, foi uma figura necessária à cidadania liberal, como procuraremos comprovar com dados recolhidos na História da Educação em Portugal.

Pelo decreto de 16 de Maio de 1832 [Decreto nº 24], relativo à Reforma da Administração Pública e Reforma Judiciária portuguesa, ficou estipulado que ler, escrever e contar era condição necessária para a participação na generalidade dos cargos públicos – assim Juízes de Paz, Juízes Ordinários e Juízes Pedâneos [Art.º 31], como também Jurados [Art.º 32]. Na transição do Antigo Regime, a emergência da esfera do público e o consequente exercício de funções administrativas e de inserção na burocracia do Estado tornaram necessária a certificação de habilitações letradas, ou através da exibição de diploma escolar ou mediante realização de provas públicas de habilitação e acesso. Em qualquer dos casos, a formação escolar foi tomada como referência, seja por aceitação directa do diploma seja pela realização de provas articuladas com o currículo escolar. A formalização escolar havia-se tornado condição e requisito ao exercício de funções públicas, como ilustra este outro articulado legal aqui transcrito. Assim, por despacho assinado pelo Secretário d'Estado dos Negócios da Fazenda, em 23 de Dezembro de 1845, foi aberto concurso para

> *prover na conformidade do Artigo 448.º do Regulamento Geral para a repartição das Contribuições directas, aprovado por Decreto de 20 do corrente, os lugares de Comissários das Contribuições criados pela carta de Lei de 19 de abril próximo passado (...)*
>
> *5.º Os pretendentes ficam sujeitos a um exame em que mostrem que, além de possuírem os conhecimentos elementares em aritmética, tem idoneidade para o desempenho dos deveres que lhe incumbe o Regulamento. Da primeira parte do exame serão dispensados os que juntarem a seus requerimentos documento de aprovação em aritmética, passado por alguma Escola pública.*

Este perfil-base foi ampliado e aprofundado para possibilitar uma suficiência e um rigor escritos, bem como para proporcionar o acesso à burocracia e ao exercício profissional da escrituração.

A formalização escolar foi ampliada com o estudo da gramática, o aperfeiçoamento da leitura, a oficialização da escrita e uma *gesta* de cidadania activa. Os cursos complementares cumpriram a dupla vertente de segmentação-continuidade escolar e de especialização-profissionalização, ou seja, dito em termos formais, a de preparar e possibilitar o acesso à educação secundária, ou a de

complementar a instrução elementar. Pela articulação curricular com o nível elementar, esta última acepção foi ciclicamente definida como instrução primária superior. Estes perfis complementares permitiram a confluência de diferentes idades num mesmo ciclo escolar.

Especificamente escolares foram os perfis secundários (elaborados) e médios. Recuperados do Antigo Regime e resultantes de uma combinação de disciplinas (os Estudos Menores), tais perfis foram formalizados no quadro da modernização do Estado. Na base curricular estiveram as humanidades a que foram acrescentadas disciplinas de ciências. Orientados para uma determinada função, aqueles perfis comportavam um estatuto sociocultural a que estava agregada uma acção cívica. Inseriam-se na hierarquia do funcionalismo e da representação do Estado.

Entre os profissionais a que correspondiam perfis médios contam-se os militares nos diferentes ramos, os profissionais ligados à docência, os arquivistas e bibliotecários, os topógrafos, os diplomatas. Era frequente que estes profissionais tivessem de frequentar uma ou outra disciplina no Ensino Superior. Assim sucedia com os diplomatas e paleógrafos, obrigados a «ouvirem» a Cadeira de Diplomática. Pelo Alvará de 21 de Fevereiro de 1801, o Príncipe Regente criou a Cadeira de Diplomática na Universidade de Coimbra, da qual passavam a ser ouvintes obrigados

> *(...) todos aqueles, que aspirem a ser ocupados nos Empregos, e Escrituração do Meu Real Arquivo da Torre do Tombo, e nos Ofícios de Tabelião de Notas da cidade de Lisboa; não podendo ser provido, ou empregado nos mesmos Ofícios, e Ministérios Pessoa alguma, depois de seis anos de exercício desta Cadeira, sem que primeiro mostre competentemente ter frequentado com aproveitamento a mesma Aula, ao menos por tempo de um ano.*

Também nos termos dos Artigos 72 a 75 da Reforma Costa Cabral, de 20 de Setembro de 1844, ficara definido o conjunto de profissionais cujo acesso exigia o Curso Geral dos Liceus. Um deles era o de Bibliotecário. Para final do século XIX, estes perfis de nível médio tornaram-se mais especializados e passaram a ser objecto de cursos próprios, nos quais as ciências humanas sedimentavam um núcleo duro performativo.

Herdeiros do Letrado, no trânsito do Antigo Regime haviam já ressaltado, a seu modo, dois perfis de grau superior: o matemático e o teólogo.

Ao criar a Faculdade de Matemática da Universidade de Coimbra, pelo Alvará de 9 de Junho de 1801, o Príncipe Regente tinha em mente o perfil de um novo profissional: o matemático, na sequência do qual surgia o matemático-cosmógrafo. O matemático-cosmógrafo deveria ser Doutor ou Bacharel formado naquela Faculdade, e exerceria as suas funções profissionais nos organismos devidamente referenciados. Passava a haver um matemático nos Conselhos da Real Fazenda, do Ultramar, do Almirantado, na Real Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação, de Portugal e seus Domínios. Passaria a haver um matemático-cosmógrafo em cada uma das Comarcas do Reino, para execução da Carta Topográfica da mesma

Comarca, debaixo da Direcção da Administração, estabelecida para a Carta Geográfica e Corográfica.

Relativamente ao perfil-função do Teólogo, por Alvará de 10 de Maio de 1805, foi determinado que haveria um Seminário em cada Diocese e que os Prelados enviassem eclesiásticos para frequentar as Escolas Teológicas da Universidade Coimbra, cujo Curso tinha sido reformado. A partir de então, o corpo docente de cada Seminário Diocesano passaria a integrar teólogos, sob pena de encerramento do Seminário.

Objecto de regulação e de exame de habilitação, passaram a ser também as profissões ligados ao medicato, conforme ilustra o seguinte articulado legal. Por Aviso de 23 de Maio de 1800, o Regente regulamentou os exames dos Médicos-Cirurgiões que estudaram nas universidades estrangeiras, bem como o exame de Boticários, Droguistas, Químicos e Destiladores. Esta segunda série de profissões não carecia de diploma de ensino superior, mas o exame era sempre sujeito ao vaticínio médico.

No que respeita à função docente, a Reforma Costa Cabral tornou exclusivo o diploma de doutoramento ou bacharel em Filosofia, pela Universidade de Coimbra, para o provimento em Cadeiras Públicas de Filosofia, liceais ou outras.

O acesso à profissão e a formação do mestre e do professor foram regulamentadas desde finais do século XVIII. Com a criação das Escolas Normais, a formação dos professores passou a incluir a frequência de um curso com parte teórica, parte prática e parte aplicada. A idiossincrasia entre a formação do professor e a formação dos alunos foi assegurada pela implementação do perfil normalista.

A Reforma Costa Cabral, promulgada em 20 de Setembro de 1844, teve repercussão determinante na organização da estrutura escolar. Por essa lei, a estrutura de cúpula da instituição educativa ficou ajustada à estrutura da oferta escolar. Com efeito, nos termos do Artigo 157.º, «O Conselho Superior divide-se em três Secções; a saber: 1ª de Instrução Primária: 2ª de Instrução Secundária: 3ª de Instrução Superior».

Sistematizando esta breve aproximação ao binómio instituição educativa – perfis escolarizados, pode inferir-se que, com as Reformas Iluministas da Instrução e no âmbito da Modernização oitocentista, se observa um paralelo entre a estrutura escolar e a tecnologia socioprofissional.

BIBLIOGRAFIA

Fonseca, Thais (2009). Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica.

Magalhães, Justino (2001). Alquimias da escrita. Alfabetização, História, desenvolvimento no Mundo Ocidental do Antigo Regime. Bragança Paulista: EDUSF.

Magalhães, Justino (2008). Escrita escolar e oficialização da escola portuguesa. In Antonio Castillo Gómez (dir.) e Verónica Sierra Blas (ed.), Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX). Gijón: Ediciones Trea, pp. 19-40. Acessível em http://hdl.handle.net/10451/4893

Magalhães, Justino (2010). Da cadeira ao banco. Escola e Modernização (séculos XVIII-XX). Lisboa: EDUCA.

Magalhães, Justino (2011). O mural do tempo. Manuais escolares em Portugal. Lisboa: Colibri.

Melton, James H. (2001). The rise of the public in Enlightenment Europe. Cambridge: CUPress.

ID:325

A AULA DE COMÉRCIO: *UMA ESCOLA POLÍTICA E MAGNÍFICA PARA A FORMAÇÃO DE NEGOCIANTES PERITOS E HÁBEIS*

Autor:
Antonio Cesar de Almeida Santos

Filiação:
Universidade Federal do Paraná (Brasil)

RESUMO

No reinado de D. José I, o poder régio preocupou-se em assumir o controle do ensino, buscando adequá-lo às políticas de recuperação econômica que buscava implantar. A partir de documentação oficial, discuto uma iniciativa que procurou formar indivíduos capazes de trabalharem para o 'bem-comum': a Aula do Comércio, criada em 1759, e reconhecida por muitos como a mais exitosa iniciativa daquele reinado. Realizo, assim, uma investigação que aborda a ação do Estado na formação dos jovens portugueses, considerando que tal intervenção estava coerentemente integrada à lógica da política pombalina. Nesse sentido, tenho o objetivo de compreender a importância conferida pelo marquês de Pombal e seus colaboradores à instrução, na medida em que se percebe um interesse em conciliar a formação profissional dos indivíduos à recuperação econômica de Portugal. Entendo, portanto, que a criação da Aula de Comércio permite compreender que as políticas educacionais do reinado de D. José I tiveram o intuito de regenerar a sociedade portuguesa e a economia da nação, pois o ensino deveria inculcar nos indivíduos uma preocupação em associarem suas ações à utilidade pública, reafirmando preceitos que reforçassem a conduta moral, ao mesmo tempo em que novas habilidades e competências eram desenvolvidas.

PALAVRAS-CHAVE

Política pombalina, Instrução, Aula do Comércio

1. A AULA DE COMÉRCIO: UMA ESCOLA POLÍTICA E MAGNÍFICA PARA A FORMAÇÃO DE NEGOCIANTES PERITOS E HÁBEIS[1]

A Aula do Comércio, criada em 1759, pode ser considerada a mais exitosa iniciativa do reinado de D. José I, na área do ensino. O poder régio, buscando a recuperação da economia nacional, preocupou-se em adequar o ensino às políticas que objetivava implantar. Na medida em que procuro investigar a intervenção do Estado na formação dos jovens portugueses, é importante perceber a importância atribuída à instrução e, portanto, à formação profissional dos indivíduos que iriam atuar na administração régia, no comércio e em outras atividades socioeconômicas. Para diversos autores, a criação da Aula do Comércio foi "inspirada no espírito do Iluminismo", compreendido como um movimento "que acreditava na razão humana como forma de combater a ignorância e a superstição e como forma de construir um mundo melhor, apoiado no mercantilismo e nos mercadores". (Rodrigues, Craig & Gomes 2010, p. 39). Vê-se, assim, que o comércio, e as vantagens que dele se pudesse auferir, não era preocupação particular de Portugal; a reflexão sobre a atividade comercial e a produção de manuais para orientar a sua prática foram comuns entre os séculos XVII e XVIII.

> *No sentido geral, entende-se por comércio uma comunicação recíproca. Aplica-se mais particularmente à comunicação dos homens entre si, das produções de suas terras e de sua indústria. (Enciclopédia 2015, p. 72).*

As palavras de Forbonnais, transcritas acima, expressam, com grande exatidão, a concepção que as nações europeias faziam da atividade comercial no período moderno. O comércio era merecedor de tão grande atenção que poderia justificar uma guerra contra povos que impedissem o livro trânsito de mercadorias e de mercadores por seus territórios. Em seu artigo para a *Enciclopédia*, Forbonnais detem-se, na maior parte, em abordar as transações comerciais entre as nações, apontando para as riquezas que poderiam advir dessa atividade. Contudo, também se propõe "a examinar o comércio como ocupação de um cidadão", destacando que tal atividade deveria ser considerada "honesta, assim como todas aquelas que são úteis". (*Enciclopédia* 2015, p. 84).

De fato, nos séculos XVII e XVIII, o exercício da atividade comercial recebe juízos muito positivos, especialmente por se considerar a sua utilidade na comunicação entre pessoas e diferentes povos. Conforme Pierre Serna, o abade Coyer era um entusiasta da "*noblesse commerçante*" – título de um livro seu publicado em Londres, em 1756. O abade entendia "a vocação do comerciante" como "o único título de nobreza digno de ser reconhecido", afirmando ainda que "o comércio poderia não dignificar a nobreza, mas a nobreza necessita muito dele". (*apud* Serna 1997, p. 56).

---

[1] Pesquisa financiada pelo Edital de Apoio a Projetos de Pesquisa Nº 44/2013 (Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas) – MCTI/CNPq/MEC/CAPES (Brasil).

Enquanto o enciclopedista destacava o caráter utilitário da atividade comercial, percebe-se em Coyer o prenúncio de uma possível reforma social, em que a antiga aristocracia precisaria mudar seus hábitos, sob o risco de ser substituída, em importância (e riqueza) pelos comerciantes. Para o abade, o exemplo melhor acabado dessa nova sociedade seria encontrado na Inglaterra, onde descobriu a importância de uma "burguesia honesta, este quinhão tão precioso das nações que é preciso restabelecer". (idem)[2].

Forbonnais, com os olhos postos no "cidadão", também concorda que o negociante deveria ser uma pessoa honesta, honrada e possuidora de "uma escrupulosa boa-fé".

> *Os negociantes devem à sociedade da qual são membros os sentimentos que um homem honesto, ou seja, um verdadeiro cidadão, sempre tem por ela, a submissão a suas leis e um amor preferencial. Faltar com esse dever, qualquer que seja a profissão que se exerça, é ser culpado diante de Deus e dos homens. (Enciclopédia 2015, p. 86).*

Os juízos acima denotam a importância conferida à atividade comercial no século XVIII. Para Louis Bergeron (1997, p. 101), aquele século foi a "época áurea" do "homem de negócios",

> *devido quer ao notável impulso dado às trocas intercontinentais que caracterizaram o século, quer ao apogeu das burguesias portuárias descritas em inúmeras monografias, desde Marselha e Bordéus e Nantes, de Bristol a Londres, de Amsterdão a Hamburgo. De qualquer forma, o século XVIII foi também uma época em que se concluiu a codificação da cultura do comerciante.*

Contudo, "o que era necessário para se ser bem sucedido no ofício de mercador numa grande praça comercial?". Bergeron elenca um conjunto de características, que abarcam o conhecimento das diversas mercadorias e o domínio da escrita contábil, do câmbio, das moedas, dos pesos e das medidas; o comerciante também deveria ter noções de direito, saber ler, escrever com boa caligrafia e, na medida do possível, conhecer algum idioma estrangeiro (conforme os casos, o inglês, o francês, o italiano ou o alemão). Enfim, aquele que se dedicava a esse tipo de atividade deveria ser possuidor de "uma cultura muito vasta, muito aberta, simultaneamente enciclopédica e prática, geral e técnica, fruto da experiência e do saber, adquirida ao longo de muitos anos". (Bergeron 1997, p. 102).

Não obstante essa caracterização da "cultura do comerciante", Forbonnais assinalava que

---

[2] A frase transcrita acima foi retirada de *Observations sur L'Anglaterre par um voyager*, publicado em Paris, em 1779 (p. 17).

saber fazer comércio ou saber conduzi-lo são duas coisas muito distintas. Para bem conduzi-lo, é preciso saber como ele é feito. Para faze-lo com proveito, é inútil saber como ele deve ser conduzido. A ciência do negociante é a dos detalhes dos quais se ocupa. (Enciclopédia 2015, p. 86).

Bergeron, apoiado em autores do período abordado neste estudo, mostra que o homem de negócios precisava deter alguns conhecimentos obtidos por meio de mestres preceptores ou de manuais que circulavam no ambiente europeu. Contudo, ele também destaca a importância de uma experiência adquirida junto a comerciantes já estabelecidos.

A reconstituição de dezenas de carreiras permite-nos, por um lado, ficar com a ideia concreta do modo como o futuro comerciante encarava essa formação. Começava por volta dos quinze anos, com o estágio comercial, que se regia por um contrato celebrado entre os pais do rapaz e um comerciante. [...] Por volta dos vinte anos, a segunda etapa da formação era constituída pela «Bildungsreise». A viagem cultural levava o jovem a percorrer as diversas praças comerciais [...]. (Bergeron 1997, p. 102).

Forbonnais, no entanto, destaca que haveria uma diferença entre fazer o comércio e ensiná-lo ou aprender como ele deveria ser feito. A prática não se reduziria aos ensinamentos que sobre ele se pudesse produzir, a experiência é o que permitiria "fazer comércio". Mais do que antagônicas, as duas perspectivas se complementam e podem caracterizar o próprio processo de profissionalização da atividade do comerciante, na Europa, ao longo dos séculos XVII e XVIII.

2. Que nesta pública, e muito importante Escola, se ensinassem os princípios necessários a qualquer Negociante perfeito

Notadamente, as descrições e avaliações apresentadas acima, e que se referem a uma Europa além-Pirineus, não se distanciam do que estava a ocorrer em Portugal, uma nação que, a partir da segunda metade do século XVIII, tem anunciada a sua disposição em restaurar a antiga glória vivida no "século feliz dos senhores reis D. Manuel e D. João III". (Melo s/d, p. 245). Deste modo, e conforme Cláudia Chaves (2008, p. 267)[3], no contexto das reformas educacionais que ocorrem no reinado de D. José I, "a instrução formal tornara-se requisito fundamental para pertencer e atuar em diversas áreas profissionais", inclusive na atividade mercantil; assim,

[3] Em seu texto, Cláudia Chaves apresenta aspectos sobre a instalação de Aulas de Comércio no Brasil, após 1809, as quais "foram desdobramentos da transposição da Corte para o Rio de Janeiro e, particularmente, de uma das principais instituições do Império português, a Junta de Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação" (p. 268).

a aquisição formal de conhecimentos para os mercadores, os caixeiros e os guarda-livros tornou-se obrigatória, enquanto que, para os negociantes, era apenas recomendada. Esperava-se destes as habilidades próprias do ofício que poderiam ser adquiridas em seu próprio meio.[4]

Francisco Santana (1985, p. 19), por sua vez, irá destacar que a Aula do Comércio, quando foi criada, estava em "apreciável sintonia com tendências significativas do ambiente social e cultural europeu", bem como expressava, no contexto português, um momento de "euforia comercial", estando "integrada no esforço pombalino de remodelação administrativa e criação de companhias monopolistas".[5] No Alvará de 19 de maio de 1759, que confirmou os Estatutos da Aula do Comércio, D. José reconhecia que aquela escola seria "de grande e notória utilidade para a conservação e aumento do Bem público dos meus Vassalos e do Comércio".[6] A propósito, avalia-se que, até a adoção de medidas voltadas à profissionalização de indivíduos ocupados no comércio,

eram parcos os conhecimentos que os comerciantes de origem portuguesa, e sem sócios estrangeiros, tinham das técnicas contabilísticas e comerciais já utilizadas quotidianamente por outros mercadores europeus. Na visão do Marquês de Pombal, essa falta de conhecimentos era a principal razão do atraso do país, impedindo o seu desenvolvimento económico. Por isso mesmo, um dos objectivos principais da criação dessa escola foi a reversão desta deplorável e insustentável situação. (Lira 2011, p. 52).

Quem nos dá conta dessa situação é o comerciante lisboeta Jacome Ratton, um entusiasta da criação da Aula do Comércio, ao referir-se ao aprendizado de alguns "filhos de paes estrangeiros, que os havião mandado educar fora", em contraste ao que acontecia com os jovens portugueses cujas famílias não estavam unidas a casas comerciais estrangeiras e que acabavam tendo um parco conhecimento sobre a atividade mercantil, suficiente apenas para o comércio interno ao reino ou com as colônias. (Ratton 2007, p. 202-203).

Além de uma "sintonia" com o espírito das 'Luzes', a Aula do Comércio também é destacada pelo seu pioneirismo. Na esteira de Alberto Jacqueri de Sales, "o segundo Lente da Aula e um dos estrangeiros que Pombal convidou para colaborar nas suas

---

[4] O termo negociante era utilizado para designar os comerciantes que, em geral, atuavam no mercado internacional (comerciantes de grosso trato).

[5] Francisco Santana esmiuçou vasta documentação da Aula de Comércio em um conjunto de artigos publicados, entre 1986 e 1988, em revista mantida pela Câmara Municipal de Lisboa, como vai indicado na Bibliografia. Abordou os "antecendentes" da criação da "escola", o seu funcionamento, os "programas" das disciplinas ali ensinadas e deu notícia sobre professores e alunos que se destacaram durante o período de existência da Aula (1759-1844).

[6] Para José Ferreira Carrato (1980, p. 30), a criação da Aula do Comércio foi "o primeiro ato das reformas pombalinas do ensino".

reformas" (Vaz 2002, p. 79), Lúcia Rodrigues, Delfina Gomes & Russell Craig assinalam que essa "escola" teria sido a primeira instituição pública especializada no ensino mercantil, desempenhando um importante papel no desenvolvimento do saber contábil em Portugal. (ver Rodrigues, Gomes & Craig s/d).[7]

Nome quase onipresente nos estudos sobre a Aula do Comércio, Sebastião José de Carvalho e Melo, o primeiro Marquês de Pombal,[8] é reconhecido como o propositor das muitas reformas ocorridas no reinado de D. José I, ainda que tenha sido este último o que recebeu o título de "Reformador". (ver Santos 2011). Entretanto, em suas "observações secretíssimas", de 1775, o Marquês de Pombal assinalou que as outras nações europeias consideravam a atividade comercial portuguesa inexpressiva, mas que esta situação, com as "paternais, magnânimas e infatigáveis providências" adotadas pelo seu soberano, fora alterada, à medida em que "em nenhuma corte da Europa se ensinou até agora o mesmo comércio por princípio, em uma escola política e magnífica de que saem trezentos negociantes peritos e hábeis, no fim de cada triênio". (Melo s/d, p. 249).

Nas mesmas "observações", Pombal registrou que

> *quando até 1750, era rara a pessoa que escrevesse uma carta com boa letra, há hoje, parece, a mesma raridade de achar quem escreva mal em Lisboa, de sorte que de cada vez que se quer nomear um ecriturário para qualquer das contadorias do real erário, das juntas da fazenda, da do comércio, das companhias gerais, e das outras repartições públicas, aparecem quase resmas de papel inteiras em memoriais e petições de letras perfeitíssimas. (Melo s/d, p. 245).*

Como já apontado, Jacome Ratton, que também teceu elogios à criação da Aula do Comércio, entendia que D. José havia compreendido que era "necessário lançar outros fundamentos ao comércio nacional", formando pessoas que soubessem realizar a "escrituração dos livros em partidas dobradas" e que fossem versados "no conhecimento de pesos, medidas e moedas estrangeiras, dos câmbios e suas combinações". Conforme sua avaliação, o funcionamento daquela escola era de

---

[7] Alberto Jacqueri de Sales, em seu *Dicionário Universal do Commercio* (tradução do *Dictionnaire Universel de Commerce*, de Jacques Savary), introduz "um artigo sobre a Aula do Comércio, que considera como monumento a todas as luzes grandes e ainda únicas na Europa e um meio para infundir na Nação a «Sciencia do Comércio»". (Vaz 2002, p. 81). Rodrigues, Craig & Gomes (2010, p. 42) transcrevem a seguinte afirmação de Jacqueri de Sales: "[A nação Portuguesa] (...) fosse também a primeira em que se instituíssem Aullas publicas, para nelas se ensinar a sciencia Elementar do Commercio".

[8] Miguel Lira (2011, p. 57) refere-se especificamente à figura de Pombal, indicando que a "sua clarividência fez-lhe compreender, na linha da escola mercantilista, que o progresso da nação passaria, obrigatoriamente, não só pelo fomento e pela modernização do comércio, como também pela transmissão do conhecimento por via institucional". Notadamente, também afirma que a "sua ditadura foi uma época áurea e determinante na evolução do pensamento contabilístico em Portugal, relevando-se como significativo o progresso conseguido com a introdução em uma Instituição Pública – o Erário Régio – da partida dobrada à italiana ou através da criação da Aula do Comércio".

grande utilidade, tanto para os negociantes, como para "a Nação, pelos alunos que dela têm saído, que não só as contadorias da Real Fazenda, tanto no Reino como nas colônias, se tem servido deles" (Ratton, 2007, p. 202-206).[9] De fato, como indicado acima, o aprendizado dos jovens destinados às atividades comerciais, antes da Aula de Comércio, era fundamentalmente empírico:[10] após aprenderem as primeiras letras, as operações aritméticas básicas e os rudimentos dos negócios com os próprios pais, os jovens eram enviados para uma espécie de aprendizagem em destacados estabelecimentos comerciais (Ratton, 2007, p. 202-203), à semelhança do que ocorria em outras nações europeias, como apontado por Bergeron.

3. Uma escola política e magnífica de que saem trezentos negociantes peritos e hábeis

Os "Estatutos da Aula do Commercio" indicam que a supervisão do seu funcionamento estava sob a responsabilidade da Junta do Comércio, a qual deveria adotar as medidas "necessárias para facilitar os meios de conservar e aumentar" as atividades comerciais portuguesas, especialmente as relativas ao comércio exterior.[11] A Aula deveria atender, preferencialmente, os filhos de famílias de "homens de negócios", o que significa que ela estava voltada para aqueles que, de algum modo, já estavam inseridos na atividade comercial. Para poderem matricular-se, os jovens precisavam saber ler, escrever e realizar as operações aritméticas, e deveriam ter uma idade mínima de 14 anos, ou seja, os estudantes já teriam recebido uma primeira

---

[9] Rodrigues, Gomes & Craig (s/d, p. 12-13) entendem que "a importância da Aula do Comércio pode ser avaliada pelo facto de que o provimento de vários cargos recaía em exclusivo, ou de preferência, em alunos do curso. De facto, os diplomados tinham preferência para o desempenho de lugares na Junta de Comércio, Contadoria, Secretaria, escrivães nas naus e quaisquer outros empregos em que não estivesse determinada outra preferência. O destino profissional dos diplomados pela Aula de Comércio, eram assim, as actividades económicas quer privadas, quer estatais. A carta de Lei de 30 de Agosto de 1770 tornou obrigatório o curso da Aula do Comércio para guarda-livros, caixeiros, sobrecargas, caixas e escriturários de navios, escrivães da armada, empregados das companhias privilegiadas e para os ofícios da administração da Fazenda Pública".

[10] Interessante referir que o primeiro professor da Aula do Comércio, João Henrique de Souza, era "reconhecido na época por ser muito hábil na profissão de contabilista", tendo sido "educado por um cidadão de nacionalidade francesa, Miguel Lebouteux, entre os 7 e 12 anos, e com ele aprendeu francês. Foi com esta idade que iniciou a sua vida profissional nos escritórios de comerciantes italianos, onde permaneceu vários anos". (Lira 2011, p. 60).

[11] O capítulo XVI, dos Estatutos da Junta do Comércio, dispunha sobre os "Mestres da Aula do Commercio, e seus exercícios", afirmando: "Porque a falta de arrecadação, redução de dinheiros, de medidas, e de pezos, intelligencia de cambios, e das mais partes, que constituem hum perfeito Negociante, tem sido de grande prejuizo ao commercio destes Reynos, se deve estabelecer por esta Junta, uma Aula, em que pelo rendimento das sobreditas contribuições, se faça presidir hum ou dous Mestres, dos mais peritos que se conhecerem, determinando-lhes ordenados competentes, e as obrigações que são próprias de tão importante emprego".

educação escolar, na qual se incluíam os preceitos religiosos.[12] Eles também receberiam um auxílio monetário, em valor "que se julgar bastante para animar os que tiverem meios, e sustentar os que delles carecem para a sua subsistência". O curso teria a duração de 3 anos, "que é o tempo necessário para se ditarem, conhecerem e praticarem os principais objetos dos estudos desta mesma Escola", cujo currículo atenderia à formação de um comerciante ou de um "guarda-livros". Apesar de existirem recomendações acerca do que deveria ser ensinado, os professores da Aula de Comércio não estavam presos a um plano de ensino formalizado, ainda que devessem considerar a importância da Aritmética como o "fundamento e princípio de todo e qualquer comércio", de tal modo que esta deveria ser "a primeira parte da lição". Nesse sentido, Francisco Vaz, tomando por base o Dicionário Universal do Comércio, de Jacqueri de Sales, afirma:

> *A base e fundamento nas matemáticas é atestada pela importância que [Sales] atribui ao tema e que entende como o argumento principal para considerar o comércio como ciência. O homem de negócios deve assim ser instruído no cálculo, na Aritmética, na Geometria e na Álbegra em primeiro lugar, mas são também necessárias outras ciências, nomeadamente a História e a Geografia, indispensáveis para compreender a história do comércio e as leis e costumes do país e das nações estrangeiras. (Vaz 2002, p. 82)*

Enfim, conforme os Estatutos da Aula do Comércio, buscava-se que "nesta pública e muito importante Escola se ensinassem os princípios necessários a qualquer negociante perfeito" (meu destaque). Aqui, tem-se o registro de uma óbvia referência à obra de Jacques Savary des Bruslons, *Le Parfait négociant*, cuja primeira edição foi publicada em 1675. Este indício nos conduz à possibilidade de explorar a indicada "sintonia" entre a criação da Aula do Comércio e ideias da Ilustração, bem como a circulação de saberes, das quais Sebastião José de Carvalho e Melo teria sido um agente privilegiado. Ele teve contato com a obra de Savary, durante sua permanência na Inglaterra (1738-1743), como atesta a presença desse título (uma edição em francês, impressa em Amsterdam, em 1726) e do *Dictionnaire Universel du Commerce* (Paris, 1723) entre os livros levados por ele em seu retorno a Portugal. A criação desta "escola política e magnífica" também deve ter recebido influência de um outro conjunto de leituras realizadas por Carvalho e Melo: além de obras de mercantilistas ingleses da segunda metade do século XVII e do início do século XVIII, como Thomas Mun, Josiah Child, Charles King, William Petty e Charles Davenant, vários textos pertencentes à sua "Biblioteca Britânica" estavam

---

[12] A partir de 27 de Julho de 1767, o comportamento dos estudantes passou a ser controlaldo pelas "Determinações Particulares para o Governo Económico da Aula do Comércio". A importância atribuída à Aula do Comércio, pode ser avaliada pelo apreço que D. José I e o Marquês de Pombal demonstravam por ela, "tendo muitas vezes assistido aos exames e à abertura do Curso com toda a corte. Este pormenor revela a solenidade com que se revestiam os exames, considerados, juntamente com a abertura do Curso, como os actos mais importantes da vida escolar". (Rodrigues, Gomes & Craig s/d, p. 8).

voltados para o estudo "dos meios de encorajar e de aumentar as forças de mar e terra, das ciências, do comércio e da agricultura e da boa administração das finanças daí decorrentes" (Melo 1986, p. 174). Rodrigues & Graig (2004), a propósito, fazem referência a dois autores em particular: o "londrino" Malachy Postlethwayt, que foi "um prolífico escritor de temas econômicos mercantilistas nas décadas de 1740 e 1750" (idem, p. 332) e John Cleland, com quem Carvalho e Melo teve contato pessoal. O primeiro seria responsável por transmitir um conhecimento teórico sobre a atividade comercial, indicando inclusive a necessidade de seu ensino;[13] o segundo, um experiente funcionário da East Índia Company, teria sido uma influência de natureza mais prática, especialmente no que concerne ao estabelecimento das companhias gerais de comércio portuguesas, conforme fica indicado por José Barreto: Carvalho e Melo havia "feito amizade em Londres com um inglês de nome Cleland, homem de larga experiência nos negócios da Ásia, que oferecia à Corte de Lisboa toda a sua contribuição para o estabelecimento na Índia" de uma companhia de comércio. (Melo 1986, p. LIII).

Para concluir, quero destacar, dentre os autores mercantilistas ingleses acima indicados, algumas proposições constantes em obras de William Petty e de Charles Davenant, porque entendo especialmente significativo encontrar textos destes autores transcritos em códices e levados por Carvalho e Melo de Londres para Lisboa, quando do término de sua estada na corte londrina. Em um códice da Colecção Pombalina (Biblioteca Nacional de Portugal) encontramos uma tradução manuscrita para o francês do tratado de Petty intitulado *Political Arithmetick*, no qual são propostas as maneiras para que um "pequeno país possa ser equivalente em riqueza e poderio a outro com território muito mais amplo e população muito maior"; no mesmo códice tem-se uma tradução manuscrita para o português de um livro de Davenant, intitulado *An Essay upon the probable means of making a People gainers in the Ballance of Trade*, de 1699.[14] Dentre as diversas proposições de Petty, Carvalho e Melo registrou que se deveria "fazer instruir o Povo nas Artes, de Conta, pezo, e medidas";[15] e, do outro autor, destacou "que um País não pode crescer em riqueza e poder senão fazendo os homens particulares seus deveres ao público". Ambas as proposições são plenamente reconhecíveis no processo de criação da Aula do Comércio, permitindo estabelecer um inequívoco vínculo entre o mercantilismo inglês e as políticas que tiveram o intuito de regenerar a economia portuguesa, inclusive aquelas voltadas para a instrução dos jovens. Ao lado de princípios

---

[13] A publicação dos textos de Postlethwayt ocorre após o retorno de Carvalho e Melo a Lisboa. Contudo, Rodrigues & Craig (2004, p. 332) chamam a atenção para o possível "plágio" que o inglês teria feito de ideias correntes sobre o comércio; ou seja, mais do que as obras em si, há a indicação do contato de Carvalho e Melo com as ideias depois registradas nos textos de Postlethwayt. Especificamente em relação ao ensino do comércio, Rodrigues & Craig fazem referência ao alemão Jacob Marperger (1656-1730).

[14] Consultar o códice 168, da Colecção Pombalina (Biblioteca Nacional de Portugal).

[15] Consultar o códice 686, da Colecção Pombalina (Biblioteca Nacional de Portugal), fl. 187-190v. e 191-199 (paginado posteriormente).

mercantilistas, também é possível perceber a presença de ideias iluministas, especialmente aquelas de cariz britânico, marcadas pela defesa do experimentalismo e do conhecimento utilitário.

Sem dúvida, a criação da Aula do Comércio esteve voltada para atender principalmente o estrato dos grandes negociantes, oferecendo aos seus filhos uma formação escolar mais profissional ou fornecendo a eles uma mão-de-obra especializada para os seus negócios. Ainda, ao mesmo tempo em que o poder régio nobilitava os indivíduos comprometidos com a atividade comercial, havia a preocupação com a formação de "bons cidadãos", que deveriam contribuir para o bem comum com seus esforços individuais. Assim, o ensino deveria inculcar uma preocupação em associar as ações dos indivíduos com a utilidade pública, reafirmando preceitos que reforçassem sua conduta moral, ao mesmo tempo em que novas habilidades e competências eram desenvolvidas. Em larga medida, estava-se buscando "dignificar a profissão [de comerciante] e combater velhos preconceitos" arraigados na sociedade portuguesa (Vaz 2002, p. 84).

BIBLIOGRAFIA

Bergeron, L. (1997). Homem de negócios. In M. Vovelle (Dir.). *O homem do iluminismo* (pp. 99-116). Lisboa: Editorial Presença.

Cardoso, T. M. R. F. L. (2011). Intectuais ilustrados e docentes da escola pública no Rio de Janeiro. In T. N. de L. e Fonseca (org.), *As reformas pombalinas no Brasil* (pp. 73-97). Belo Horizonte: Mazza Edições.

Carrato, J. F. (1980). *O iluminismo em Portugal e as reformas pombalinas do ensino*. São Paulo: USP.

Carvalho, R. de (2001). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. 3.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Chaves, C. M. das G. (2008). As aulas de comércio no Império luso-brasileiro: o ensino prático profissionalizante. In A. Doré; & A. C. De A. Santos (Org.), *Temas setecentistas – governos e populações no Império português* (pp. 267-276). Curitiba: UFPR/Fundação Araucária.

Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios (2015), Volume 4: Política. São Paulo: Editora da Unesp.

Estatutos da Junta do Comércio, de 12 de dezembro de 1756. In: A. D. da Silva (1830). *Collecção da Legislação Portugueza desde a última Compilação das Ordenações*: Legislação de 1750 a 1762 (pp. 458-480). Lisboa: Typografia Maigrense [versão digital; disponível em: http://www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/verlivro.php?id_parte=105&id_obra=73&pagina=630; acesso em 12/06/2012].

Estatutos da Aula de Comércio (confirmados por Alvará régio de 19 de maio de 1759). In: A. D. da Silva (1830). *Collecção da Legislação Portugueza desde a última Compilação das Ordenações*: Legislação de 1750 a 1762 (pp. 655-660). Lisboa: Typografia Maigrense [versão digital; disponível em: http://www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/verlivro.php?id_parte=105&id_obra=73; acesso em 12/06/2012].

Lira, M. M. C. (2011). O ensino da Contabilidade em Portugal no século XVIII: a Aula do Comércio. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 5 (1), 50-72. [disponível em http://www.repec.org.br/index.php/repec/article/view/195; acesso em 23/11/2015].

Melo, S. J. de C. e (s/d). Observações secretíssimas do Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, na ocasião da inauguração da Estátua Eqüestre no dia 6 de junho de 1775, e entregues por ele mesmo oito dias depois ao senhor rei D. José I. In S. J. de C. e Melo, *Memórias secretíssimas do marquês de Pombal e outros escritos* (pp. 245-252). Mem Martins: Publicações Europa-América.

Melo, S. J. de C. e (s/d). Apontados sobre as matérias que devem constituir as regras do mecanismo político [e] Mecanismo político no qual se oferece à mocidade portuguesa uma suficiente instrução sobre os interesses do Estado (no que pertence ao comércio e a agricultura), cujos princípios se reduzem a termos práticos e mecânicos. In Portugal. Biblioteca Nacional; Colecção Pombalina. *Códice 686*. Manuscrito, sem data. [Texto autógrafo do marquês de Pombal]. (fl. 187-190v. e 191-199; paginado posteriormente).

Melo, S. J. de C. e (1986). *Escritos econômicos de Londres (1741-1742)*. [Seleção, leitura, introdução e notas de José Barreto]. Lisboa: Biblioteca Nacional.

Portugal. Biblioteca Nacional; Colecção Pombalina. *Códice 168*. Manuscrito, sem data.

Ratton, J.(2007). *Recordações de Jacome Ratton sobre ocorrências do seu tempo em Portugal, de maio de 1747 a setembro de 1810*. 4.ed. Lisboa: Fenda Edições.

Rodrigues, L. L. & Craig, R. (2004). English Mercantilist Influences on the Foundation of the Portuguese School of Commerce in 1759. *Atlantic Economic Journal*, 32 (4), 329-345.

Rodrigues, L. L.; Craig, R. & Gomes, D. (2010). A intervenção do Estado no ensino comercial: o caso da Aula do Comércio, 1759. *TOC*, (118), 39-48. [disponível em: http://www.occ.pt/downloads/files/1263824204_39a48.pdf; acesso em 15/01/2016].

Rodrigues, L. L., Gomes, D. & Craig, R. (2004). The Portuguese School of Commerce, 1759-1844: a reflection of the "Enlightenment". *Accounting History*, 9 (3), 53-71. [Disponível em: http://ach.sagepub.com/content/9/3/53; acesso em: 10/03/2012].

Rodrigues, L. L., Gomes, D. & Craig, R. (s/d). Aula do Comércio: Primeiro estabelecimento de ensino técnico profissional oficialmente criado no Mundo? [Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/228866666_Aula_do_Comercio_Primeiro_estabelecimento_de_ensino_tecnico_profissional_oficialmente_criado_no_Mundo; acesso em: 15/02/2015).

Santana, F. (1985). A Aula de Comércio: uma escola burguesa em Lisboa. *Ler História*, (4), 19-30.

Santana, F. (1986-1988). A Aula de Comércio de Lisboa. *Lisboa – Revista Municipal*, (15), 19-31; (16), 18-37; (18), 24-39; (19), 41-54; (20), 45-59; (21), 23-34; (22), 41-48; (23), 19-30.

Santos, A. C. de A. (2014). "As ciências não podem florescer sem que o Estado se aperfeiçoe": reformas do ensino no setecentos português. *História: Questões & Debates*, (60), 39-63.

Santos, A. C. de A. (2014). Reformas educacionais e as «Luzes» em Portugal. *Anais do V Encontro Internacional de História Colonial*, 200-206.

Santos, A. C. de A. (2012). Para formar homens capazes de "discernimento e de percepção" : reformas educacionais em Portugal (segunda metade do século XVIII). *Anais do XIII Encontro Estadual de História ANPUH/PR*, 392-403.

Santos, A. C. de A. (2011). Luzes em Portugal: do terremoto à inauguração da estátua equestre do Reformador. *Topoi*, 12 (22), 75-95.

Serna, P. (1997). O nobre. In M. Vovelle (Dir.). *O homem do iluminismo* (pp. 29-70). Lisboa: Editorial Presença.

Soares, L. C. (2007). *A Albion revisitada: ciência, religião, ilustração e comercialização do lazer na Inglaterra do século XVIII*. Rio de Janeiro: 7 Letras, Faperj.

Vaz, F. A. L. (2002). *Instrução e economia. As ideias económicas no discurso da Ilustração portuguesa (1746-1820)*. Lisboa: Colibri.

ID:329

CIRCULAÇÃO E APROPRIAÇÃO DE CONCEPÇÕES EDUCATIVAS: PENSAMENTO ILUSTRADO E MANUAIS PEDAGÓGICOS NO MUNDO LUSO AMERICANO COLONIAL (SÉCULOS XVIII-XIX)

Autor:
Thais Nívia de Lima e Fonseca

Filiação:
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

RESUMO

A produção intelectual influenciada pelo pensamento moderno, entre os séculos XVII e XVIII, deu destaque às proposições acerca dos métodos de estudos e seu papel no desenvolvimento de ideias sobre as condutas sociais e a educação desejáveis para os diferentes grupos sociais. Elas influenciaram o processo político de reformas ocorridas em vários estados europeus na segunda metade do setecentos. À educação era dada a missão de "modelar uma nova humanidade" conforme expressão de Condorcet. Nesta perspectiva universalista e ilustrada, a educação seria um instrumento para a organização harmoniosa da sociedade por meio da disseminação de valores e normas de comportamento. Partindo desses princípios, o objetivo desta comunicação é analisar a circulação e a apropriação de concepções educativas no mundo luso americano, entre o século XVIII e primeiras décadas do século XIX, por meio de obras do pensamento ilustrado e dos manuais pedagógicos circulantes naquele período. Pretende-se confrontar esses textos a partir das concepções de educação, instrução e civilidade, buscando-se verificar a sua presença nos meios administrativos e educacionais no Brasil colonial, particularmente no contexto da difusão do pensamento ilustrado e das reformas pombalinas da educação, a partir de 1759.

PALAVRAS-CHAVE

Ilustração, educação, Brasil colonial

Circulação e apropriação de concepções educativas: pensamento ilustrado e manuais pedagógicos no mundo luso americano colonial (séculos XVIII-XIX)

Muito se tem estudado sobre as concepções de civilização e civilidade presentes no ambiente social e cultural do ocidente entre os séculos XVI e XIX, particularmente no que se refere às suas formulações presentes em obras destinadas à educação moral e religiosa. Manuais de catecismo e de civilidade tem sido sistematicamente analisados sob este ponto de vista, mas ainda é necessário investir mais na discussão sobre os conceitos de educação presentes não apenas naquelas obras, como também nos discursos legal e administrativo e nas práticas educativas então mais recorrentes, evitando-se o risco de considerar que o termo *educação* explique-se por si só, ou que se constitua em conceito de entendimento universal.

Educação e instrução designavam, de maneira geral, o processo de formação dos indivíduos para que se integrassem adequadamente à vida em sociedade, conforme as referencias e valores aceitos e legitimados. Nas formulações correntes durante o chamado Antigo Regime, educar e instruir pareciam muitas vezes confundidos um com o outro, ou sobrepondo-se quanto aos seus objetivos. Em sua clássica e fundante obra, a *Didactica Magna* (1657) Comenius afirmava que ensinar significava fazer com que a juventude fosse "formada nos estudos", "educada nos costumes" e "instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e futura".Suas definições indicavam a associação de *educação* com a ideia de *formação* voltada para o convívio social. Para Comeniusa educação era parte do processo de adequação do indivíduo à ordem social e aos valores cristãos, neste caso, influenciados pelo movimento da Reforma. Essas definições, contudo, estavam muito próximas àquelas defendidas por autores católicos, como Jean-Baptiste de La Salle, para quem a educação teria papel fundamental no movimento de combate às religiões reformadas, sobretudo por meio de prescrições morais.

A formação do homem civil, apto à convivência social e íntimo das regras da civilização das boas maneiras também estava no horizonte de diversos autores dos séculos XVII e XVIII, ajudando a definir o que seria a educação e quais os seus propósitos. John Locke, em seu livro *Some Thoughts Concerning Education* (1692), privilegiava a educação do *gentleman*, expressando o entendimento presente na sociedade do Antigo Regime de que a educação das camadas populares se daria por meio dos exemplos oferecidos pelas elites. Sendo assim, cuidar da educação destas últimas reverteria no bem de toda a sociedade. Refletindo sobre a natureza da educação e da instrução, Locke entendeu que esta última seria menos importante no processo de formação do individuo pois só poderia frutificar em terreno fertilizado pela educação para os bons costumes.Rousseau também destacou a educação como instância formativa, sobretudo ética. Ela seria o fundamento da formação intelectual do individuo e poderia ocorrer com o mínimo concurso da instrução.

A presença daquelas ideias acerca da educação pode ser parcialmente vislumbrada na produção intelectual portuguesa do século XVIII. Raphael Bluteau,

em seu conhecido *Vocabulário Portuguez e Latino* (1712), define educação como "criação (...) para a direção dos costumes. (...) o que tem cuidado da educação de alguém", definição que orienta as suas derivações: *educar* seria "criar" e *educado* seria "criado, ensinado". Criação e ensino não se distinguem, pois ensino seria tanto o ato de criar quanto o objeto do ensino. Interessante é observar que ensino também vai ser identificado à formação civilizada, relacionado à cortesia: "é tratamento de homens bem doutrinados, ou por experiência da Corte, & da Cidade, ou por ensino de outros, que nela viveram". Tal tratamento reforça a percepção de que educação é estreitamente associada à ideia de formação do individuo para a vida social, no sentido de incutir nele os valores da boa sociedade.

Mesmo que utilize outros elementos para definir o que seria a *instrução*, o *Vocabulário Portuguez e Latino* acaba por aproximar novamente a ideia de formação, ao definir *instrução* como "a ação de instruir. Instrução dos meninos", bem como "documentos, ou princípios de doutrina, para conhecimento das ciências assim humanas como divinas, como também para a vida moral." Mais uma vez a ação e o objeto se definem a partir do mesmo ponto, e a sutil diferença entre educação e instrução parece estar no fato de que a segunda se faria por meio de instrumentos normativos mais precisos, enquanto a primeira estaria orientada por princípios mais gerais.

Importantes autores portugueses abordaram o problema da educação, particularmente preocupados com a boa formação dos súditos e com a construção da civilidade moderna em Portugal. Em suas obras fica clara a influência de alguns clássicos como Locke, Fénelon e Rousseau. Em *Apontamentos para a educação de um menino nobre* Martinho de Mendonça de Pina e Proença, estava imbuído das concepções de educação particularmente inspiradas em John Locke. As reflexões de Pina e Proença colocavam a instrução no campo do desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades como alicerces para a educação moral e destinada à construção da civilidade moderna. O fato de seu pensamento ser direcionado à educação das elites coaduna-se com a concepção corrente de educação como exemplo a ser dado, preferencialmente, pela nobreza.

Em sua conhecida obra *Verdadeiro método de estudar,* tida como uma das principais influências na elaboração das chamadas reformas pombalinas da educação, Luis Antônio Verney formulou importante crítica sobre o entendimento de educação exclusivamente como formação moral e ética, postulando que ela deveria ser fundada nos princípios da razão e não da mera especulação. Interessado numa educação útil para o bem do Estado e da sociedade – lembremo-nos das inquietações dele e de outros portugueses com a situação desvantajosa de Portugal frente a outras nações europeias – , Verney reorientava o conceito de educação, fundindo-o ao da instrução. Como ambos concorreriam para a formação de um individuo ativo e útil ao desenvolvimento do Estado, a educação de caráter formativo com fundamentos morais teria o mesmo status que a instrução (o ensino de conhecimentos práticos). Focado nos problemas do ensino em Portugal da época, e na formulação de propostas para reorienta-lo, Verney defendida uma educação capaz de formar a

população portuguesa de maneira mais eficaz por meio de um ensino mais racional e aplicativo.

Não obstante fosse um crítico do controle eclesiástico sobre a educação, Antonio Nunes Ribeiro Sanches, autor do célebre *Cartas sobre a educação da mocidade* (1760), tratou do tema procurando conciliar a educação civil à formação cristã dos súditos. Adepto da necessidade de reformas que ajudassem a transformar algumas dinâmicas de funcionamento da sociedade portuguesa – ao menos no que diz respeito à atuação das elites a serviço do Estado – Ribeiro Sanches privilegiava em suas ideias a educação destes segmentos sem, contudo, romper sensivelmente com as noções já correntes de educação e instrução. Os sentidos atribuídos por ele convergem para as tendências que vimos analisando até aqui, ou seja, de que a educação estivesse relacionada à ideia de formação geral do individuo para o convívio social nos quadros culturais cristãos (católicos, neste caso) e que a instrução fosse parte daquela, e estivesse mais próxima da aquisição de conhecimentos e habilidades úteis.Assim, no campo da moral se inscreveria a educação, enquanto os conhecimentos "práticos" seriam o domínio da instrução. Mas não só. Esses conhecimentos seriam, também, o meio pelo qual a formação moral se daria. A menção à ideia de "imitação" expressa o entendimento de Ribeiro Sanches acerca da educação também como "exemplo", sobretudo aquele que deveria ser dado pelas elites às classes subalternas, sempre dispostas a imitar as ações "dos seus maiores" (Sanches, 1922, p. 109).

Autores como os mencionados até aqui produziram obras de reflexão geral sobre a educação em sua época, suas características, seus sentidos e seus objetivos, dedicando-se a propor o que julgavam ser as melhores orientações para que, num contexto de possíveis mudanças, de políticas reformadoras, o Estado e, eventualmente a Igreja, atuassem no desenvolvimento da educação mais útil à sociedade. Mas também dedicaram-se a chamar a atenção das famílias e dos mestres para seus papeis neste esforço formativo.Outros foram os que se propuseram a escrever sobre as práticas possíveis nos quadros dessas concepções de educação e de instrução, compondo obras que, numa perspectiva contemporânea, poderiam ser chamadas de "manuais", voltadas para os pais e mestres, e constituídas de orientações e conteúdos considerados fundamentais para a condução da educação dada às crianças e aos jovens, fosse em casa ou na escola. Método, escola, instrução, compendio, eram algumas das denominações mais comuns e presentes nos títulos desses livros, que geralmente combinavam o catecismo cristão ao método para a aprendizagem das primeiras letras (ler, escrever e contar), regras de civilidade e, em alguns casos, geografia e cronologia, por exemplo.

Além dos livros de autoria de portugueses circularam muitas traduções, geralmente de obras francesas, destinadas à educação moral e à instrução sobre as regras de civilidade. Dentre estes, por exemplo, o *Elementos da Civilidade e da Decência para a instrução da mocidade de ambos os sexos* (1788), *Método de ser feliz ou catecismo, especialmente para uso da mocidade* (1787), o *Tesouro de meninas ou diálogos entre uma sabia aia e suas discípulas* (1783), e *A Escola dos*

bons costumes, ou reflexões morais e históricas (1786).[1] Esta última, traduzida por D. João de N. Sra. da Porta Siqueira, acrescentava à obra de Jean-Baptiste Blancard um "tratado prático da civilidade portuguesa" de autoria do próprio tradutor. No seu Prólogo, ele enaltece a obra original como uma fonte de exemplos de bons costumes com o intuito de "educar a Mocidade, e de a instruir na honra e na virtude". Mais uma vez, transparecem nestes livros as noções de educação como formação geral e base para o desenvolvimento da instrução que levaria às crianças e aos jovens os conhecimentos fundamentais para se tornarem bons súditos cristãos.

Entre as obras deste tipo produzidas em Portugal ressalta a associação entre estas duas dimensões dos processos educativos na combinação entre o catecismo cristão e preceitos morais, com o aprendizado da leitura. Essas características e a ênfase dada nestes livros sobre a utilidade daquele aprendizado para permitir o acesso à leitura das máximas morais e à doutrina nos força a rever, ao menos em parte, a ideia de que a valorização da alfabetização seria a marca das sociedades protestantes em vista do estimulo e mesmo necessidade da leitura da Bíblia. Importa relativizar tal interpretação, não perdendo de vista que isso implicava também na valorização da disseminação da instituição escolar, sobretudo na exortação a que o poder politico assumisse a responsabilidade por ela. Nos países católicos, a julgar por textos como os que vimos analisando, essas duas coisas não estariam necessariamente conectadas, ou seja, valorizar a alfabetização como instrumento para o refinamento da educação moral e religiosa não significaria clamar pela criação de escolas, sobretudo pelo Estado.

Um aspecto marcante nestes livros publicados em Portugal na segunda metade do século XVIII e primeiros anos do século XIX é a visão de que o acerto e rigor do método seria garantia de obtenção de uma educação bem sucedida. Ao método estaria associada a clareza das orientações para o desenvolvimento dos processos de ensino da leitura, da escrita, da civilidade e da doutrina, conforme regras estabelecidas distintamente para cada caso e que envolveriam explicações sobre o que, como e por que das coisas. Em certo sentido observa-se o recurso – muitas vezes explicitado pelos autores – à *razão* como elemento de orientação geral para a boa formulação das regras e para a sua apreensão, ou aprendizado. Se isso estaria ou não diretamente relacionado ao contexto intelectual da época, marcado pela influencia do pensamento ilustrado em alguns dos círculos intelectuais e políticos portugueses é difícil precisar sem um estudo mais apurado das obras e de seus autores. Mas fica a evidência possível. Para este autores, o aprendizado correto das "regras" da boa educação seriam os subsídios para se introduzir a mocidade nas demais ciências, que iriam da leitura e da escrita à ortografia e à geografia. Sobretudo a leitura, "porta por onde o entendimento do homem se habilita, para poder entrar em cada uma das outras ciências especulativas", conforme se lê em *Escolla Nova Christã, e Politica*, assinada por D. Leonor Thomasia de Souza e Silva (na verdade, Francisco Luís Ameno), de 1799. O esforço de tentar compreender a elaboração e o emprego das

[1] As datas referem-se ao ano de publicação em Portugal.

noções de educação e de instrução encontra neste livro um interessante subsidio. Como os demais, a educação apresenta-se como o processo de formação geral do individuo para a vida em sociedade mas, para chegar-se a ela, percorre-se o caminho de várias "instruções", o que sugere os procedimentos utilizados para se construir a distinção entre as duas noções. A instrução é mecanismo de transmissão de conhecimentos, seja a doutrina ou a civilidade, a leitura, a ortografia, aa aritmética ou a geografia. O objetivo maior de todas esses conhecimentos é a formação geral e, para isso, é preciso estabelecer regras, normas e dispositivos de aprendizagem, conforme as diferentes "áreas".

Na *Nova Escola de meninos*, de Manoel Dias de Souza, de 1784, a educação é ao mesmo tempo base, caminho e objetivo para a formação, para se "cultivar, e formar a mocidade assim como nas ciências, como nos bons costumes e ensinar-lhes a cumprir as obrigações da vida civil, e cristã"(p. 190). Souza tende a separar educação de instrução, atrelando a esta última o ensino de conteúdos e de habilidades, como a leitura, a escrita, a aritmética e a doutrina, sendo esta também um exercício para a leitura. Em separado, ele inclui ao final da obra uma parte intitulada *Breve direção para a educação dos meninos*, de caráter mais prescritivo, e acrescentando ser o exemplo a melhor forma de educação. Ao final, transparece a tendência do autor de, em conformidade com outros de sua época, entender que é preciso primeiro formar, para depois instruir, e que os conhecimentos advindos da instrução, ou das várias instruções, de nada servirão sem as bases estabelecidas pela boa formação. Ainda assim, misturam-se as duas noções, pois educação pode, também, ser compreendida como o resultado final de todo este processo.

No conhecido *O Perfeito Pedagogo na arte de educar a mocidade*, de João Rosado de Villa-Lobos e Vasconcellos, publicado em 1782, tais concepções estão igualmente presentes, avançando em relação a outros autores quando inclui uma parte mais detalhada para cada uma das artes e das ciências consideradas pelo autor necessárias à boa educação dos indivíduos: a religião revelada, a gramática da língua portuguesa, o estudo do francês, da literatura clássica antiga, da geometria e da lógica (essas duas indicadas como as mais importantes porque necessárias à organização do pensamento), da metafisica, da psicologia, da ética ou filosofia moral, da geografia e da cronologia, da eloquência, poesia, dança, desenho, manejo (trato com os cavalos), florete, caça e música. Vasconcellos constrói seu manual orientado pela ideia de que para se alcançar a boa educação é necessário instruir a mocidade com pelo menos todos esses conhecimentos. Dos livros deste tipo analisados, *O Perfeito Pedagogo* aparece como aquele que tenta contemplar a maior diversidade de conhecimentos e os enquadra como os integrantes da instrução, segundo o autor, "bússola" para aparelhar o individuo para toda a vida. Claro que, em vista dos conhecimentos elencados, não se trataria da educação de toda a população, mas das classes favorecidas.

Já nos primeiros anos do século XIX algumas obras desta natureza mantinham os propósitos embasados nas mesmas concepções, indicando a relativa solidez desse modo de se pensar a educação como conceito e como prática. Abordar estes livros

visando a análise das concepções de educação e de instrução neles presentes ajuda a clarificar a compreensão do papel da educação enquadrada em métodos e regras, em orientações e em manuais, para além de sua associação com a escolarização. Quer-se dizer com isso que tal análise ajuda a desconstruir concepções historiográficas arraigadas que atam educação com escola, ou processos de ensino e aprendizagem de determinados conhecimentos com a instituição escolar, necessariamente. Se, para os tempos atuais, essa associação não pode ser considerada absoluta ou universal, o que dizer para tempos e lugares nos quais a instituição escolar ou não se fazia ainda presente, ou era pouco visível ou exclusiva demais. Mais ainda em tempos nos quais a participação de outras instituições, como a família e a Igreja ocupavam o centro das ações educativas. Mais adiante voltaremos a essa discussão, depois de analisar outras instâncias em que se manifestavam concepções e ações voltadas para a educação dos indivíduos, nos quadros do Antigo Regime luso-americano.

O governo de D. José I, sob o comando de Sebastião José de Carvalho e Melo, realizou uma série de reformas de caráter administrativo que atingiram diferentes setores da vida do Reino e de seu império. As reformas, iniciadas em 1759 com a expulsão dos jesuítas do império e fechamento de todas as suas escolas, deram inicio ao processo de escolarização comandado pelo Estado, atingindo, também os domínios ultramarinos. Foram criadas as aulas régias de primeiras letras, gramatica latina, grego e retorica, e instituída a "carreira" do magistério régio nos quadros da administração estatal. Definiram-se salários, formas de ingresso no magistério régio e mecanismos de controle do trabalho dos professores. Outras iniciativas ocorreram com a criação da Aula de Comércio (1759) e do Real Colégio dos Nobres (1761), além da reforma da Universidade de Coimbra (1771-72), todas elas visando a formação mais moderna e eficaz dos segmentos sociais responsáveis pelo governo e pela economia de Portugal e seus domínios. A legislação produzida para a implementação destas reformas nos dá indicativos claros dessas influências, mas também das concepções de educação e de instrução correntes à época, e caras à cultura portuguesa do Antigo Regime. Cabe, portanto, analisar alguns documentos desta natureza como parte da análise em curso neste artigo. Como temos visto até aqui, a educação percebida como formação geral do individuo para tornar-se bom súdito e bom cristão passava pela confluência entre a formação para a civilidade e a doutrinação cristã de matriz católica.

O Alvará Régio de 1759, que expulsou os jesuítas e criou as primeiras aulas régias, apresenta em seu texto algumas das características em análise neste artigo, conforme se lê em suas primeiras linhas, quando se introduz o rol de razões pelas quais a Coroa decidiu-se pelas reformas:

> *Eu El Rei Faço saber aos que este Alvará virem, que tendo consideração a que da cultura das Ciencias depende a felicidade das Monarquias, conservando-se por meio delas a Religião, e a Justiça na sua pureza, e igualdade (Alvará, 1759)*

As “ciências”, entendidas aqui como conhecimentos, não estão dissociados da necessidade da formação cristã, como temos visto na maioria dos documentos analisados, que entende ser esta formação para o bem do Estado composta não somente de conhecimentos úteis para a atuação do individuo nesta sociedade, mas também para sua melhor adequação à ordem. Para o governo de D. José I os jesuítas teriam falhado nesta missão por aplicarem métodos que não resultavam em conhecimentos e habilidade úteis ao progresso da nação, ao menos na ótica do Estado, naquele momento envolvido em conflitos com a Companhia de Jesus no seu esforço de secularizar alguns aspectos da administração do Império e de suas populações, e de reduzir a influência desta ordem religiosa na sociedade portuguesa.

Por mais que o discurso presente em muitos documentos normativos emanados da Coroa neste processo de reformas indicasse a necessidade de renovação e modernização, faziam-se presentes muitas concepções caras à manutenção de uma ordem monárquica de matriz absolutista, e de retorno a práticas que remontavam ao século XVI. Neste primeiro momento das reformas, marcado pela criação das aulas públicas de gramatica latina, grego e retórica, a concepção mais claramente presente na legislação é a da instrução, ligada ao ensino de conhecimentos com finalidades práticas e que pudessem contribuir para a “edificação” dos “fiéis vassalos”. Tal ideia fica também clara em documentos que se seguiram como desdobramento do Alvará de 1759, para que fossem executadas as *Instruções* constantes dele, como o *Edital* mandado publicar pelo Diretor Geral dos Estudos, D. Thomaz de Almeida, para realização de concurso para provimento das primeiras cadeiras de gramatica latina das reformas. Nele, D. Thomaz de Almeida reforça o propósito da educação a ser desenvolvida no novo contexto e que guiaria a escolha dos novos mestres: garantir que a “cultura das ciências dos vassalos” fosse “o mais bem fundado estabelecimento para o serviço de Deus, e das Monarquias”.

Atestando a fidelidade àquela concepção de educação como formação geral, e a possibilidade de ser ela combinada a alguma instrução de uso prático, a principal lei de ampliação das reformas, de 6 de novembro de 1772, criou as aulas régias de primeiras letras atribuindo a elas essa função. É bastante evidente a consonância desse texto com as concepções presentes nas demais fontes, das ideias presentes no pensamento de alguns dos mais eminentes intelectuais europeus da época aos manuais indicados para a educação das crianças e jovens. A organização da maioria desses livros segue esta estrutura, combinando uma instrução considerada propedêutica para a educação formativa mais ampla, conforme os valores culturais e as necessidades sociais. Essa educação/formação mais ampla atingiria todas as classes sociais num primeiro momento, mas seria suficiente em seus níveis mais elementares para a população daqueles “empregados nos serviços rústicos, e nas Artes Fabris”, pois responsáveis pelo “sustento dos povos”, a eles bastariam as “instruções dos párocos”. Esta sim, fundamental para garantir aquela educação formativa. Aos demais, conforme suas habilidades, haveria a possibilidade de alguma instrução em língua latina, e o aprofundamento para aqueles “destinados” aos estudos superiores, que fariam “figurar os Homens nos Estados”.

A necessidade da boa formação dos súditos para a "felicidade da Monarquia" estava também no discurso de diferentes ocupantes de postos da administração, sobretudo no Brasil, preocupados com situações que escapavam às suas previsões e ao seu controle. Não são raros os documentos produzidos por estes funcionários, relatando sua perplexidade diante de uma sociedade que se estruturava conforme as circunstâncias, e que contrariava uma noção preconcebida de ordem. Muitos atribuíam tal quadro à numerosa população de origem africana e seus descendentes, "naturalmente" propensa à indisciplina e às insolências, mas também aos portugueses emigrados, principalmente os de origem social mais baixa. Num desses documentos percebe-se a indicação de que, além de controle de natureza policial sobre essa população, fazia-se necessário atentar para sua falta de educação. Em carta de 1805, Basílio Teixeira Cardoso de Sá Vedra Freire, Ouvidor da Comarca do Sabará, Capitania de Minas Gerais, expressava sua indignação com o estado de decadência, miséria e desordens na região. Para ele, as uniões de homens brancos com mulheres negras e mestiças originava uma população de libertos "sem criação, sem meios de alimentar-se, sem costumes e com a louca opinião de que a gente forra não deve trabalhar". Criticava algumas práticas correntes entre essa população e os escravos, mas também apontava abusos cometidos pelos senhores, que bem poderiam ser responsabilizados por parte desse descontrole, mantendo seus escravos na falta de alimentos, de tratamento de doenças, e na "falta de instruções de Religião, Moral, costumes". A administração local estaria comprometida devido à má atuação dos funcionários, por sua falta "de conhecimentos, ou de caráter". Reclamava uma urgente reforma como medida para destruir esses defeitos, primeiramente pela indicação de "homens desinteressados, inteligentes, e em tudo hábeis para executar" tais reformas. (*Informação*, 1897, pp. 673-683).

As impressões do Ouvidor deixam entrever o entendimento acerca da educação também como estratégia de controle político e social, mas fundada nas mesmas bases que combinavam a instrução religiosa e moral e as regras de comportamento, dos "bons costumes", independentemente se isso diria respeito às elites ou às classes baixas, incluindo os escravos. Interessante observar como, neste último caso, a responsabilidade dessa "educação" recairia sobre os senhores. A propósito disto cumpre lembrar que a educação dos escravos para a formação do caráter já havia sido objeto da atenção nas célebres Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, conjunto das normas eclesiásticas pós-tridentinas para o Brasil e relativas não somente aos assuntos da Igreja mas a todas as dimensões possíveis da vida cotidiana da população. No *Titulo II* do seu *Livro Primeiro* encontram-se as orientações quanto à educação moral e religiosa nas quais se percebe, como já foi observado, a combinação com a instrução das primeiras letras, base para permitir o acesso aos manuais ou compêndios específicos para este ensino, fosse na escola ou fora dela.

Essas diretrizes estão presentes em outros documentos, de natureza administrativa, mas que contemplavam preocupações que iam além disso. Na verdade, depreende-se que a administração das terras de ultramar também implicava em ações civilizadoras resultantes, em parte, de processos educativos, qualquer que

fosse a sua natureza. Era função dos administradores controlar as atividades do clero e observar o cumprimento de suas obrigações, entre as quais a de *ensinar aos povos os preceitos da lei que professam, pregar-lhes o evangelho, administrar-lhes os sacramentos e conduzi-los com o zelo, desinteresse, e regular comportamento de um bom e exemplar pastor ao grêmio da igreja, de que são filhos... (Instrucção, 1844),* conforme se lê nas instruções dadas pelo Ministro Martinho de Mello e Castro ao Visconde de Barbacena, Luiz Antonio Furtado de Mendonça, que assumia o governo da Capitania de Minas Gerais, em 1788.

Muito embora de uma maneira geral essas concepções acerca da educação como formação do bom súdito estejam presentes de forma recorrente na documentação oficial, eclesiástica ou secular, também se observa neles o entendimento de que, determinado tipo de formação só seria possível por meio da instrução formalizada e institucionalizada. Tal entendimento estaria a par das concepções ilustradas de educação propugnadas a partir da segunda metade do século XVIII, e relacionadas às reformas empreendidas pela Coroa portuguesa neste período. Essa instrução teria, assim, papel fundamental no pretendido processo de modernização do Estado e de sua economia, o que incluiria, certamente, os domínios ultramarinos.

Percorrer fontes diversas, produzidas em diferentes instancias e conjunturas, em busca das concepções sobre educação e instrução que elas podem indicar como constituintes do pensamento e das práticas culturais no mundo luso americano dos séculos XVIII e inicio do XIX teve o propósito, neste artigo, de provocar a discussão sobre a historicidade desses conceitos e a desnaturalização da educação como algo dado, homogêneo e universal. E, ainda, desvincular, quando necessário, educação de escola ou de escolarização, para uma época em que as formas assumidas por elas estavam em muito distantes daquelas que veríamos se desenvolver a partir de meados do século XIX. Essa proposta analítica também aponta para a presença das concepções educacionais correntes em diferentes instâncias institucionais, como o Estado e a Igreja, e nem sempre atreladas a discussões sobre educação institucionalizada, sobretudo a escolar. É o que indica o discurso bem como as propostas e ações das autoridades administrativas no esforço de estabelecer, na América, o estado de ordem social e de obediência e fidelidade à monarquia portuguesa. O fato de que muitos aspectos das concepções sobre educação e instrução tenham vindo do pensamento moderno, forjado a partir do século XVI na Europa, não excluía a presença de elementos que, ao contrário de mudanças, pretendiam a conservação de ideias, normas e comportamentos. Ou que a modernização pretendida por meio de reformas, além de procurarem criar novas instâncias educativas fundadas em pressupostos ilustrados e racionais, deixasse de lado fatias importantes da formação e das práticas culturais predominantes, sobretudo aquelas de matriz religiosa católica.

Livros de catecismo e regras de civilidade, de ensino das primeiras letras e das "ciências" úteis à formação do bom súdito cristão para a monarquia portuguesa faziam par com as obras mais consideradas dos pensadores europeus dos séculos XVII e XVIII, bem como com as leis e determinações régias, e com as impressões e

ações administrativas das autoridades coloniais na América. Educação não era, portanto, tema de menor importância e consideração, ocupando as preocupações de pessoas em diferentes posições e funções na sociedade do Antigo Regime, uma vez que tratava-se de ação e resultado de impacto na qualidade dos súditos, e no estabelecimento da melhor ordem para o Estado.

BIBLIOGRAFIA

A escola dos bons costumes, ou refleçoens moraes e históricas, sobre as máximas... Traduzida e augmentada com hum tratado practico da civilidade portuguesa por D. Joao de N. Sra. da Porta Siqueira. (1786). Porto: Na Officina de Antonio Alvarez Ribeiro.

Alvará de 28 de junho de 1759. Regulamento dos estudos menores. http://www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt. (acesso 20/01/2016).

Bluteau, R. (1712). Vocabulário Portuguez e Latino. Coimbra: No Collegio das Artes da Companhia de JESU.

Comenius, I. A. (2001). Didactica Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, feitas, e ordenadas pelo ilustríssimo e reverendíssimo D. Sebastião Monteiro da Vide. (2007). Reprodução fac-similar da 2a edição, de 1853. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial. (publicado originalmente em Lisboa em 1719).

Edital de 28 de julho de 1759. http://www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt. (acesso 20/01/2016).

Elementos da civilidade e da decência para instrucção da mocidade de ambos os sexos: traduzidos do francez em vulgar. (1824). Lisboa: Na Typographia Rollandiana. (1ª edição 1788).

Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers. ARTFL Encyclopédie Project. Department of Romance Languages and Literatures. University of Chicago. http://portail.atilf.fr/cgi-bin/getobject_?a.34:114./var/artfla/encyclopedie/textdata/IMAGE/ (acesso 20/01/2016).

Informação da Capitania de Minas Gerais, dada em 1805 por Basilio Teixeira de Sá Vedra. Revista do Arquivo Público Mineiro, v.2, fasc.4, 1897, pp. 673-683.

Instrucção para o Visconde de Barbacena Luiz Antonio Furtado de Mendonça, Governador e Capitão General da Capitania de Minas Gerais. (1844). Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, n.21, p.5.

La Salle, J.B. de. Conduite des écoles chrétiennes. http://lasallefrance.fr/-Ecrits-du-Fondateur (acesso 15/02/2016).

La Salle, J.B. de. Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne. http://lasallefrance.fr/-Ecrits-du-Fondateur (acesso 15/02/2016).

Lei de 6 de Novembro de 1772. APM/Secretaria de Governo da Capitania. SC-394.

Locke, J. (2007). Some thoughts concerning education. Edited by John William Adamson. New York: Dover Publications, Inc.

Metodo de ser feliz ou catecismo de moral, especialmente para uso da mocidade. Versão do francez para o idioma vulgar por G.E.F. (1787). Coimbra: Na Real Impressão da Universidade.

Pinto, L.M.S. Diccionario da Lingua Brasileira. (1832). Ouro Preto: Typographia de Silva. http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/edicao/3 (acesso 15/02/2016).

Proença, M. de M. de P. e. (1734). Apontamentos para a educação de hum menino nobre. Lisboa Occidental: Na Officina de Joseph Antonio da Sylva.

Rousseau, J.J. Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa reformation projetée. p. 17. Les classiques des sciences sociales. Université du Québec à Chicoutimi. http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/considerations_pologne/considerations_pologne.html (acesso 10/02/2016).

Rousseau, J.J. Emílio ou Da Educação. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Sanches, A. N. R. *Cartas sobre a educação da mocidade*. (1922). Nova ed. rev. / Maximiano de Lemos. Coimbra: Imp. da Universidade.

Santos, A. C. de A. (2011). Para a instrução dos homens encarregados dos negócios públicos no final do Antigo Regime português. In: T. N. de L. e Fonseca (org). As reformas pombalinas no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições.

Silva, A. M. Diccionario da língua portugueza. (1890). 8 ed. Rio de Janeiro : Lisboa: Empr. Litteraria Fluminense; Adolpho Modesto. http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242523 (acesso 15/02/2016).

Silva, D.L.T.de S.e.(1799). Escolla nova christã, e política, na qual se ensinão os primeiros rdumentos, que deve saber o Menino Christão, e se lhe dão regras geraes para com facilidade, e em pouco tempo aprender a ler, escrever, e contar. Escripta para o uso de seus filhos por. Lisboa: Na Officina de Joaquim Thomas d'Aquino Bulhoens.

Souza, M.D.de (1784). Nova escola de Meninos na qual se propõem hum methodo fácil para ensinar a ler, escrever, e contar, com huma breve direção para a educação dos Meninos Ordenada para descanso dos Mestres, e utilidade dos Discipulos. Por Coimbra: Na Real Officina da Universidade.

Thesouro de meninas ou diálogos entre uma sabia aia e suas discípulas...Composto da língua franceza por Madame Leprince de Beaumont e traduzido na portuguesa por Joaquim Ignacio de Frias. (1783). Lisboa, Viuva Bertrand & Cia.

Vasconcelos, J. R. de V.L. (1782). O perfeito pedagogo, na arte de educar a mocidade. Em que se dão as regras da Policia, e Urbanidade Christã, conforme os usos, e costumes de Portugal. Lisboa: Na Typografia Rollandiana, Com licença da Real Mesa Censoria.

Verney, L.A. (1746). Verdadeiro método de estudar, para ser útil à República, e à Igreja: proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal. Valensa, na Oficina de Antonio Balle.

ID:330

POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DEVOCIONAIS: POSSIBILIDADES PARA A VIDA RELIGIOSA FEMININA NA CAPITANIA DE MINAS GERAIS, SÉCULO XVIII.

Autor:
Ana Cristina Pereira Lage

Filiação:
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

RESUMO

Este trabalho pretende analisar as práticas educativas de cunho devocional no interior de instituições religiosas e as possibilidades existentes para as mulheres que habitavam na Capitania de Minas Gerais no século XVIII de conseguirem viver em *estado religioso*. Para tanto, torna-se necessário analisar as especificidades da referida Capitania com relação ao estabelecimento de instituições de clausura, como também o controle do Estado português sobre os casamentos e o universo feminino. Pretende-se então analisar as dificuldades das mulheres em alcançarem o estado de religiosas, quer seja pelos anseios em estabelecerem-se nos conventos do Reino ou ainda em instituições religiosas no interior da própria capitania.

PALAVRAS-CHAVE

Práticas educativas; gênero; recolhimentos.

1. Políticas restritivas para as mulheres professarem em conventos na Capitania de Minas Gerais:

Inicialmente é necessário considerar as especificidades das proibições para a abertura de conventos nas terras mineiras, uma vez que não poderia haver clero regular no território. Em Carta Régia do rei D. João V, 1711, este ordenava que nas Minas não habitassem frades ou religiosos clérigos que não tivessem ministério ou paróquia, uma vez que muitos destes que circulavam no território minerador só desejavam retirar riquezas ou propiciar levantes da população local. [1] Esta ordem foi responsável então por barrar a abertura de conventos femininos na Capitania de Minas Gerais.

Soma-se ainda a necessidade de canalizar a população feminina na Capitania de Minas Gerais para o casamento e o povoamento do território, tornando o incentivo ou a proibição da abertura dos conventos e recolhimentos assuntos centrais das preocupações da Coroa. Em 05 de junho de 1721, D. Lourenço de Almeida, governador da Capitania, solicita ao Rei que este proíba a saída de mulheres para o Reino com o intuito de tornarem-se religiosas, uma vez que estas eram necessárias para o matrimonio e povoamento do território. Em resposta a esta solicitação, a partir deste momento, o Rei decretou que todas as mulheres que desejassem sair da América Portuguesa com esta intenção necessitavam requerer a sua mercê e anexar ao documento uma carta de recomendação do governador da Capitania e do Bispo.[2]

Segundo Ida Lewkowicz[3], era muito difícil casar nas Minas setecentistas, uma vez que os brancos livres tinham dificuldade em encontrar mulheres que pudessem desposar devido à sua escassez e ainda o Estado português via nas uniões legitimas uma forma de controlar a população desordeira. Por outro lado, deve-se atentar que alguns pais preferiam encaminhar as suas filhas para conventos portugueses ou de outras capitanias em vez de casá-las com homens que eram categorizados como abaixo de sua condição social, o que acarretaria também dotá-las de algum conhecimento devocional e alcançar *dádivas celestes*.

Junia Furtado [4] aponta que a proibição da instalação de conventos e recolhimentos no território foi o coroamento da política de fixação das mulheres na Colônia e o estímulo para a ampliação aos casamentos legais. Era necessário ter

---

[1] Carta régia (cópia) do rei (D. João V) ordenando governador de São Paulo e Minas, Antonio de Albuquerque Coelho de Carvalho para não consentir que nas Minas residam frades ou religiosos clérigos que não tenham ministério ou párocos. Arquivo Histórico Ultramarino – Minas Gerais. Caixa 1, doc. 26.

[2] Carta de D. Lourenço de Almeida, governador de Minas Gerais, informando o Rei D. João V acerca da necessidade que há em se limitar o ingresso de mulheres em conventos, em virtude da carência de pessoas na referida capitania. Arquivo Histórico Ultramarino – Minas Gerais. Caixa 18, doc. 40.

[3] LEWKOWICZ, I.(2007). Concubinato e casamento nas Minas setecentista. In: RESENDE, M. E.; VILLALTA, L. C.(orgs.). *História de Minas Gerais: as Minas setecentistas*. Vol.2. Belo Horizonte: Autentica. pp.531-547

[4] FURTADO, J. (2007). As mulheres nas Minas de ouro e diamantes. In: RESENDE, M. E.; VILLALTA, L. C. (orgs.). *História de Minas Gerais: as Minas setecentistas*. Vol.2. Belo Horizonte: Autentica. pp. 481-504

mulheres disponíveis para os casamentos, ou seja, em uma ordem inversa, a reclusão de mulheres, particularmente das brancas portuguesas, não poderia ser permitida. Os quadros administrativos da colônia portuguesa até propunham soluções para os problemas casadoiros do território minerador, como indicava em 1731 o governador de Minas Gerais D. Lourenço de Almeida.

No ano seguinte, o novo governador de Minas, Conde de Galveas, informava-se acerca do Alvará real que recebera, o qual proibia a saída de todas as mulheres da Capitania, por qualquer motivo, inclusive aquelas casadas. [5] Neste mesmo documento, o governador queixava-se do descontrole do número de mulheres que saíam da Capitania, especialmente por conta das desordens locais. Embora fossem concedidos mais de 1000 passaportes por ano para que as mulheres fossem transportadas de Lisboa para as terras mineiras, não se sabe ao certo o caminho que estas seguiam no território. Assim, o controle da saída de todas as mulheres por meio da obrigatoriedade imposta pelo Alvará, tornava possível uma melhor regulação da presença feminina na Capitania. A partir deste momento, torna-se possível detectar uma vasta documentação referente aos requerimentos de saída de homens com as suas famílias da Capitania. Também são encontrados requerimentos de mulheres que desejam retornar ao Reino ou então ingressar em conventos.

Além da possibilidade de conseguir o *estado de religiosa* no Reino ou em conventos de outras capitanias, existia uma maneira de tornar-se uma devota no próprio território, uma forma espontânea e que não precisava passar pelas dificuldades da aprovação da burocracia portuguesa em sua institucionalização: entrar para os Recolhimentos existentes no território mineiro. Muitas das instituições consideradas como recolhimentos, em seu início, funcionavam informalmente e demoravam anos para conseguir uma aprovação régia. A fundação dos recolhimentos era mais facilitada pelo fato de ser exigida somente uma licença episcopal para o seu funcionamento. Deve-se então entender as características principais das instalações dos dois recolhimentos femininos que existiram no território das Minas setecentistas: o Recolhimento de Nossa Senhora da Conceição de Macaúbas, fundado próximo à Vila de Sabará, por volta de 1715; e a outra instituição feminina existente na Capitania, fundada por volta de 1750, próxima à Vila de Minas Novas, denominada inicialmente por Casa de Oração do Vale de Lágrimas, sendo que, após 1780, ao transferir-se para o Arraial de Santa Cruz da Chapada, denominou-se Recolhimento de Sant'Anna da Chapada.

Houve ainda uma tentativa de abertura de um convento feminino no território mineiro. O primeiro bispo do território mineiro, D. Frei Manuel da Cruz (1690-1764), preocupou-se com a educação e com a intencionalidade de mulheres mineiras em

---

[5] Carta do Conde de Galveas, governador e capitão geral das Minas, dando conta ao Rei ter mandado publicar e registrar nos livros da secretaria do governo das Minas o alvará segundo o qual se proibia a ida das mulheres do Estado do Brasil para o Reino. 6 de outubro de 1732. Arquivo Histórico Ultramarino - Minas Gerais. Caixa 22, doc. 35

tomar o estado de freiras. Assim, em acordo com os representantes da Câmara de Vila Rica, encarregaram-se de solicitar ao Reino a abertura de um Convento naquela localidade. Segundo a representação da referida Câmara ao rei, no território mineiro havia então um recolhimento de *má fama* e que cobrava um dote muito alto para o ingresso em seu espaço. Além disso, muitas mulheres idosas, sem recursos financeiros suficientes, estavam em estado de miséria, ou ainda meninas orfãs, que necessitavam de um abrigo até o momento do matrimonio. Solicitavam então ao Rei a quebra da lei de proibição de fundação de conventos na Capitania de Minas Gerais, para colocarem as mulheres necessitadas e que não podiam viajar ao Reino e adiantavam que o Bispo já recolhera esmolas necessárias para a construção e manutenção do dito Convento.[6] Por seu lado, D. Frei Manuel da Cruz encaminhou diversas cartas ao rei para solicitar a instalação do dito convento, mas a sua justificativa perpassava também os problemas causados pelo terremoto de 1755 em Lisboa:

> *Tanto a este bispado chegou a triste notícia da destruição, e ruína dos conventos de Lisboa se afervoraram muitos devotos principalmente os pais de famílias, querendo concorrer para a fatura de um convento com a vocação das onze mil virgens padroeiras do Brasil, o qual convento desejam se faça na comarca de Vila Rica na paragem, que eu determinar mais conveniente.(...) E já tem os pais de famílias, prometido avultadas esmolas e só esperam por licença de Vossa Majestade, para eu erigir, e fundar este convento.*[7]

O bispo aproveitou-se da destruição de diversos conventos em Portugal por meio do terremotou e buscou uma solução para o problema da falta de conventos na Capitania de Minas Gerais, pois assim esperava que o rei atendesse ao seu pedido. No ano seguinte, detalhava em outra missiva, como seria a fundação da instituição:

> *Para a fábrica do edificio do tal convento acham-se assinadas em um livro rubricado promessas de 80$000 cruzados, para deles se irem fazendo pagamento aos mestres, e oficiais que rematarem a obra. (...) Há também uma fazenda para mantimentos de farinha, milho, feijão, arroz e mais legumes deste país com bastantes matos para lenha, campos, e pastos para gados para gastos da comunidade, e nesta mesma fazenda abundante de águas se há de fundar o dito convento. (...) e com estes rendimentos e dotes das religiosas se fará um grande patrimonio para o convento talvez muito maior do que têm outros conventos desta América. Deve ter o tal convento a invocação das onze mil*

---

[6] Representação dos oficiais da Camara de Vila Rica, pedindo permissão ao Rei para poderem erguer um convento de religiosas na referida Vila. 21 de julho de 1756. Arquivo Histórico Ulytamarino – Minas Gerais. Caixa 70, doc. 26

[7] Carta para o mesmo senhor pelo Conselho Ultramarino, 1756. In: LEONI, A. L. (2008). *Copiador de cartas particulares do Senhor Dom Frei Manuel da Cruz, bispo do Maranhão e Mariana* (1739-1762). Brasília: Senado Federal. p.482

virgens, e professarem as religiosas as regras, e estatutos das Ursulinas. (...) O número das religiosas deve ser de vinte, e cinco até trinta.[8]

O Bispo de Mariana empenhava-se em esboçar como seria o Convento que seria instalado em Vila Rica. Após a construção com os recursos da população local, a instituição seria autosustentável por meio dos dotes das recolhidas e ainda pela produção de alimentos do próprio terreno no qual a instituição seria instalada. A opção pelas Ursulinas devia-se ao fato de já haver outros conventos desta regra na América Portuguesa, o que propiciaria um diálogo possível dentro da própria colônia. Embora todos os esforços empreendidos pelo Bispo e pela Câmara de Vila Rica para a construção da dita instituição, parece que o rei nao foi favorável à obra, uma vez que a mesma não aconteceu. Porém, é necessario salientar que não foi possível detectar a resposta da Coroa à solicitação, mas provavelmente não havia uma intencionalidade por parte do poder político em abrir mão da regulamentação anterior que proibia a abertura de conventos na Capitania.

2. O desejo de *tomar o estado* de freira:

O título deste subitem está diretamente relacionado ao termo usado para solicitar a autorização ao rei português para que as mulheres da Capitania de Minas Gerais entrassem para um determinado convento, em outras capitanias da América portuguesa, ou no Reino. Na documentação consultada do Conselho Histórico Ultramarino, seção Minas Gerais, observa-se vários requerimentos dos pais ou das mulheres da Capitania com a intencionalidade de tomar o *estado de religiosa* no Reino ou em convento de outra capitania da América portuguesa. Geralmente, as mulheres se diziam filhas legítimas, donzelas, devotas e com a intenção de recolher-se em clausura perpétua. Por outro lado, os pais, que geralmente exerciam cargos de comando na Capitania, observavam que tinham recursos suficientes para o transporte e para o dote em algum Convento. Em alguns casos os documentos apresentam a concessão da mercê real, mas em outros, os caminhos para a aprovação parecem longos, outros resultam em negativas e a maioria não contem a resposta final. No levantamento das fontes, foi possível consultar 16 requerimentos produzidos entre os anos de 1733 a 1785, os quais propunham o deslocamento de um total de 33 mulheres para *tomar o estado* de freira. No cruzamento das fontes, foi possível produzir o seguinte quadro:

[8] Carta para o mesmo senhor pelo Conselho Ultramarino, 1757. In: LEONI, A. L. (2008). *Copiador de cartas particulares do Senhor Dom Frei Manuel da Cruz, bispo do Maranhão e Mariana* (1739-1762). Brasília: Senado Federal. p.511

Data	Requerente	Filiação	Nome da(s) mulher(es)	Idade da(s) mulher(es)	Autorização para passar ao Reino
1733	Miguel Coutinho	Miguel Coutinho	Não consta (01 filha)	Não consta	Sim
1735	Bernarda e Teresa	Domingos G. Chaves e Micaela dos Anjos	Bernarda e Teresa	Não consta	Não consta
1738	Escolástica Josefa Caetana dos Santos	Agostinho D. dos Santos e Ma. Ferreira da Silva	Escolástica Josefa Caetana dos Santos	26	Sim
1739	Manuel da Costa Reis	Manuel da Costa Reis	Francisca Xavier de Vasconcelos	Não consta	Não consta
1740	Alexandre Gomes de Sousa	Alexandre Gomes de Sousa	Clara de Jesus, Anna Gomes da Trindade, Ignez Lopes de Azevedo, Maria de Santo Agostinho, Joanna do Nascimento e Francisca dos Reys	Não consta	Não consta
1743	Quitéria Teixeira	Manoel de Souza Lobo e Catherina Teixeira	Quitéria Teixeira	20	Sim
1743	Manoel de Sousa Rego	Manoel de Sousa Rego	Clara, Andreza e Barbara	Não consta	Negação
1743	Pedro Duarte Pereira	Pedro Duarte Pereira	Não consta (03 filhas)	Não consta	Não consta
1743	João Vieira Carneiro	João Vieira Carneiro	Anna Joaquina Aranha e Jonuena Joaquina de Santa Anna	Menores de 10 anos	Não consta
1743	Isabel Ma. Josefa do Nascimento, Ana Felícia Rosa e Joana Angélica de Jesus	José Ferreira Pinto e Maria Alzira da Cunha	Isabel Ma. Josefa do Nascimento, Ana Felícia Rosa e Joana Angélica de Jesus	Não consta	Não consta
1749	Úrsula Maria do	João da Silva e Clara	Úrsula Maria do	Não consta	Não consta

	Sacramento	Ma. do Sacramento	Sacramento		
1753	Ignez da Silva Uzel	Manuel Gaspar Leirião e Ignez da Silva Uzel	Ignez da Silva Uzel, Mariana Dorothea da Silva e Anna Ma. Soares de Oliveira	Não consta	Sim
1761	Padre Lino de Matos	Antonio Lopes de Matos e Francisca da Conceição	Francisca da Conceição e Theresa Maria de Jesus	Não consta	Não consta
1763	Ipólita Teixeira	Pedro Teixeira de Carvalho e Clara de Mello	Ipólita Teixeira	14	Não consta
1769	Ana Perpetua da Fonseca	Catharina Perpetua da Fonseca	Ana Perpetua da Fonseca	Não consta	Não consta
1785	Teodora Gomes do Espírito Santo	Não consta	Teodora Gomes do Espírito Santo	Não consta	Não consta

TABELA 1 | Mulheres que solicitaram tomar o *Estado de Freiras.*

A tabela acima demonstra que várias mulheres (56,2%) foram requerentes de suas entradas em conventos. Em outros momentos, o requerimento aconteceu por parte dos pais (37,5%) ou um padre (6,25) que também era tio das mulheres com intencionalidade de entrada em conventos. Nestes últimos casos, quando não era um requerimento espontâneo, mas de um familiar, observa-se que o processo era mais longo e requeria uma investigação por parte do clero e do poder político da Capitania acerca da real intenção de envio das mulheres para o convento.

Em alguns casos, os pais solicitavam o envio de várias filhas para o convento, em uma tentativa de diminuir os gastos com os dotes matrimoniais, uma vez que os pagamentos para o ingresso em conventos, muitas vezes, poderia ser menor do que aquele gasto com o casamento. É possível observar este fato na solicitação de Alexandre Gomes de Sousa, morador da Vila do Carmo, que desejava encaminhar 6 das suas 8 filhas, que ainda possuia outros 5 filhos homens e então alegava não dar conta das despesas, uma vez que intencionava deixar como herdeiros os filhos homens e apenas duas mulheres.[9] Outro caso analisado refere-se ao requerimento de Manuel de Sousa Rego, que intencionava encaminhar as suas três filhas para um convento, porém, quando indagada pelo bispo Dom Frei Manuel da Cruz, a filha

[9] Requerimento de Alexandre Gomes de Sousa, morador no sitio de Itacolomi, em Ouro Preto, solicitando licença para que suas filhas professem em algum convento do Reino. 18 de março de 1740. Arquivo Histórico Ultramarino - Minas Gerais. Caixa 39, doc. 11

mais velha confirmou que estava sendo para ingressar em um convento e informou que:

> *Clara Maria do Nascimento, não quer ser Religiosa, nem ir para o Reino, por estar contratada para casar nestas Minas com um Francisco Ferreira Passos, a quem tem passado escrito de casamento por causa que o suplicante a quer levar para o Reino contra a sua vontade e leis de V. Magestade.* [10]

A informação prestada por Clara propiciou a negativa da solicitaçãorequerida pelo seu pai. Demonstra a capacidade da mulher de negar a intencionalidade paterna e conseguir realizar o seu próprio desejo. Por outro lado, reafirma a vontade da Coroa Portuguesa de fortalecer a realização dos matrimonios na colonia.

Com relação aos requerimentos femininos, feitos com a intenção real de ingresso em conventos, estes demonstram tanto o grau de letramento destas mulheres, como ainda a capacidade de demonstrar os seus desejos. A intenção podia ser por motivos e anseios diversos, mas sempre perpassam as questões devocionais das requerentes, como informa o caso de Quitéria Teixeira, 20 anos, que sempre vivera em reclusão e fizera voto de castidade perpétua. Nao temia as dificuldades da viagem até a Corte portuguesa pelo mar e sabia que iria viver a partir de então enclausurada. Após a inspeção das autoridades da Capitania e a confirmação da sua intenção, teve a solicitação atendida. [11]

A orfandade tambem transforma-se em um forte motivo para o ingresso em um convento. Assim, três irmãs orfãs, Isabel Maria, Anna Felicia e Joanna Angélica, requereram ingressar em um convento em Setúbal, onde elas *muito desejam servir a Deus* e já possuiam outra irmã enclausurada em um convento daquela cidade. [12] Ainda é possível compreender a necessidade de ingresso em conventos por parte de mulheres viúvas e suas filhas órfãs, como foi o caso de D. Ignez da Silva Uzel, que solicitou o ingresso em um convento juntamente com as suas filhas Marianna e Anna Maria. Segundo a requerente, as filhas eram menores de 16 anos e, por livre vontade,

---

[10] Requerimento de Manuel de Sousa Rego, morador na Comarca de Sabara, solicitando licença para levar ao Reino 3 filhas menores, para professar num convento. 26 de fevereiro de 1743. Arquivo Histórico Ultramarino – Minas Gerais. Caixa 43, doc. 33

[11] Consulta ao Conselho Ultramarino sobre o requerimento de Quiteria Teixeira, moradora no distrito de Nossa Senhora do Carmo, solicitando licença para passar ao Reino, a professar num convento. 4 de fevereiro de 1743. Arquivo Histórico Ultramarino – Minas Gerais. Caixa 43, doc. 14

[12] Requerimento de Isabel Maria Josefa do Nascimento, Ana Felicia Rosa e Joana Angelica de Jesus, moradoras do Gualacho, freguesia do sumidouro, que querem professar num convento em Setubal, onde já tem uma irmã, solicitando que os seus depoimentos para o efeito sejam tomados pelo vigário de sua freguesia e pelo capelão Antonio Luis. 25 de abril de 1743. Arquivo Histórico Ultramarino – Minas Gerais. Caixa 43, doc. 67

desejavam ingressar em um convento. [13] Os casos de Isabel e suas irmãs, como ainda de D. Ignez e suas filhas, demonstram a necessidade da busca de segurança por parte destas mulheres, que estavam sem uma proteção masculina em um mundo em que esta era altamente necessária, especialmente nos desmandos da Capitania de Minas Gerais. A busca por recolher-se em um convento com outras mulheres assegurava a defesa e o fechamento para este mundo inseguro que habitavam.

Outra questão refere-se aos pagamentos dos dotes que eram necessários quanto ao ingresso em conventos do Reino. Segundo Ana Perpétua Fonseca, moradora do Arraial do Tijuco, após ficar órfã também de sua mãe, sem parentes por perto e por achar-se ainda donzela e sem muitos recursos para sobreviver, requeria a entrada em um convento do Reino, onde *com menos despesa se pode recolher a um convento*.[14] Provavelmente, devido ao pequeno número de conventos autorizados na colônia portuguesa e as dificuldades de conseguir a autorização para o ingresso em conventos portugueses, acarretava o aumento da procura e dos valores dos dotes em conventos da América portuguesa. Assim, na visão de Ana Perpétua, mesmo com toda a burocracia para requerer a autorização, ficava mais barato transportar-se e manter-se em um convento no Reino. Outro caso interessante de forte desejo para *tomar estado* em um convento está presente no requerimento de Ipólita Teixeira, a qual desejava ingressar no convento de Nossa Senhora da Ajuda no Rio de Janeiro. Contava então com 14 anos e requeria a sua emancipação para dispor dos seus bens, suficientes para conseguir pagar o dote na referida instituição. [15]

A busca por conventos em outras capitanias, especialmente do Rio de Janeiro por sua proximidade com o território mineiro, parecia ser uma alternativa mais fácil para conseguir cumprir o desejo feminino de ingresso em conventos. Ocorreram casos de mulheres que, em primeiro lugar, ingressaram em uma instituição e só depois informaram ao bispo de Minas Gerais que haviam *tomado estado* de freiras. No ano de 1778, Sóror Joana Perpétua do Nascimento, abadessa do Convento da Conceição do Rio de Janeiro, encaminhava ao bispo mineiro um comunicado que havia abrigado Dona Florencia Rosa de Lemos e sua filha Senhorinha, as quais chegaram à instituição com grandes desejos e muita alegria que procuraram a

---

[13] Requerimento de Ines da Silva Uzel, viúva de Manuel Gaspar Leirião, moradora na freguesia de São Bartolomeu, Comarca de Vila Rica, pedindo licença para regressar ao Reino. 19 de fevereiro de 1753, Arquivo Histórico Ultramarino – Minas Gerais. Caixa 61, doc. 39

[14] Requerimento de Ana Perpetua da Fonseca, moradora no arraial do Tejuco, Comarca do Serro do Frio, pedindo licença para se transportar para o Reino com 2 criadas. 8 de maio de 1769. Arquivo Histórico Ultramarino – Minas Gerias. Caixa 95, doc.21

[15] Requerimento de dona Ipólita Teixeira ao rei D. José I, no qual pede a mercê de lhe passarem provisão de suplemento de idade, de poder dispor dos seus bens, antes de professar como religiosa. 14 de novembro de 1763. Arquivo Histórico Ultramarino - Minas Gerais. Caixa 82, doc.44

clausura. [16] Após o ingresso, como retirá-las? Tarefa difícil para as autoridades competentes.

Resta ainda analisar brevemente as instituições que existiram na Capitania e que recolhiam mulheres desejosas de viver próximo ao estado de religiosas. O Recolhimento de Macaúbas e o Recolhimento da Chapada foram instituições vistas inicialmente como espaços de devoção e vida contemplativa, diferenciando-se dos conventos da época pela ausência dos votos por parte das recolhidas. Estes espaços recolhiam mulheres de várias origens, as quais podiam solicitar uma reclusão definitiva ou passageira. Verifica-se que havia uma complexidade e diversidade dos tipos de reclusas devido à ausência de estabelecimentos específicos para suprir às necessidades das mulheres da região das Minas setecentista. Assim, os recolhimentos mineiros recebiam meninas e mulheres adultas, órfãs, pensionistas, algumas com a intencionalidade da devoção, outras que se estabeleciam temporariamente para *guardar a honra* enquanto os maridos e pais estavam ausentes da Colônia, ou ainda como esconderijo daquelas consideradas como *desonradas* pela sociedade da época.[17]

A primeira instituição feminina instalada em Minas Gerais foi o Recolhimento de Macaúbas em 1715, fundado pelo ermitão Félix da Costa. A própria figura do fundador confunde-se com a religiosidade popular mineira. Em 1712 o ermitão viajou para o Rio de Janeiro, onde solicitou a permissão do bispo para portar um hábito regular e ainda pedir esmolas. Percorreu então os arraiais mineiros em busca de arrecadações de esmolas para a edificação de Macaúbas.[18] Em 1725 o Recolhimento já estava funcionando, sendo que as recolhidas usavam o hábito de Nossa Senhora da Conceição, mas não possuía ainda autorização de funcionamento. Neste momento, as recolhidas em Macaúbas eram 25 mulheres, "(...) oito brancas legitimas, cinco mulatas e outras meio mulatas, porem todas vivem com muito recolhimento e muita virtude"[19]. A presença de brancas, mulatas e *meio mulatas* em Macaúbas próximas à sua fundação reflete a mestiçagem da população local desde o inicio da colonização.

Os discursos presentes nos documentos apresentados à Coroa Portuguesa parecem estar em sentido contrário ao desenvolvimento e progresso material da Instituição. Provavelmente os recursos adquiridos com as sesmarias, ou com a concessão de esmolas e doações, ou ainda com os dotes levados pelas recolhidas, foram empregados em grande parte na construção do imponente edifício. O período

---

[16] Certidão (cópia) na qual a soror Joana Perpetua do Nascimento, abadessa do Convento da Conceição do Rio de Janeiro, atesta que no seu convento se haviam recolhido Florencia Rosa de Lemos e sua filha Senhorinha. Vila Rica, 6 de março de 1778. Arquivo Histórico Ultramarino – Minas Gerais. Caixa 112, doc.33

[17] ALGRANTI, L. M.(1999). *Honradas e devotas: mulheres da colônia*. Condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1822. 2a. ed., Rio de Janeiro: José Olympio. p.126

[18] FARIA, M. J.(1977) Nota histórica do Mosteiro de Nossa Senhora da Conceição de Macaúbas: um recolhimento mineiro do século XVII. Belo Horizonte: *Revista Análise e Conjuntura*.

[19] Carta de D. Lourenço de Almeida a D. João V. In: Registro de Alvarás, cartas, ordens e cartas régias do governo ao Rei.1721-1731. In: *Revista do Arquivo Público Mineiro*. (1980) v.31. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, p.241

de formação de Macaúbas também coincidiu com a expansão pelo enriquecimento de seu patrimônio e a admissão de novas recolhidas. A expansão da mineração também proporcionou a prosperidade da instituição. Tanto pela concessão de sesmarias, quanto pela exploração das terras na criação de gado ou na atividade mineratória, dependendo ainda do trabalho escravo em seus terrenos.

A preocupação com a educação na referida instituição estava também presente nos documentos produzidos tanto pela administração portuguesa, quanto pela administração eclesiástica. O Recolhimento de Macaúbas teve os seus estatutos elaborados apenas em 1759, por D. Frei Manuel da Cruz. Em carta de 1756, o bispo descrevia ao rei português o funcionamento da instituição:

> *(...) as quais recolhidas vivem, e viveram sempre debaixo do instituto, e regra da Conceição, vestindo o hábito da mesma senhora branco, e azul, com a autoridade do prelado do Rio de Janeiro: têm patrimônio muito suficiente para se sustentarem; celebram todos os ofícios divinos com muita perfeição, rezando e cantando as horas canônicas nas suas próprias horas, como em qualquer convento professo de religiosas.*[20]

Além de informar sobre o hábito e a proximidade com a vida conventual, o referido Bispo, em sua atenção para a educação feminina, apontava que a instituição celebrava o Ofício Divino, o dever de rezar dado aos religiosos, a observância e leitura de determinadas orações em horários específicos, sendo que, geralmente, os textos vinham em latim e estavam contidos nos livros designados como breviários.

Diversos documentos apontam para uma preocupação constante em reformular ou estabelecer uma educação mais formal e instrucional, propondo sempre a extinção da múltipla funcionalidade de Macaúbas. Por mais de cem anos ocorreu uma pluralidade de funções em Macaúbas, como um caráter misto de asilo, educandário, convento e casa de correção. Percebe-se que havia constantemente falta de vocação dentro do referido recolhimento, pois muitas vezes as mulheres eram forçadas ao enclausuramento pelos familiares, ocasionando muita indisciplina, cujo controle era previsto também nas regras.

Quanto ao Recolhimento da Chapada, Riolando Azzi e Maria Valéria Rezende apontam que, por volta de 1734, "(...) no lugar chamado Fanado, a três léguas do povoado de N. Sra. do Bom Sucesso, das Minas Novas do Araçuaí, Isabel Maria, filha do mestre de campo da conquista, João Guimarães, decide viver recolhida na sua casa com algumas parentas."[21] Provavelmente no ano de 1750, a instituição foi fundada por Isabel e pelo padre Manoel dos Santos, o qual, após ser *atingido por um*

---

[20] Carta para El Rey nosso senhor pelo Conselho Ultramarino, 1756. In: LEONI, A. L. (2008). *Copiador de cartas particulares do Senhor Dom Frei Manuel da Cruz, bispo do Maranhão e Mariana* (1739-1762). Brasília: Senado Federal. p.481-482

[21] AZZI, R. e REZENDE, M. V.(1983). A vida religiosa feminina no Brasil colonial. In: AZZI, Riolando (org.). *A vida religiosa no Brasil. Enfoques históricos*. São Paulo: Edições Paulinas,.p.43

raio e sobrevivido, prometeu angariar esmolas e estabelecer um recolhimento feminino no sertão norte da capitania mineira. A documentação aponta para as irregularidades e dificuldades da vida no sertão pelas recolhidas, o que possibilita uma reflexão acerca das necessidades específicas para a reclusão das mulheres no *Vale de Lágrimas*, que se protegiam ao formar um grupo, especialmente enquanto os seus pais ou maridos viajavam para Portugal ou embrenhavam-se pelo sertão em busca de ouro, instituindo então um local onde as mulheres exerciam os seus instintos devocionais.[22]

Segundo documento de 1780, as Recolhidas foram transferidas do Vale de Lágrimas para um território próximo, o Arraial de Santa Cruz da Chapada, por causa das inundações sofridas no primeiro terreno.[23] Devido às enchentes do rio Araçuaí e por estarem estabelecidas em uma região de difícil acesso, as recolhidas passavam por necessidades espirituais, devido à falta de confessores e, ainda, necessidades físicas, uma vez que o alimento não chegava às suas terras e, assim, várias mulheres ficaram doentes. Pode-se detectar que eram mulheres consideradas estimadas pela sociedade mineira, especialmente pelas autoridades. Verifica-se que, após alguns anos de recolhimento, adquiriam uma educação adequada para as mulheres da época: o conhecimento das Artes Liberais e também de práticas devocionais. [24] Com a mudança de casa, passaram a utilizar a denominação de recolhimento e substituíram a identificação do Vale de Lágrimas pela proteção de Santa Ana, passando assim para a denominação de Recolhimento de Sant'Anna da Chapada ou, ainda, Recolhimento de São João da Chapada.

Além da educação proposta nos citados recolhimentos, muito mais devocional do que escolar, é necessário salientar que algumas mulheres conseguiram a autorização real para tomar o Estado em conventos de outras capitanias ou até em Portugal. Também é importante salientar a educação no interior das casas de famílias, que perpetuavam o discurso educativo católico. O *desejo de tomar* estado perpassa tanto o anseio devocional, quanto o aprendizado de práticas de escrita e leitura.

BIBLIOGRAFIA

---

[22] LAGE, A. C. P. (2014). Vale de Lágrimas: mulheres recolhidas no sertão de Minas Gerais na segunda metade do século XVIII. *Revista de História Regional*, v.19, p.312-326. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/viewFile/7093/4334. Acesso em 22 de fevereiro de 2016

[23]ABRANCHEZ, J. M. de S.(1987). Informações sobre o Recolhimento do Arrayal da Chapada, Termo de Minas Novas (1780). In: *Revista do Arquivo Público Mineiro*. Ouro Preto, Imprensa Oficial de Minas Gerais, V. 02.

[24] Requerimento da regente e mais irmãs do Recolhimento do arraial da Chapada no termo de Minas Novas, solicitando confirmação no sentido de erigirem capela dedicada a Santa Ana. 1780. Arquivo Histórico Ultramarino. Minas Gerais. Caixa 116. Doc. 39.

ALGRANTI, L. M. (1999). *Honradas e devotas: mulheres da colônia*. Condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1822. 2a. ed., Rio de Janeiro: José Olympio.

AZZI, R. e REZENDE, M. V.(1983). A vida religiosa feminina no Brasil colonial. In: AZZI, Riolando (org.). *A vida religiosa no Brasil. Enfoques históricos*. São Paulo: Edições Paulinas,.p.43

FARIA, M. J.(1977) Nota histórica do Mosteiro de Nossa Senhora da Conceição de Macaúbas: um recolhimento mineiro do século XVII. Belo Horizonte: *Revista Análise e Conjuntura*

FURTADO, J. (2007). As mulheres nas Minas de ouro e diamantes. In: RESENDE, M. E.; VILLALTA, L. C. (orgs.). *História de Minas Gerais: as Minas setecentistas*. Vol.2. Belo Horizonte: Autentica. pp. 481-504

LAGE, A. C. P. (2014). Vale de Lágrimas: mulheres recolhidas no sertão de Minas Gerais na segunda metade do século XVIII. *Revista de História Regional*, v.19, p.312-326.

LEWKOWICZ, I.(2007). Concubinato e casamento nas Minas setecentista. In: RESENDE, M. E.; VILLALTA, L. C.(orgs.). *História de Minas Gerais: as Minas setecentistas*. Vol.2. Belo Horizonte: Autentica. pp.531-547

ID:347

UM FREI EDITOR E A UTILIDADE DOS LIVROS TÉCNICOS DE AGRICULTURA NO MUNDO EUROPEU E LUSO-BRASILEIRO DO SÉCULO XVIII E INÍCIO DO SÉCULO XIX.1

Autor:
José Newton Coelho Meneses

Filiação:
Universidade Federal de Minas Gerais

[1] O início de minha pesquisa sobre Manuais Técnico para o mundo rural, no universo colonial da América portuguesa teve apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, em projeto aprovado em 2005. A partir de complementação da pesquisa, em 2014-15, na Bibliothèque Nationale de France, com Bolsa Sênior da CAPES, a investigação buscou refletir sobre os originais, em sua maioria franceses, que deram origem à traduções criativas promovidas nas edições de Frei José Mariano da Conceição Veloso. A presente participação no XI COLUBHE 2016 tem, também, o apoio e financiamento da mesma FAPEMIG, instituição que agradeço, assim, duplamente. Da mesma forma, agradeço à CAPES a Bolsa Sênior que permitiu a pesquisa na França.

RESUMO

A comunicação objetiva refletir sobre as edições e a circulação de texto técnicos de agricultura na Europa central e no mundo luso-brasileiro ao final do século XVIII e início do século XIX. A partir do exemplo do editor Frei José Mariano da Conceição Veloso e de suas experiências editoriais em Lisboa, na Tipografia do Arco do Cego ou em outras oficinas tipográficas, busca-se a inserção de suas atividades num plano mais amplo de educação para uma produção agrícola que se propunha baseada na ciência. Esses textos, ditos "úteis" para o progresso da nação portuguesa, seguem uma tradição comum na Europa central deste tempo. Na França, por exemplo, de onde vem grande parte dos originais para as publicações lusas, essa prática e essa circulação de textos seguem parâmetros semelhantes de propostas e de discursos. A ação do frei Veloso como editor apresenta-se próxima de outros homens no âmbito europeu, que primordialmente, leem, escolhem textos e experiências exemplares e os editam em nome do progresso da nação, em ação apoiada por seus Estados.

PALAVRAS-CHAVE

Educação rural, Livros, Leituras técnicas

1. EDIÇÕES ÚTEIS

Frei Veloso, José Mariano da Conceição Veloso, nascido José Velloso Xavier, tem papel importante na tentativa portuguesa de incentivar mudanças na produção agrária do Império, ao final do século XVIII e início do XIX. Tanto D. Martinho de Melo e Castro, ministro de D. Maria I, quanto D. Rodrigo de Souza Coutinho, ministro do Príncipe Regente D. João, após a morte daquele em 1795, tentaram incentivar a produção de novos gêneros comerciais em territórios da Colônia americana. A justificativa para isso era a salvação de uma economia avaliada como decadente. Almejavam produzir na América, produtos exportáveis que estimulassem o comércio português.

Queremos neste Congresso problematizar o papel do capucho Frei José Mariano da Conceição Veloso como um editor e divulgador de técnicas e de saberes, agindo como um instrumento de mediação entre culturas: à luz de propostas econômico-políticas iluministas, ele elabora um projeto editorial conjugando matrizes de conhecimento agrícola e de história natural europeias com interesses econômicos da Monarquia portuguesa. Associa, sobretudo, tais saberes com uma realidade "brasileira" que ele conhece e elege como alvo. Este alvo é, a meu ver claro, mas pouco discutido historiograficamente. Centra-se em dois fatores distintos: o tipo de leitores que deverão ser atendidos e o repertório de leituras que lhes atendem na sua busca produtiva.

Minha comunicação, hoje, não objetiva alcançar as respostas a este problema investigativo aqui colocado com simplicidade. A problematização deste objeto e a sua discussão com vocês é seu objetivo preliminar. Importante, para mim, neste momento de pesquisa ainda por terminar é aquilatar, para além deste papel importante de Frei Veloso e de suas iniciativas editoriais, a integração da realidade da América portuguesa a 1) uma produção agrária proposta como importante na economia-mundo deste período e 2) ao diálogo de saberes biológicos-agronômicos no ambiente científico da Europa. A realidade luso-brasileira que me interessa é parte dessa dinâmica e dela participa de forma efetiva.Foram remetidas para as Capitanias americanas e, especificamente para a das Minas Gerais, publicações técnicas que buscavam dar novos rumos à produção da agricultura na Colônia. Como exemplos dessas remessas, apresentamos os quadros abaixo que demonstram duas delas ocorridas em 19 de agosto de 1800 e em 22 de outubro do mesmo ano. Na primeira, anexava-se correspondência com os seguintes dizeres:

> *Por ordem do Príncipe Regente Nosso Senhor, remeto a Vossa senhoria os Impressos que constam da Relação inclusa e se destinam a instruir os povos não só em objetos da agricultura, mas, também, em outros importantes assuntos. Fará pois Vossa senhoria distribuir e vender os mesmos impressos pelos preços que vão apontados na mesma relação e montam 151 $ 920, remetendo a sua total importância ao Oficial Maior desta Secretaria de Estado,*

afim de que a Real Fazenda se indenize das despesas que tem feito com a publicação das referidas obras.

Número de exemplares	Obra	Valor individual	Valor total
50	Volumes 2os de Bergman *	1 $ 400	72 $ 000
50	Volumes do Fazendeiro de Anil – T. 2	1 $ 200	60 $ 000
12	Volumes 2os em pasta do Manual do Mineralógico	1 $ 600	19 $ 200
6	Elegias Fco Cardozo **	$ 120	$ 720
		TOTAL	151 $ 920

QUADRO 1 | Quadro da Primeira Relação (19/08/1800) (APM/SC 290, f. 130)

* *Manual do Mineralógico ou Esboço do Reyno Mineral*, de Mr. Torben Bergman, traduzido por Martim Francisco Ribeiro de Andrade Machado e editado por Frei Velloso. Na Oficina de João Procópio Corrêa da Silva, Lisboa, 1799.

** Provavelmente referência ao *Canto Heroico* de José Francisco Cardoso, Professor Régio de Gramática latina na cidade de Salvador, Bahia, escrito em latim e traduzido por Manoel Maria de Barbosa du Bocage: *Ao Serenissimo, piissimo, felicíssimo, Principe Regente de Portugal, D. João, Ornament. Prim., Esperança do Brasil e Protector Eximio das letras, Canto Heróico sobre as façanhas dos Portuguezes na Expedição de Tripoli.*

Essa lista tinha em anexo a relação da destinação das caixas de livros:

1 caixa Para o Ilmo. e Exmo. Snr. Gen^{ral} desta Capitania
1 d^{a} P^{a} o Ilmo. e Exmo. Snr. Gen^{ral} de Goyas
1 d^{a} P^{a} o Ouvidor de V^{a} R^{a}
2 d^{as} P^{a} o Ouvidor de Sabará
2 d^{as} P^{a} o Ouvidor do Rio das Mortes
2 d^{as} Pa o Ouvidor do Serro Frio
1 d^{a} P^{a} o Juiz de Fora da Camp.^{a}
1 d^{a} P^{a} o Juiz de Fora de Paracatu

Número de exemplares	Obra	Valor individual	Valor total
10	Cultura Americana 1	1 $ 800	18 $ 000
5	Jogos de Bergman 2	2 $ 400	12 $ 000
10	Conciderações Candidas 3	1 $ 000	10 $ 000
10	Cultura e Opulência do Brasil 4	$ 960	9 $ 600
3	Tratado das Abelhas em meia pasta 5	$ 960	2 $ 880
12	Paladios 6	$ 600	7 $ 200
4	Historia da America 7	$ 600	2 $ 400
4	Canto Heroico 8	$ 480	1 $ 920
4	Relaçoes de Tripoli 9	$ 80	$ 320
20	Arvore Asucareira 10	$ 240	4 $ 800
30	Fazendro do Caffé T. 3º pe 2ª 11	1 $ 200	36 $ 000
50	Cultura das Battatas 12	$ 320	16 $ 000
12	Fazendro do Asucar T. 1º pe 2ª 13	1 $ 600	19 $ 200
3	Canaes de Fulton 14	4 $ 000	12 $ 000
3	Caligrafia 15	$ 480	1 $ 440

QUADRO 2 | Quadro da Segunda Relação (22/10/1800) (APM/SC 290, f. 203-4)

Dos livros que vão por ordem de S. A. R. ao Ilmo. Exmo. Governador General de Vila Rica em um caixote marcado com a Letra C

1 – Cultura Americana que contem huma relação do terreno, clima, producção, e agricultura das colonias britanicas do norte da America, e nas Indias occidentais, com obervações sobre as vantagens, e desvantagens de se estabelecer nellas, em comparação com a Grã-Bretanha, e Irlanda. Por hum Americano. Traduzida da lingua ingleza pelo bacharel José Feliciano Fernandes Pinheiro; vol 1º [Vol. 2º trad. Por Antonio Carlos Ribeiro de Andrade]; publicado por Fr. José Mariano da Conceição Velloso. Lisboa: Na Off. de Antonio Rodrigues Galhardo, 1799. Com mapa. [2]

2 – *Manual do Mineralógico ou Esboço do Reyno Mineral disposto segundo a analyse chimica*; por Mr. Torben Bergman;... publicado por Mr. Forber...; traduzido e augmentado de notas por Mr. Mongez, o Moço...; nova edição consideravelmente augmentada por M. J. C. de La Metherie; utilmente traduzido por Martim Francisco Ribeiro de Andrade Machado...; publicado por Fr. Joze Mariano da Conceição Velloso. Lisboa: Na Off. de Antonio Rodrigues Galhardo, 1800.

[2] Imagens são apresentadas em projetor, durante a apresentação.

3 – *Concideraçoes candidas e imparciaes sobre a natureza do commercio do Assucar; e importancia comparativa das ilhas britannicas, e francezas dasIndias Occidentaes, nas quaes se estabelece o valor e consequencias das ilhas de Santa Luzia e Granada*; trasladada do inglez por Antonio Carlos Ribeiro de Andrade; publicadas por Fr. Joze Mariano da Coceição Velloso. Lisboa: Na Offic. Da Casa Litteraria do Arco do Cego, 1800.

4 – Extracto sobre os engenhos de assucar do Brasil, e sobre o methodo já então praticado na factura destesal essencial, tirado da obra *Cultura e Opulência do Brasil*, para se combinar com os novos methodos,que agora se propoem.... Por Fr. José Mariano da Conceição Velloso. Lisboa: Typographia Chalcographica, e Litteraria do Arco do Cego, 1800.

5 – *Tratado Historico e Fysico das Abelhas*, composto, por Francisco de Faria e Aragão...,..., por Fr. Joze Mariano da Conceição Velloso. Lisboa: Na Offic. daCasa Litteraria do Arco doCego, 1800.

6 – *Palladio Portuguez e Clarim de Pallas que annuncia periodicamente os novos descobrimentos, emelhoramentos n`agricultura, artes, manufacturas, commercio, &* . Offerecido aos senhores deputados da Real Junta do Commercio &. Lisboa: Na Officina Patriarchal, 1796.

7 – *Historia Nova e Completa da America, colligida de diversos authores.../* pelo Bacharel José Feliciano Fernandes Pinheiro; publicado por Fr. Joze mariano da Conceição Velloso. Lisboa: Na Officina da casa Litteraria do Arco do Cego, 1800.

8 – Canto Heroico

9 – *Relação do modo com que desempenhou o Chefe de divisão Donald Campbell, a Commissão de que o encarregou o Almirante Lord Nelson, na viagem ao Porto de Tripoli, a fim de effeituar a paz entre o baxá daquella regencia, e a Coroa de Portugal*. Lisboa: Na Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1799.

10 – *Descripção da Arvore Assucareira e da sua utilidade e cultura...* por Hippolyto José da Costa Pereira....Lisboa: Na Typographia Chalcographica, e Litteraria do Arco do Cego, 1800.

11 – Fazendeiro do Caffe

12 – *Tractado sobre a Cultura, Uso, e utilidade das Batatas, ou papas, solanum tuberosum, e instrucção para sua melhor propagação*; por D. Henrique Doyle; Traduzido do hespanhol, ... por Fr. Joze Mariano da Conceição Velloso. Lisboa: Na Typographia e Chalcographica e Litteraria do Arco do Cego; 1800.

Ou

Instrucção sobre a Cultura das Batatas, Traduzida do inglez por ordem superior. Lisboa: Na Officina da Casa Litteraria do Arco do Cego, 1800.

13 –Fazendeiro do Asucar

14 – *Tractado do melhoramento da navegação por Canaes, onde se mostrão as numerosas vantagens, que se podem tirar dos pequenos canaes, e barcos de dous até cinco pés de largo, que contenhão duas até cinco toneladas de carga, com huma descripção das maquinas precisas para facilitar a condução por agua por entre os mais montanhosos paizes, sem dependencia de comportas, e aqueductos; incluindo*

observações sobre a grande importância das communicações por agua com reflexões e desenhos para aqueductos, e pontes de ferro, e madeira. Ilustrado com XVIII estampas. Escrito na lingua ingleza por Robert Fulton..., traduzido para a portugueza por Antonio Carlos ribeiro de Andarade Machado da Silva...; publicado por Fr. Joze Mariano da Conceição Velloso. Lisboa:Na Officinada casa Litteraria do Arco do cego, 1800.

15 – Caligrafia

Do palácio de Queluz, em Lisboa, D. Rodrigo enviava mensagens ao Governador Bernardo José de Lorena, como a do texto seguinte, datada de 1º de dezembro de 1800:

> *Conhecendo o Príncipe Regente Nosso Senhor quanto seria danoso à felicidade e riqueza dos povos dessa Capitania o abandonarem a agricultura e o trabalho das minas para se darem às manufaturas e a uma indústria que apenas reproduz novas riquezas muito superiores ao trabalho que se emprega em os haver; por tão justos motivos manda Sua Alteza Real recomendar a Vossa Senhoria que procure animar muito os povos à Agricultura e ao trabalho das minas e desviá-los das Manufaturas, que nada lhes convém, em quanto as primeiras fontes já citadas da riqueza nacional se não acharem levadas por uma proporcional população ao limite em que seja necessário haver recurso às manufaturas para o emprego dos braços. O mesmo Augusto Senhor é servido que Vossa Senhoria tenha o maior cuidado em não perder de vista este objeto como o mais essencial, nem se afastando de tão necessários princípios. (APM/SC. 290, f. 253)*

A historiografia tem ressaltado o papel de Frei Veloso na circulação desses Manuais no Reino, sem, no entanto, atentar para a abrangência da circulação destes textos nos territórios ultramarinos. Vimos que eles chegavam ao sertão americano das Minas Gerais. Resta-nos investigar a abrangência da leitura destes textos técnicos destinados à uma prática produtiva e a uma utilidade aplicável à realidade que se queria mudar.

Ao reconhecer essa destinação prática e útil, Maria de Fátima Nunes e João Carlos Brigola veem Frei José Mariano da Conceição Veloso como um "divulgador de conhecimentos práticos e úteis num projeto editorial de rara coerência temática".[3] Essa coerência temática, talvez se explique pelo ambiente intelectual do frade e sua vocação naturalista, como os mesmos autores ressaltam, mas essas duas condições e a coerência ressaltada não explicam sozinhas a amplitude da circulação destes manuais de agricultura e, principalmente o que queremos problematizar, o projeto editorial amplo de Frei Veloso. Ressalte-se a falta de formação universitária do franciscano e a sua formação autodidata, centrada, entretanto, nos princípios do que

---

[3] Nunes & Brigola, 1999, p. 51.

poderíamos chamar de cientificidade acadêmica possível na segunda metade do século XVIII, na Capitania do Rio de Janeiro.

Vamos a alguns dados biográficos de José Veloso Xavier para entendermos melhor o editor. Ele nasce em Minas Gerais e é registrado na Freguesia de Santo Antônio, da Vila de São José, da Comarca do Rio das Mortes, Bispado de Mariana, em1742, pelos pais, José Velloso da Câmara e Rita de Jesus Xavier. Em 1761 ingressa no Convento franciscano de São Boaventura de Macacú e cinco anos mais tarde recebe as ordens sacras no convento de Santo Antônio no Rio de Janeiro. A despeito de ser orador e confessor, interessa-se mais pelo magistério e, em 1770, o temos como docente de geometria no Convento de São Paulo. Pouco tempo depois ele é professor de História Natural no Convento de Santo Antônio, no Rio de Janeiro. Seus biógrafos vêm no seu trabalho didático a influência das tímidas mudanças no ensino conventual franciscano preconizadas por Frei Manuel do Cenáculo Vilas-Boas, em seu *Plano dos estudos para a Congregação dos religiosos da Ordem terceira de São Francisco do Reino de Portugal*, de 1769. Tal plano recomendava estudos de física, matemática, filosofia natural, princípios de geometria, ontologia e pneumatologia e "algumas cousas da História Natural de Plínio", de forma a que os alunos pudessem ser instruídos "com as noções precisas para que no curso Theológico saibam entender-se na Física Sacra".[4] O plano seguia, ainda, a recomendação pombalina de que os institutos de ensino deveriam se moldar às mudanças que ocorriam na Universidade de Coimbra e que se consolidaram com a reforma de 1772.

Nosso personagem torna-se um franciscano "vocacionado", pela sua ordem, para ser sensível aos fenômenos do mundo natural, essa sensibilidade da matriz franciscana. Interessa-se especialmente pelo ensino de História Natural e pela pesquisa da natureza vegetal. Como vimos, é nomeado lente da disciplina, em 1786.

O ambiente cultural do Rio de Janeiro a partir de 1770, também, propicia a Veloso um estímulo a seus estudos. Temos, em 1772, por iniciativa do marquês de Lavradio, a fundação da "Academia Médica, Cirúrgica, Botânica, Farmacêutica" do Rio de Janeiro, muitas vezes referida como Sociedade de História Natural do Rio de Janeiro, que agregava uma série de amadores naturalistas do meio castrense e eclesiástico da cidade. Lembremos que esse tipo de iniciativa já fora realizado no Rio, com mais ou com menos sucesso, como são exemplos a tentativa de criação de uma sociedade médica de estudos botânicos, a existência efêmera de algumas associações literárias e a, também passageira existência da "Academia dos Seletos" que chegou a ter uma tipografia e a imprimir vários folhetos, antes que fosse proibida e destruída a mando da Metrópole. A "Sociedade de História Natural", de Lavradio, construiu um horto botânico que, de acordo com seus Estatutos servia

> *(...) para nele se tratarem, e recolherem todas as plantas notáveis. E terá cada acadêmico obrigação de o ir ver para observar a diferença e crescimento delas.*

---

[4] Apud Nunes & Brigola, 1999, p. 53.

Haverá alguns coletores, os quais serão encarregados do Horto Botânico. Haverá, também, alguns acadêmicos desenhadores de plantas.[5]

Podemos ver que esse ambiente naturalista se ligava plenamente a uma cultura médica que via na Botânica um instrumento auxiliar da terapêutica médica, tentando conhecer para explorar as potencialidades farmacológicas das espécies vegetais. Frei Veloso se ligará a uma outra vertente dessa "economia da natureza": aquela que via na potencialidade do conhecimento dos reinos da natureza, sob uma visão classificadora e racionalizadora, de que é exemplo Lineu, a possibilidade de transformação do mundo e de uma sociabilidade científica de caráter naturalista, ligada à utilidade das aplicações do conhecimento, na prática econômica.

O governo do vice-rei Luís de Vasconcelos e Sousa (1779-1790) caracteriza-se, também, por iniciativas como a construção do "Passeio Público" e nele a "Casa de História Natural", popularmente conhecida como "Casa dos Pássaros", onde se colecionava e preparava produtos naturais para o envio a Lisboa. (Alguns a consideram o primeiro museu de história natural do Brasil).[6] Essas remessas eram requeridas pela Secretaria de Estado dos Negócios Ultramarinos e pelo Real Museu e Jardim Botânico da Ajuda, na tradição de envolvimento dos governadores das Capitanias americanas com esse tipo de atividade desde a década de 1760.

Frei José Mariano da Conceição Veloso inicia em 1783, a sua função de responsável pelas remessas de plantas, acompanhadas de descrição e de desenhos, para o Jardim da Ajuda. Em 1790, já depois de deixar o Brasil e ir para a Corte, ele, segundo Rômulo de Carvalho, escreve uma *Suplica*, onde reclama do peso e das dificuldades de sua atividade de coletor de espécies naturais pela Capitania do Rio de Janeiro.[7] Frei Veloso havia sido liberado das atividades da regra conventual, pelo provincial frei José dos Anjos Passos, em 1783, para servir ao vice-rei em viagens filosóficas pela Capitania do Rio de Janeiro. Outros franciscanos foram seus auxiliares e desenhadores nessas expedições, como Frei Francisco Solano (desenhador), frei Anastácio de Santa Inês, frei Francisco Manuel da Silva Melo, José Correia Rangel, José Aniceto Rangel, João Francisco Xavier, Joaquim de Sousa Marcos, Firmino José do Amaral, José Gonçalves e Antônio Álvarez. Em 1790, Luís de Vasconcelos e Sousa convida Frei Veloso para ir para Lisboa, levando consigo 70 caixotes de amostras de espécies naturais e os originais de seus estudos e pranchas sobre a Flora Fluminense, depositando o Material no Museu e Jardim da Ajuda, já sob a direção de Domingos Vandelli.

Nosso instigante personagem torna-se editor quando se desloca para Lisboa, a despeito de seu afastamento da Academia de Ciências da capital lusitana e das muitas críticas à sua obra sobre a flora fluminense. O que o teria levado a conseguir

---

[5] Moreira de Azevedo, 1885, p. 269.

[6] Lopes, 1997, p. 26-27.

[7] Carvalho, 1987, p. 90. Suplica de Frei José Mariano da Conceição Veloso. AHU, Reino, Manuscrito 2719. Este documento, os pesquisadores Maria de Fátima Nunes e João Carlos Brigola afirmam não ter encontrado no AHU.

esse estatuto editorial sendo autodidata e não usufruindo do beneplácito acadêmico-científico do círculo intelectual lisboeta?

Sua estadia em Lisboa objetivava, além do trabalho na Ajuda e na Academia com atividades de classificação das espécies naturais (especializa-se em Ictiologia), a edição de seu estudo sobre a Flora Fluminense, objetivo que não se concretizará. Tal edição, além de outros problemas críticos se tornara cara e difícil. Em 1797 ele solicita à autoridade régia que "(...) o suplicante se acha nesta Corte há sete anos fora de seu Convento, para onde deseja recolher-se logo que complete esta ação".[8] A Real Academia de Ciência de Lisboa almeja que Frei Veloso adapte a sua obra e ao mesmo tempo classifique a sua coleção de peixes. A exigência dessas duas tarefas o afasta da Academia.

Os projetos editoriais de Frei José Mariano da Conceição Veloso têm um marco original nesse afastamento da Academia e na preparação e publicação de um periódico agrário, em 1796, editado pela Officina Patriarchal, de Lisboa: *Paladio Portuguez e Clarim de Palas que anuncia periodicamente os novos descobrimentos e melhoramentos n'agricultura, artes, manufacturas, commercio & oferecido aos senhores deputados da Real Junta do Commercio*.

No primeiro *Paládio*, as novidades eram exclusivamente do campo da "Nova Agricultura" preconizada pelos conhecimentos agronômicos da Filosofia Natural setecentista, influenciada pelos princípios econômicos e políticos da Fisiocracia. Inspirada em Pierre Samuel Dupont de Nemours, autor de *De l`Origine et des Progrès d´une Science Nouvelle*, publicado em Londres em 1768, essa nova ciência era condicionada ao desenvolvimento de uma economia do mundo rural. A terra é vista como a verdadeira fonte de riqueza de uma nação e os produtos dela é que originam a prosperidade de qualquer economia. Dupont de Nemours e seu ciclo parisiense, onde se incluíam, mais especificamente, Anne-Robert Turgot, que foi ministro das finanças de Luís XVI, e Antoine-Laurent Lavoisier, foram os grandes inspiradores dessa lógica racional para o mundo rural.

Para as primeiras edições Frei Veloso procurou constituir uma rede de tipografias para dar vazão às edições de textos que atendessem ao seu interesse temático. Assim, essas obras seriam editadas pelos prelos das oficinas de Antonio Rodrigues Galhardo (impressor da Casa do Infantado), de João Procópio Correia da Silva (impressor da Igreja Patriarcal) e pelo oficial impressor independente Simão Thaddeo Ferreira. Chamando a si a condição de compilador de textos, coordenador de projetos gráficos e tradutor, o franciscano procurava ter material interessante para as edições que segundo seus biógrafos já objetivavam distribuição em Portugal e no Brasil.[9]

---

[8] AHU, Reino, Maço 2705.

[9] Nunes & Brigola, 1999, p. 63.

Obra	Autor	Tradutor	Oficina	Ano
Helminthologia Portugueza	Jacques Barbut	José Mariano da Conceição Veloso	João Procópio Correa da Silva	1799
Memoria sobre a cultura da Urumbeba e sobre a criação da Cochonilha	Claude Louis Berthollet	José Mariano da Conceição Veloso	Simão Thaddeo Ferreira	1799
Colecção de memórias Inglezas sobre a Cultura e Commercio do Linho Canamo	Diversos	José Mariano da Conceição Veloso	Antônio Rodrigues Galhardo	1799
Cultura Americana	"Hum Americano"	José Feliciano Fernandes Pinheiro	Antonio Rodrigues Galhardo	1799
Discurso Prático acerca da cultura, maceração, e preparação do Canamo	?	José Mariano da Conceição Veloso (do italiano)	Simão Thaddeo Ferreira	1799
A Sciencia das Sombras relativas ao desenho	M. Dupain	José Mariano da Conceição Veloso	João Procópio Correa da Silva	1799
Tratado sobre o Canamo	Mr. Marcandier	José Mariano da Conceição Veloso (do francês)	Simão Thaddeo Ferreira	1799
Memoria sobre a cultura do Loureiro Cinamomo, vulgo Caneleira do Ceilão	?	Francisco da Cunha Menezes	Simão Thaddeo Ferreira	1798
Memoria sobre a cultura, e preparação do girofeiro aromático vulgo cravo da India nas ilhas de Bourbon e Cayena	?	José Mariano da Conceição Veloso	João Procópio Correa da Silva	1798
Memoria, e extractos sobre a pipereira negra	?	José Mariano da Conceição Veloso	João Procópio Correa da Silva	1798
Discurso sobre o melhoramento da economia rustica do Brazil	José Gregório de Moraes Navarro	-	Simão Thaddeo Ferreira	1799
Paladio Portuguez	Diversos	José Mariano da Conceição Veloso	Oficina Patriarcal	1796
Quinografia portuguesa	Diversos	José Mariano da Conceição Veloso	João Procópio Correa da Silva	1799
Alographia dos álcalis fixos	Diversos	José Mariano da Conceição Veloso	Simão Thaddeo Ferreira	1798
O Fazendeiro do Brazil	Diversos	José Mariano da Conceição Veloso	Régia Officina Typographica	1798

QUADRO 3 | Obras publicadas por Frei José Mariano da Conceição Veloso antes do funcionamento da Tipografia, Calcográfica e Literária do Arco do Cego, em 1799

Veloso tem o apoio de D. Rodrigo de Sousa Coutinho, fundamentado no seu interesse claro no desenvolvimento agrícola do Brasil e no crescimento de estabelecimentos dedicados ao comércio marítimo e à construção náutica. Reside em sua casa como hóspede e, no Prefácio do Tomo I, Parte I, de *O Fazendeiro do Brazil*, editado na Régia Officina Typographica, em 1798, ele diz que, por D. Rodrigo ele fora

> *Incumbido, a saber: de ajuntar e trasladar em português todas as memórias estrangeiras que fossem convenientes aos Estabelecimentos do Brasil, para melhoramento de sua economia rural e das fábricas que dela dependem, pelas quais, ajudadas, houvessem de sair do atraso e atonia em que atualmente estão e se pusessem ao nível com os das nações nossas vizinhas e rivais e no mesmo continente, assim na quantidade como na qualidade dos seus gêneros e produções.*10

É possível que o ambiente de discussão sobre a nova agricultura na Europa, envolvendo Academias de Ciência e sociedades agrícolas, quando a causa *res-rustica* é incentivada pelas novas experiências instrumentais e de conhecimentos botânicos, bem como a expansão do consumo e da produção do arroz, da batata e das "bebidas alimentosas", chá, café e cacau, em contraposição aos tradicionais produção e consumo dos cereais, permanência dos cultivos mediterrânicos, tenha contribuído para o contato de frei Veloso com uma nova temática para além de seu interesse puramente naturalista. O certo é que seu discurso naturalista adquire uma perspectiva agrarista.

2. O ARCO DO CEGO

Pergunta-se com frequência a razão de ter D. Rodrigo de Sousa Coutinho investido em uma nova tipografia de caráter estatal, se já existiam a Impressão Régia e a tipografia da Academia das Ciências de Lisboa. É importante certificar-se que desde 1797, D. Rodrigo já tomara uma série de providências de modo a dar liberdade a Frei Veloso usando como justificativa a necessidade da edição do *Flora Fluminense*: disponibilizara técnicos ("abridores") do Arsenal Real do Exército para trabalhar para o franciscano às custas do Arsenal; solicitara à Real Junta da Fazenda

---

10 Prefácio de Velloso, José Mariano da Conceição O Fazendeiro do Brazil, melhorado na economia rural dos generes já cultivados, e de outros, que se podem introduzir, nas fabricas, que lhe são proprias , segundo o melhor que se tem escrito a este assumpto: debaixo dos auspícios e de ordem de Sua Alteza Real e Príncipe do Brazil. Colligido de Memorias estrangeiras / por Fr. José Mariano da Conceição Velloso. – Lisboa: Na Regia Officina Typografica, 1798-1806. 5 T. em 11 volumes, front., est. (alg. Desd. e color.) 17 cm. Biblioteca Nacional (Rio de Janeiro). Divisão Obras Raras - OR – 00465 [1-3]

da Marinha o pagamento de chapas de cobre polido para "abrir" as estampas do frei; pedira pagamento de todo o papel necessário pedido por Veloso para a edição de seu livro; por fim havia solicitado a Domingos Vandelli que devolvesse a Frei Veloso os originais do *Flora* que estavam sob a guarda do Real Jardim Botânico da Ajuda.

Segundo Maria de Fátima Nunes e João Carlos Brigola, a Casa Tipográfica, Calcográfica e Literária do Arco do Cego foi "um projeto iluminista" que se converte em um "cadinho intelectual de jovens brasileiros que se encontravam na Metrópole e que gravitavam em torno de Mariano Veloso".[11] Faziam parte deste grupo os "brasileiros" Hipólito José da Costa, Antônio Carlos de Andrade e Silva e Martim Francisco de Andrade e Silva, irmãos, José Feliciano Fernandes Pinheiro, Vicente Seabra da Silva, Manuel Rodrigues da Costa, José Ferreira da Silva, José Viegas de Meneses, João Manso Pereira, Manuel Arruda da Câmara e Manuel Jacinto Nogueira da Gama.

A existência e funcionamento deste grupo de sociabilidade científica nos dá subsídios para entender como Frei Veloso, constituindo em torno do Arco Cego uma plêiade de pensadores, busca delimitar e atingir o seu alvo, do qual falávamos no início da comunicação: os leitores e o repertório de leituras. Em uma apresentação do manual *Tratado Histórico e Fysico das Abelhas*, de Francisco de Faria e Aragão, nosso editor salienta a qualidade daquela informação acessível ao público específico ao qual se destinava e criticava os escritores que tinham "ócio literário" e produziam obras que "jamais servirão para o conhecimento dos camponeses, como desconhecedores da linguagem em que são escritas e apenas para algum rico proprietário". Justificava, no mesmo texto, seu trabalho incansável de tradução, dizendo que o fazia "para que nada falte a estes homens úteis que habitam os campos e sustentam as cidades".

Essa sociabilidade científica inclui correspondências com homens cultos envolvidos na produção agrária no Brasil e em outras partes da América (como fazendeiros do sul dos Estados Unidos), buscando trocas de experiências e de informações úteis sobre equipamentos, formas de produção, etc. Esse é o caso do doutor Gregório Soares, de Vila Rica, Minas Gerais que pretende ser esclarecido sobre moendas de açúcar, mais especificamente sobre uns desenhos que ele tinha tido acesso na Parte I de *O Fazendeiro do Brasil*, publicado antes da existência da Casa Literária do Arco do Cego. A carta motiva a publicação, já nesta tipografia, em 1800, do manual *Respostas dadas a algumas perguntas que fizerão sobre as moendas dos engenhos de assucar e novos alambiques*, por Jerônimo Vieira de Abreu.

As estratégias de circulação das obras publicadas denotam um publicismo utilitário para a causa agrária, presente em nosso personagem. Elas envolveram a produção periódica de catálogos e de indicações de livrarias no Reino, onde elas podiam ser adquiridas. Anunciavam, ainda, as obras no prelo e as programadas para entrarem no prelo, acreditando em um potencial de leitura e de leitores e

---

[11] Nunes & Brigola, 1999, p. 66.

estimulando nesses a expectativa pelos novos lançamentos. Dessa forma, as livrarias de Lisboa que vendiam as obras, além da loja da própria oficina tipográfica eram a da "Viúva Bertrand e Filho" e na de "Borel e Martin", no Chiado. Em Coimbra, os livros podiam ser comprados na loja de "Semiond" e, no Porto, na de "Antonio Alvares Ribeiro".

A opção pelo investimento em uso de imagens nas edições é outro importante fator na estratégia de informação e de venda, objeto de análise específica que não vamos fazer aqui. No entanto, é bom medir essa estratégia: das 83 obras editadas pelo Arco do cego, 45 eram ilustradas.[12] Comparando com a Impressão Régia, das 582 obras editadas, apenas 34 eram ilustradas e 548 não tinha nenhuma ilustração.

A definição dos leitores é evidenciada em vários momentos, como na Introdução do Tomo II, Parte II d'*O Fazendeiro do Brazil*, publicado em 1800, na oficina de Simão taddeo Ferreira, onde Frei José Mariano escreve, explicitando sua missão e, ao mesmo tempo, a forma estratégica do destino de suas obras:

> *[estas obras] devem ser, como Cartilhas, ou Manuais, que cada Fazendeiro respectivo deve ter continuamente nas mãos, dia e noite, meditando e conferindo as suas antigas e desnaturalizadas práticas com as novas e iluminadas, como que deduzidas de princípios científicos e abonadas por experiências repetidas que eles propõem para desbastardar e legitimar os seus gêneros, de sorte que hajam, por consequência, de poder concorrer nos mercados da Europa a par dos estranhos.*

E arrematava o mesmo texto com a expressão: "***Sem livros não há instrução***."

Em levantamento realizado por Miguel Faria, identificam-se 83 obras publicadas na Casa Tipográfica, Tipoplástica, Calcográfica e Literária do Arco do Cego. Dessas 93% editadas em português e 7% em latim. As traduções assim se apresentam: 47% do francês; 29% do inglês; 10% do alemão; 5% do latim, 2% do italiano, 2% do espanhol e 5% de outras diversas línguas. Tematicamente, assim se distribuem as edições:

---

[12] Ver sobre o uso de imagens nas edições do período, Faria, 2001.

- 11% - História Natural
- 26% - Agricultura
- 16% - Poesia
- 16% - Medicina, Assistência e Saúde Pública
- 7% - Belas Artes
- 7% - Obras Náuticas
- 5% - História
- 5% - Ciências exatas
- 7% - Outros assuntos

[FARIA, 1999, p. 117]

3. TRADUÇÕES E DIÁLOGOS

A pesquisa em curso me levou a identificar uma evidente influência de uma discussão crescente na França sobre o papel da agricultura no desenvolvimento e como objeto de conhecimento científico. Se essa evidência recai sobre alguns homens de ciência, como Buffon, por exemplo, ela tem aderência clara a uma corrente mais pragmática de ação dos acadêmicos sobre a realidade. É o que busco agora materializar neste momento da pesquisa. Nesse ponto desponta o nome e o trabalho investigativo de um acadêmico francês com claras influências sobre Frei Veloso e com textos traduzidos para o português. É Henri-Louis Duhamel du Monceau e seus textos ligados ao melhoramento da agricultura, principalmente *Traité de la culture des terres; Traité de la conservation des grains* e *Traité des Arbres et Arbustes*.

Se existem, basicamente, dois tipos de homens de ciência na França do século XVIII, como apresenta, de modo geral a historiografia, os enciclopedistas e os preocupados com a intervenção na realidade, Duhamel du Monceau é parte deste segundo grupo. Pratica uma ciência rigorosa que, fundamentalmente se baseia em um método que podemos assim simplificar: 1) busca de informações entrevistando as pessoas; 2) observação e registro detalhados das diferentes práticas; 3) apresentação de propostas hipotéticas de melhoramentos; 4) experimentação das propostas, testando as hipóteses; 5) apresentação de resultados com rigor nos dados da experimentação.

Henry-Louis Duhamel du Monceau é, simplificando, um cientista e um engenheiro. No primeiro caso quer autopsiar a natureza e no segundo quer resolver problemas concretos e responder às questões apresentadas pelo poder público e pelos agentes econômicos. É movido, ainda pelo princípio religioso de admiração pelas maravilhas de Deus. E a natureza é uma delas. Ainda o norteia um senso de "filantropia", típico dos círculos letrados parisienses e europeus, em geral, deste tempo, marcado pelo desejo e justificativa de desempenhar um papel social no combate a uma rotina ignorante, para diminuir a escassez, conciliar interesses dos

produtores do campo e dos consumidores e lutar contra a exclusão das parcelas miseráveis das populações.

Frei Veloso partilhava destes princípios e tinha em sua démarche racionalizadora, basicamente os mesmos princípios. Como já citamos, além dos ideais franciscanos "naturalistas", objetivava, enfim, um melhoramento das condições de vida e de produção, atento a uma realidade que ele julgava conhecer.[13]

BIBLIOGRAFIA

Carvalho, R. de. (1987). *A história natural em Portugal no século XVIII*. Lisboa: ICALP.

Dinechin, B. D. de. (1999). *DUHAMEL DU MONCEAU. Un savant exemplaire au siècle des lumières*. Paris: CME (Connaissance et Mémoire Européene).

Faria, M. F. de. (2001) *A imagem útil*: José Joaquim Freire (1760-1847) desenhador topográfico e de história natural : arte, ciência e razão de estado no final do Antigo Regime. Lisboa: EDIUAL.

Kury, L. (2004). Homens de ciência no Brasil: impérios coloniais e circulação de informações (1780-1810). In *História, Ciências, Saúde. Manguinhos*, vol. 11. (Suplemento):109-129. Rio de Janeiro: FOC.

Kury, L. (2001). Viajantes-naturalistas no Brasil oitocentista: experiência, relato e imagem. In: *História, Ciências, Saúde. Manguinhos*, vol. 8. (Suplemento):863-880. Rio de Janeiro:FOC.

Lopes, M. M. (1997). *O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX*. São Paulo: HUCITEC.

Meneses, J. N. C. (2000). *O Continente Rústico*. Abastecimento alimentar nas Minas Gerais setecentistas. Diamantina: Maria Fumaça Editora.

Moreira de Azevedo. (1885). Sociedades fundadas no Brazil desde os tempos coloniaes até o começo do actual reinado. In *Revista Trimensal do Instituto Histórico Geographico e Ethnografico do Brazil*, T. XLVIII. Rio de Janeiro: IHGB.

Nunes, M. de F. & Brigola, J. C. (1999). José Mariano da Conceição Veloso (1742-1811) – um frade no Universo da Natureza. In Campos, F. M. G. de; Paes Leme, M. O. R. e Faria, M. F. de. (1999). *A Casa Literária do Arco do Cego (1799-1801). Bicentenário. "Sem livros não há instrução"*. (pp.51-75). Lisboa: Biblioteca Nacional/Imprensa Nacional/Casa da Moeda.

---

[13] Dinechin, 1999, dentre outros, Além de Kury, 2004 e Kury, 2001.

Título da Mesa:

A COMPREENSÃO DAS FORMAS DE ESCOLARIZAÇÃO DA VIDA EM PORTUGAL E NO BRASIL ENTRE O FINAL DO SÉCULO XIX E MEADOS DO SÉCULO XX

Coordenador:

Décio Gatti Júnior

RESUMO

Nesta proposta de mesa coordenada pretende-se abordar a relação entre as finalidades e as práticas escolares que estiveram a configurar determinadas realidades pedagógicas e que, portanto, projetaram intencionalidades sobre os indivíduos. Em todos os casos, a vida escolar e os agentes que a configuram cotidianamente acabam por atender com maior ou menor correspondência às finalidades gerais contidas nos projetos que animaram e animam à existência das instituições escolares em suas múltiplas configurações locais, regionais e nacionais, mas, também, na diversidade das instituições promotoras do ensino, sociedade civil, estados nacionais, confissões religiosas etc. Em um contexto que expressa mais fortemente os ideais da Modernidade, dos finais do século XIX até meados do século XX, com forte empreendimento relacionado à escolarização, como iniciativa mais direta de investimentos e de normatizações de ordem estatal, a escola obrigatória foi tomada como o caminho político de passagem do indivíduo à cidadão, pela aculturação na direção da incorporação da legislação que expressa a vontade geral, como estratégia moderna da produção do sujeito vinculado à liberdade que se origina da legislação e, portanto, produz a ordem social desejável. A escola, então, agrega, um projeto político consistente a um esforço persistente de cientificação. A partir destes marcos, ela desenvolve uma ação intencional, que anima uma série de práticas: de ensino, de avaliação, cívico-patrióticas, esportivas etc., o que a torna uma instituição social de grande importância na fortuna da nação e de seus cidadãos. Por diferentes caminhos, os textos aqui reunidos buscam evidenciar estas estratégias escolares e a forma como práticas e discursos no âmbito escolar participaram da criação de mundos históricos que habitaram nossos antepassados, em Portugal e no Brasil, em muitos casos, com enraizamentos que se mostram persistentes e mesmo evidentes no âmbito escolar até o presente e, em outros casos, com distanciamentos que apontaram para superações e alterações em relação ao que realizam presentemente dirigentes, professores e alunos nas escolas.

ID:495

AVALIAÇÃO NA ESCOLA PRIMÁRIA: DIÁLOGOS ENTRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ESCRITURAÇÃO ESCOLAR (SERGIPE/SANTA CATARINA, 1910-1940)

Autora:
Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas

Filiação:
Universidade Federal de Sergipe

Autora:
Vera Lucia Gaspar da Silva

Filiação:
Universidade do Estado de Santa Catarina

Autora:
Carolina Ribeiro Cardoso da Silva

Filiação:
Universidade do Estado de Santa Catarina / Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

Este estudo tem como objeto de investigação a avaliação na escola primária, com estreitamento para os Grupos Escolares, em dois estados brasileiros - Sergipe e Santa Catarina, na primeira metade do século XX. Ainda que situados em regiões quase opostas (nordeste e sul) esses estados dispõem de um conjunto documental que evidencia discursos e práticas avaliativas que ultrapassam barreiras locais, regionais ou nacionais. É nesse "jogo de escalas" (REVEL, 1998) que escolhemos nos situar, articulando, dentro dos limites possíveis, dimensões macro e micro da avaliação escolar. Metodologicamente, optamos por realizar uma análise a partir de escrituração escolar (relatórios, atas de exames e quadros de matrícula/promoção/reprovação), produzida na primeira metade do século XX, no entrecruzamento com documentos normativos (regimentos, decretos, circulares) e outros registros como termos de inspeção e notícias publicadas na imprensa. Acredita-se que estas fontes são portadoras de um conjunto de informações que permitem analisar e compreender diferentes aspectos da cultura escolar. O estudo acerca das práticas de avaliação na escola primária, a partir das fontes investigadas, contribuiu para apreender dispositivos que traduziram ideias, regulamentações, princípios e propostas que fundamentaram a cultura escolar, nas primeiras décadas do século XX, em Sergipe e em Santa Catarina.

PALAVRAS-CHAVE

Avaliação escolar, documentos de escrituração, história da educação.

INTRODUÇÃO

A avaliação escolar é um dos pilares de estruturação da forma escolar consolidada ao longo do século XIX e atravessa o século XX como um dos eixos estruturantes do processo de escolarização. Ela compõe políticas públicas, está prevista na legislação, nas propostas pedagógicas, nos regimentos, nos planejamentos escolares e em registros de práticas avaliativas que atestam o grau de adiantamento do alunado no percurso escolar. Neste estudo ajustamos as lentes focando-as em dispositivos documentais organizadores da avaliação no ensino primário, com estreitamento para os Grupos Escolares, em dois estados brasileiros - Sergipe e Santa Catarina. Ainda que situados em regiões quase opostas (nordeste e sul) esses estados dispõem de um conjunto documental que evidencia discursos e práticas avaliativas que ultrapassam barreiras locais, regionais ou nacionais. É nesse "jogo de escalas" (REVEL, 1998) que escolhemos nos situar, articulando, dentro dos limites possíveis, dimensões macro e micro da avaliação escolar.

Metodologicamente, optamos por realizar uma análise a partir de escrituração escolar (relatórios, atas de exames e quadros de matrícula/promoção/reprovação), produzida na primeira metade do século XX, no entrecruzamento com documentos normativos (regimentos, decretos, circulares) e outros registros como termos de inspeção e notícias publicadas na imprensa. A escolha por GE's se dá por dois motivos: primeiro, pelo lugar que a avaliação assume na organização e no funcionamento desse modelo de escola, seja pelo desejo de formação de classes o mais homogêneas quanto possível, seja pela regularidade e rigorosidade dos exames, que integram de forma mais intensa a cultura escolar; segundo, pela busca de um "ponto comum" entre a documentação que vem sendo mobilizada pelos grupos de pesquisas em ambos os estados, ainda que não possamos nos descuidar acerca dos diferentes modos como os projetos foram operacionalizados e os formatos apropriados.

Sabemos que a realização de exames para verificação do conhecimento sobre determinados conteúdos já era uma prática utilizada em espaços de escolarização antes mesmo da criação dos primeiros grupos escolares no Brasil, no final do século XIX. No entanto, neste modelo de organização, a avaliação ganha nova roupagem e se estabelece com práticas mais uniformes. Essa pretensa uniformidade estava atrelada a documentos prescritivos e normativos, utilizados como estratégia de modelação da prática docente e da organização escolar. Para além disso, os documentos normatizavam a conduta dos alunos, motivo pelo qual o ato de avaliar (no sentido de atribuir valor) não se resumia à verificação do aproveitamento, mas se estendia à aferição do tripé “frequência/comportamento/aplicação”.

O estudo se concentra nas primeiras décadas do século XX, tendo em vista que no caso dos dois estados escolhidos, este período marca a criação dos grupos escolares, a consolidação de serviços de inspeção escolar, a ampliação do acesso ao ensino primário, a instauração de regimentos e normas baseados em princípios da racionalização e modernização pedagógicas.

Em Sergipe, o primeiro GE implantado foi o Modelo, anexo à Escola Normal, que começou a funcionar em 1911. Até o final da década de 1920, catorze GE's compunham o conjunto, cinco na capital e os demais nas principais cidades do interior desse estado (Nascimento, 2006). A modernização pedagógica sergipana, concretizada pela implantação dos Grupos, também foi estabelecida pela compra de carteiras norte-americanas para as instituições recém criadas, pela importação de material didático da Europa, pela arquitetura monumental dos novos prédios, pelo intenso calendário festivo com apresentações cívicas e desfiles dos alunos e alunas pelas principais avenidas, em diversas ocasiões durante o ano; e pelo ritual de encerramento do ano letivo, cuja programação, geralmente era composta pela divulgação e premiação dos aprovados nos exames, exposição de trabalhos manuais e a apresentação musical e teatral dos alunos.

No estado de Santa Catarina, os grupos escolares foram criados durante o governo do coronel Vidal José de Oliveira Ramos (1910-1914), e instalados como desdobramento da reforma do ensino de 1911[1]. O projeto de escolarização da infância neste período colocava a modernização das instalações e das práticas como carro chefe, ainda que, visto com atenção, as marcas de exclusão ficam claras. A tão propalada escola moderna atenderia um contingente bastante reduzido da população em idade escolar. A maioria ainda ficaria confinada às escolas unidocentes, situadas nas periferias urbanas e na zona rural; a despeito das diferenças no provimento material e na formação dos docentes, as formas de avaliar se expraiavam.

No modelo de "escola moderna" a avaliação do desempenho serviu, num primeiro momento, como estratégia de homogeneização, por meio da formação de classes de acordo com o grau de conhecimento dos estudantes. Tal prática aparece associada à crença de que o agrupamento homogêneo possibilitaria maior produtividade e eficácia. Para tanto, a escola passa a instituir os exames de aferição do conhecimento de maneira regular e sistemática. A partir daí, eles integram cada vez mais intensamente a vida escolar, instalando-se na lógica de aprovação dos que obtêm boas notas quando examinados, e de reprovação dos que não alcançam a nota mínima para fins de promoção.

Como instituições criadas e organizadas de modo diferenciado, os GE's em Sergipe e em Santa Catarina também se destacaram em relação às suas práticas pedagógicas e às normas de funcionamento e de estruturação do cotidiano. Elogiados por uns e criticados por outros, se constituíram em uma ação da política educacional que se encarnou na cultura destas instituições revelando "a indiscutível força da impregnação e conformidade que resiste aos tempos e motiva a resistência de diversas formas de vida escolar, ao mesmo tempo que estrutura modos de pensamento e de conhecimento" (Catani e Gatti Júnior, 2015, p. 8), o que potencializa estudos atuais debruçadas sobre a temática. Neste sentido, tentamos apreender elementos das políticas educacionais que instituíram regras e práticas;

[1] Contudo, uma reforma autorizada em 1904 já faz referência a criação dos GE's neste estado; trata-se da Lei n. 636, de 12/09/1904.

elaboraram discursos; incentivaram modos e condutas e demarcaram processos de classificação, homogeneização, distinção e exclusão; mas que também geraram resistências. Alie-se aqui a aposta de que as fontes são portadoras de um conjunto de informações que nos permitem analisar e compreender diferentes aspectos da cultura escolar, especialmente aqueles que apontam para *"[...] prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar* (Viñao Frago, 1995, p. 68), constituídos a partir de *"[...] un conjunto de ideas, princípios, critérios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo"* (Idem, p. 100).

1. Entre documentos prescritivos e arquivos escolares: práticas avaliativas em grupos escolares catarinenses

Conforme já indicado, os primeiros GE's catarinenses foram ianugurados na década de 1910, por meio de Reforma da Instrução Pública que, a exemplo de outros estados, foi acompanhada por uma série de documentos que normatizavam o funcionamento das instituições, tanto administrativa quanto pedagogicamente, servindo como estratégia de modelação das práticas docentes e das condutas dos alunos. De certo modo, vê-se consolidada a interferência do Estado na vida escolar, num engenhoso projeto que vai da regulação da formação dos docentes à normalização das práticas cotidianas. No que diz respeito à avaliação do alunado, o contato com documentos prescritivos evidenciou que o ato de avaliar não se configura em uma prática mas, num conjunto de práticas, algumas explícitas outras nem tanto: são provas, exames, comportamento, aparência/asseio, formas de se relacionar com os colegas e professores, horários de entrada e saída da escola, controle diário de frequência, distribuição de honrarias e punições... enfim, um conjunto de aspectos já tão impregnados que, por vezes, passam despercebidos mas, num olhar atento, podem revelar muito da escola, de seus agentes e de seus "efeitos".

O primeiro aspecto de cunho avaliativo que destacamos diz respeito à ***frequência escolar***. De acordo com os primeiros regimentos internos dos grupos escolares catarinenses[2], só poderiam frequentar a escola aquelas crianças cujos pais se apresentassem aos diretores solicitando a matrícula. Esta precisaria ser feita gratuitamente, precedida da publicação de edital, dias antes do início das aulas. Os matriculados deveriam respeitar os índices de frequência às aulas, sendo este um dos critérios de promoção, prerrogativa reafirmada em documentos como os regimentos internos, por exemplo, advertindo-se que a assiduidade deveria ser cuidadosamente acompanhada durante todo o ano letivo.

Para tanto, diariamente os professores deveriam proceder à chamada a fim de controlar ausências, chegadas tardias ou saídas antecipadas, informando-as à direção da escola. O aluno que obtivesse número de faltas acima do permitido seria

[2] Sobre prescrições de avaliação escolar nos Regimentos Internos dos GE's catarinenses de 1911 e 1914, ver: CARDOSO da SILVA (2013).

considerado eliminado, o que reforça a valorização da frequência como componente avaliativo. Outros dois aspectos de natureza disciplinar que deveriam ser avaliados e merecem destaque são: **comportamento** e **aplicação**. Esses, aliados à frequência, aparecem no Regimento Interno dos GE's de 1914 como *deveres dos estudantes*. Aos professores, era destinada a tarefa de dar notas relativas a esses quesitos, lançando-as mensalmente em livro próprio, exercendo uma função de controle e disciplina sobre o comportamento dos alunos, avaliando e registrando periodicamente os resultados obtidos. O aluno portador de bom comportamento seria merecedor de prêmios. Desta forma, pretendia-se disciplinar não apenas o corpo, mas também a mente no intuito de que cada um pudesse desenvolver a autodisciplina. Os prêmios ou recompensas poderiam variar desde a passagem do aluno de lugar inferior para superior no quadro mensal, inscrição do nome no quadro ou livro *de honra*, elevação das notas no boletim, até a possibilidade de assumir postos de destaque como pode ser observado no regimento de 1911: "Como meio de estimulo, poderão ser creados batalhões escolares, sob a condição de que os postos sejam distribuídos pelos alumnos que mais se distinguirem por seu **comportamento**, **applicação** e garbo militar" (Santa Catarina, 1911, p. 11- grifos nossos). Esses aspectos adentram a cultura escolar e permanecem sendo valorizados por várias décadas.

Nos casos de mau comportamento caberiam medidas disciplinares, devendo essas repousar "essencialmente na affeição que o professor deve dedicar aos alumnos, de modo a serem estes dirigidos, não pelo temor mas pelo conselho e persuação amistosa" (Santa Catharina, 1911, p. 10) ainda que se apresente uma listagem de penas a serem impostas, caso o conselho não fosse suficiente. Essas penas apresentam variações, podendo ser de admoestação, repreensão perante os demais alunos da classe, exclusão da aula ou do recreio, escrita do nome do livro de penas (aos alunos mandados à Diretoria), exclusão do quadro ou do livro de honra, reclusão na sala de aula, aviso aos pais, suspensão e, em casos mais graves, eliminação.

Apesar do "tripé disciplinar"[3] *frequência*, *comportamento* e *aplicação* compor a avaliação do alunado durante décadas nos GE's, a avaliação do **aproveitamento escolar** - que diz respeito ao nível de aprendizado acerca dos conteúdos escolares verificado essencialmente por meio dos exames - é, sem dúvida, o aspecto que mais impactava na seletividade no âmbito escolar. Para Rosa Fátima de Souza, essa seletividade, presente em GE's de diferentes estados brasileiros, representa "um dos fatores determinantes na consagração de um modo de ensinar e aprender comumente utilizado nas escolas elementares ao longo do século XX", por meio do qual se foi *instaurando a cultura da seleção* (Souza, 2009). Apesar de altamente seletivo e classificatório, o ato de examinar/avaliar também assumia uma função pedagógica de acompanhamento da aprendizagem, não servindo exclusivamente para fins de aprovação/reprovação.

---

[3] Ver a este respeito Cardoso da Silva (2014).

Sobre este aspecto, o regimento de 1911, por exemplo, indicava que nos últimos dias de abril, julho e novembro todas as classes deveriam ser examinadas, exceto o 1º ano (art. 70) e as formas de ordenar o ritual são elencadas revelando uma sofistacada tecnologia escolar: o período é estabelecido oficialmente, portanto, sabe-se que algo importante vai acontecer na vida escolar, naquele momento; todas as classes (exceto aquela que ainda não se apropriou de uma ferramenta necessária, a escrita) serão submetidas ao ritual, não há escolha; o diretor, autoridade máxima da escola, comanda o espetáculo na sua versão mais tensa, a forma oral, e avalia a produção escrita, permitindo não só mensurar o desempenho do aluno mas, também, o do professor; embora o professor participe do ritual, sua posição é hierarquicamente inferior, não há espaço para que avalie o desempenho do diretor mas este pode deslocar seu olhar do aluno para o professor a qualquer momento.

A mesma tecnologia escolar fica evidenciada em documentos posteriores, como é o caso do regimento de 1914, que afirma que, para ser promovido, o aluno precisaria ser submetido a três exames: o primeiro no mês de maio, o segundo em agosto e o terceiro em dezembro. Os exames de maio e agosto não assumiriam caráter público, embora pudessem ser franqueados a autoridades e pais que quisessem assistir; já os de dezembro deveriam ser feitos "com toda publicidade, precedidos de convites nominaes aos paes, ás autoridades e á imprensa" (Santa Catharina, 1914, p. 59). Para os dias destinados à realização dos exames finais, o diretor deveria organizar diversas bancas ou uma só que se dispusesse a "servir" durante os doze dias, convidando com antecedência o chefe escolar, autoridades e *pessoas idôneas* para compô-las. Além dessas, também fariam parte o diretor, o professor da classe examinada, o professor que seria responsável por aqueles alunos, no ano seguinte, e mais dois examinadores "extranhos ao estabelecimento". Caso o inspetor escolar fosse até a escola nos dias dos exames finais, a ele caberia a presidência e o lugar de um dos dois examinadores na banca, embora os encaminhamentos dos trabalhos devessem permanecer sob responsabilidade do diretor. Os exames deveriam conter provas escritas e orais, cujo conteúdo para cada série aparece detalhadamente no regimento. O diretor e os outros quatro examinadores colocariam os pontos a serem examinados numa urna uma hora antes do início das provas, devendo no momento da avaliação ser "tirados á sorte por um dos alumnos do ano examinado, cujo ponto servirá para todos os alumnos" (Santa Catharina, 1914, p. 63). Após a realização dos exames e a divulgação das notas de cada examinador, o diretor ficaria responsável por somar a média das notas de dezembro com a dos meses de maio e agosto, sendo que a soma dividida por três representaria a *média geral ou de promoção*. Caso esta fosse inferior a 3, o aluno seria considerado reprovado.

No caso catarinense, os primeiros regimentos internos dos GE's regulamentaram o funcionamento desse modelo de escola em décadas posteriores, por isso, encontramos muitos desses itens presentes em atas de exames das décadas de 1930,

por exemplo. O ritual tem registros materiais[4] em atas, provas, boletins e resultado do efeito que a produção do aluno causou na banca examinadora cuja composição é calculada de modo a assegurar a visibilidade do trabalho escolar em outras esferas do contexto social (o que significaria a presença do padre, do juiz ou de outras autoridades públicas senão o desejo de se mostrar para além dos muros da escola?). A divulgação dos resultados também segue um cerimonial e por vezes chega aos jornais, o que indicia sobre a função pública de um rendimento escolar privado; as cerimônias para destacar os exitosos são amplamente divulgadas premiando um exaustivo processo de validação que coroa, seja por seu grau de aproveitamento nos conteúdos escolares, seja pela disciplina (comportamento/aplicação/assiduidade) apresentada em um determinado período.

O processo, embora mais intenso em alguns momentos do ano, marca cadenciadamente a vida escolar e, para os bem sucedidos, serão reservadas as premiações, aos demais restará recomeçar com mais empenho ou abandonar.

1.1 Cenário Educacional Sergipano nas primeiras décadas do século XX e as práticas de avaliação nos GE's

As Mensagens Presidenciais e Governamentais do início do século XX, em sua maioria, relatavam aspectos relacionados aos estabelecimentos públicos de ensino, como: reformas na estrutura física, aquisição de equipamentos e material didático, contratação e nomeação de docentes, alterações na estrutura curricular ou mesmo na duração dos cursos, entre outros. Iniciavam-se geralmente ressaltando as mazelas do ensino local, reclamando da falta de recursos e terminavam mostrando que, apesar de todas as dificuldades, ainda foram possíveis grandes realizações. Nesses textos, foram recorrentes as críticas à política de apadrinhamento dos professores, que são nomeados por indicação, sem muitas vezes possuírem as qualificações necessárias, e, além disso, a falta de compromisso dos docentes com o "nobre sacerdócio do magistério". Também merecem destaque quanto ao conteúdo destas mensagens: o número elevado de escolas mistas regidas por professoras, maior matrícula e maior frequência proporcional das alunas em relação aos alunos e a importância das aulas particulares no tocante à educação feminina. Em Mensagem do Presidente José Rodrigues da Costa Dória (1910, p.7-8), duas das necessidades prementes apontadas eram a contratação "fora do Estado de pessoa competente que viesse remodelar o nosso ensino, atrasado em métodos, o que inutiliza em grande parte os esforços dos dedicados" (1910, p.7-8) e a construção de GE's ao menos na Capital.

A criação de GE's estava vinculada à tentativa de renovação da escola primária, tendo em vista os ideais republicanos de democratização do acesso à leitura e a

---

[4] Sobre registros de avaliação escolar em GE's catarinenses ver: CARDOSO da SILVA, Carolina Ribeiro; GASPAR da SILVA, Vera Lucia. O Aluno sob Medida: Como a escola registra seus alunos?'. *Cadernos de História da Educação* (Online), v. 14, p. 149-168, 2015.

escrita, aspectos necessários e cada vez mais valorizados nas sociedades urbanas (Souza, 1998). São Paulo representava a vanguarda do pensamento pedagógico brasileiro, como indicam os estudos de Souza (1998, p.19-62), não só porque havia começado a criação dos GE's ainda no final do século XIX, mas porque conseguiu implantar com sucesso iniciativas de educação popular de repercussão social e política.

Em 1911, a Mensagem do Presidente José Rodrigues da Costa Dória (1911, p.50-51) ressaltava seus grandes feitos, entre eles a criação de GE's na capital e em outras cidades, e a contratação do Dr. Carlos da Silveira, professor paulista, para dirigir a Escola Normal e o GE Modelo.

O anúncio da vinda do Prof. Carlos da Silveira, gerou algumas manifestações pouco amistosas na imprensa local. Neste sentido, o Jornal "O Estado de Sergipe", órgão do poder executivo estadual, destacava:

> *[...] vários são os professores paulistas em comissão nos Estados de Santa Catarina, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso e Acre, incumbidos do mesmo trabalho de que aqui se vem ocupar o Dr. Carlos Silveira, correspondendo todos à expectativa dos governos referidos Estados*[5] *(O Estado de Sergipe, Aracaju, 22/7/1911, p.1)*

Em Sergipe, as informações do General José Siqueira de Menezes (1913, p.15-17) ofereceram um quadro sobre a evolução do atendimento educacional da época. O ensino primário foi organizado por GE's e Escolas Singulares. Na capital, encontrava-se em funcionamento um GE Modelo[6], anexo à Escola Normal, um GE Central[7] e uma escola singular modelo, além de 11 escolas singulares. Nas outras cidades do Estado, eram 62 escolas singulares e nas vilas 43, nos povoados somam 98. Na passagem da primeira para a segunda década do século XX, mais quatro GE's estavam em funcionamento na cidade de Aracaju, atendendo alunos e alunas: o Grupo Central (posteriormente chamado de General Siqueira) (1914); o GE General Valladão (1917); o GE Barão de Maroim (1918); o GE Dr. Manuel Luiz (1924) e o GE Augusto Ferraz (1925).

No Regulamento de Ensino de 1911, de acordo com o Decreto n. 536 (12/08/1911), o ensino primário seria ministrado em GE's e em escolas isoladas, e o currículo seria composto por: leitura, escrita, e caligrafia; instrução cívica e moral, lições de coisas, ensino prático de língua portuguesa, aritmética, desenho, noções de geografia geral e história, especialmente do Brasil, ginástica e trabalhos manuais. Este mesmo regulamento proibia com veemência os castigos físicos, devendo a

---

5 A grafia dos documentos foi atualizada para facilitar a compreensão.

6 O GE Modelo anexo à Escola Normal era destinado ao sexo feminino e constava de 4 aulas relativas aos 4 anos. Mensagem Presidencial do General José Siqueira Menezes (1913, p.15-17).

7 O GE Central era composto de 8 turmas de alunos, quatro para cada sexo e funcionava em dois turnos, manhã e tarde. Mensagem Presidencial do José Siqueira de Menezes (1913, p.15-17).

disciplina escolar fundamentar-se "na afeição do professor para com seus alunos, com intuito de que estes fossem dirigidos não pelo medo mas pelo conselho e pela persuasão amistosa" (Sergipe, 1911). Um conjunto de premiações foi estabelecido como estímulo ao bom comportamento e como auxiliar na perspectiva de incentivar a ordem e a incorporação dos padrões de civilidade preconizados no período. O professor deveria diariamente apreciar, registrar e atribuir nota ao comportamento de cada aluno e, de forma gradativa, o regulamento de 1911 estabeleceu os seguintes prêmios: "elogio perante os alunos, elevação de classe, lugar de distinção e assento especial, inclusão do nome do aluno no quadro de honra ou outra premiação que melhor parecesse ao professor" (Sergipe, 1911).

A exemplo do que vimos em Santa Catarina, o processo de avaliação nos GE's sergipanos exigia a vigilância e controle constantes por parte dos professores, cobrando dos alunos de forma rígida o cumprimento de regras e o desenvolvimento de atitudes e habilidades além do domínio do conteúdo curricular.

Nos exames ocorridos ao final do ano letivo, a premiação era feita de forma solene e muitas vezes os nomes dos alunos eram divulgados na imprensa local, juntamente com o registro minucioso das festividades escolares. A aprovação era registrada com a seguinte classificação: "*Simplesmente* – quando houvesse maior número de notas boas; *Plenamente* – havendo unanimidade; e *Distinção* – quando houvesse proposta aceita pela maioria da comissão relativamente a aluno que já tivesse obtido aprovação plena" (Sergipe, 1911). Santos (2005), ao investigar o GE Barão de Maroim, destaca o controle e a vigilância nas práticas pedagógicas na instituição. Os alunos, os professores e as professoras deveriam *cumprir a risca* o Programa para o ensino primário dos GE's de 1917. O cuidado com o ensino da leitura e das outras disciplinas, e o detalhamento da ação docente e discente pode ser percebido em diversos trechos do Programa de 1917, que determinava a organização das carteiras; a postura dos docentes para tomar as lições; gestos e adequações específicas para cada momento do processo de aprendizagem; os materiais necessários, entre outros aspectos.

De acordo com Santos (2005) diversos foram os instrumentos e as táticas utilizadas no cotidiano dos GE's como: relógios, regulamentos, programas, definição de livros didáticos pela Diretoria da Instrução Pública. A modernidade pedagógica que estas instituições estabeleceram na educação sergipana foi acompanhada de intensa racionalização dos tempos e espaços escolares, indicando novas formas de controle, vigilância e avaliação.

A Lei 852/1923[8], aprovada na Gestão de Graccho Cardoso, estabelecia o programa de ensino, assim como a definição dos horários das aulas das escolas primárias eram de responsabilidade do Diretor da Instrução Pública com a aprovação do governo e deveria respeitar as especificidades do tipo de escola, urbana ou rural e o nível do ensino (elementar ou superior, cada um deles com 3 anos de

[8] A Lei 852 de 30/10/1923 foi regulamentada em 11/03/1924, por meio do Decreto n. 867, que estabeleceu novo regulamento à instrução pública sergipana (AZEVEDO, 2013).

duração). A referida norma também determinava aspectos pedagógicos a serem desenvolvidos.

A inspeção escolar recebeu destaque nesta reforma da instrução pública assim como a preocupação com o ensino intuitivo e prático e as avaliações que ocorreriam trimestralmente, e era importante que o professor tivesse atenção ao ritmo de desenvolvimento de cada aluno, tendo em vista a sua capacidade intelectual.

Ao final do ano letivo os alunos eram submetidos a exames de promoção e finais que constariam de um ato público, geralmente festivo, com a presença do Presidente do Estado e outras autoridades locais, sendo realizadas entre outras atividades: a entrega de certificados e de premiações; a exposição de trabalhos manuais; apresentações musicais, artísticas e de ginástica. As provas seriam escritas e orais de acordo com cada nível de ensino, e a banca examinadora dos exames finais deveria ser composta por três membros designados pelo Diretor da Instrução Pública.

Envolvidos no clima de solenidade os processos de avaliação, vigilância e controle efetivados no cotidiano das práticas pedagógicas dos GE's, tinham neste momento visibilidade pública. Nos discursos publicados pela imprensa organização, assiduidade, competência do corpo docente, eficiência do aprendizado dos alunos e alunas, esforço do diretor, são expressões recorrentes, denotando uma necessidade de demostrar que novos padrões educativos estavam sendo difundidos e assimilados na educação sergipana.

O Regulamento do Ensino de 1924, estabelecia a avaliação trimestral dos alunos do ensino primário e os exames ocorreriam em maio, agosto e novembro. Os exames finais da capital deveriam ser prestados perante uma comissão de três membros, designada pelo Diretor da Instrução Pública. No interior as comissões seriam nomeadas pelos delegados regionais. No curso primário elementar o ritual de avaliação incluía: "prova escrita de exercícos de linguagem e questões práticas de aritmética; orais de todas as matérias e prática de caligrafia" (Sergipe, 1924).

A valorização do ensino intuitivo foi muito intensa na educação sergipana nas primeiras décadas do século XX, mesmo que a riqueza de recursos materiais prevista não estivesse presente em todas as escolas. Segundo o Regulamento n. 25, de 3/02/1931, a aprendizagem da criança no ensino primário em Sergipe, deveria "pautar-se pela observação, conforme o método intuitivo; pela demonstração dos deveres morais, pelos preceitos cívicos e pela descoberta das habilidades que objetivassem o exercício das vocações" (apud. Nascimento, Freitas, 2011, p. 90-91). Assim, associadas às lições de ler, escrever e contar, os alunos da escola primária teriam acesso aos conhecimentos das ciências físicas e naturais relacionados às noções de higiene e instrução moral, realizariam excursões pedagógicas e teriam acesso a diversos recursos materiais.

CONCLUSÃO

O estudo acerca das práticas de avaliação na escola primária, a partir das fontes investigadas, contribuiu para apreender dispositivos que traduziram ideias,

regulamentações, princípios e propostas que fundamentaram a cultura escolar, nas primeiras décadas do século XX, em Sergipe e em Santa Catarina.

A importância da difusão do método intuitivo; da prescrição de diversos recursos pedagógicos nos GE's; a exigente normatização das provas e exames; os rituais festivos de final de ano, abertos à comunidade, com a exposição de trabalhos manuais, a premiação dos alunos e a avaliação pública dos conhecimentos; os diferentes saberes avaliados e as gradações de conceitos e notas; a certificação de estudo são alguns dos aspectos evidenciados pela pesquisa que permitiram dar visibilidade a elementos e características específicas e comuns na documentação analisada em Santa Catarina e Sergipe.

As disciplinas ensinadas no primário; o uso de conceitos e notas para a avaliação; a restrita autonomia docente no processo de aplicação de provas e exames; a ritualização dos exames finais; as premiações públicas; a prescrição minuciosa dos regulamentos em cada um dos estados pesquisados foram alguns dos aspectos comuns evidenciados até o momento.

A modernidade pedagógica, nas primeiras décadas do século XX, permitiu a racionalização dos tempos e espaços escolares, favoreceu a construção de instrumentos e práticas de vigilância e controle, em nome da eficiência pedagógica, que alterou os conteúcos ensinados, os processos de aprendizagem e as práticas avaliativas. Ao realizar as provas e os exames, meninos e meninas, catarinenses e sergipanos/as, foram expostos a padrões de conduta, modos de comportamento, ideais e princípios bastante comuns e, de certo modo, impressos num projeto de educação em curso no país que, num "jogo de escalas" (REVEL, 1998) incorporou prescrições que aqui aportaram por diferentes vias.

BIBLIOGRAFIA

Cardoso da Silva, C. R. (2014). *O valor do aluno:* vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911 a 1963). São José: Centro Universitário Municipal de São José - USJ.

Cardoso da Silva, C. R. (2013). Avaliação na escola primária graduada: prescrições nas páginas dos regimentos internos dos grupos escolares (Santa Catharina, 1911 e 1914). In: *VII Congresso Brasileiro de História da Educação*. Cuiabá.

Cardoso da Silva, C. R.; Gaspar da Silva, V. L. (2015). O aluno sob medida: como a escola registra seus alunos?. *Cadernos de História da Educação* (Online), v. 14, p. 149-168. Disponível em http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32119.

Catani, D. B.; Gatti, J. D. (orgs.) (2015). Apresentação. In: _____. *O que a escola faz?* Elementos para a compreensão da vida escolar. (pp.7-15). Uberlândia: Editora da UFU.

Gaspar da Silva, V. L.; Teive, G. M. G. (2009). Grupos Escolares: criação mais feliz da república? Mapeamento da Produção em Santa Catarina. *Revista Linhas*

(PPGE/UDESC), v. 10. (pp. 31-53). Disponível em http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1827.

Gaspar da Silva, V. L. (2006). Vitrines da República: Os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: Vidal, D. G. (Org.). *Grupos Escolares:* Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971). São Paulo: Mercado de Letras.

Nascimento, J. C. do (2006). A escola no espelho: São Paulo e a implantação dos grupos escolares no Estado de Sergipe. In: Vidal, D. G. *Grupos escolares:* cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). (pp.153-171). Campinas: Mercado de Letras.

Nascimento, J. C. do; Freitas, A. G. B. (2011). Viagens, associação e inspeção: a Escola Nova em Sergipe. In: Miguel, M. E. B; Vidal, D. G.; Araújo, J. C. S. *Reformas educacionais:* as manifestações da Escola Nova (1920-1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU; p. 83-98.

Revel, J. (Org.) (1998). *Jogos de escalas:* a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV.

Santos, M. F. J. (2005). Olhares vigilantes sobre o ensino primário aracajuano: o caso do Grupo Escolar Barão de Maroim (1917-1950). In: *Revista de Aracaju*. Aracaju: Prefeitura Municipal de Aracaju, p. 103-126.

Souza, R. F. de (1998). Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. e ALMEIDA, J. S. de. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP, p. 19-62.

Souza, R. F. de. Instaurando a cultura da seleção. In: _____. *Alicerces da Pátria:* História da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.91-107.

Viñao Frago, A. (1995). Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas e cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, v. 0, set/out/nov/dez. 1995. (pp. 63-82). Disponível em http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINAO_FRAGO.pdf.

Fontes:

Grupo Escolar Lauro Müller e Curso Primário Complementar (1950). *Relatório dos trabalhos realizados no Grupo Escolar "Lauro Müller"*: 1950. Florianópolis.

Grupo Escolar Lauro Müller (1912-1972). *Livro de Honra*. Florianópolis.

Grupo Escolar Lauro Müller (1912-1962). *Livro Álbum*. Florianópolis.

O Estado de Sergipe, Aracaju, 22/7/1911, p.1.

Santa Catharina (1911). Programa dos GE's e escolas isoladas do Estado de Santa Catharina. *Decreto nº 587*, 22 abr. 1911. Florianópolis: Gab. Typ. D´<O dia>. Acervo: Apesc.

Santa Catharina (1914). Programa dos GE's e escolas isoladas do Estado de Santa Catharina. *Decreto nº 796,* 2 maio 1914. Joinville: Typographia Boehm, 1914. Acervo: Apesc.

Sergipe. Lei n.852. Aracaju, 1923.

Sergipe. Mensagem do Presidente Monsenhor Olímpio Campos. 1900.

Sergipe. Mensagem do Presidente José Rodrigues da Costa Dória. 1910.

Sergipe. Mensagem do Presidente José Rodrigues da Costa Dória. 1911.

Sergipe. Mensagem do Presidente José Siqueira de Menezes. 1913.

Sergipe. Mensagem do Governador Eronides Ferreira de Carvalho. 1935.

Sergipe. Mensagem do Governador Eronides Ferreira de Carvalho. 1936.

Sergipe. Programas de Ensino. 1917.

Sergipe. Regulamento da Instrução Pública de Sergipe. 1911.

Sergipe. Regulamento da Instrução Pública de Sergipe. 1924.

ID:718

ENSINO E EDUCAÇÃO MUSICAL EM PORTUGAL E NO BRASIL EM FINAIS DO SÉCULO XIX E INÍCIOS DO SÉCULO XX: PARA UMA GENEALOGIA DA CLIVAGEM ENTRE PRODUTOR E OUVINTE.

Autores:
Jorge Ramos do Ó
Ana Luísa Fernandes Paz

Filiação:
Instituto de Educação – Universidade de Lisboa (Portugal)

RESUMO

Esta investigação pretende comparar as propostas de ensino e educação musical portuguesas e brasileiras, desde o século XIX aos inícios do século XX. Tivemos por objetivo cotejar genealogicamente como se iniciou a naturalização da clivagem entre produtores e consumidores musicais.

Na nossa hipótese, todos os ciclos de escolaridade, exceto no chamado ensino especializado – único em que o aluno é dotado de aprendizagens que visam torná-lo num produtor – têm perspetivado o escolar como um ouvinte. Entendemos, assim, que a escola operacionalizou um vocabulário que permitiu atribuir posições definidas aos praticantes e aos ouvintes de música, a ponto de no presente não se conhecerem alternativas.

Neste sentido, intentámos traçar uma linhagem do ensino especializado, sublinhando semelhanças e diferenças nos dois países. Tivemos em atenção a legislação dirigida aos conservatórios oficiais, onde se procederia à formação dos músicos, que teriam a função (re)produtora.

A perspetiva comparada permitiu observar como, sensivelmente entre 1835 e 1901, os diferentes países produziram semelhantes diretivas oficiais no que respeita aos percursos das suas escolas de referência, a Escola de Música do Conservatório Real de Lisboa, e o Conservatório de Música do Rio de Janeiro, depois tornado Instituto Nacional de Música em 1890.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino especializado de música; conservatório; profissão musical.

INTRODUÇÃO

Apresentamos os resultados preliminares de uma investigação comparada entre o sistema escolar português e brasileiro, no que se refere às propostas de educação e ensino musical durante o século XIX e inícios do século XX. Segundo a nossa perspetiva, iniciou-se em finais de Oitocentos o processo de naturalização da clivagem entre aqueles a quem está atribuída a missão de produzir música (intérpretes, compositores) e aqueles que estão destinados a ouvir. Nesta época, outras *nuances* foram sendo abandonadas a favor do fortalecimento do binómio produtor/consumidor de que somos herdeiros.

Roland Barthes, num texto originalmente publicado em 1979, lamentava: "agora a audição da música dissociou-se da prática: muitos virtuosos, auditores em massa – mas praticantes, amadores, muito poucos (Barthes, 2009: 282). O amador é aqui a figura que, nos inícios do século XIX, pertencia geralmente às elites e corporizava uma prática musical constante, de elevado nível técnico, mas em atuações não profissionais. "Amador" refere-se assim a uma prática de valor inverso da ideia pejorativa que hoje atribuímos a "amadorismo".

O apagamento do amador de música praticante parece ter dado lugar a outro amante de música, o ouvinte. Esta figura, que pode ser apenas um músico potencial ou chegar a ser um verdadeiro melómano, resulta do projeto de escolarização em que o Estado atribuiu ao aluno como que uma justa medida de aprendizagem musical. Em nosso entender, a fabricação de ouvintes esclarecidos encontra-se ligada aos ideais pedagógicos de sensibilização para esta arte e constitui um dos objetivos primordiais das políticas educativas.

Com efeito, em todos os ciclos de escolaridade, exceto no chamado ensino especializado – único em que o aluno é dotado de aprendizagens que visam torná-lo num produtor – têm perspetivado o escolar como um ouvinte. Em ambos os casos, o aluno deve tomar conhecimento de qual o seu lugar neste binómio: de um lado os produtores, de outro os consumidores. Segundo a nossa perspetiva, a escola operacionalizou um vocabulário que permitiu atribuir posições perfeitamente definidas aos praticantes e aos ouvintes de música, a ponto de no presente não se conhecerem outras alternativas, que todavia existiram. Importa assim recuperar o historial destes sistemas educativos, de modo a reconstituir como elas se tornaram duas propostas para formas de vida distintas.

1. ASPETOS METODOLÓGICOS

Este estudo pressupõe que o produtor e o ouvinte são sujeitos com características e competências diversas, as quais podem verificar-se tanto na auto-percepção como na adopção de práticas relacionais com a música (DeNora, 2000; 2003: 175-ss). Esse entendimento, hoje assumido por todos, foi historicamente construído. Trata-se aqui de fornecer instrumentos críticos, baseados no conhecimento histórico, que

permitam suspeitar de nós como sujeitos, e de realizar uma história do presente, de acordo com o desejo de fazer falar a súbita estranheza perante o que nos rodeia e parece óbvio (Foucault, 2004).

A investigação adota uma perspetiva genealógica e tem por finalidade desnaturalizar os territórios cognitivos dessa experiência do presente. Procura desinstalar o natural e evidente pela demonstração do carácter processual desta ideia que nos leva a considerar que a formação musical tem de ser feita de modo diametralmente distinto, consoante ela se destine a futuros músicos ou a consumidores. A ideia de que o ouvinte tem de ter uma educação regida por princípios pedagógicos completamente diferentes daqueles que se dirigem ao futuro profissional, sendo hoje uma ideia vulgarmente aceite, não encerra nenhuma verdade essencial, constante e definitiva. Teve antes origem num processo histórico e, por isso, retomar o percurso da sua constituição permite compreender que as soluções tomadas a este respeito poderiam ter sido outras (cfr. Ó, Martins & Paz, 2013). Deste modo, o nosso trabalho procura discernir outras posturas ante a produção e o consumo musical nesse tempo em que não era ainda evidente que músico e ouvinte fossem entidades separadas, com funções, posições e formações diferentes.

A impossibilidade de agilizar a pesquisa em ambos os países conteve a ambição deste artigo. Procuramos, por ora, realizar um estado da arte da questão em termos comparativos e proceder a uma prospeção pela principal legislação identificada. A cronologia adotada, imprecisa quanto a datas, explica-se pelo estado inicial da pesquisa e pelo desfasamento dos momentos em que os debates e as medidas educativas ocorreram em ambos os países. Neste sentido, uma das ambições deste artigo foi o de avançar com alguns marcos.

2. PRODUZIR O PRODUTOR E DESAPROPRIAR O OUVINTE

O Estado-nação, ao tomar para si a bandeira da educação para todos, converteu ao longo do século XX cada criança num aluno, mas essa operação concretizou o efeito civilizacional de desencadear no interior de nós mesmos, por intermédio de discursos pedagógicos que invocam constantemente a autonomia, o interesse e a liberdade do aluno, a naturalização da homogeneização e da hierarquização, objetivando as múltiplas práticas de trabalho que garantem a seletividade.

A escola representa, neste sentido, a possibilidade de se generalizar à infância e à juventude um devir-adulto rígido que exige de cada sujeito a participação em jogos que definem a identidade pela lógica da conformidade-desvio e com modelos de conduta universais, cada vez mais estereotipados e em negação das diversas formas de vida relacional que as crianças e os jovens inventam. As políticas de normalização, desenvolvidas pela instituição escolar, materializam-se a partir do invariante do erro, e todos os alunos, tanto os excluídos como os triunfantes diplomados, e tanto chamados os filhos do povo quanto as elites cultas e cultivadas pelas maiores

recompensas de *status* e glórias simbólicas, vivenciaram algures na sua infância e juventude os mesmos sentimentos, em consequência do complexo dispositivo de avaliação que sobre si se foi paulatinamente abatendo. Ao mesmo tempo, pelo processo de especialização e compartimentação disciplinar, foram sendo arredados do interior da produção os próprios processos produtivos.

Este movimento, transversal a toda a cultura ocidental, tem vindo a ser criticado nas Ciências da Educação desde o ponto de vista dos processos de escrita e de leitura. Entre outros aspetos, a literatura tem ressaltado como os alunos do ensino superior, em particular no nível de pós-graduação, são estranhos aos processos de escrita – mesmo quando profissionalmente são professores. Ao mesmo tempo, instalou-se a cultura do erro, e caberia aqui recuperar uma definição cunhada por Roland Barthes em *Crítica e verdade*: "é escritor todo aquele para quem a linguagem constitui um problema, todo aquele que experimenta a sua profundidade, não a sua instrumentalidade ou beleza" (2007: 44). O problema em torno do discurso é o da sua descodificação, o da sua abertura a diferentes níveis de legibilidade e apropriação.

A democratização dos processos e das práticas de escrita criativa passaria, assim, por voltar a tornar possível que o indivíduo tomasse os textos como peça de convergência, ponto de conexão e de articulação e não mais como espelho de revelação da verdade. Em lugar de celebrar a genialidade e a transcendência de um qualquer autor, haveria que descobrir o processo intertextual e de entrelaçamento que acompanha todos os escritos que nos é dado ler. Só dessa forma poderia ser ultrapassada a servidão nivelada à ciência morta, à estandardização do saber que a escola pública fez e faz cumprir através dos manuais, dos livros únicos ou oficialmente adotados. Toda esta leitura remete para a ideia de que a escola deveria tomar como sua a premissa de que é no interior da produção que se compreendem os próprios processos produtivos. Apenas na detenção desse saber, dessa técnica, seria possível pensar em relações horizontais de saber e em saberes valorizados pela mesma medida, tal como nos convida Michel Serres a pensar:

> *Nunca deixar de partilhar saber e informação. Como? Ativo e passivo, usado na língua francesa tanto para o docente como para o discente, o verbo* apprendre *[que inclui os sentidos de 'aprender' e de 'ensinar'] deveria descrever uma interação simétrica. Ninguém, efetivamente, sabe mais do que qualquer outro, pelo menos sempre e em todas as coisas. Então ele tem o dever de partilhar a sua ciência e de permutá-la com o que a ignora, pela que ele ignora. Diz-me como amassar a massa do pão e far-te-ei ver a física nuclear: eis-nos, de súbito, docentes e discentes, do mesmo modo; aprendemos um com o outro, iguais de direito. Equivalente, o intercâmbio supõe que, tanto como os homens, todos os saberes, práticos ou teóricos, se equivalem, inclusive os que a arrogância não quer reconhecer, devido à sua condição humilde e baixa. Todos os saberes são livres e iguais de direito (Serres, 1997: 174).*

Este raciocínio desenvolve-se em torno da escrita, um conhecimento considerado basilar na sociedade atual. No que respeita às aprendizagens musicais, devido à especificidade das técnicas envolvidas, praticamente não existe questionamento. Apesar disso, algumas investigações sobre ensino musical têm vindo a assinalar o facto de a escola rotular e ser, pela capacidade de descrever o interior dos alunos, a principal instituição que agencia o juízo de quem está apto a seguir uma formação musical especializada, na perspetiva do produtor.

Uma dessas investigações decorreu na Austrália, onde se procurou mapear a construção discursiva da experiência dos indivíduos que se autoconsideram não-musicais. Através de quatro estudos de caso, Ruddock e Leong (2005) encontraram evidências da relação entre a escolha de uma aprendizagem musical e a percepção de musicalidade, que por sua vez se materializa em aprendizagens cada vez mais formais. Os investigadores salientaram que os seus testemunhos tinham em comum descreverem-se como 'não-musicais' em razão de percepções acontecidas no interior da escola e relacionadas com as primeiras aprendizagens musicais.

Revelou-se, deste modo, que emerge no discurso comum um mapa dicotómico da noção de *ser musical*, onde se enfatiza (entre outros aspetos) a diferenciação entre ativo e passivo, entre ouvir e fazer música. Percebeu-se, ainda, que a estabilização desta noção se refere à escolarização. Com efeito, alguns dos entrevistados consideravam-se 'musicais', mas apenas enquanto ouvintes, sentindo-se todavia excluídos de qualquer processo que implicasse fazer música; isso não era para eles. Todos falaram do contato com a educação musical nas escolas regulares, e alguns referiram a frequência de escolas de música ou de aulas particulares, mas apenas para fortalecerem a sua descrição enquanto ouvintes (Ruddock & Leong, 2005: 20).

Parece-nos ser esta a principal divisória operada pela escola, entre os alunos que irão ser os produtores, os criadores, os intérpretes, os compositores, e os que se destinam a ser ouvintes. A estes últimos, bastaria conferir o adestramento para poderem admirar mais e mais a arte de que foram expropriados. Não por acaso, este estudo iniciava-se com a interrogação colocada por um estudo clássico da antropologia musical: "será que a maioria tem de ser não-musical para que alguns poucos eleitos possam ser mais musicais?" (Blacking, 1973: 4).

Houve porém uma época indefinida, em que o jogo dos possíveis estava ainda em aberto e os conhecimentos musicais não separavam definitivamente os ouvintes dos produtores e, sobretudo, quaisquer que fossem as dicotomias, elas não estavam ainda na mão do Estado e não faziam parte de quaisquer políticas educativas.

3. RAIZ OFICINAL DOS CONSERVATÓRIOS

Desde a fundação do reino de Portugal até quase ao termo das guerras liberais foi praticamente na esfera de influência da Igreja que se ministrou o ensino da música. Entre os anos de 1833-34, e após a extinção do Seminário da Patriarcal Convento de Santa Catarina, Portugal ficou privado das principais instituições de ensino da

música, até que, no ano imediato de 1835, foi criado um Conservatório de Música. Importa assim salientar a sua inserção no interior da Casa Pia de Lisboa, assumindo a aprendizagem da música como uma formação profissionalizante, destinada àqueles que hoje denominamos de 'menores em risco'.

O legislador de 1835 estava persuadido que, numa população relativamente diminuta, se poderia formar a base de uma instituição escolar única no Portugal do tempo. Como vinha sucedendo desde os idos de Quinhentos nos Conservatórios de Nápoles e Veneza, também o ensino público da música apareceu em Portugal e depois no Brasil ligado à orfandade, pobreza e marginalidade. Em 1836, a rainha D. Maria II encarregou o escritor liberal Almeida Garrett de lançar novo projeto educativo para o Conservatório oficializado pelo decreto de 15 de novembro desse ano.

Em março de 1839 foi publicado o Regulamento Especial da Escola de Música, estipulando-se que os alunos seriam treinados no "Estudo da Arte e Ciência da Música", a fim de "propagarem a sua prática". A instituição lisboeta destinava-se fundamentalmente a "facilitar os seus progressos em geral", com o objetivo de os transformar em "compositores, professores propriamente ditos, e artistas para o serviço das Catedrais, das Orquestras e do Exército nas bandas militares". O decreto de 29 de dezembro do mesmo ano reivindicava que esta escola habilitava, de facto, "numerosos alunos de ambos os sexos, não só para os teatros, para as bandas regimentais e para outros serviços".

No Brasil, a influência da Igreja e dos colégios destinados a órfãos teve ainda maior preponderância, mas, após a mudança da corte de D. João VI para o Rio de Janeiro, passou a existir grande dinamismo cultural em torno da Capela Real. Apesar disso, a concretização do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, somente teve lugar mais de duas décadas após a guerra de independência. Em 1841, Francisco Manoel da Silva, músico reconhecido, autor do hino nacional, conseguiu patrocínio da corte imperial para a fundação da escola, através da concessão (excecional em termos legais) de duas lotarias anuais. O Conservatório abriu portas em 1848 e em 1854 foi incorporado na Academia de Belas-Artes, com um plano de estudos conciso, ampliado no ano seguinte (decretos 1542, de 23/I/1855 e 1603, de 14/V/1955).

Em nenhum dos países o ensino especializado se destinou a fortalecer a "prenda" da educação. O universo musical, como correspondendo a um "ornato e gentil aperfeiçoamento da educação nobre, mas não como base dela", na muito citada expressão de Almeida Garrett, era ainda estranho aos responsáveis pela educação liberal. Na esfera do poder político não se discursava acerca da formação artística como "prenda", meio de "consolação e alívio", forma de "agradar" socialmente ou "passatempo" (Garrett, 1829: 42 e 226). Longe estava, portanto, o universo dos amadores e não se colocava, da parte do Estado, qualquer questão sobre a educação formal dos ouvintes.

4. OFICINAL COMO ARTE

Durante a primeira metade do século XIX o Estado assumiu através dos seus Conservatórios o objetivo central de formar profissionais, recolhidos em meios sociais os mais deprimidos. A partir de meados do século, começou porém a ser desejável elevar o estatuto da profissão musical, batalha especialmente empreendida por responsáveis educativos e culturais a partir da década de 1870.

Em Portugal, o Conde de Farrobo (1801-1869), no relatório elaborado em 1849 na qualidade de Inspetor-Geral dos Teatros e Vice-Presidente do Conservatório, procurou garantir a qualidade da formação oferecida pela instituição à sua guarda. Na sua análise, encontrou alguns problemas de funcionamento, todos eles respeitantes ao excesso de alunos externos, isto é, aqueles que dispensavam as aulas e apenas realizavam exames na instituição:

> *Podem dividir-se estes alunos em duas classes: sendo uma delas composta de indivíduos que tão-somente concorrem às aulas com o fim de gratuitamente aprenderem uma arte, para seu entretenimento particular; e a outra, composta daqueles que as frequentaram com o intuito de obter, por meio das habilitações que nelas se lhes proporcionam, meios honestos de subsistência. Os primeiros apenas chegam a atingir certos conhecimentos superficiais, com que se julgam aptos para o fim que se têm proposto, que é a de mero recreio, dão por findos os seus estudos, saem do conservatório imperfeitos, e apenas iniciados na arte a que se dedicaram. O mesmo acontece com os outros (...) abandonam os seus estudos logo que, com o pouco que sabem, podem ganhar uma parca subsistência; resultando, deste inevitável procedimento, desdouro e descrédito para o Conservatório (Farrobo: 1850: 7-8).*

No Brasil, sob consulado do pintor Manuel Araújo Porto Alegre (1806-1879), a Academia de Belas-Artes do Rio de Janeiro assumiu manifestamente a dignificação destas artes manuais e oficinais. Como refere António Augusto, procurou-se reforçar o estatuto profissional das artes plásticas, de modo a poderem igualar outras profissões dignas e a serem uma "alternativa digna aos membros da elite" (Augusto, 2010: 19). No discurso de abertura do ano letivo, o diretor convidou os alunos a tomarem consciência da elevação do seu ofício:

> *Mocidade, deixai o prejuízo de almejar os empregos públicos, o tilosses [sic] das repartições, que vos envelhece prematuramente, e vos conduz à pobreza e a uma escravidão contínua; aplicai-vos às artes e à indústria: o braço que nasceu para o rabote ou para a trolha não deve manejar a pena. Bani os preconceitos de uma raça decadente, essas máximas da preguiça e da corrupção: o artista, o artífice e artesão são tão bons obreiros na edificação da pátria sublime como o padre, o magistrado e o soldado: o trabalho é a força, a força inteligência, e a*

inteligência poder e divindade (Academia de Belas-Artes apud *Augusto, 2010: 19).*

Fosse por uma questão de estatuto das instituições, fosse por regular a procura, a dignificação da profissão estava, no entender dos responsáveis, relacionada com a população de alunos. No caso do relatório lusitano, começou a identificar-se a presença de dois públicos, ambos gravosos para o futuro da profissão musical, e ambos em total desrespeito pelo diploma que o Conservatório oferecia: os aprendizes, de origens modestas, e os amadores, de alta estirpe. A situação em Lisboa não se alterou nos anos posteriores e, no seu relatório, o diretor Luís Augusto Palmeirim (1825-1893) relatou que "o abandono das aulas do Conservatório" era "vulgar" e se devia ao "desvalimento material de grande número de alunos". De acordo com o diagnóstico, esta população apresentava uma caraterística que a tornava distinta da dos demais estabelecimentos de ensino público da época: "O Conservatório é frequentado na sua grandíssima maioria por alunos do sexo feminino". Era na captação das grandes categorias da margem e da exclusão socioprofissional – o pobre, o órfão e a mulher – que a instituição encontrava sentido para a sua ação. Os liberais entendiam que o ensino artístico especializado poderia realmente habilitar os deserdados "a adquirir os meios da sua decente sustentação", a viver a sua própria "emancipação material" (Palmeirim, 1883: 21, 53).

Por sua vez, no Conservatório do Rio, a população escolar vinha aumentando desde finais da década de 60, tendência que se exponenciou até ao final da centúria, com apenas uma ligeira inflexão durante o início da década de 1870 (cfr. Augusto, 2010: gráfico 1, 72). Mas uma diferença notável se fez sentir depois do pedido que o diretor da Academia de Belas-Artes, Thomas Gomes dos Santos (1803-1874), realizou no *Relatório Anual* do Conservatório de Música, dirigido ao Ministro dos Negócios do Império, em favor do "grande número de donzelas pobres, que tiram os meios de sua subsistência do exercício da música", corria já o ano de 1871:

*Dever-se-á, em minha opinião e na de seus professores, criar imediatamente uma cadeira de piano e outra de instrumentos de metal, que serão de imensa utilidade. Muitas alunas, depois de aprenderem bem a solfejar, e as principais teorias da música, vêem-se impossibilitadas de aproveitar os seus estudos por faltar-lhes a voz para o exercício do canto, ou por não terem sido pela natureza dotadas de um bom órgão, ou por perderem a voz em consequência de qualquer enfermidade. A cadeira de instrumentos de metal aumentará o número de profissões em que se empreguem aqueles alunos que não podem ser cantores (*apud *Augusto, 2010: 86).*

A introdução dos estudos de piano, que veio modernizar o Conservatório carioca, e proporcionar que alunos 'sem voz' para canto pudessem ter estudos profissionalizantes, teve todavia o efeito de modificar por completo o

desenvolvimento desta instituição. Iniciou-se, por esta época, a paulatina separação entre os objetivos de formação de acordo com o destino profissional.

5. BURGUESAS, PIANISTAS E AMADORAS

A partir do último quartel de Oitocentos assinala-se, na conjuntura histórica, uma mudança de ciclo cujos efeitos estruturais seriam visíveis durante cerca de 100 anos. As transformações ocorridas em ambos os países começaram por se relacionar com uma alteração profunda da composição social da população escolar a partir de 1870. De então para a frente, os estudantes de música passaram a ser maioritariamente do sexo feminino, o que trouxe implicadas consequências nos objetivos gerais de formação.

Observado o número e as caraterísticas dos alunos em ambas as instituições de Lisboa e Rio de Janeiro, encontramos a mesma configuração da população escolar: o aparecimento de um contingente de alunas de piano. Tratava-se cada vez mais de uma nova procura social do Conservatório, de extração burguesa. Tornou-se exceção o perfil da rapariga pobre em busca de uma formação que lhe permitisse garantir um meio de sustento, referido por Thomas Gomes dos Santos e, em Lisboa, ainda na década seguinte, pelo diretor Luís de Palmeirim. A disciplina de canto, que foi a principal atração do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, perdeu a sua preponderância após a instalação da aula de piano, em 1873: de 1875 em diante "o número de alunos matriculados na aula de piano é superior ao de alunos matriculados em canto, facto que se estende pela última década de funcionamento do estabelecimento" (Augusto, 2010: 86).Como refere Carlos Gomes a propósito do Conservatório de Lisboa, "a afirmação e o desenvolvimento deste mesmo Conservatório, entre a segunda metade do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, se faz intrinsecamente ligada ao desenvolvimento deste segundo eixo de formação – *i.e.*, em torno de uma formação burguesa", o que se verifica no "número de matrículas efetuadas em algumas das suas disciplinas – como é o caso da disciplina de piano –, e ao facto de que, na sua grande maioria, os alunos aí matriculados são do sexo feminino" (Gomes, 2002, 75).

Desde este momento, passou a verificar-se uma coexistência de duas vias de encarar a formação conservatorial. Emergiram, com efeito, duas grandes linhas alternativas ao modelo profissionalizante de raiz oficinal, as quais devem ser visualizadas como correndo em paralelo no tempo, apenas coincidindo no firme desígnio de se demarcarem totalmente do modelo ensaiado nos primórdios de ambos os conservatórios.

Teríamos assim, de um lado, o que vários autores denominam de "formação burguesa", em boa parte destinada a conformar o que era então o imaginário prevalecente acerca da educação da mulher de sociedade, o qual postulava o piano no Salão como cenário e destino ideal para uma performance de elegância, de nobreza e de bom tom; de outro lado, uma via da representação da cultura que passaria pela

afirmação do músico-artista enquanto um predestinado e para quem, naturalmente, o trabalho em torno da técnica – que, no contexto histórico do segundo quartel do século XIX, era de facto o único sinónimo de educação musical – deveria passar a merecer cada vez menos atenção, ante a pressão para a aquisição de um capital cultural, sobretudo destinado a fazer dele um esteta, um virtuoso do bom gosto. O ouvinte emergirá, mais tarde, da linhagem deteriorada dos amadores, essa que não se conseguiu impor na viragem para o século XX.

6. LUTA SIMBÓLICA ENTRE PROFISSIONAIS E AMADORES

A modificação da população escolar iniciada no terceiro quartel do século tornou-se por demais evidente a partir de 1890 e uma instituição que antes lutara pela dignificação da profissão que oferecia aos seus alunos via-se agora a braços com dificuldade em mantê-los interessados em prosseguir profissionalmente.

Com a queda da monarquia brasileira e a mudança de regime, o Conservatório afastou-se em definitivo do desígnio oficinal, com a tentativa de proporcionar aos músicos uma formação intelectual, designadamente pela introdução de uma disciplina de história da música. O decreto 143 de 12 de janeiro de 1890, que extinguia o Conservatório de Música do Rio de Janeiro e criava no seu lugar o Instituto Nacional de Música incluía, sintomaticamente, uma quinta secção para o curso de história e estética da música, com duração prevista de dois anos, e com capacidade para um número ilimitado de alunos. Na lusitana instituição congénere houve que esperar que Eduardo Schwalbach Lucci (1860-1946), então inspetor do Conservatório, e Augusto Machado (1845-1924), compositor e professor de canto que assumiu a direção da instituição entre 1901 a 1908, se empenhassem em trabalhar numa reforma inovadora do ponto de vista do nível de formação, com o estipêndio de novas disciplinas culturais, entre as quais de história da música e de literatura musical (decreto 1901/X/24).

Entretanto, a demanda da formação musical levou a que, em ambos os países, se expandisse também a oferta. O Rio de Janeiro deixou de ser a única cidade com conservatório público em 1895, com a abertura do Conservatório Carlos Gomes em Belém do Pará, seguido da criação do Instituto de Música da Bahia em 1897 e, em 1906, do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. O Conservatório de Lisboa continuou, até 1972, a ser a única escola oficial do país, sendo por isso de assinalar neste período a fundação de duas importantes instituições privadas, a Academia de Amadores de Música em Lisboa, fundada em 1884, e o Conservatório de Música de Porto, de iniciativa particular com apoio municipal e equiparada à escola da capital em 1924. Nos dois países se irá sentir, com grande turbulência, a luta pela instalação do novo paradigma de profissionalização, que passou pela intectualização do músico e rejeição da prática amadora.

7. NOVO *HABITUS* ESTÉTICO E INTELECTUAL

A segunda linha genealógica que se desvia do modelo originalmente proposto para o Conservatório é aquela que, com efeito, veio permitir que se distinguisse a legitimidade dos produtores de música, e se apartasse de vez as competências inerentes ao consumidor. Com feito, o novo *habitus* que, desde finais do século XIX se instalou como o perfil legitimamente esperado na formação do músico saído do conservatório, corresponderia a um ator social situado acima e fora dos condicionamentos comuns, e a uma visão da cultura que teria uma função de auto-encantamento. Esta posição viria a concretizar-se numa desvalorização explícita das aprendizagens técnicas em favor de uma formação de tipo espiritual do aluno, mas que só vagamente se enunciaria. Passou a defender-se o que Pierre Bourdieu e Alain Darbel (1969: 161-166) apelidaram de "mito do gosto inato", que nada deveria às "restrições das aprendizagens e os acasos das influências", já que seria dado desde o nascimento. Compreendia-se que uma natureza culta preexistiria à educação ou de que a experiência da graça estética estaria perfeitamente liberta das restrições da cultura e muito pouco marcada pela longa paciência das aprendizagens.

A este título, fechamos esta investigação com a comparação dos dois documentos, onde se começou a identificar a ambivalência produzida pela adoção do novo *habitus* artístico, o regulamento do Instituto Nacional de Música, produzido dez anos após a sua fundação, e a reforma da Escola de Música do Conservatório Real de Lisboa de 1901, já anteriormente aludida.

Importa referir que, antes da publicação do regulamento da escola de música carioca, o compositor Leopoldo Miguéz (1850-1902), primeiro diretor do Instituto Nacional Música, foi formalmente encarregado de visitar os conservatórios europeus e deles coligir os bons exemplos. No extenso relatório, introduziu sugestões para a modificação do Instituto, que apontavam para uma maior profissionalização, quer nos objetivos gerais de formação, quer nas disposições curriculares (Miguéz, 1897). Se as suas sugestões não foram postas em prática na totalidade, o espírito da sua constituição estava porém presente no regulamento produzido em 1900, ao juntar o intuito profissionalizante ao ideal do esteta puro:

> *O Instituto Nacional de Musica, tendo por base o ensino completo da música em todos os ramos da arte, destina-se a formar instrumentistas, cantores e professores de música, ministrando-lhes, além de uma instrução geral artística, os meios práticos de se habilitarem à composição, e a desenvolver o bom gosto musical, organizando grandes concertos onde sejam executadas as melhores composições antigas e modernas com o concurso dos alunos por ele educados (decreto de 31/III/1900).*

Em 1901, aquando da reestruturação do Conservatório Nacional sob o consulado de Augusto Machado na Escola de Música, o diploma legal produzido foi precedido de um longo preâmbulo onde se advogava um corte fundo com o passado. Como se

arte e ofício constituíssem mundos de alguma forma intersectáveis, e cuja separação era fundamental operacionalizar. Com efeito, para o legislador português, qualquer estudante que trabalhasse para merecer o estatuto de músico não carecia de se submeter às regras de aprendizado técnico-prático que vinculariam os demais escolares do tempo; admitia-se até que o jovem candidato a músico deveria aprender a sonhar-se apenas em comunhão plena e extasiada com a sua obra e, nunca por nunca, ceder à menoridade que consistiria em desejar para si uma certificação de tipo profissional.

> *Onde o meio é essencialmente artístico, facilmente o artista se educa; onde o não é, mais difícil e cuidada tem de ser a educação (...); várias causas têm concorrido para que a arte, já pelos que ministram os seus princípios, já pelos que a executam, tenha descido, por vezes, a converter-se em ofício. E como onde o ofício começa, acaba a arte, impõe-se a urgência de a desviar deste caminho.*
>
> *É necessário que a educação musical do Conservatório corresponda a uma educação do espírito. (...) 'A arte musical não pode ser uma profissão; tocar bem um instrumento ou escrever corretamente uma cantata ou uma fuga, não é bastante para ser músico, para ser artista', diz Vincent d'Indy, e todos se curvam diante desta verdade.*
>
> *É, pois, mister que o ofício não empolgue o lugar à arte e que a arte seja compreendida na sua grande e verdadeira aceção (Decreto de 24/X/1901).*

Pela primeira vez ao longo deste tempo, os diplomas legais dos dois países começam a mostrar uma ambivalência nas finalidades educativas, que se irá demarcar mais adiante no tempo, com o Brasil a optar mais cedo, na década de 1930, por uma visão profissionalizante da formação musical – e que por ora não acompanharemos. Uma vez implantado este *habitus* na comunidade artística e educativa, iniciou-se o lento processo da escolarização do ouvinte, através da prática do canto coral que teve também, em ambos os países, grande impulso na década de 1930.

8. FECHO

Acompanhámos sobretudo as duas escolas de referência de Portugal e do Brasil durante o século XIX e início do século XX, a Escola de Música do Conservatório Real de Lisboa e o Conservatório de Música do Rio de Janeiro, extinto para dar lugar ao Instituto Nacional de Música em 1890. A perspetiva comparada permite verificar como os dois países, com diferentes referentes culturais, foram modificando os desígnios educativos, praticamente na mesma cronologia. Se tivéssemos de resumir numa breve expressão o movimento, diríamos que a raiz oficinal dos conservatórios – que espelhava os antecedentes ligados à formação dos menores em risco, e se fez

valer desde a fundação destas casas até meados da década de 1850 – foi totalmente modificada para dar lugar a um novo desiderato educativo, que seria o de proporcionar aos filhos das elites burgueses uma educação requintada, demanda cada vez mais a partir da década de 1870. A impossibilidade de fazer face ao avanço desta massa de diletantes e amadores levou as autoridades educativas a assumirem como seu um discurso até então minoritário, fazendo valer com legitimidade oficial a disposição estética da fina flor dos músicos portugueses e brasileiros. A partir de então, as ideias de talento e vocação foram socialmente impostas e desapossaram a possibilidade de um aluno ser considerado além da lógica antinómica do ouvinte ou do músico.

BIBLIOGRAFIA

Augusto, A. (2010). A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil. *Revista Brasileira de Música*, 23 (1), pp.67-91.

Barthes, R. (2007). *Crítica e verdade*. Lisboa: Edições 70.

____ (2009). *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70.

Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle: Washington University Press.

Bourdieu, P. & Darbel, C. (1969). *L'amour de l'art*. Paris: Minuit.

Costa, J. (2000b). *A reforma do ensino da música no contexto das reformas liberais: Do Conservatório Geral de Arte Dramática de 1836 ao Conservatório Real de Lisboa de 1841*. Braga: IEP – Universidade do Minho. (Tese de mestrado)

DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

____ (2003). Music sociology: Getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, 20 (2), pp. 165-177.

Farrobo, Conde do (1850). *Relatório do Conservatório Real de Lisboa e Inspeção Real dos Teatros*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Foucault, M. (2004). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes.

Garrett, J.B.A. (1829). *Da educação*. Londres: Casa de Sustenence & Strech.

Gomes, C. (2002). *Discursos sobre a 'especificidade' do ensino artístico: A sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. Lisboa: FPCE – Universidade de Lisboa. (Tese de mestrado)

Miguéz, L. (1897). *Organização dos conservatórios de música na Europa*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

Ó, J. R.; Martins, C. & Paz, A. (2013). Genealogy as History: From pupil to artist as the dynamics of Genius, Status, and Inventiveness in Art Education in Portugal. *In* T.S. Popkewitz (Ed.), *(Re)thinking the History of Education* (pp. 157-178). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.

PALMEIRIM, L.A. (1883). *Memória histórico-estatística acerca do ensino das artes cénicas e com especialidade da música*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Ruddock, E. & Leong, S. (2005). 'I am unmusical!': The verdict of self-judgment. *International Journal of Music Education*, 23, pp.9-22.

Serres, M. (1997). *Atlas*. Lisboa: Instituto Piaget.

ID:720

HISTÓRIA DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL: PROVAS, EXAMES E TESTES OU A LONGA PROVAÇÃO DOS ALUNOS RUMO À DISTINÇÃO OU AO "TRIUNFO ESCOLAR" (1890-1960)

Autor:
Denice Barbara Catani

Filiação:
Universidade de São Paulo

PALAVRAS-CHAVE

História das práticas de avaliação; Provas, exames e testes; Avaliação e conhecimentos pedagógicos

Os estudos acerca da história das práticas de avaliação na educação brasileira não são abundantes embora as linhas gerais de tais práticas tenham sido já estabelecidas e nos permitam reconhecer que as variações de tais práticas associaram-se, ao longo do tempo, à incorporação de justificativas científicas, quase sempre advindas da psicologia ou à incorporação de procedimentos técnicos que se pretendiam deduzidos a partir de explicações relativas à aprendizagem ou do desenvolvimento. As formas pelas quais os professores atuaram e as implicações da avaliação para o aprendizado, as relações pedagógicas e a história das disposições pessoais, positivas ou negativas, dos alunos com relação aos conhecimentos, nem sempre foram objeto de atenção. Por tais razões, dentre outras, temos desenvolvido projeto com o objetivo de analisar amplamente, ao longo de três momentos-chave representativos das transformações na história da educação brasileira (entre 1890 e 2010), os modos de entender e praticar a avaliação nas escolas apreendendo dimensões variadas desses processos, desde as suas raízes ditas científicas quanto suas modalidades de concretização, invariavelmente articuladas ao controle dos comportamentos e pensamentos. Apresenta-se aqui uma parcela deste estudo, referente ao exame da questão no período que fica entre a última década do século XIX e a primeira metade do século XX. Como outros trabalhos já evidenciaram, trata-se de circunscrever o processo a um período no qual esforços visíveis foram envidados pela organização escolar, seja do ponto de vista da constituição das redes de escolas, seja do ponto de vista da progressiva racionalização dos fazeres de alunos e professores na vida escolar. Assim é que dos momentos inaugurais da organização e fortalecimento do espaço profissional docente e das tentativas iniciais de produção e divulgação de conhecimentos pelos professores até a criação de instâncias especializadas de pesquisa científica educacional e a conseqüente proliferação de disciplinas e áreas constata-se que as marcas principais das recomendações sobre a avaliação caminham para um padrão de objetividade que é apresentado como a garantia da adequação dos métodos de verificação da ocorrência dos aprendizados e como a diretriz para a reorientação de práticas de ensino. Para o estudo recorreram-se a materiais-fontes que oferecem as proposições, recomendações, legislação, descrições de práticas e representações sobre avaliação destinadas a pautar a ação docente, nas escolas públicas, no período indicado. Assim, revistas de ensino, obras memorialísticas e manuais de formação de professores bem como análises histórico-educacionais sustentam a elaboração das interpretações. No cerne da pesquisa, da qual o texto faz parte, figura como objetivo mostrar as especificidades da organização do campo educacional, nos diversos momentos e seus processos de produção e circulação de conhecimentos que se vão constituindo como disciplinas pedagógicas e conteúdos

para a formação e orientação do trabalho de ensinar. A questão das avaliações dos alunos, das aprendizagens, dos professores ou das escolas, como se quer hoje, tem longa história entre nós, história tributária das injunções políticas, mas na qual se reconhece a autonomia relativa de um espaço sócio- profissional que pode ser entendido pela sua criação de lógicas e capitais específicos. A análise enraíza-se na perspectiva da noção de campo, tal como estabelecida por P. Bourdieu, em suas interpretações acerca dos processos de controle social em conexão com a produção do conhecimento. Enraíza-se também nas considerações de R. Chartier acerca dos modos possíveis de construção dos estudos que se valem dessa mesma noção - a de campo - para testar sua força em tempos e espaços, territoriais e disciplinares, diversos dos estudados pelo sociólogo. Também os sustentáculos das elaborações do historiador auxiliam a compreensão dos processos de produção, circulação e apropriação dos impressos no campo educacional. Assim, advém destes referentes os procedimentos de concretização do nosso estudo.

As produções sobre provas, exames e verificações de aprendizagem são bastante presentes nas revistas de ensino e nos manuais pedagógicos desde a virada do século XIX para o XX, mas a consagração da questão como objeto de pesquisa e área quase autônoma de investigação é bem mais recente, no campo educacional brasileiro. Os materiais examinados permitem acompanhar algumas permanências, tais como a indissociabilidade das várias formas de avaliação com a disciplina, entendida como controle dos comportamentos. Muito embora a avaliação dos alunos deva incidir sobre o grau de aquisição dos conhecimentos e comportamentos que foram objetos do ensino e se tenha acelerado o desenvolvimento de técnicas de apuração dessas aquisições, no período estudado, há igualmente muitas referências nos relatos memorialísticos ao fato de notas e boas avaliações serem utilizadas para moldar a adaptação dos alunos à vida escolar. Se isto aparece como uma constatação óbvia pelo que se sabe das características do conhecimento psico- pedagógico em voga desde o século XIX, é preciso lembrar que são menos óbvios os efeitos da vida escolar e os sentidos construídos pelos sujeitos a partir das experiências vividas na instituição. Duas dimensões, aliás, sobre as quais estudos se fazem necessários. Tristes relatos de humilhações são freqüentes em testemunhos formais e informais dos alunos referindo-se aos professores e de professores mencionando os inspetores escolares em São Paulo (Dora Lice, 1928 e Raimundo Pastor, 1970). Do mesmo modo, importantes e explícitas evidências das transfigurações de categorias de apreciação da vida social em categorias escolares de avaliação são mostradas em registros e relatórios de escolas públicas de Minas Gerais e de Santa Catarina, na primeira metade do século XX (Souza, 2006 e Silva, 2014), dentre outros casos. Pode-se observar também os roteiros de perguntas e respostas contidos nos periódicos educacionais paulistas à guisa de orientação ou modelo de aula para ser aplicado pelos professores, na última década do século dezenove e nas duas primeiras do século XX, que serviam ao mesmo tempo ao propósito de ensinar, aprender, memorizar e avaliar (Revista A Escola Pública e Revista Escolar, ambas de São Paulo, por exemplo). E em parte convivendo temporalmente com as produções

citadas encontram-se, ainda, as propostas de elaboração de testes e exames, mais ou menos calcadas em explicações da psicologia e da pedagogia. tal como se vêem em periódicos como a Revista de Ensino e a Revista Educação, editadas de 1902 a 1918 e de 1927 a 1961, respectivamente, ilustrando um itinerário que coincide com debates sobre a natureza do conhecimento pedagógico a ser fornecido aos professores, em sua formação ou aperfeiçoamento. Um conhecimento amplo e fundamental de processos sociais, históricos e psicológicos como parte da formação contrapõe-se, nesses debates, à defesa da oferta de um conjunto de prescrições e regras práticas para a ação, principalmente, nos anos de 1920. O sonho de regras que pudessem garantir o êxito do ensino adquiriu configurações diversas desde os anos de 1920, mas no quadro das permanências sobreviveu ancorado na busca de tecnologias de ensino e numa absoluta confiança no poder da psicologia científica, diante do qual outros conhecimentos fundamentais e mesmo os oriundos da experiência de trabalho docente foram considerados inadequados ou insuficientes. O confronto sobrevive e auxilia o esquecimento das raízes onde se fincam os discursos discriminatórios de algumas práticas de avaliação. Fatos diversos como as tentativas de categorização dos temperamentos dos alunos por Ugo Pizolli, que veio da Itália, em 1912 para ensinar aos professores paulistas a melhor maneira de avaliar e classificar os seus alunos, o terror infundido pelas provas orais ou pela presença do inspetor na realização dos exames ou mesmo a confiança irrestrita nos testes que indicariam a posse ou não de aptidões e inteligência e orientariam o ensino acham-se descritos nas páginas de obras do conhecimento pedagógico do período tratado. Encontramos, no entanto apenas elementos esparsos para nos ajudar a entender como se combinam o fascínio pelo saber científico, as tentativas de objetividade e os limites das condições de produção dos julgamentos escolares nos quais se consagram crianças capazes ou não de seguir rumo ao"triunfo escolar", para usar a expressão de Rafael Grisi, em sua Didática Mínima de 1952. Tais são as questões para as quais se volta a análise a ser apresentada.

BIBLIOGRAFIA

Catani, D. B. e Gallego, R. C. (2009). *Avaliação*. São Paulo, Ed. da UNESP.

Souza, R. C. (2006). "Não premiarás, não castigarás, não ralharás..."dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955). *Tese de Doutorado*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP.

Silva, C. R. C. (2014). *O valor do aluno:* vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis - SC, 1911-1963). São José: Centro Universitário Municipal de São José.

Pastor, R. (1970). Alegrias, agruras e tristezas de um professor- Recordações de Xiririca, Itanhaém, Iporanga e Vila Bela de 11-7-1919 a 5 -1926. São Paulo, Centro do Professorado Paulista.

Grisi, R. (1954). Didática Mínima. São Paulo, Ed. do Brasil.

ID:787

A ESCOLA COMO CENTRO CÍVICO, SOCIAL, ESPORTIVO E CULTURAL NO BRASIL: O CASO DO GINÁSIO MINEIRO DE UBERLÂNDIA (MINAS GERAIS, 1929-1950)

Autor:
Giseli Cristina do Vale Gatti

Filiação:
Universidade de Uberaba

Autores:
Geraldo Inácio Filho
Décio Gatti Júnior

Filiação:
Universidade Federal de Uberlândia (Minas Gerais, Brasil)

Apoio:
Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

RESUMO

Esta comunicação refere-se ao Ginásio Mineiro de Uberlândia, criado, como instituição particular em 1912 e incorporado ao setor público estadual em 1929, situação em que se mantém até os dias de hoje. Objetiva-se evidenciar as mudanças que ocorreram no papel da escola na cidade, com alterações de monta nas funções exercidas pela escola ao longo do tempo, mudanças em seu público, em sua agenda de formação humana e, sobretudo, em relação a centralidade que a escola ocupava na vida da cidade desde a década de 1930 até ao menos meados do Século XX, em contraste com o papel menos central que passaria a ocupar desde o fenômeno conhecido como massificação do ensino, a partir da segunda metade do Século XX até a atualidade, não se tratando apenas de uma alteração de público, mas, sobretudo, do papel ocupado pelas instituições escolares em uma cidade que cresceu e que se tornou mais complexa em sua dinâmica de formação social, política e cultural, com repercussão no papel da escola na vida da cidade.

PALAVRAS-CHAVE

Escola, Cultura, Civismo, Esportes, Atividades sociais.

1. Modernização, urbanização e escolarização

No final do século XIX o processo de urbanização se intensifica no Brasil, impulsionado, sobretudo, pelo advento da instauração de um novo regime político, em 1889: a República. Nesse novo contexto se fazia necessário impulsionar o país rumo ao progresso. Assim surge uma nova concepção de cidade urbanizada, limpa, higienizada e civilizada. Essa nova perspectiva deveria buscar o apagamento dos vestígios da ruralidade vivida até então.

Veiga (1997, p 104) afirma que foi notório para a mentalidade da época combinar o progresso material com o progresso das mentes. É perceptível então nessa afirmação que além do processo de modernização da sociedade em sua materialidade, era necessário moldar o novo homem nos princípios da educação e da civilidade, este deveria representar o novo sujeito social no interior da perspectiva republicana.

Assim não só a cidade republicana surge com uma nova proposta, mas também a escola, pois caberia a ela a construção desse novo sujeito social. Percebe-se então que os processos de urbanização e de escolarização estavam atrelados ao referencial republicano de ordem e progresso, sendo a escola, nessa perspectiva, o elemento propagador desses ideais.

A escola assume então um importante papel no desenvolvimento das cidades republicanas, pois seria ela a responsável pela disseminação do habitus civilizado, não só no que diz respeito aos conhecimentos, mas também normas de conduta e valores essenciais que deveriam estar presentes na vida do homem social.

A necessidade de suprir o atraso em relação às grandes metrópoles, também fez com que o Brasil pensasse em projetos arquitetônicos e de urbanização que pudessem substituir as características rurais daquela época. Nessa perspectiva, a construção de edifícios monumentais, a pavimentação de ruas e os projetos de higienização tornaram-se muito importantes.

FIG. 1 | Avenida João Pinheiro (1914). Acervo João Quituba do CDHIS/UFU (JQ0044).

FIG. 2 | Avenida João Pinheiro (1940). Acervo João Quituba do CDHIS/UFU (JQ0013).

Nesse novo projeto em prol da modernização cabia a escola o lugar central da cidade e deveria ser construída como um espaço apropriado para a disseminação do saber e valores importantes ao homem civilizado. Naquele momento, pensava-se a educação como um marco central na busca pelo desenvolvimento da sociedade brasileira, acabando com os espaços improvisados e buscando profissionais mais bem preparados que dessem conta dos objetivos republicanos pautados na razão e no conhecimento científico.

A materialidade representada pelas monumentais construções para atender a demanda educacional e dar características de modernidade as cidades, também tinha outra importante função, a de dar visibilidade a grupos políticos daquela época. Nesse sentido Bencosta (2005, p.97) afirma que os edifícios específicos para os grupos escolares

> *tornaram-se preocupação das administrações dos estados que tinham no urbano o espaço privilegiado para sua edificação, em especial nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível*

Na perspectiva da República a escola seria o instrumento para despertar a razão e afastar o homem das trevas e da ignorância. A escola deveria animar os lampejos de liberdade e da busca da nova ordem e progresso social. Por isso a necessidade de acabar com os espaços improvisados e buscar a democratização do ensino. Assim Souza (1998, p.171) esclarece que "[...] a escola representa as luzes, a vitória da razão sobre a ignorância, um meio de luta contra a monarquia e, consequentemente, um instrumento de consolidação do regime republicano".

Assim, o processo de urbanização e de escolarização previa a construção de prédios próprios para a instalação das escolas de primeiras letras. Esse novo ambiente arejado e limpo deveria reunir os alunos em um só espaço, respeitando as faixas etárias. Para tanto a edificação escolar deveria estar em local nobre demonstrando a sua importância no cenário urbano. Os chamados grupos escolares, responsáveis pela educação elementar, dividiam espaço com prédios públicos no centro da cidade, garantindo que os alunos percorressem e reconhecessem a cidade e suas instituições antes mesmo de chegarem à escola (Buffa; Pinto, 2002, p.43).

Este entusiasmo republicano também esteve presente na antiga cidade de Uberabinha, atual Uberlândia, que está localizada na parte norte da região do Triângulo Mineiro. A cidade, antigamente denominada São Pedro de Uberabinha, foi criada pela Lei nº 602 de 21 de maio de 1852. Em 7 de junho de 1888, pelo Decreto Lei nº 51, São Pedro de Uberabinha foi elevada à categoria de vila. Nesse mesmo ano, em 31 de agosto, o arraial passou a categoria de município. Ao tornar-se município autônomo, a cidade sofreu uma série de melhorias e a sua urbanização correu em ritmo acelerado. Entre essas melhorias ocorridas no município cabe citar a criação da estrada de ferro, o cinematógrafo no Teatro São Pedro, o telégrafo e o sistema de água potável. Nesta época, a área da cidade girava em torno de 1.100 quilômetros quadrados e a sua população estava calculada em torno de 5.000 pessoas (Gatti, 2001, p. 49)

FIG. 3 | Vista Parcial da Estação de Uberabinha da Mogyana (s/d). Acervo do Museu da Companhia Paulista, em Jundiaí/SP.

A classe dirigente da cidade ansiava pelo progresso e pela modernidade, fruto desse novo momento político que clamava pela ordem. O trecho do jornal "O Progresso" de Uberabinha (1907, p.1) nos apresenta todo esse idealismo,

Lancemos um olhar despretencioso sobre a vida activa e laboriosa desta ordeira e pacata cidade: O que vimos? O progresso em todas as ramificações da actividade humana manifestar se em toda á sua iniciativa, sempre com tendencias, com intuitos com perspectiva as mais risonhas e esperançosas para esta rica e florescente zona...Façamos um retrospecto, do movimento economico, financeiro e commercial desta cidade mineira, equiparando a monotomia,de ha 3 anos atraz com a vida activa, como progresso da sua lavoura das suas industrias e do seu commercio, verdadeiro orgulho desta zona; pela honestidade de seus habitantes, do criterio, seriedade desta classe commercial, que faz jus ao conceito e consideração do publico. Uberabinhenses! Nós, como filho intruso desta terra, não obstante, alimentamos e nutrimos amor por ella...! Desejamos o seu progresso. Trabalhemos cada um, para o engrandecimento desta cidade, tão ingratamente esquecida pelos poderes publicos! Chamemos para o nosso meio, tudo quanto possa ser util e proveitoso e, vamos com a nossa palavra, com a nossa colaboração digna e desenteressada, trabalhar com ofinco para o progresso desta terra cumprindo assim um dever civico social e patriotico que redundará em nosso proveitoso e bem estar commum de todos os seus habitantes.

Esse discurso ordeiro evidencia a preocupação em superar os resquícios do passado, era preciso transformar a cidade trazendo-a ao moderno e, para isso, era necessário o trabalho de todos, um trabalho com afinco para que as metas republicanas fossem atingidas e a cidade despontasse nesse novo cenário. Assim, a sociedade da época também demonstrava a necessidade da implantação de escolas como forma de propagar o conhecimento, a cultura e as normas de conduta, necessários para o crescimento e expansão da cidade rumo à modernização. E para que tal objetivo fosse atingido seria a educação a mola propulsora e o instrumento de transformação moral e intelectual do homem, conforme demonstra o trecho destacado a seguir do jornal "Triângulo Mineiro", em 1926:

A escola é o templo em cujo altar Fulgura a deusa da sciência em miniatura, mas coroada por tremeluzente diadema, cujos signos relembram o amor, a paz, a religião e o progresso. A sciência, em sua primeira escala, emana-se qual preciosa lympha, das letras ao alfhabeto. Depois, vae-se avolumando, avolumando e recebendo sempre novas fontes, augmenta-se em caudal até preciptar-se pelos despenhadeiros das mathemáticas, para em seguida deslisar suave no grande estuário do saber humano. Nesse grande estuário já as letras do alfhabeto não passam de meras gotas de orvalho cahindo sobre o manacial tranqüilo de onde evolam-se os vapores dos grandes ideaes, dos pensamentos, havia um trecho de uma linha e das grandes descobertas como sempre acontece, um grande incêndio, que apavora as almas tímidas, tem por origem uma Scentelha ínfima; assim também, esse saber que perscruta os astros nos céus, as maravilhas da terra e as profundezas do solo teve por guia as letras do alfhabeto. São ornamentos do saber, o amor, mandamento que deve reger a felicidade na terra.

A elite não só de Uberabinha, mas como de tantas outras cidades do interior que buscavam livrar-se do modelo rural, enfatizavam a importância das escolas no processo de formação do novo cidadão. Um fragmento de notícia de jornal exposto a seguir, demonstra essa preocupação:

> *Levanta -se no nosso meio a grande idéia do agrupamento das escolas locaes. Os grupos escolares consoantes com o regulamento da instrucção, organisado pelo illustre secretario do interior Dr. Carvalho Britto, estão destinados a produzir resultados compensadores de todos os sacrificios que se possam fazer com a sua installação. O estado de São Paulo, que em materia de ensino leva a palma a todos os outros da união, há muito adoptou os grupos escolares em substituição as escolas isoladas e diariamente novos edificios se levantam destinados á creação de novos grupos, o que prova o bom resultado que se tem colhido neste estabelecimentos de ensino. Em Uberabinha onde existem para mais de quatrocentas creanças em idade escolar, é justo que se procure dar ao ensino a maior latitude possível, empregando o meio mais proveitoso, menos despendiso e que mais probabilidades de exito offereça. (Jornal "O Progresso", Uberabinha, MG, Ano II, no. 57, 19 out. 1908, p.1)*

A propósito desse discurso a respeito da escola destaca-se a seguir imagens do que era a escola em espaço improvisado e o prédio construído para abrigar o ensino em nível secundário, que no caso da cidade de Uberlândia contou com apoio e financiamento da sociedade local, conhecida à época como Sociedade para o Progresso de Uberabinha (MENDES, 2000, p. 38) que reunia personalidades da cidade, graças à qual foi possível a construção do edifício que ainda hoje funciona como escola de nível médio.

FIG. 4 | Gymnásio de Uberabinha, em 1919. Praça da República, hoje Tubal Vilela. Reitor Antônio Silveira. Acervo João Quituba do CDHIS/UFU [JQ807].

FIG. 5 | Prédio do Ginásio Mineiro de Uberlândia (s/data). Acervo Jerônimo Arantes do Arquivo Público de Uberlândia (JA 374)

Assim o espaço dedicado à educação e a cultura escolar disseminada nesse local teve a função de deixar patente a superioridade do progresso e da ação humana sobre a natureza, sendo possível perceber que a cultura a ser disseminada no espaço escolar estava intimamente ligada às concepções republicanas para a formação do homem civilizado.

Todas essas nuances do modelo republicano em consonância com o papel importante que a escola assume nesse novo contexto político, faz com esse espaço adquira então maior centralidade no contexto social. Mas não apenas isso, pois como veremos a seguir, a escola nesse período atrai toda sociedade para o seu interior e esse espaço dedicado ao adito do conhecimento, passa a agregar também os eventos dedicados a cultura, aos esportes e ao convívio social.

2. A República na cidade e na escola: civismo, patriotismo, práticas esportivas e sócio-culturais.

As festas escolares estiveram muito presentes no âmbito das escolas republicanas, sendo que em Uberlândia isto não foi diferente. As comemorações cívicas realizadas nas escolas tinham ampla participação dos alunos com uma extensa programação de atividades, discursos, apresentações artísticas e esportivas.

Esses eventos eram muito importantes, pois não eram apenas uma forma de externar o trabalho desenvolvido na escola, os ideais de ordem, progresso e civilidade, mas também era um momento de congraçamento e, em certo sentido, de formação de toda sociedade local.

Percebe-se a partir de imagens antigas dos desfiles de Sete de Setembro pessoas vestidas da melhor maneira, homens e mulheres que se aglomeram atrás dos cordões de isolamento, pessoas no alto de pequenos edifícios para contemplar o desfile

escolar. É um momento de muita pompa, com as alunas enfileiradas com seus uniformes que davam um tom de formalidade à festividade.

O Gymnásio Mineiro de Uberlândia possuía muita visibilidade na sociedade local e em toda a região. As festas cívicas eram mais um motivo para reforçarem o prestígio dessa importante escola de nível secundário, bem como reafirmarem perante a sociedade suas ideias e valores importantes na constituição da cultura da cidade. Assim na perspectiva de Silva (2009, p.3)

As festas entre outras coisas, acabaram constituindo um modo de construir e difundir referências e símbolos nacionais não só entre os estudantes e professores como também a sociedade de modo geral, integrando, assim, a memória coletiva. Hinos, hasteamento da bandeira e pavilhão escolar constituíam atividades decisivas na constituição da memória coletiva oficial.

FIG.6 | Desfile Cívico do Sete de Setembro pelo Colégio Estadual de Uberlândia (s/data). Acervo da Escola Estadual de Uberlândia.

As atividades cívicas eram tão importantes que mereciam ampla cobertura da imprensa local, tendo em primeiro plano o Gymnásio Mineiro, conforme é possível verificar no artigo do jornal o "Repórter",

> *Cabe ao Gymnásio Mineiro, sem duvida destacada referencia quanto ao relevo da parte de seu programa nas comemorações da Semana da Pátria. Com efeito, aquele reputado educandário oficial, com a orientação didática que lhe imprimiu seu atual Reitor, o infatigável educador professor Oswaldo Vieira Gonçalves, iniciou desde o dia primeiro as suas expansões de patriotismo no período destinado a evocação do nosso passado e das nossas glórias, na*

fundação da nacionalidade livre com a resolução de Pedro I as margens históricas do Ipiranga. [...] Foi este itinerário percorrido pelos condutores da Tocha, símbolo de fé e de devotamento do coração da mocidade a grande pátria: - partida do Gymnásio, pela Avenida Cipriano Del Fávero até a esquina da Rua Getúlio Vargas, por esta à Avenida João Pinheiro, desta à Avenida João Pessoa, Avenida Floriano Peixoto, praça Cel. Carneiro, Rua Tiradentes, Vigário Dantas e novamente o Gymnásio. [...] Os números executados pelas alunas, que foram treinadas e receberam instrução física da competente e dedicada professora Dona Luiza Ribeiro Miranda, causaram ótima impressão na assistência, pela segurança e magnífica execução, recebendo fortes aplausos. (O Repórter, 05 set. 1942)

As festas cívicas eram um espetáculo à parte e movimentavam toda a cidade, era um momento muito importante, pois traziam visibilidade a todas as escolas que participavam desses eventos, além perpetuar os projetos de civilidade pautado no lema da ordem e do progresso destacados pelo movimento republicano. Nessa direção, o Dr. Francisco Humberto Azevedo, ex-aluno da escola, relembra que nessa época,

[...] as escolas todas participavam dos desfiles, era muito bonito, era muito interessante as comemorações que se faziam. E a gente tinha interesse de entrar, eu tocava na banda ou na fanfarra que tinha a escola, eu me lembro muito bem, eu toquei caixa que era um instrumento, era um tambor e toquei tarol que era um mais fino, menorzinho do que a caixa. (Azevedo, 2000)

Nas festividades do "Dia da Juventude", o jornal "O Repórter" salientava que,

a letra da nossa magna canção cívica foi entoada por milhares de bocas, em conjunto orfeônico [...] e ainda desfilou o Colégio Estadual de Uberlândia com sua banda de tambores e clarins, de belíssimo efeito em seu conjunto" (O Repórter, 06 set. 1943).

As práticas esportivas também movimentavam não só as escolas como também a sociedade. No caso do ginásio várias modalidades esportivas eram desenvolvidas como futebol, voleibol e o basquetebol. Em particular o time de basquete do ginásio possuía uma representação forte na cidade e atraia a atenção nos eventos esportivos com a participação massiva não só de alunos como também da sociedade local.

FIG. 7 | Time de basquete do Gymnásio Mineiro de Uberlândia, em 1940. Em pé: Osvaldo Garcia, Ivomir Magalhães (Lambari), Olavo de Castro Moura, Brayrson Bradamante Toledo, Mário Cupertino. Sentados: Rui de Ávila, Alfredo Rossi, Olavo Fonseca (Lambão) e Pedro Tânguri. Acervo particular Sra. Aparecida Portilho Salazar (Doca)

Por ser um evento a parte, os eventos esportivos também tinham ampla cobertura da imprensa local, como se pode perceber a partir de um fragmento de artigo publicado no jornal A Tribuna, sob o título de "Pela Educação Physica da Mocidade",

> *Ergamos o templo magnífico do esporte uberlandense, onde se rebosteça, cada vez mais, a nossa mocidade e onde, também, o nosso povo vibre de enthusiasmo. [...] O grande estádio que se construir servirá, também, para as solennidades cívicas, nas datas históricas da nacionalidade. (A Tribuna, 05 nov. 1938)*

Eventos sociais como bailes também faziam parte dos eventos culturais da cidade em especial os bailes de formatura dos alunos do Ginásio. Assim, esses eventos, além do momento de integração social, também deixavam sua marca, por meio desse ritual, como uma forma de distinção social na cidade, marcando a presença da escola na cidade. A respeito das festas de formatura o jornal "O Repórter", menciona que,

durante o ato fez-se ouvir o coro das alunas, notando-se na nave a presença das autoridades locais, professores e famílias, e representantes da imprensa [...] o auditório do Colégio Estadual esteve repleto do que há de mais destacado na família uberlandense (O Repórter, 16 dez. 1942).

FIG 8 | Baile de formatura no Colégio Estadual de Uberlândia (década de 1950). Acervo da Escola Estadual de Uberlândia.

Além das atividades já apresentadas ao longo do texto, outras, de cunho cultural, eram desenvolvidas no âmbito escolar, como a encenação de peças de teatro, "Maria Papo de Anjo", História da Carochinha, além de peças mais elaboradas, com autores como Shakeaspeare. Aconteciam também no espaço da escola apresentações musicais e sarais de poesia. O Sr. Luiz Alberto Garcia, atualmente empresário e ex-aluno desse estabelecimento de ensino, lembra das festividades que aconteciam nesse espaço, dando destaque as festas juninas,

Tinham as festas juninas que eram feitas num galpão. O Gymnásio Mineiro, naquela ocasião, tinha dois galpões, eu não sei se hoje ainda tem. Tinha um de basquete que faziam as festas juninas que era uma quadra semi-coberta que tinham festas ali, bailes muito bonitos. E tinha um salão no primeiro andar que era um salão que faziam as festas de formatura, os bailes eram feitos ali. Isso eu guardo comigo com muita lembrança, com muito amor. A sociedade toda participava. O Sete de Setembro, por exemplo, era interessante, não só o Gymnásio Mineiro, mas todas as escolas de Uberlândia começavam uns quinze dias úteis antes do Sete de Setembro, do Quinze de Novembro que tinha desfile

na cidade, e começavam a preparar, em todas as ruas durante o dia saiam marchando em volta do quarteirão, treinando para o Sete de Setembro. Era uma festa que todas as escolas de Uberlândia faziam, inclusive até o Colégio das Freiras usavam a banda do Colégio Mineiro, o Estadual, para tocar no Colégio das Freiras, porque as meninas não tocavam. E os alunos saiam uniformizados. Era um uniforme caqui. Tinha um uniforme caqui, uniforme amarelo, era todo mundo uniformizado (GARCIA, 2000).

Depreende-se dos fatos relatados, a importância do Ginásio no contexto da cidade urbanizada. Embora Uberlândia já tivesse espaços dedicados ao lazer, era na escola que acontecia o congraçamento maior entre as pessoas. O que é perceptível ao longo da trajetória da cidade era que no Ginásio o interesse em promover eventos estava vinculado ao fato de não existirem na cidade opções variadas de acesso à cultura, bem como ao lazer. Em depoimento, o Sr. Paulo Ferolla, aluno do Ginásio nos anos quarenta do Século XX, relata o envolvimento dele e de seus colegas nas atividades culturais e esportivas,

Havia uma convocação muito grande. E inclusive era um período em que as oportunidades de lazer eram poucas, muito restritas, nem tinha área de lazer, o colégio tinha quadra de basquete, voleibol, então nós jovens toda convocação que nós tínhamos para participar de qualquer tipo de festividade ou de prática esportiva havia uma adesão muito grande por parte dos estudantes. E éramos até estimulados, nós tínhamos um professor de educação física que era muito bom, naquela época nós tínhamos educação física permanentemente. Então é como eu falei as oportunidades não eram muitas então nós nos apegávamos àquelas que tinham no colégio. E havia inclusive disputas entre os colégios, nós tínhamos disputas esportivas entre os colégios não apenas aqui de Uberlândia como saíamos, nós íamos em Araguari, íamos a Uberaba, disputar atividades esportivas (FEROLLA, 2000).

Nesse contexto, percebe-se uma proximidade da cultura escolar disseminada no referido Ginásio com a cidade, formatando assim, a cultura geral da cidade, em função da participação em eventos esportivos, culturais e sociais. Essa proximidade se dá justamente pelo fato da escola abrir suas portas para a sociedade para que ela pudesse compartilhar e conhecer o trabalho desenvolvido naquele espaço demarcando assim uma característica marcante da escola em relação não só a educação formal, mas também com intuito de agregar, socializar e interagir por meios dessas manifestações, que acabaram por tornar-se um elemento cultural de destaque na cidade.

O Dr. Rondon Pacheco também ex-aluno do ginásio e, figura importante na cidade e no cenário nacional, tendo sido governador do Estado de Minas Gerais na primeira metade da década de 1970, por meio de depoimento concedido ao Museu da

Pessoa, ressaltou o papel desempenhado pelo fundador do Ginásio em relação a essa centralidade. Segundo ele,

> *E o Mário Porto, com muito amor à educação, fez, então, do Ginásio, o centro social da cidade. O teatro se realizava lá dentro. Por exemplo, houve a Revolução de 32, e ele escreveu uma peça, Itararé. Itararé seria a grande batalha da Revolução, mas a batalha que não se realizou, porque as forças paulistas estavam todas concentradas em Itararé. (PACHECO, 2004, Grifo nosso)*

Ainda na perspectiva dos depoimentos de ex-alunos, Maria Oranides Crosara, membro de família tradicional da cidade e que passou pelo Ginásio nos anos de 1937 a 1942, destacou que essas atividades sempre contavam com grande participação tanto de alunos como de professores (CROSARA, 2000), e na medida do possível, essas apresentações eram sempre estendidas à comunidade, pois o teatro do ginásio não era muito grande. Percebe-se que o antigo Ginásio animava as atividades cívicas, culturais, esportivas e sociais, sendo que se pode depreender dos depoimentos destacados ao longo do texto que essas atividades eram esperadas por muitos, pois estes eram momentos de congraçamento e de integração não só dos alunos como também da sociedade local. Com certeza, o período compreendido entre os anos de 1929 e 1950 foi muito rico, uma vez que essas atividades estavam centralizadas nesse espaço e movimentavam toda uma cidade.

3. A escola em meio a novas finalidades: a formação para o trabalho

Ao refletir sobre a centralidade que ocupava na cidade a atual Escola Estadual de Uberlândia, principalmente entre as décadas de 1930 e 1950, sobretudo, em relação às atividades sociais, culturais, cívicas e esportivas, vem a memória uma análise sofisticada promovida pelo Prof. Rogério Fernandes, sobre as alterações na função docente, pois que para ele houve o

> *desaparecimento de uma das funções tradicionais do professor, aquela que o configurava como agente espiritual, enquanto docente, e como orientador social, enquanto personalidade modelar no interior da comunidade [...] De facto, no momento actual, para novas gerações de docentes, o ingresso e permanência na profissão deixam de confundir-se necessariamente com a adesão ou produção de uma quadro axiológico em função do qual se assume uma posição perante a escola, perante as políticas de educação e, antes de mais, perante a sociedade em que nos é dado a viver. O exercício profissional transforma-se deste modo numa vivência burocrática, neutra, impessoal, erradamente confundida com a independência em relação à instituição educativa.* [...] *Nenhuma lição de pensamento e vida se desprende de um ensino indiferente.* [...] *Neste quadro o professor abandona referências culturais susceptíveis de promover um diálogo*

sustentado, renuncia à conviviabilidade possível porque o ensino se processa num meio inteiramente neutro. Todo o sentido da aventura educativa, do gosto e da pesquisa desaparece no dia-a-dia. (FERNANDES, 1998, p. 2-15)

Se a semelhança da experiência docente, pudéssemos verificar que a própria experiência escolar poderia ter se tornado uma vivência burocratizada, disciplinarizada e tendente a neutralidade, cujo foco tenha passado a ser o de preparar aos jovens para que consigam um trabalho remunerado ou mesmo o ingresso no ensino superior, afastando-se, porém, de ideais educativos e formativos vinculados a uma agenda antropológica formativa ou mesmo à reflexão sobre essa própria agenda.

Assim, se a escola anteriormente agregava dentre suas atividades a música, o teatro, as festas de formatura, as atividades esportivas, enfim, uma série de atividades para além do ensino das disciplinas escolares, atualmente, a escola parece estar direcionada apenas para o sistema formal de ensino, com as atividades culturais, esportivas e de sociabilidade mais geral tendo migrado para outros espaços que não mais a escola.

Atualmente, o consumo cultural está sendo oportunizado em outros espaços, sobretudo, nos chamados shopping centers que, além de comércio variado, agregam cinema, parques de diversão, praças de alimentação, sendo este um espaço na atualidade no qual as pessoas se encontram com maior frequência e interagem.

Nos dias de hoje, as escolas não agregam mais atividades conjuntas que levam em conta os eventos sociais, culturais ou mesmo atividades esportivas. Antes, a escola propiciava uma experiência de convivência muito intensa, mas, hoje em dia, a formação relacionada a alguma atividade cultural como, por exemplo, a dança, a música, a pintura ou mesmo o teatro, dever-se-á procurar uma outra escola, especificamente voltada para aquele ensino específico. Nem mesmo as atividades esportivas que mobilizavam os alunos internamente, atualmente, figuram apenas como exercícios físicos, única e exclusivamente para cumprir uma exigência curricular.

Percebe-se que ao conjugar a análise do passado e do presente, elementos importantes relacionados a cultura escolar no que tange a eventos promovidos pela escola já não existem mais nesse espaço. As referências que se faziam a respeito do passado do antigo Ginásio que congregava a comunidade em torno das atividades promovidas por ele, foram perdendo espaço para um novo contexto atual em que são criados novos espaços para a realização de atividades específicas.

Em relação aos depoimentos a respeito das atividades cívicas, percebe-se que a escola era importante para disseminar os conteúdos políticos da época e assim formar o espírito de cívico-patriótico. Os eventos culturais, esportivos e sociais que mobilizavam alunos, professores e corpo administrativo já são apenas residuais nas atividades da escola. Assim, elementos que ajudaram a constituir a identidade e a imagem do antigo ginásio e que perpetuaram o seu nome, hoje já não se fazem presentes no contexto dessa escola.

Todavia, além de mudanças que se operaram no entorno da escola, houve, também, uma alteração no público que buscava sua formação na, agora nomeada, Escola Estadual Uberlândia (apelidada, há tempos, de "Museu", provavelmente, pela imponência arquitetônica de sua edificação). Em verdade, com a proliferação de escolas privadas relacionadas ao Ensino Médio, desde a segunda metade do Século XX, na quais o enfoque passaria a ser quase que exclusivamente a preparação para os vestibulares de ingresso ao Ensino Superior, as famílias de classe média paulatinamente deixariam de matricular seus filhos na Escola Estadual Uberlândia.

Como contraface deste mesmo processo de ampliação da oferta do Ensino Médio com restrição da amplitude da formação neste nível de ensino, passou a existir uma nova configuração de público para a escola, com jovens provenientes de estratos sociais mais baixos, sobretudo, de famílias que mesmo não residindo no centro da cidade, esforçavam-se e ainda se esforçam para que seus filhos consigam se deslocar para a escola.

Mas, ainda que esta mudança de público tenha ocorrido, de modo geral, no que se refere tanto a própria escola examinada, mas, também, a grande maioria das demais escolas de Ensino Médio da cidade, públicas ou particulares, sem dúvida que a agenda de formação humana atual já não contempla os ideais do passado, com destaque para a ausência da disseminação de valores patrióticos e cívicos, estando, hoje, mais próximos dos objetivos destas escolas, a disseminação de um ideário e de uma lógica associada aos direitos do consumidor e ao sucesso da vida pública profissional dos alunos.

Considerações finais

Ao analisar o espaço do antigo Ginásio percebe-se a importância dada aos eventos cívicos culturais, sociais e esportivos que aconteciam na cidade. É possível perceber a centralidade da escola no contexto da cidade, fato explicitado nos depoimentos e nos artigos veiculados da imprensa da época. No discurso dos depoentes, por exemplo, percebe-se a nostalgia e importância desses acontecimentos na mente dos ex-alunos e a vontade que tinham em participar dos eventos, como se eles pudessem levar consigo a identidade da escola. Os eventos cívico-patrióticos revelavam a importância do respeito e do amor à pátria, consistindo em uma forma de transmitir os ideais políticos republicanos.

Mas a centralidade do antigo Ginásio em seu tempo áureo, de 1929 a 1950, foi perdendo essa característica. Seu espaço foi sendo ocupado pelo ensino formal e as outras atividades, sejam elas de cunho cultural ou esportivo, foram ocupando novos espaços constituídos fora da escola, ainda que em alguns casos como complementares à própria escola. Assim, a escola propriamente não é mais um espaço para encontros sociais, eventos culturais ou esportivos. Sem dúvida, isto não ocupa mais a mente dos alunos atuais da escola, sendo que de modo nostálgico, habita apenas a memória de ex-alunos e de pessoas que no passado fizeram parte da história da escola e da cidade.

BIBLIOGRAFIA

Bencosta. M. L. (2005). História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar. São Paulo: Editora Cortez.

Buffa, E.; Pinto, G.A. (2002). Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas (1893-1971). São Carlos: Edufscar; Brasília: INEP.

Fernandes, R. (1998). Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas. In: Sousa, C. P.; Catani, D. B. (Org.). Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente. São Paulo: Escrituras Editora, p.1-20.

Gatti, G.C.V. (2001) História e Representações Sociais da Escola Estadual de Uberlândia (1929-1950). Dissertação de Mestrado. Uberlândia/MG: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. 2001.

Mendes, V.S. (2000). História e memória educacional: a Escola Estadual de Uberlândia (1912-1929). Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Silva, V.C. (2009). As Comemorações Cívicas como instituidoras da unidade nacional no Estado Novo. 1ª. Semana de Ensino de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em http://www.isemanadeensinodehistoria.xpg.com.br/arquivos/trabalhos/12.htm (Acesso em 23 mar. 2014).

Souza, R.F. (1998). Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo, São Paulo: Editora da Unesp.

Veiga, C.G. (1997). Projetos Urbanos e Projetos Escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX. Educação em Revista. Belo Horizonte. n.26. dez. p. 103-14.

Mesas Coordenadas

Eixo:

Subsistemas [Educativos] e Instituições Educacionais

Título da Mesa:

ENSINO SECUNDÁRIO: DIÁLOGOS BRASIL/PORTUGAL

Coordenador:

Ana Waleska Mendonça

RESUMO

A mesa se propõe a debater questões vinculadas ao ensino secundário no Brasil e em Portugal, privilegiando-se dois recortes temporais: o século XIX, em que tanto no Brasil, como em Portugal, as primeiras instituições de ensino secundário foram criadas, e os anos de 1920 a 1940, período em que tanto o Brasil, quanto Portugal, viveram sob regimes ditatoriais, que receberam em ambos os contextos nacionais a denominação de "Estado Novo".

Os dois primeiros trabalhos se referem ao Colégio Pedro II, criado pelo governo imperial brasileiro, em 1837, e que, após a República, é mantido pelo governo federal, conservando, até meados do século XX, o caráter de instituição modelar para todo o ensino secundário brasileiro. Cumpre ressaltar que é com a criação do referido Colégio que a própria denominação de ensino secundário passa a ter curso legal, no Brasil.

A esse respeito, importa considerar o que já ressaltamos em trabalho anterior (Mendonça, 2013), em que chamamos atenção para as diferentes estratégias adotadas no Brasil e em Portugal para a institucionalização do ensino secundário. Em Portugal, buscou-se criar uma rede de liceus, espalhados em diferentes pontos do território nacional. No Brasil, deixou-se a cargo da iniciativa privada e das administrações provinciais (que, aliás, tiveram a primazia, deste ponto de vista) a criação das instituições, constituindo-se o Colégio Pedro II em padrão e instrumento de controle, pela via, principalmente dos programas de ensino e dos exames de certificação.Um dos trabalhos estuda a configuração histórica dos quadros docentes dessa instituição nesse contexto histórico e o outro se debruça particularmente sobre o lugar do ensino da música nos primeiros anos de funcionamento do Colégio.

Os dois outros trabalhos de autores brasileiros se remetem, um deles, ao processo de constituição de uma identidade docente por parte dos professores do Colégio de Pedro II, entre os anos de 1925 e 1945, sob o impacto das políticas governamentais. Estes são anos críticos na consolidação desse tipo de ensino no Brasil, marcados por uma crescente intervenção do Estado na sua organização e pela institucionalização da formação prévia dos professores secundários. O outro trabalho se refere a uma experiência inovadora de capacitação de professores em exercício, que se desenvolveu entre os anos de 1941 e 1944, através de um programa radiofônico organizado pela Divisão do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Saúde Pública.

O ultimo trabalho, de autor português, foca o período do Estado Novo e estabelece um interessante contraponto com um dos trabalhos anteriores, por assinalar a intensificação do controle sobre o ensino secundário em Portugal pelo Ministério da Educação, através dos programas disciplinares e dos exames, de forma bastante semelhante ao que ocorreu no Brasil.

ID:75

PROGRAMAS DISCIPLINARES E AVALIAÇÃO NO ENSINO LICEAL (1926-1947)

Autor:
Carlos Beato

Filiação:
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

RESUMO

Este artigo esboça a análise da avaliação escolar nos liceus do Estado Novo entre 1936 a 1947, em disciplinas como o "português," a "história" e as "ciências físicas e naturais."

Estudaram-se os programas de matérias das disciplinas e também as orientações oficiais sobre os modelos de avaliação, assim como as próprias provas de exames escritos realizadas nessas disciplinas.

Nas disciplinas estudadas, mostra-se que os processos de avaliação diferiram, sendo que na história e no português tiveram sobretudo o aspeto formativo ideológico desejado pelo regime, enquanto as ciências pelas suas "dificuldades" intrínsecas foram utilizadas na eliminação dos excessos sempre que conveniente.

PALAVRAS-CHAVE

Programas e exames, provas-exemplo e pontos-modelo, seleção e avaliação.

A construção da rede legislativa que suportou a ditadura militar e do Estado Novo é um processo que se inicia logo nos dias imediatos ao golpe militar de 28 de maio de 1926 e que progrediu com avanços e recuos, hesitações diversas e procedimentos de tateamento bem patente na elevada percentagem de diplomas legislativos que mereceram retificações, esclarecimentos, alterações, modificações, remodelações, reorganizações, e novas publicações.

A legislação foi sucessivamente afeiçoada de modo a não deixar de fora nenhum dos interesses de cujo apoio o regime necessitava para se eternizar e a controlar ao mais mínimo pormenor a vida interna dos organismos na dependência do Estado, devendo a sociedade, em geral, funcionar como um tipo de orquestra especial em que todos os movimentos são comandados e controlados pelo governo maestro, o que também determinou algumas idas e vindas, alguns avanços e recuos, algum caminhar em ziguezague na procura da almejada "perfeição."

No que diz respeito ao setor da instrução pode registar-se, como exemplo, que a primeira medida de fôlego saída sob os auspícios da ditadura, o Estatuto do Ensino Secundário, datado de 2 de outubro de 1926, mereceu nova publicação retificada duas semanas depois, em 16 de outubro, e que, no período de nove meses que vai desde esta última data até 11 de julho de 1927, sofreu nada menos que quinze emendas, uma significativa média de quase duas por mês, o que ilustra bem a referida sinuosidade.

O mesmo processo de tentativa e erro parece poder associar-se às sucessivas alterações de ministros ou de programas personificados. Desde o golpe militar até 21 de janeiro de 1930 foram nomeados dez ministros, o último dos quais foi repetente. Este, Gustavo Cordeiro Ramos, conseguiu, quando bisou, a proeza de se manter três anos e meio à frente do ministério, numa altura em que o regime tendia à consolidação com o poder a passar do foro militar para o civil, com a fulgurante ascensão de António de Oliveira Salazar que, com a entrada em vigor da Constituição de abril de 1933, documento fundador do Estado Novo, foi designado presidente do Conselho de Ministros.

Depois dessa estabilidade ministerial o processo voltou a identificar-se com os tempos anteriores, já que nos trinta meses seguinte foram nomeados como ministros da Instrução Pública quatro individualidades sendo a última destas António Faria Carneiro Pacheco, o ministro que, trazendo a estabilidade de volta, conseguiu pela primeira vez estar mais que quatro anos à frente do ministério. Essa longa duração reflete a sua adequação a ministro/programa dos "anos de ferro" impostos pelo Estado Novo que se revelou, ainda mal tinham passado três meses da sua posse, ao criar o ministério da Educação Nacional, substituindo o anterior da Instrução Pública, numa medida plena de simbolismo.

1. Os programas ou o saber a ensinar

A atividade legislativa do regime de ditadura saído do golpe militar de 28 de maio de 1926 iniciou-se, no campo da educação, para lá de algumas medidas avulsas entretanto decretadas, com a publicação em outubro desse ano do Estatuto que reorganizou a Instrução Secundária, por imperativo do "dever de consciência" governamental a que "obrigava a melhoria tão desejada da instrução pública."[1] Um mês passado publicaram-se, sem introdução ou notas explicativas que se reservaram para as disciplinas individualmente, "os programas dos cursos da instrução secundária."[2]

Na revisão efetuada em 1930, apesar de se desvalorizar a importância dos programas como se percebe pela clara afirmação, presente no relatório do documento legal, de que não se lhes pode "atribuir influência decisiva nos resultados do ensino, porquanto o bom professor pode fazer excelente ensino com o pior programa, sendo a inversa inteiramente verdadeira, consideraram as autoridades ser necessário "não embaraçar a marcha do ensino." Ora "tal não sucedia com os programas do ensino secundário: para de outros defeitos não falar, bastará acentuar que eles haviam sido organizados para um plano de estudos já amplamente modificado." Sendo assim os programas eram revistos de modo a que se apresentassem "taxativos na medida do possível" e "exequíveis."[3]

O certo é que passado um ano houve nova atualização dos programas dando sequência a uma série de revisões que só iriam ter alguma pausa a partir da sexta mudança em 1936. De facto, verificaram-se além das de novembro de 1926 e de setembro de 1930, já referidas, revisões em 1931, e em 1934, 1935 e 1936, após o que se seguiu um período com alguma estabilidade, sendo já em condições significativamente alteradas que, no pós-guerra, se verificaram novas reformas no ensino secundário.

É importante realçar a singularidade que, desde a fase inicial do regime, é atribuída à disciplina de História de Portugal com um enquadramento profundamente nacionalista.

Esse tratamento é merecedor de um "Esclarecimento," a propósito da "exatidão nas doutrinas" nos manuais de história, dignificado por decreto, quando se colocaram algumas dúvidas sobre a redação das instruções sobre os livros a adotar.[4]

Para os governantes, o Estado "pode e deve definir a verdade nacional – quer dizer, a verdade que convém à Nação." Sendo assim, os manuais têm que expor os princípios que o governo determina, os quais têm por objetivo que os estudantes se

---

[1] Estatuto da instrução secundária, Decreto nº (Dec.) 12425 de 2/10/1926.

[2] Programas dos cursos da instrução secundária, Dec. 12594 de 2/11/1926.

[3] Programas do ensino secundário (Relatório), Dec. 18885 de 27/9/1930.

[4] Dec. 19605 de 15/4/1931.

conformem ao sentimento de ser Portugal "a mais bela, a mais nobre e a mais valiosa das Pátrias."

Consubstanciava-se essa ideia na obrigação expressa pelo artigo terceiro do decreto de que a elaboração dos manuais e, consequentemente, o ensino da história, no que constituía um verdadeiro programa de ação do nacionalismo conservador e autoritário, respeitasse as indicações seguintes:

> *Deve ser objeto de justificação e glorificação tudo quanto se tem feito, através dos oito séculos da História de Portugal, no sentido de fortalecer os seguintes fatores fundamentais da vida social: a Família, como célula social; a Fé, como estímulo da expansão portuguesa por mares e continentes e elemento da unidade e solidariedade nacional; o Princípio da autoridade, como elemento indispensável do progresso geral; a Firmeza do Governo, espinha dorsal da vida política do País; e o Respeito da hierarquia, condição básica da cooperação dos valores; e a Cultura literária e científica.*[5]

Tudo o que não se submetesse a estes princípios e que por isso seria "elemento de dissolução nacional, de enfraquecimento da confiança no futuro, falta de gratidão para com os esforços dos antepassados," não seria merecedor de qualquer contemporização e deveria "ser objeto de censura."[6]

Também os programas da disciplina de Português foram alvo de cuidados especiais. De uns anos para os outros a diferença maior entre os respetivos programas, distinção a que não se pode, em boa verdade, chamar de descontinuidade, reside na respetiva impregnação ideológica, por vezes, subjacente em frases discretas.

Apenas como exemplo do que se pretende dizer confrontem-se os dois estratos correspondentes das "observações" dos programas. O de 1935 que já repetia os anteriores de 1934, de 1931 e de 1930 é o seguinte:

> *Deve o aluno ter adquirido o gosto pelas boas leituras; é tempo de o interessar pela dos nossos melhores autores, conforme a sua progressiva capacidade, e por isso aos textos de matéria real e essencialmente moral sucederão os textos literários, escolhidos segundo o critério estético e graduados segundo as classes que ele vai frequentando, procurando-se obter o conhecimento, de conjunto, da nossa literatura, a partir da época clássica, e o valor dos autores e das suas obras.*[7]

De reforma para reforma, o texto ia permanecendo, mas pode-se assinalar que a sua origem está mais atrás no tempo de I República. Assim, em 1918, na reforma

---

[5] Dec. 21103 de 7/4/1932 (art. º 3. º).

[6] Idem, art. º 4. º.

[7] Novos programas do ensino secundário, Dec. 25414 de 28/5/1935.

saída na véspera da morte de Sidónio Pais,[8] essa frase estava, mas também nas instruções relativas à reorganização do ano seguinte.[9] Contudo, se se procurar e ler com atenção já vamos encontrar este texto na reforma de 1895 que refundou o ensino liceal no nosso país.[10]

Tudo isso sugere uma continuidade ideológica que passa por cima da divisória de regime, embora com o evoluir da situação vá deslizando no sentido da concretização dos objetivos dos novos poderes.

Em 1936 na mesma parte das observações, depois de recopiar as primeiras linhas continua-se a partir de "segundo as classes [os anos] que ele vai frequentando":

> *Procurando-se fazer sentir, na medida em que permitam as leituras fragmentárias, a evolução da nossa arte literária, na expressão e nas ideias, e o valor dos autores e das suas obras, a partir dos primeiros rebates da consciência integral da nação, no século XV.*[11]

A recuperação de alguns princípios é feita no preâmbulo deste decreto de 1936 na justificação encontrada para a existência de "observações," algo que até aí não fora sentido como necessário. A subtileza deste texto mostra a capacidade do regime de estender a sua base de apoio até onde for possível, na tentativa de hegemonizar o conjunto da sociedade, ao afirmar a imprescindibilidade, "mais do que nunca," das instruções pois que "o espírito novo de que é impregnada toda a reforma, atribuindo ao ensino, dentro dos limites dos programas, a elasticidade de uma escola ativa," assim o exigia.[12]

Na reforma de 1936, vários programas sofreram remodelações mais ou menos profundas, incluindo o das disciplinas de ciências onde a mais importante é a criação de um programa especial para os chamados "Trabalhos práticos," por assim dizer, uma disciplina dentro da disciplina, com vinte temas distribuídos pelos três anos do novo 2º ciclo.

A legislação impôs a obrigatoriedade de uma sessão semanal desses "trabalhos práticos," isto é, uma em cada quatro aulas, o que conjuntamente com as suas características especiais, indo ao encontro das sempre presentes reivindicações dos professores de ciências, lhes deu um relevo especial.

Depois de 1936 há um "novo" saber a considerar, dado que foram retiradas da categoria das disciplinas "normais" o Canto Coral, a Ginástica e os Trabalhos Manuais. Deixou de haver aulas, organizadas nos moldes habituais com turmas mais

---

[8] Programas do ensino secundário, Dec. 5002 de 27/11/1918.

[9] Instruções para os programas das disciplinas do ensino secundário, Dec. 6316 de 30/12/1919.

[10] Programas das Diversas Disciplinas do Ensino Secundário, de 14/9/1895.

[11] Programas das Disciplinas do Ensino Liceal (Observações ao programa de Português; 6.º ano), Dec. 27085 de 14/10/1936.

[12] Programas das Disciplinas do Ensino Liceal (Preâmbulo), Dec. 27085 de 14/10/1936.

ou menos homogéneas na idade e nas aprendizagens para passar a haver sessões que misturavam alunos de diferentes idades e avanço de conhecimentos. Subjacente a estas alterações coloca-se a concretização dos objetivos da reforma, nomeadamente o primeiro deles, que integra o ensino liceal "na missão educativa da Família e do Estado" virada "para o desenvolvimento harmónico da personalidade moral, intelectual e física dos Portugueses" com a "finalidade específica de dotá-los de uma cultura geral útil para a vida."[13]

Essa parte do currículo foi entregue à Mocidade Portuguesa (MP), organização que o regime criou para o controlo ideológico das massas juvenis e que devia contribuir significativamente para que os objetivos culturais do regime fossem atingidos. Esses objetivos foram esclarecidos em documento posterior que incitava "ao rigoroso cumprimento" da reforma, a que não teria sido possível, no primeiro ano de vigência, "dar perfeita execução."[14]

A chamada "cultura geral útil" merecia uma explicação de bastante pormenor. Não estavam em causa, apenas, as "utilidades *materiais*." A preocupação era claramente de outra ordem. De facto, o que os governantes entendiam é que "o fim do ensino, como no artigo [1.º] se diz expressamente, é desenvolver harmonicamente a personalidade *moral, intelectual e física*, e é útil tudo o que conduza a esse desenvolvimento."

Foi no sentido de proporcionar esse "tudo" que foram criadas as sessões e entregue a sua direção à Mocidade Portuguesa e que passou a haver duas direções no interior das escolas mesmo que assumidas pela mesma pessoa. Em consequência da nova situação criada, surgiram algumas questões face aos métodos de organização e inculcação da MP, decalcados de organização militar, difíceis de aceitar pelos responsáveis pedagógicos sem, contudo, haver contestação dos objetivos definidos. O que estaria em causa, como assinala Barroso (1995, pp. 606-616), seriam os métodos utilizados e não os fins.

2. As provas-exemplo e os pontos-modelo

Interessante notar que depois da publicação dos programas de 1930 foram introduzidos os chamados pontos-exemplo que deveriam orientar os responsáveis liceais para a elaboração dos exames finais e que de algum modo davam uma interpretação suplementar à execução dos programas.[15]

Em circular enviada aos reitores dos liceus a razão invocada para o aparecimento de tais modelos era a introdução de um novo regime de "exames que, em determinados aspetos," diferia "fundamentalmente do sistema empregado" até essa

---

[13] Reforma do Ensino Liceal (artigo 1.º), Dec. 27084 de 14/10/1936.

[14] Sobre o cumprimento da reforma do ensino liceal, circular n.º 309 de 22/9/1937.

[15] Pontos-modelo de 6/1/1934.

data e, portanto, era necessário "atenuar as hesitações – inerentes a uma primeira aplicação" adotando algumas "normas de caráter geral" para garantir a "unidade de vistas e a melhor interpretação da lei."[16]

Basicamente o novo modelo incluía provas escritas em que uma classificação inferior a 8 (escala de 0 a 20) em duas disciplinas conduzia à perda de ano, o que até aí não acontecia. Com estas características, o sistema de avaliação permitia enfrentar alguns dos problemas constatados pelos professores:

> *O decreto que estabeleceu o sistema de exames com provas escritas eliminatórias veio satisfazer as reclamações da classe do professorado liceal. Era tempo e mais que tempo, de acabar com a orgia das "passagens" quási em massa, que levava aos Cursos Superiores uma grande percentagem de incompetentes. (Tavares, 1934, p. 36)*

Da leitura das provas-exemplo iniciais fica-se com a ideia de que não eram muito extensas e de que também não seriam de resolução muito complexa. Aliás, na própria circular se refere que "muito propositadamente se organizaram estes pontos, com vista a uma exigência de preparação bastante inferior àquela que o ensino secundário admite." Para que não restassem dúvidas sobre os objetivos conclui a circular que "não se trata de dificultar a prova escrita, antes de a tornar acessível aos alunos, reduzindo, quanto possível, o caráter aleatório dos exames."

Depois desta primeira experiência as provas-exemplo foram rapidamente substituídas, até porque surgiram novos programas do ensino secundário. A partir daí à medida que os programas se sucediam, esses guias também se renovavam.

Os pontos-modelo que em 1934 vieram substituir as anteriores provas-exemplo são precedidos por uma elaborada introdução a justificar a sua função.[17] No texto reconhecem-se as dificuldades criadas ao tentar elaborar testes de avaliação de capacidades e conhecimentos nas condições prevalecentes e, por isso, a opção é por tentar "o que é realizável." E o que se pensava exequível era a sua confeção em termos tais que os examinandos tivessem oportunidade de mostrar até que ponto iam as suas capacidades. Para isso os pontos modelo não visariam "apenas a exercícios de memória," mas fariam "apelo à inteligência" e através de "verdadeiras questões de facto" procurariam minimizar "o fator sorte na prestação das provas."

No tempo do ministro Carneiro Pacheco que dispensou quaisquer comentários na sua publicação dos pontos-modelo[18], releve-se o exame-tipo de história onde as questões apareciam distribuídas por seis grupos, sendo último constituído exclusivamente por temas portugueses. Entre as questões incluíam-se os habituais temas sobre as civilizações da antiguidade oriental e clássica, a idade média com o islamismo e as cruzadas, a idade moderna com a novidade da referência à

---

[16] Circular aos Reitores dos liceus de 9/6/1930.

[17] Pontos-modelo de 6/1/1934.

[18] Pontos-modelo de 18/3/1937.

independência dos Estados Unidos e sua influência sobre a Revolução Francesa, à revolução industrial e ainda ao antiparlamentarismo, a nível internacional. Esta última questão parece ser uma espécie de introdução à alínea do sexto grupo que marca definitivamente a ideologização corporativa do ensino da história: "que representou e a que foi devida a Revolução de 28 de maio?"

De acordo com Martins (1943, p. 2448), sobrevieram, posteriormente, algumas alterações aos últimos pontos modelo aqui considerados, sendo publicados novos pontos modelo em 11 de fevereiro de 1938, embora o seu conteúdo não se afaste muito dos anteriormente publicados.

Contudo, algumas inovações são introduzidas, nomeadamente duas relativamente às provas escritas, a de que "a classificação baseia-se nas *cotações* (de 0 a 190 pontos), colocados, [*sic*] na guarda marginal do ponto, à esquerda de cada pergunta ou problema" e a de que "a apresentação da prova é cotada desde -10 até +10 pontos exceto em Geografia e Ciências Físico-Naturais do 1.º ciclo, e em História do 2.º ciclo," embora um aluno não pudesse ser aprovado ou reprovado pela influência desta classificação particular. Adicionalmente seriam fornecidos "modelos de trabalhos práticos de Ciências Físico-Químicas do 2.º ciclo, a fim de os júris elaborarem os pontos de harmonia com as possibilidades laboratoriais e de gabinetes dos respetivos liceus" (p. 2449).

Sobre as provas de exame proclamava a circular enviada aos reitores a propósito das respetivas épocas de 1939 que embora, "elaborados em harmonia com os pontos-modelo, podem variar a forma e o número das perguntas, que nunca sairão dos limites do programa.[19] Este texto foi retomado nos dois anos seguintes, sendo a última circular que refere a existência de modelos a que preparava os exames de 1941.[20]

De notar que, a partir de 1942, o ponto-modelo deixou, por assim dizer, de ser exemplo, apesar de traduzir "uma orientação geral a seguir," mas "não um paradigma que seja forçoso adotar em todos os pormenores" como determinava o Ministro em fevereiro desse ano. Para que não houvesse dúvidas, acrescentava os seguintes dizeres:

> *Pode, portanto, deixar de seguir-se [o ponto modelo] quanto às cotações e quanto ao número de questões a propor, à sua ordenação e ao processo da sua formulação. Pode a Comissão organizar os pontos com extensão menor do que a prevista no ponto-modelo: pode e a experiência mostra que em alguns casos deve. (p. 2450)*

A partir do ano letivo de 1944-45 o regime de exames retomou o modelo mais tradicional de uma prova escrita e uma prova oral e complementarmente, no caso

---

[19] Circular nº 481 de 15/5/1939.

[20] Circular n.º 700 de 2/6/1941.

das disciplinas com aulas de Trabalhos práticos, uma prova prática.[21] É também afirmado claramente que não haverá pontos-modelo nem informação sobre cotações nas provas.[22]

Finalmente a reforma de 1947 que marca uma viragem em relação algumas das práticas anteriores declara que "não serão publicados pontos-exemplos" que faz o corte definitivo com a prática que já vinha sendo abandonada.[23]

3. Os exames

Das muitas provas de exame analisadas nas disciplinas de ciências, de português e de história, vamos considerar apenas a leitura de um punhado delas dos finais dos anos 1930 considerando que são suficientemente elucidativas.[24]

Assim, uma das provas de exame de português de 1937 segue-se de muito perto a estrutura do modelo com um texto de caráter histórico – retirado da *Crónica de El-rei D João I* de Fernão Lopes – com potencialidades suficientes de interpretações patrióticas e nacionalistas. Noutra prova de exame desse ano, o texto de Eça de Queiroz, escolhido a dedo no conto *A Aia*, permitia pôr em realce uma das qualidades mais incensadas pelo regime, a abnegação e o sacrifício dos interesses pessoais em favor das entidades superiores, neste caso representadas pelo príncipe, símbolo do estado.

Convém recordar que numa medida algo insólita o ministro tinha decidido acabar com a prova oral exceto nas disciplinas de línguas. E como "uma só prova escrita numa disciplina é insuficiente para avaliação dos conhecimentos do estudante, então fazem-se duas em vez de uma" (Carvalho, 2001, p. 776), com a escolha da melhor para efeitos de classificação.

Num dos exames de história de 1937 a "cópia" parece "melhor" que o modelo original. Assim, mesmo na parte não dedicada especialmente à história do país, é introduzida uma pergunta sobre a Inquisição e a sua ramificação no extremo ocidental europeu. O examinando deveria ser capaz de dizer de modo satisfatório o "que era a Inquisição," "quando e com que fim foi fundada" "quando e como foi introduzida em Portugal." Mais à frente teria ainda oportunidade de falar da Inquisição especificamente portuguesa já que se lhe pedia para falar sobre as "medidas tomadas em Portugal para defesa da fé católica perante o judaísmo e a Reforma Religiosa." Nas outras questões procura-se pôr em evidência, por um lado, "os reis da primeira dinastia que mais se dedicaram ao fomento do País" sendo-lhe pedido para nomear "algumas medidas importantes desses reis" e, por outro, o

---

[21] Dec. 34053 de 21/10/1944.

[22] Dec. 34646 de 4/6/1945.

[23] Estatuto do ensino liceal. Dec. 36408 de 17/9/1947.

[24] Os textos aqui revistos estão publicados em diversos números da revista *Labor*.

"caráter metódico e científico dos descobrimentos marítimos dos portugueses." A coroar, na última alínea interrogava-se o examinando sobre "a situação atual de Portugal perante o mundo", numa peculiar interpretação do sentido da história, que devia ser apresentada como coroando a finalidade da "Revolução Nacional de 28 de maio."

Em 1939 não houve alteração sensível na estrutura dos exames de português. Um texto com conotações históricas, as *Décadas* ("dos feitos que os Portugueses fizeram na conquista e descobrimento dos mares e terras do Oriente") de João de Barros no primeiro, *Epanáfora Trágica* de Francisco Manuel de Melo no segundo.

A permeabilidade ideológica é aqui mais discreta, mas não deixa de estar presente. "Em que reside a grande beleza das narrativas de viagens dos nossos clássicos" questão colocada perante o texto de Francisco Manuel de Melo e a referência ao extrato do texto de João de Barros, "esta admirável composição pinta-nos o embarcar de Vasco da Gama e dos marinheiros da frota, e sobretudo as condições morais em que se fez a largada, com um senso perfeito do real" evidenciam o entusiasmo com feitos de que se pretende ser herdeiro. Laudativos quanto baste para o avivar do orgulho nacionalista e das suas pretendidas raízes num passado que se deveria glorificar, estas passagens conformam-se à ideologia do regime que pugna pelo "intuito moral" do ensino e que decide em sua defesa pôr "de parte, em absoluto (...) todos os textos que contenham matéria que possa desenvolver nos alunos tendências prejudiciais."[25]

Nas Ciências Naturais, nos exames de 1937, a linha de atuação dos autores das provas de exame era estritamente definida. Perguntas relativas a definições de objetos ou conceitos preponderavam. Até o pequeno número de palavras utilizadas em cada questão, cerca de sete, dá uma ideia da limitação que lhes era própria.

Assim, no segundo exame, as palavras iniciais das questões foram, "que [é]" em dezasseis delas, e "qual é" ou "quais são" em outras dez de um total de quarenta e duas. De algum modo se pode dizer que essa monotonia aconteceu sem surpresa.

No entanto, as ciências constituíam uma área onde, aparentemente, poderia ser "diferente" e haver alguns "desvios," talvez inspirados no tal "espírito novo de que é impregnada toda a reforma, atribuindo ao ensino, dentro dos limites dos programas, a elasticidade de uma escola ativa," consoante ao que ditava o decreto governamental.[26]

No ano seguinte, a estrutura dos exames de ciências já diferia um pouco da dos anos anteriores. Pretendia-se então que os alunos estabelecessem relações entre objetos diferentes. Por exemplo, no primeiro exame, encontra-se, a abrir a prova, uma questão em que se pede para comparar "a cavalinha com o polítrico" informando "que diferença nota" e "a que grupo pertence cada uma daquelas

---

[25] Programas das Disciplinas do Ensino Liceal, Dec. 27085.

[26] Idem.

plantas," assim como se pede ao examinando que "cite o conjunto de carateres que lhe permitem distinguir esses dois grupos.

De resto, a forma como a maioria das questões é abordada difere do processo anterior em que se perguntava diretamente "o que é?" Agora faz-se uma pequena introdução e só depois vem a pergunta, o que não significa, no entanto, que o apelo à memorização tenha diminuído de importância. Repare-se nesta questão em que se começa pela afirmação de que "a areia é uma rocha que pode transformar-se noutra" e logo se questiona para que se "diga o nome desta rocha" complementando-se noutra alínea com a indagação de "como se chama o fenómeno traduzido por esta transformação."

Relativamente aos pontos de 1939, estão publicadas cópias de diferentes provas, que mantém no essencial a estrutura assumida no ano transato. Um início com perguntas de botânica que introduz um item de comparação como o que foi citado anteriormente e um conjunto de perguntas procurando averiguar os conhecimentos de conceitos e fenómenos e, também, de alguma interpretação. "Do que observou nas raízes da papoila que concluiu, relativamente à adaptação desta planta ao meio em que vive?" Esta pergunta exemplifica o último aspeto.

Na passagem à zoologia a maioria das perguntas segue o modelo mais antigo, mas presta-se também a pequenas variações, como quando se afirma que "a dentição do coelho e a do morcego são diferentes" para se perguntar "em que diferem" e, depois, que relação a dissemelhança encontrada teria "com o modo de alimentação dos referidos animais." A acabar o exame as questões de mineralogia não se afastam daquilo que já foi considerado para o ano de 1938.

Nas ciências físico químicas, no exame de 1937, a parte de física continha exercícios envolvendo cálculos, em que um dos fatores mais importantes seria o conhecimento das fórmulas a utilizar em cada caso; também vários itens de resposta curta ou descritiva, onde continua a predominar o apelo à memória como, por exemplo, quando se pede ao examinando que "descreva a experiência de Oersted."

Na química, apareciam, igualmente, exercícios de aplicação. Neste caso, não eram fornecidas as equações químicas relativas aos processos sobre os quais se pretendiam efetuar os cálculos e esse seria o maior obstáculo a um bom desempenho. As restantes questões vão da escrita de fórmulas de determinadas substâncias à descrição de experiências laboratoriais, passando pela obrigação de ser capaz de dar algumas definições de tipo variado, mantendo, portanto, características similares às da prova de física.

No ano seguinte os exercícios são em tudo semelhantes e as perguntas também, parecendo haver, contudo, um ainda maior apelo à memorização das matérias. "Dos compostos que estudou, indique um que enegreça o papel de filtro molhado num soluto de acetato de chumbo," questão retirada da química e "em que consiste e em que propriedades da corrente elétrica se fundamenta a galvanoplastia," pertencente à física, ilustram o que se disse.

Não diferindo muito na estrutura, os exames de 1939 introduzem, contudo, uma novidade que é a de questionarem sobre as realizações práticas que os examinandos

teriam tido oportunidade de efetuar ou, pelo menos, de assistir. De facto, as aulas apropriadamente chamadas de Trabalhos Práticos, constituiam uma "disciplina" anexa às ciências que tinha sido introduzida no programa de 1936 e que aparece refletida pela primeira vez nos exames de 1939.

É assim que na física são descritas experiências e apresentados os resultados respetivos para que os examinandos pudessem providenciar as conclusões adequadas e que na química são narradas outras experiências sendo pedido aos alunos para fazerem a respetiva interpretação qualitativa. Esta inovação traz consigo uma maior exigência no nível da compreensão das matérias, o que não acontece com o restante dos questionários que continuam a privilegiar o apelo direto à memória.

As várias críticas feitas às provas dos exames liceais de 1939 mereceram uma reação oficial da Direção Geral do Ensino Liceal (DGEL) através de duas circulares. Na primeira começa-se por se desvalorizar as censuras, afirmando-se que "os exames liceais de 1939 foram – *como os anteriores* – alvo de severas críticas" para logo depois revelar que tinha sido ordenado um inquérito pelo ministério tendo como objetivo "indagar as causas prováveis dos resultados anómalos notados em alguns liceus."[27]

Do inquérito resultou um relatório incluindo causas verificadas e propostas de soluções para as anormalidades. Entre os problemas detetados registam-se, como principais a "falta de seleção nos alunos internos" e a "benevolência excessiva dos professores durante o ano, na exigência de estudos e conhecimentos dos alunos."

Uma segunda circular da DGEL, um mês depois da anterior que fazia o balanço das lições a tirar da realização dos exames do ano anterior, concretizava que nos anos sem exame apenas deveriam passar os que tivessem "mostrado estar em condições de acompanhar com regularidade os estudos mais complicados do ano seguinte, não se usando na avaliação nem de rigores desaconselhados nem de transigências antieducativas," acrescentando relativamente aos anos com exame que apenas deveriam ter acesso a estes "os alunos que apresentam probabilidades sérias de satisfazer ao que neles legitimamente se requere"[28].

Assim, na véspera dos exames desse ano de 1940 os responsáveis acharam por bem colocar a tónica sobre os aspetos da seleção mostrando que, mesmo que mitigada pela referência aos excessos de inflexibilidade, a seleção continuava, e nunca deixaria de ser, um objetivo primordial do ensino liceal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ditadura instalada na sequência do golpe militar de 28 de maio produziu vária legislação sobre o ensino liceal, nomeadamente Estatutos e Programas, mas não se

---

[27] Circular n.º 576 de 14/5/1940 da DGEL. Itálico nosso.

[28] Circular n.º 587 de 12/6/1940 da DGEL.

preocupou, formalmente, com os objetivos. Foi só em 1932 que com novo Estatuto se objetivou que "o ensino secundário tem por fim ministrar os elementos duma cultura geral, que simultaneamente sirva de preparação para a vida social e de habilitação para estudos superiores" [29].

A questão da seletividade no ensino liceal era alvo de algum consenso que beneficiava o regime. Era necessário fazer algo que desmotivasse a entrada de estudantes com poucas condições de modo a que só os "bons" alunos pudessem frequentar o liceu. Nessas circunstâncias se, mesmo com as providências tomadas, ao longo do curso se verificasse a presença de "incapazes" então deveriam ser eliminados impiedosamente.

É assim que em 1935, a equipa ministerial, preocupada com vários aspetos relativos ao ensino liceal, em particular os que se prendem com a sua qualidade que, "a despeito da progressiva violência das seleções que no seu seio se operam," era sucessivamente mais baixa, admite que tal facto era devido ao excesso de alunos.[30]

A situação que se colocava, na perspetiva das autoridades, punha em risco a reprodução das elites, o que "há de melhor e se valoriza numa sociedade" esse escol "que detém poder e influência."[31] Assim para acabar com essa situação e dar resposta às queixas que os vários agentes do ensino apresentavam sobre a questão da qualidade da "matéria-prima", passou a ser obrigatório o exame de admissão aos liceus, para verificar "certos conhecimentos fundamentais" dos candidatos e para averiguar se "estão aptos para reagir congruentemente à ação educativa" que se pretende realizar nos liceus.[32]

A avaliação relaciona-se intimamente com os objetivos do ensino. Sendo um deles a formação de uma elite, uma elevada seleção, antes e durante o tempo liceal, torna-se um importante contributo do ponto de vista quantitativo para o fim desejado.

Uma avaliação realizada por exames em que se pretende que sejam decalcadas as palavras do manual (manual condicionado pelo regime mesmo quando não era de existência oficial o livro único) era também um dos modos de fazer cumprir os objetivos do regime, a criação de indivíduos obedientes, conformados e respeitadores das autoridades dando consequência aos ditames presentes em frases como, por exemplo, "na família, o chefe é o pai; na escola, o chefe é o mestre; no Estado, o chefe é o Governo," afixadas nas "escolas primárias, liceus, bibliotecas, estabelecimentos de ensino artístico e de ensino particular."[33]

A análise dos exames mostra uma continuidade geral desde a aparente neutralidade das ciências naturais ao claríssimo pendor ideológico da história,

---

[29] Estatuto do Ensino Secundário, Dec. 20741.

[30] Regulação das provas de admissão aos liceus, Dec. 25461 de 5/6/1935.

[31] Dicionário Priberam da língua portuguesa: http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx

[32] Regulação das provas de admissão aos liceus, Dec. 25461 de 5/6/1935.

[33] Obrigatoriedade de afixar diversos pensamentos..., Dec. 22040 de 20/12/1932.

assumido oficialmente desde 1932.[34] Neste caso os extremos tocam-se, a aparente assepsia das ciências naturais e a visível marca dos valores na história, pois a ausência de espírito crítico, em ambas, era exigida para que as respostas fossem corretas, num caso, e assim consideradas no outro.

As ciências físico químicas e o português enquanto situações intermédias são também muito diferentes entre si. A relação, que se pretendeu íntima, do português com a história de Portugal, proporcionava, nos aspetos que podem marcar a legitimidade dos valores defendidos como se de uma herança histórica se tratasse, que fossem consideradas ilícitas interpretações diferentes do fluir histórico, tendendo no limite para uma postura teleológica sobre o regime vigente.

As ciências sempre foram das disciplinas com maior percentagem de classificações negativas e a extensão dos seus programas era um bom motivo de elasticidade da dificuldade apresentada pelas respetivas provas de exame. Esta característica proporcionou que as físico-químicas pudessem ter uma utilização muito conveniente consoante era solução marginalizar mais ou menos alunos do curso liceal.

Como refere Ó (2003), houve um debate social vivíssimo, consideradas as circunstâncias da época, "em torno da questão dos resultados dos exames liceais" na "primeira metade dos anos quarenta, altura em que o número de reprovações atinge níveis até então desconhecidos." Estas altas taxas de insucesso serviam, assegura-nos, "pesem embora as promessas de uma seleção objetiva, fundamentalmente para conter a crescente procura social desse nível de ensino, mantendo a sua população relativamente estável" (p. 116). É neste contexto que disciplinas como a física e a química, ou a matemática, tradicionalmente "difíceis" assumem um papel de relevo.

Na sua análise dos resultados dos exames liceais de 1939, assinalou o responsável pela respetiva Direção-geral, que "ciências físico-naturais e matemática marcaram, como é *natural*, as cotas mais elevadas" de reprovações (Mota, 1940, p. 75).[35] Esta "naturalização" tornava, obviamente, mais fácil a utilização destas disciplinas para alcançar os objetivos castradores pretendidos pelo regime.

BIBLIOGRAFIA

Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal*. 3 ed. Lisboa: F. C. Gulbenkian.

Martins. J. (1943). O atual sistema de exames: Breve notícia histórica. *Liceus de Portugal*, Lisboa, 30, 2436-2463.

Mota, A. A. R. (1940). Exames liceais em 1939. *Liceus de Portugal*, Lisboa, 2, 74-77.

---

[34] Esclarecimento sobre a exatidão nas doutrinas..., Dec. 21103 de 7/4/1932.

35 Itálico nosso.

Ó, J. R. do (2003). Ataíde Ramos de Oliveira, Álvaro de. In A. Nóvoa (Ed.), *Dicionário de educadores portugueses* (pp. 116-117). Porto: ASA.

Sampaio, Á. (1939). Prosa alheia: Os exames liceais. *Labor*, Aveiro, 102, 53-58.

Tavares, J. (1934). Exames. *Labor*, Aveiro, 57, 36-38.

ID:1044

OS PROFESSORES DO IMPERIAL COLÉGIO DE PEDRO II (1837-1889): BALANÇO DE UMA PESQUISA

Autor:
Ana Waleska Pollo Campos Mendonça

Filiação:
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

RESUMO

O trabalho se origina de pesquisa mais ampla intitulada “O Colégio Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil”, financiada pelo CNPq e pela FAPERJ, que estuda o processo de constituição de uma identidade profissional específica por parte desse segmento da categoria docente: o magistério público secundário, a partir de um recorte institucional. Toma como objeto de estudo o Colégio Pedro II e procura entender como, historicamente, foi se configurando o seu quadro docente, considerando-se o lugar que a instituição ocupa no processo de institucionalização do ensino secundário no Brasil e o seu caráter modelar. O presente trabalho se debruça particularmente sobre os primeiros anos de funcionamento do Colégio, durante o período imperial, e se propõe a fazer um balanço dos principais achados da pesquisa, no que se refere a esse período, considerando-se dois momentos diferenciados. Um primeiro momento, em que nos debruçamos sobre a *primeira geração* de professores do Colégio, ou seja, os professores nomeados anteriormente à introdução da obrigatoriedade de concursos públicos para seleção dos mesmos, e um segundo momento, de maior estabilidade e consolidação do quadro docente do Colégio, em que nos detivemos sobre os professores nomeados após a introdução dessa obrigatoriedade.

PALAVRAS-CHAVE

Professores secundários; Colégio Pedro II; Império brasileiro

INTRODUÇÃO

O trabalho se origina da pesquisa intitulada "O Colégio Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil", financiada pelas seguintes agências de fomento brasileiras: o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação) e a FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro).

A pesquisa propõe-se a estudar o processo de constituição de uma identidade profissional específica por parte desse segmento da categoria docente: o magistério público secundário, a partir de um recorte institucional. Toma como objeto de estudo o Colégio Pedro II[1], com um largo espectro temporal (1837-1945), buscando entender como, ao longo desse período, foi se configurando o seu quadro docente, considerando-se o lugar que a instituição ocupa no processo de institucionalização do ensino secundário no Brasil e o seu caráter modelar[2]. A pesquisa se encontra em fase de finalização, devendo encerrar-se em julho de 2016.

Como se trata de um grupo de pesquisa grande, esta se desenvolve com uma pesquisa-mãe, assumida pelo grupo como um todo, e com alguns projetos vinculados. Foi essa estratégia de trabalhar simultaneamente em várias frentes, que nos possibilitou definir um período contínuo e de longa duração para a pesquisa como um todo. Por essa mesma razão, está sendo possível realizar uma pesquisa extensiva de fontes, junto a diferentes Arquivos da cidade do Rio de Janeiro: o NUDOM (Núcleo de Documentação do Colégio Pedro II), o Arquivo Nacional, o Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, a Biblioteca Nacional, o IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), além de outra documentação disponível na Internet, como, por exemplo, legislação e relatórios ministeriais.

---

[1]As denominações atribuídas ao Colégio, ao longo do tempo, foram várias. Durante o período imperial: *Collegio de Pedro II* (1835); *Collegio de Pedro Segundo* (1838); *Imperial Collegio de Pedro II,* denominação que aparece em vários documentos, ao longo desse período; *Patronato de D. Pedro II* (1850-1889). Após a instalação da República, o Colégio passou a chamar-se *Instituto Nacional de Instrução Secundária* e, logo depois, *Gymnasio Nacional* (1890); em 1909, passou a ter uma dupla denominação: o Externato voltou a chamar-se *Colégio de Pedro II* e o Internato: *Instituto Bernardo Pereira de Vasconcelos;* em 1911, voltou a chamar-se *Collegio Pedro II* e, atualmente, *Colégio Pedro II*. A esse respeito, ver Doria, 1937; Andrade, 1999; Vechia & Lorenz (orgs.), 1998; Gasparello, 2004.

[2] O Colégio Pedro II foi criado pelo governo imperial em 1837, e, após a República, permaneceu mantido pelo governo federal, conservando, até meados do século XX, o caráter de instituição modelar para todo o ensino secundário brasileiro. Aliás, foi com a criação do referido Colégio que a própria denominação de ensino secundário passou a ter curso legal, entre nós. Cumpre ressaltar que o Colégio foi criado antes mesmo do chamado "golpe da maioridade", que permitiu a ascensão de D. Pedro II ao trono, com apenas 14 anos. O país achava-se imerso nas revoltas regenciais e a criação de instituições de caráter modelador, nesse contexto, foi uma estratégia encontrada para garantir a centralização do poder nas mãos do governo imperial, face à autonomia das províncias.

No presente trabalho, nos propomos a fazer um primeiro balanço dos achados da pesquisa, com relação especificamente aos primeiros anos de funcionamento do Colégio, durante o período imperial.

1. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Partindo-se da categoria de *funcionarização* construída por Nóvoa (1987,1990), que fundamentou trabalhos anteriores do grupo, o foco da pesquisa é o processo de construção de uma *identidade profissional docente*, por parte dos próprios professores. Deste ponto de vista, a pesquisa dialoga particularmente com dois sociólogos franceses, a saber, François Dubet e Claude Dubar.

Com relação a Dubet, a nossa referência central vem sendo a análise que este desenvolve sobre a profissão docente, em seu livro *Le Declin de la Institution* (Dubet, 2002). Dubet situa essa profissão entre aquelas que se remetem ao "trabalho sobre o outro", ou seja, "atividades assalariadas, profissionais e reconhecidas que visam explicitamente a transformar o outro, ou, conjunto das atividades profissionais que participam da socialização dos indivíduos" (opus cit, p. 9).

Partindo do pressuposto de que o *trabalho sobre o outro*, nas suas origens, foi concebido como um *programa institucional*, que designa particularmente um modo de socialização ou um *tipo de relação com o outro*, esse autor estabelece distinções entre a forma como se configurou o trabalho do professor primário e o do professor secundário. Chama atenção, igualmente, para o fato de que mudanças nesse *programa institucional* condicionam mudanças na percepção que os professores possuem do seu trabalho docente e, consequentemente, da sua própria identidade profissional.

Quanto à interlocução com Dubar, esta se desenvolve em torno à sua percepção do processo de profissionalização como um processo de socialização que se desenvolve ao longo de toda a vida do sujeito (Dubar,1997). Desse ponto de vista, a identidade profissional do professor se configura como o resultado, sempre instável e provisório, da mediação de múltiplas interferências: as relacionadas ao controle estatal e as que emanam da cultura institucional em que este se encontra inserido, interagindo ambas com as identidades visadas pelo próprio sujeito. Particularmente importante é a categoria proposta por Dubar de *estratégias identitárias*, que podem ser externas e internas à instituição e que buscamos identificar no caso dos nossos sujeitos.

Para este autor, igualmente, a identidade profissional possui, também, uma *dimensão geracional*, devendo-se, portanto, atentar para as características das *gerações de professores*, pois elas constituem uma referência importante em termos da historicidade desse processo identitário.

É a partir desse referencial de análise que vimos nos debruçando sobre os dados coletados.

2. OS ACHADOS DA PESQUISA

Algumas considerações preliminares sobre a trajetória da pesquisa se fazem aqui necessárias. O trabalho se iniciou com uma revisão bibliográfica extensiva, que evidenciou a existência de uma ampla e diversificada bibliografia sobre o Colégio, que possui uma marca característica. De uma forma geral, essa bibliografia, tanto a de caráter memorialístico quanto a de caráter acadêmico (dissertações e teses, artigos em periódicos especializados), foi produzida por ex-professores ou ex-alunos do Colégio e tende a uma monumentalização do seu papel no processo de formação das elites imperiais. Essa característica nos alertou para a necessidade de um olhar mais aguçado para a documentação que ia sendo levantada.

Essa documentação, aliás, evidenciou, ao menos no que se refere aos anos iniciais de funcionamento do Colégio, uma série de questões problemáticas.

O Colégio de Pedro II foi criado, durante o período regencial, como já se afirmou acima, por iniciativa do Ministro da Justiça e do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, com o objetivo claro de servir de padrão e referência para todas as instituições congêneres. Buscava-se dessa forma, num momento em que se descentralizava a instrução pública, com o Ato Adicional à Constituição de 1834, garantir o controle da formação das elites de onde se originariam as futuras lideranças políticas. A estratégia utilizada pelo Ministro foi a de *transformar* um antigo Seminário de órfãos, o Seminário de São Joaquim, em um *colégio de instrução secundária*. O que se efetivou através do Decreto Lei de 02 de Dezembro de 1837, assinado pelo próprio Vasconcelos. Essa *transformação*, entretanto, não foi absolutamente consensual, do que nos dá conta claramente a imprensa periódica da época.

A dissertação de Penna (2008), em particular, aponta para uma crise de legitimidade pela qual passou o Colégio, já na segunda metade do ano de 1839, após a saída de Vasconcelos do Ministério, que se deu em 16 de abril desse ano. Exemplifica com o debate que se travou no âmbito do Senado, que teve a ativa participação do próprio Vasconcelos, enquanto senador do Império. Questionava-se fundamentalmente, a *substituição* de um seminário de órfãos por uma instituição destinada à formação das elites. O que estava de fato, entretanto, em questão, era se o Colégio deveria ou não receber parte do orçamento, para pagar as dívidas contraídas com as obras de reforma do prédio do antigo seminário, entregues ao prestigiado arquiteto francês Grandjean de Montigny, que integrara a missão artística francesa, contratada em 1816 por D. João VI, então Imperador de Portugal e do Brasil. Ao final, a verba acabou por ser liberada.

Outra questão levantada, diz respeito à dificuldade da institucionalização do ensino secundário, entre nós, na sua forma *colegial*. A adoção da forma *colegial*, que rompia com a tradição das *aulas avulsas*, que nos vinha desde o período colonial, foi central no seio dessa estratégia do governo regencial. A esse respeito, em trabalho anterior (Mendonça *et al,* 2013), chamamos atenção para a força dessa tradição, que se

consubstanciou, de início, nas chamadas *aulas régias*, implementadas pelas Reformas Pombalinas da Instrução Pública, ainda no século XVIII, e transformadas em *aulas públicas* após a independência[3]. Encontramos indícios, na bibliografia estudada, de que houve resistência à institucionalização desse tipo de ensino na sua forma *colegial*, pela própria parcela da sociedade a quem este se dirigia. Esta resistência se expressou na longa permanência dos chamados *exames parcelados* das disciplinas avulsas que compunham o currículo do ensino secundário, do número relativamente pequeno de alunos que concluía o curso completo e obtinha o bacharelado, o que levou, por exemplo Haidar (1978) a questionar o papel efetivamente exercido pelo Colégio Pedro II, ao longo do Império, enquanto colégio padrão. Para ela, o Colégio configurou-se, durante esse período, como um padrão apenas *ideal*, mas não *real*, tendo em vista a sua coexistência com múltiplas formas de ensino secundário que adentraram a própria República: as aulas públicas avulsas; os liceus estaduais, que buscavam equiparar-se ao Colégio de Pedro II; os colégios particulares seriados; os colégios particulares que ofereciam apenas um conjunto de aulas isoladas nas quais os alunos podiam se matricular separadamente; as aulas de preparatórios anexas às instituições de ensino superior e os exames parcelados de disciplinas isoladas, a que nos referimos, que persistiram no interior do próprio Colégio de Pedro II. Cumpre ainda acrescentar a essas formas institucionalizadas de ensino, a educação doméstica que, até o final do Império, teve um peso significativo no processo de formação das elites, inclusive no âmbito da Corte[4].

Chama também atenção, na análise da documentação levantada, a grande instabilidade institucional do Colégio, nos seus primeiros anos de funcionamento, refletida, tanto nas mudanças introduzidas no seu currículo, num curto espaço de tempo, quanto na dificuldade de se constituir um quadro docente relativamente estável.

Penna (opus cit), ao analisar o processo de construção social do currículo do Colégio entre os anos de 1837 e 1843, chama atenção para o fato de que, mesmo antes da aprovação de um novo estatuto para o Colégio, em 1841 (o primeiro estatuto é de 1838), várias mudanças pontuais foram introduzidas, tanto em termos da organização das cadeiras, quanto da distribuição das lições semanais, por iniciativa do reitor e dos próprios professores. Registra cerca de catorze (14) alterações feitas entre a criação do Colégio e o ano de 1840, que estariam relacionadas em um anexo a um ofício do reitor ao Ministro, datado de 18 de maio desse ano. Cumpre, aliás, ressaltar que o primeiro

---

[3] Sobre a influência ainda do regime das aulas avulsas, importa ressaltar um aspecto curioso, incorporado ao Estatuto do Colégio de 1838, no que se refere á forma como se estabelecia a remuneração dos professores, cujo salário era composto por uma parte fixa e uma parte variável, proporcional ao número de alunos inscritos em cada matéria. Essa forma de composição dos salários foi rapidamente abandonada, sob protesto dos próprios professores, sendo substituída pela remuneração em função do número de horas-aula previstas na grade curricular.

[4] A esse respeito ver Vasconcelos (2005).

currículo, proposto no estatuto de 1838, nunca chegou a ser integralizado, já que o Colégio iniciou o seu funcionamento com apenas as três séries iniciais.

Com relação aos professores, registramos abaixo, de forma mais detalhada, os principais achados da pesquisa.

A pesquisa sobre a configuração do quadro docente do Colégio, ao longo dos anos em estudo, desenvolveu-se em duas etapas. Num primeiro momento, buscamos estudar o que chamamos de a *primeira geração* de professores do Colégio (1838-1855), ou seja, os professores nomeados anteriormente à realização de concursos públicos para seleção dos mesmos, nos moldes do que viria a ser estabelecido no Estatuto de 1855.

A realização de concursos constitui, sem dúvida, um marco importante no processo de profissionalização docente e configurou-se historicamente como um dos primeiros mecanismos utilizados pelo Estado para a certificação dos professores - no caso específico de Portugal e Brasil, com as Reformas Pombalinas da Instrução Publica. No entanto, quanto ao Colégio Pedro II, ela só se tornaria obrigatória por efeito do Decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamentou a instrução primária e secundária do Município da Corte e estabeleceu os *"exames de capacidade para o magistério"*. Essa obrigatoriedade foi incorporada ao Estatuto de 1855 e já no ano seguinte (1856) se realizavam os primeiros concursos para provimento de cargos docentes.

Esses primeiros professores eram nomeados diretamente pelos Ministros do Império, com base em critérios nem sempre muito transparentes. Tais professores, de uma forma geral, eram intelectuais renomados, selecionados com o objetivo de conferir prestígio à instituição nascente, *homens do mundo*, na perspectiva de Andrade (2007). Por outro lado, eles também se utilizavam do prestígio conferido pela instituição, numa via de mão dupla. Ser professor do Colégio Pedro II constituía-se quase que em um título nobiliárquico. Aliás, esse prestígio era um dos fatores que justificavam a sua permanência no Colégio, face à constante reclamação com relação aos "parcos vencimentos".

No entanto, pudemos constatar que duas marcas significativas desses primeiros anos de funcionamento do Colégio são a grande instabilidade do seu quadro docente e a interinidade dos professores, como estratégia para fazer frente a essa instabilidade. Há uma intensa circulação de professores no Colégio, o que colabora para um número extremamente alto de docentes contratados como substitutos ou *suplementares*[5]. Podemos citar como exemplo o fato de que dos primeiros 11 professores nomeados em

---

[5] O professor suplementar é aquele nomeado interinamente para ocupar o lugar de uma cadeira dividida pelo número excessivo de alunos. A esta cadeira dá-se o nome de cadeira suplementar. Ao longo do período recortado, localizamos uma série de pedidos de professores solicitando aos reitores a divisão de turmas, dado o crescente número de alunos matriculados, o que se alegava inviabilizar o trabalho do requerente.

1838 para lecionar as matérias inicialmente previstas, 7 permaneceram na instituição somente até o ano de 1839, o que representa 25% dos professores efetivos investigados.

Por outro lado, poucos professores foram nomeados como efetivos, permanecendo a maior parte deles como interinos, seja em decorrência de ausências pontuais dos professores efetivos, seja por pedidos de exoneração do Colégio, por parte destes.

O magistério no Colégio Pedro II concorria com outros espaços de atuação, o que nos fez levantar a hipótese de que, para além do prestígio atribuído pela instituição, a docência não consistiria em um lugar de preferência destes homens notáveis, convertendo-se, com frequência, em uma espécie de trampolim para outros cargos mais atrativos, muitas vezes na própria burocracia do Estado (embora estes continuassem a se identificar como professores ou ex-professores do Colégio). Para tudo isso, contribuia, sem dúvida, como já dissemos acima, a "mesquinhez dos vencimentos" tão duramente criticada. Esta hipótese nos obriga a questionar até que ponto o prestígio da instituição se converteu, efetivamente, em prestígio para a profissão.

Outra questão importante e que se situa na contra mão das análises desenvolvidas por Dubet (opus cit) sobre o caso francês, é que havia uma intensa circulação de professores entre as diferentes matérias de ensino, podendo, inclusive, um mesmo professor figurar como efetivo em uma matéria e como interino em outra.

A esse respeito, o ofício do Ministro, que determina a abertura das aulas do Colégio é exemplar.

Em ofício datado de 30 de abril de 1838, o Ministro Bernardo de Vasconcellos dirigia-se ao 1º Reitor do Colégio, Frei Antonio de Arrábida, Bispo de Anemúria, nos seguintes termos:

> *Tendo o Regente interino, em Nome do Imperador determinado que quarta-feira, 2 de maio, tenha lugar a Abertura das Aulas - da 8ª, 7ª e 6ª Classe do Collegio de Pedro II, assim o participo a V Exa Revma para que a tal respeito se sirva dar as convenientes providências. E communico também a V Exa Revma para sua intelligencia, que por Portarias da data de hontem forão nomeados para professores do mesmo Collegio as pessôas seguintes: Justiniano Jose da Rocha para Professor de Geografia, de Historia Antiga e Romana, Joaquim Caetano da Silva para professor de Rhetorica, interinamente encarregado das cadeiras de Grammatica Portugueza e de Lingua Grega, Emilio Joaquim da Silva Maya para Professor de Sciencias Naturaes, encarregado interinamente da Cadeira d' Arithmetica, Domingos José Gonçalves de Magalhães para Professor de Filosofia, encarregado interinamente da Cadeira de Desenho[6] e Januário da Silva Arvellos para Professor de Música (Arquivo Escragnolle Doria, serie 9, ficha 38. Brasil. Ministério da Justiça/Arquivo Nacional).*

---

[6] Cumpre ressaltar que este professor negou-se a lecionar a cadeira de Desenho, tendo, entretanto, permanecido como professor do Colégio até que a cadeira de Filosofia fosse efetivamente oferecida, já que não o foi no primeiro ano de funcionamento do Colégio.

O processo de designação desses primeiros professores foi um longo processo que obedeceu a um ritual iniciado em fevereiro, com a nomeação *para o Colégio* e se concluiu apenas em julho, com a definição dos respectivos ordenados. Percebe-se claramente que a vinculação dos professores é primordialmente com a instituição e não com a matéria de ensino a ser lecionada e que a constituição desse primeiro quadro docente buscava fundamentalmente dar credibilidade ao *programa institucional* do Colégio.

Estamos, no momento, em uma segunda etapa da pesquisa (1855-1889), que caracterizamos como de consolidação e estabilização do quadro docente do Colégio. O marco inicial desse segundo período é o novo Estatuto do Colégio, de 1855, que incorpora as exigências introduzidas pela Reforma Couto Ferraz, principalmente, a obrigatoriedade do concurso para ingresso no magistério público. Com isso, inicia-se um processo a que estamos dando o nome de "disciplinarização"[7] do currículo e da docência, com a progressiva vinculação do professor a uma "cadeira", que compreende um conjunto de "matérias de ensino"[8].

Dois achados significativos da pesquisa quanto a esse período foram, por um lado, a criação de uma nova categoria docente: a classe dos "repetidores" - e posteriormente dos "explicadores", para o externato - uma espécie de monitoria pensada originalmente como uma estratégia de formação de futuros professores e, por outro, a diferenciação interna dos docentes entre os "homens de letras" e os "homens de ciência", correspondentes aos dois grandes campos de conhecimento em que se subdividia o currículo, em constante tensão e disputa, ao longo do período. Ambas essas temáticas foram objeto de trabalhos produzidos pelo grupo (Mendonça et al,).

O Decreto n. 1331-A, de 17/02/1854, que *Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte*, vulgarmente conhecido como Reforma Couto Ferraz, e, na sequência, o novo Regulamento do Colégio, aprovado pelo Decreto n. 1556, de 17/02/1855, além de tornar obrigatório o concurso público para a seleção dos professores da instituição, também constituiu uma nova categoria docente: a *classe de repetidores*. Era da competência desses *repetidores* auxiliarem e dirigirem os estudos dos alunos internos e semi-internos (*meio-pensionistas*)[9] do Colégio de Pedro II, além de substituírem os professores nos seus impedimentos temporários.

---

[7] Empregamos o termo disciplinarização quanto a currículo no sentido de que a forma como os concursos se organizam obriga a um agrupamento das matérias afins que culmina com a adoção do sistema de cátedras, e a consequente vinculação dos professores, ainda que tênue, a um campo disciplinar. Cumpre, entretanto, ressaltar que o termo disciplina, com o significado que lhe atribuímos hoje de "disciplina escolar", não aparece em nenhum dos documentos consultados referentes ao período em estudo.

[8] Um exemplo característico é o da *cadeira* Matemática, frequentemente referida no plural, como Matemáticas, e que compreendia as seguintes *matérias de ensino*: Aritmética, Geometria e Trigonometria.

[9] Embora prevista desde então, essa possibilidade só se concretizou, de fato, em 1870. Nesse ano, o Decreto n. 4468, de 1/01/1870 autorizou a contratação de *explicadores* para o Externato, utilizando-se, a esse respeito, de uma dupla denominação equivalente: *repetidores*, para o Internato, e *explicadores*, para o Externato.

Quanto à forma de ingresso dos repetidores, o Regulamento de 1855 determinava que, tal qual deveria acontecer com os professores do Colégio, este se faria mediante concurso público, com regras que muito se assemelhavam às da seleção dos primeiros. Estabelecia, também, o Regulamento, em conformidade com a Reforma, que, em igualdade de condições, os repetidores seriam preferidos por ocasião do concurso para o provimento de professores nas cadeiras vagas.

Um novo Regulamento, aprovado em 01/03/1876, entretanto, viria a suprimir tanto a classe dos repetidores quanto a dos explicadores, criando em seu lugar uma *nova* classe de *substitutos*, também providos através de concurso.

O que ressaltamos a respeito dessa categoria docente, de vida curta, aliás, foi o fato de que com a criação da classe dos repetidores e dos explicadores, o Colégio Pedro II foi pensado também como um espaço para a formação de professores, uma formação que se daria na própria prática docente, exercida junto a um professor mais experimentado e supondo o domínio do conteúdo a ser ensinado, o que fica claramente evidenciado na documentação estudada. É significativo, a respeito dessa última afirmativa, que os repetidores se vinculassem a uma determinada *seção de matérias*, estabelecendo-se, pela primeira vez, uma relação, mesmo que ainda tênue, entre o professor e uma área de estudos, embora distante do que se poderia configurar como um recorte disciplinar.

Este seria um passo inicial no processo que caracterizamos como *disciplinarização* do currículo e da docência, embora seja importante ressaltar que a vinculação estrita de um professor a uma matéria específica só se tornará uma realidade efetiva após a institucionalização da formação dos professores secundários no Brasil, com a criação das Faculdades de Filosofia, o que só ocorrerá já no período republicano, no final dos anos 1930, em um lento processo marcado por fortes resistências por parte dos professores do Colégio. Até então, como assinala Rodrigues (2010) "a definição do sujeito como professor era delineada pela prática e não por uma formação específica para o exercício da profissão" (p.99).

No caso desses primeiros professores do Colégio, sua formação era diversa: Medicina, Direito, Belas Artes, Matemática, Filosofia, e a falta de correspondência entre a área de formação e a cadeira lecionada era freqüente. No entanto, essa desvinculação entre saberes e alocação em cadeiras parece, desde a fundação do Colégio, demonstrar exceções em relação aos professores de Ciências Naturais e Matemáticas, denunciando os embates entre a formação clássica humanística e a formação cientifica, que envolveram a definição do currículo do ensino secundário, e explicitando um processo mesmo que ainda incipiente de disciplinarização dessas duas áreas do saber.

Encontramos indícios desse processo de especialização na documentação analisada do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, referente aos concursos de professores. Foi significativo constatar que os candidatos às cadeiras de Matemáticas e de Ciências Naturais destacavam, recorrentemente, nos requerimentos apresentados por ocasião do processo seletivo, a titulação que os associava a algumas instituições vinculadas a esses campos específicos, tais como a Faculdade de Medicina, no caso das Ciências

Naturais, ou a Escola/Instituto Central ou a Escola Politécnica, no caso das Matemáticas.

Igualmente, esses professores circulavam menos entre as diferentes matérias, tendendo a manter-se dentro do seu âmbito de especialização. No reverso, os professores que não possuíam essa formação científica, evitavam ocupar, mesmo que interinamente, cadeiras específicas como Ciências Naturais, Matemática ou ainda Desenho.

Na nossa perspectiva, esses professores ainda se enquadravam na categoria acima referida de *homens do mundo*, mas formavam uma espécie de subcategoria dentro desse grupo - os *homens de ciência* - que, transitando para além dos espaços formativos institucionais, exerceram também um papel relevante nas associações científicas, sociedades e clubes, que consolidaram o campo científico na jovem nação, estruturando os saberes próprios dos grupos profissionais necessários ao desenvolvimento da sociedade imperial, em particular, os médicos e os engenheiros.

Identificamos, por fim, como marco significativo desse segundo período a criação da Congregação de Professores e Substitutos, que se originou do Conselho previsto no primeiro estatuto do Colégio. Essa criação está na culminância de um processo que implicou em uma crescente autonomização do quadro docente do Colégio, em um primeiro momento, com relação ao Ministério do Império, e, num segundo momento, internamente, com relação à própria Reitoria. O Decreto 8227, de 24/09/1881 converte em Congregação o antigo Conselho Colegial e estabelece as suas competências, transferindo para essa Congregação boa parte dos poderes até então atribuídos ao Reitor.

Uma última questão tem a ver com a diversificação interna do quadro docente do Colégio e a forte hierarquização que se estabelece entre as várias categorias que vão sendo criadas ao longo do tempo. Em particular, a criação dos *professores catedráticos*, nesse que estamos caracterizando como um momento de maior estabilidade e consolidação do quadro docente do Colégio, irá reforçar essa hierarquização interna dos professores, que já se estabelecia, desde o primeiro estatuto, inicialmente, entre professores efetivos, substitutos e mestres[10], sem considerar os interinos. Essa enorme diferenciação levou-nos a pensar na elaboração de uma espécie de glossário, com as várias denominações que vão surgindo, a partir das sucessivas alterações dos estatutos e regulamentos, e considerando ainda que, algumas vezes, a mesma denominação possui um significado diferenciado em distintos momentos do funcionamento do Colégio.

Por fim, cumpre ressaltar a dificuldade encontrada em estabelecer uma relação dos professores que integraram, ao longo do período em estudo, o quadro docente do Colégio. Para chegarmos aos nomes, utilizamos como fontes o Primeiro Livro de Empregados, o Livro de Assentamento dos Professores (1852-56) e o Anuário Nº XV,

---

[10] A denominação de mestres era atribuída aos professores de música e ginástica, componentes curriculares que não tinham o mesmo status das humanidades clássicas ou científicas, implicando inclusive, em uma diferenciação salarial.

encontrados no Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II. Nessa terceira fonte documental encontra-se publicada a relação geral dos professores, até a data de edição do Anuário, subdivididos nas categorias que foram criadas pelas diversas reformas de ensino que impactaram o Colégio ao longo do período. De uma forma geral, a identificação desses professores é sempre imprecisa, pois, há nomes que aparecem em algumas listas e desaparecem em outras.

Dois fatores contribuem para essa imprecisão. Por um lado, como já dissemos anteriormente, há uma intensa circulação de professores no Colégio, o que colabora para este número alto de docentes no período em estudo. Por outro lado, poucos professores foram nomeados como efetivos, permanecendo a maior parte deles como interinos. A interinidade constituiu-se, de fato, em uma marca da pertença dos professores à instituição, ao menos no período que estamos estudando. De qualquer forma, pretendemos, também, incluir em algum tipo de publicação a relação o mais completa possível desses professores, acompanhada de uma pequena biografia de cada um deles, já que, na historiografia construída sobre o Colégio apenas os mais notáveis, em geral, aqueles que chegaram a catedráticos permaneceram registrados na memória.

BIBLIOGRAFIA

Andrade, V. L. C. (2007). Historiadores do IHGB / Catedráticos do CP II. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, 168 (434), Rio de Janeiro, jan-fev.

_____ (1999). *Colégio Pedro II. Um lugar de memória*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ.

Brasil. Decreto Lei 02 de Dezembro de 1837. In Colégio Pedro II. *Annuario do Collegio Pedro II (*1914). Rio de Janeiro: Typ. Revista dos Tribunaes.

_____. Decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. *Coleção das Leis do Brasil*, p. 45-69.

_____. Decreto n. 1556, de 17 de fevereiro de 1855. *Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1855* (1855). Rio de Janeiro: Typographia Nacional, p. 80-93.

_____. Decreto n.4468, de 1º de fevereiro de 1870. *Collecção das Leis do Imperio do Brazil de 1870* (1870). Rio de Janeiro: Typographia Nacional, p. 66-73.

Doria, L. G. Escragnolle (1997). *Memória Histórica do Colégio Pedro Segundo (1837-1937)*. 2ª ed. Brasília: INEP.

Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Dubet, F. (2002). *Le Declin de l'Institution*. Paris: Éditions du Seuil.

Gasparello, A. M. (2004). *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu.

Haidar, M. de L. M. (2008) *O Ensino Secundário no Brasil Imperio*, 2ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Mendonça, A. W. P. C., Soares, F. e Soares, R. (2015). De homens-mundo a especialistas: a disciplinarização do currículo e da docência no Colégio Pedro II (1855-1881). In: *Anais do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação,* Maringá/PR, CDRom.

Mendonça, A. W. P. C. , Silva, F. R. S. e Oliveira, P. R. (2015). A classe de Repetidores do Imperial Colégio de Pedro II: um degrau na carreira docente ou uma estratégia de formação? *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 15, n. 3 (39), set/dez, p. 201-228.

Mendonça, A. W. P. C., Soares, J. C. e Lopes, I. G. (2013). A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. E*ducação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, out./dez., p.985-1000.

Mendonça, A. W. P. C., Silva, F. R. S., Patroclo, L. B. e Soares, R. (2013). Construindo o seu quadro docente: as primeiras gerações de professores do Colégio Pedro II. In: *VII Congresso Brasileiro de História da Educação - Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil*, Cuiabá/ MT, CDRom.

Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII- XX siècle)*, Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 2 v.

_____. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: *Teoria & Educação*, n.4.

Penna, F. A. (2008), *Sob o Nome e a Capa do Imperador: a criação do Colegio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Rodrigues, R. P. (2010). *A educação literária no colégio de Pedro Segundo* (1838-1854). Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Vasconcelos, Maria Celi C. (2005). *A casa e seus mestres: a educação no Brasil de Oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus.

Vechia, A. e Lorenz, K. M. (org) (1998). *Programa de Ensino da Escola secundária Brasileira (1850-1951)*. Curitiba: Ed. Do Autor.

ID:1045

LIÇÕES DE MÚSICA NO CPII: GYMNASTICA INTELECTUAL E RECREAÇÃO DO ESPÍRITO (1838-1855)

Autores:
Gilberto Vieira Garcia
Gustavo da Motta Silva

Filiação:
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

RESUMO

O estudo da educação musical no Brasil, particularmente no século XIX, tem-se mostrado uma temática abrangente e complexa. Na pesquisa foi possível constatar que, entre 1838 e 1855, as lições de música ocuparam um espaço significativo dentro da carga horária de estudos da principal instituição de Ensino Secundário do Brasil Império, o Colégio Pedro II, criado em 1837, para a formação das elites intelectuais e políticas. Pode-se perceber o lugar que a música ocupava dentro do currículo do colégio e a sua importância relativa pelo número de lições previstas e o elevado número de alunos inscritos. Foi possível, entretanto, identificar o seu posterior declínio, tanto em termos da carga horária ocupada, em particular, a partir de 1855, quando passou a formar uma sessão comum com a religião, a dança e a ginástica, afirmando uma "relação de vizinhança" com essas matérias e configurando-se estas, no seu conjunto, como lições de recreio. Especificamente, suas relações com a ginástica apontam para a relevância de uma educação do corpo e, de maneira mais ampla, das sensibilidades e dos comportamentos. Um conjunto de atributos importantes para aquela distinta parcela da mocidade que podia dedicar todo seu tempo à "ginástica intelectual" e à *recreação do espírito*.

PALAVRAS-CHAVE

Colégio PedroII, História da Educação Musical, História da Educação Física.

INTRODUÇÃO

O estudo da Música no Rio de Janeiro do século XIX tem-se mostrado uma temática bastante abrangente e complexa. O que se deve tanto pelo caráter fragmentado da documentação quanto, especialmente, pela dificuldade de se transpor algumas interpretações consagradas de determinados intelectuais e artistas do século XX, que compreendem essa temática como um conjunto de "ideias fora do lugar". Desafios documentais e historiográficos que, em certa medida, vem sendo revistos, tornando possível perceber as particularidades e a importância que esse período teve para a cultura musical no Brasil, sobretudo, em suas manifestações urbanas.

Foi dentro desse contexto, especificamente entre 1838 e 1855, que as lições de música ganharam um grande espaço dentro da carga horária de estudos da principal instituição de Ensino Secundário do Brasil Império, o Colégio Pedro II. Um recorte temporal que permite perceber o seu lugar dentro do currículo do colégio e, especialmente, a sua importância relativa quanto ao número médio de lições que deveriam ser oferecidas no decorrer de cada um desses anos. O que, por sua vez, tornou possível identificar a sua ascensão e declínio enquanto uma das lições mais importantes em termos de carga horária, bem como a mudança de seu lugar entre os estudos "essenciais" para as *lições de recreio* – quando, a partir de 1855, passou a formar uma sessão comum com a religião, a dança e a ginástica, afirmando sua "relação de vizinhança" com essas matérias.

No que se refere à ginástica, de uma forma geral, o século XIX é um período particularmente interessante, visto que nesse momento se desenvolve uma série de conceitos sobre o corpo e sobre as suas formas de utilização. (Soares, 2007) A partir de 1800, surgem na Europa diversas formas de encarar os exercícios físicos que foram, então, designadas como "métodos ginásticos" (Idem). A influência da ginástica europeia se fez presente na realidade brasileira principalmente no decorrer do século XIX, quando os primeiros professores de ginástica vinham uma formação militar fortemente influenciada por esses métodos ginásticos.

Nesse período, a ginástica foi em grande parte compreendida a partir das perspectivas higienistas e médicas então em voga. Contudo, como ressalva Melo & Peres (2014), é relevante pensar sobre a polissemia que caracterizava o termo, ao se considerar os variados significados então associados à ginástica e seus derivados, como, por exemplo: "fatos ginásticos", para se referir a brigas na rua; "passo ginástico", indicando um caminhar acelerado; e "ginástica do espírito", responsável por indicar movimentos de cunho filosófico ou ligados à erudição. Significações que, no caso da música, ganham forma a partir da definição do desempenho de alguns cantores como "ginástica vocal" ou de "laringe", assim como do estudo de piano como "ginástica dos dedos". (Idem).

Ao se analisar os trabalhos produzidos acerca da ginástica no Rio de Janeiro, durante o século XIX, foi possível perceber uma baixa quantidade de estudos (Melo & Peres, 2014). Escassez de estudos que foi percebida também no caso do ensino e da

aprendizagem da música e, mais ainda, no que se refere as suas possíveis relações com a ginástica, justificando-se, assim, a relevância do estudo diante da lacuna identificada.

1. METODOLOGIA

O *corpus documental* desse trabalho foi formado pelos planos de estudos previstos nos estatutos do Colégio Pedro II de 1838 e 1841 e pelos Mapas de faltas dos professores, onde se teve acesso ao número de lições previstas para cada uma das matérias.

Considerando que foram localizados os Mapas de faltas relativos aos anos de 1844, 1847, 1848 e, sucessivamente, de 1850 até 1855, é importante frisar, em primeiro lugar, que, diferente dos planos de estudos citados (1838 / 1841), esses documentos não informam o número exato de lições semanais por matérias, oferecido de acordo com cada um dos 7 anos de estudos do colégio. Em segundo, não foi possível localizar entre esses documentos informações sobre o número total de lições mensais devidas pelos professores para cada um dos anos analisados, com exceção do ano de 1850, que contava com a série completa entre fevereiro e novembro, e, de certa forma, o ano de 1848, que contava com um documento informando o número total de lições que deveria ter sido oferecido por cada professor durante todo esse ano letivo. Diante disso, os resultados de análise produzidos a partir dessa documentação têm, portanto, como base estimativas e dados parciais.

Levando em consideração o caráter fragmentado das informações encontradas na documentação, optou-se pela da noção de paradigma indiciário proposta por Ginzburg (1989), por ser um referencial metodológico interessante para se estabelecer algum critério de articulação e de unificação dessa diversidade documental e dessa temática tão multifacetada como a música, a ginástica e suas possíveis articulações.

2. AS LIÇÕES E A RECREAÇÃO DO ESPÍRITO

2.1. LIÇÕES DE MÚSICA NO CPII: PLANOS DE ESTUDOS DE 1838 E DE 1841

Uma primeira referência para se pensar sobre a importância das lições de Música junto às aulas dos CPII encontra-se no plano de estudos publicado no Regulamento N.8 – de 31 de janeiro de 1838. De acordo com Vechia & Lorenz (2011), seu eixo principal orientava-se a partir dos estudos clássico-humanísticos, com 62% do total carga horária destinada, sobretudo, ao Latim, ao Grego, à Filosofia, à

Retórica e à Poética, cabendo à Matemática, aos Estudos Sociais e às Ciências, respectivamente, 12%, 11% e 9%. Especificamente às Artes, previa-se então uma carga horária de apenas 6% dividida entre o Desenho (8 horas; 3,1%) e a *Música Vocal* (6 horas; 2,9%) que seriam oferecidas nos três primeiros anos de estudos do colégio como lições introdutórias às *humanidades*.

Turin (2015) ao estudar no CPII as figurações e apropriações da tradição clássica no Brasil oitocentista aponta que essas apropriações aconteceram de forma mais ampla na realidade brasileira dos oitocentos e não apenas de modo focalizado no currículo da Instituição. Dessa maneira, aprece ter ocorrido um movimento dialógico entre o aspecto geral e o focal.

Outro documento importante é a tabela dos dias e horas das lições, publicada no Regulamento nº 62, de 1841. Ao observá-la, um ponto que deve ser destacado é que, três anos após o primeiro plano, ocorre uma mudança na posição das lições de Música Vocal no quadro geral das matérias, que aumentam em número e passam a ser oferecidas para todos os anos do curso. Nesse aspecto, um dos documentos mais importantes levantados durante a pesquisa trata-se da "Exposição dos inconvenientes e defeitos encontrados pelos respectivos professores nos diferentes ramos de ensino, acompanhado das observações do reitor", também de 1841 – único documento localizado onde se tem acesso às próprias palavras do responsável pelo seu ensino entre 1839 e 1858, o "Mestre" Francisco da Luz Pinto.

O conteúdo central de seus argumentos está focado nas dificuldades que exíguo tempo disponível para as *lições* de *Música Vocal* no CPII causava no desenvolvimento desta "Sciencia", haja vista que a sua oferta para os três primeiros anos de estudo não se efetivara, conforme previsto no plano de 1838, pois, até 1841, sua oferta restringiu-se apenas ao 1º ano. Um problema que, segundo o Mestre, comprometia as possibilidades dos alunos se aprofundarem no "verdadeiro conhecimento desta faculdade", vendo "novas difficuldades que a cada momento se encontrão debaixo dos mesmos principios e das mesmas regras infaliveis", pois, com "diminuto tempo apenas podem aprender os alumnos os primeiros Elementos que perdem-se para o Futuro pela falta de Pratica". Assim, diante das reivindicações de Francisco da Luz para o desenvolvimento do ensino de Música no CPII, o fato é que realmente ocorre um aumento na carga horária de suas *lições* no plano de estudos de 1841, onde se previa sua oferta não apenas para os três anos estabelecidos em 1838, mas para cada um de seus sete anos de estudos – com quatro lições semanais para o 1º e para 2º ano e uma para cada um dos anos que se seguem do 3º ao 7º.

Como observam Vechia & Lorenz (2011), assim como no plano de 1838, na organização dos estudos proposta em 1841, a orientação clássico-humanística continua sendo a principal tônica, ocupando 60% de sua carga horária. É

interessante se notar, porém, que, diferente do plano anterior, aqui as Artes já não mais ocupavam a última posição, mas a segunda, ficando com 16% da carga horária, diante dos 14% das Ciências Sociais, dos 5% das Matemáticas e dos 5% das Ciências Naturais – cabendo a Música 7,1% do total. Posição que se deve às referidas mudanças quanto ao número e a oferta de suas lições, ocorridas tanto na *Música Vocal*, quanto no Desenho. Matérias que, para além dos anos iniciais e de seu caráter introdutório, passariam a ser oferecidas também ao longo dos anos seguintes, conquistando uma possiblidade de ampliar o tempo de seus exercícios e de transpor seus "primeiros Elementos".

2.2. "NÚMERO DE LIÇÕES DADAS"

Com o objetivo de observar como se opera o debate Ciências versus Humanidades no CPII ao longo do século XIX, tendo como referência documental os decretos que regulamentavam as reformas referentes às mudanças em seu currículo, Vechia & Lorenz (2011) afirmam que "o plano de estudos de 1841 permaneceu praticamente inalterado até a primeira metade da década de 1850." (*Idem*, p.125) Entretanto, a documentação levantada no Arquivo Nacional sobre esse período traz informações que parecem importantes para se refletir sobre os contornos que tais planos normativos foram tomando na esfera interna do CPII, junto ao "contexto da prática", tendo como foco o lugar que o ensino de Música foi ocupando em seu currículo durante o período em análise. Observando-se os documentos denominados "Mappa de faltas"[1], comparando seus dados com o número de lições por matéria estabelecido no plano de estudos de 1841, percebem-se que ocorreram algumas alterações definidas dentro do próprio âmbito administrativo do colégio, durante o processo de sua implementação até a Reforma Couto Ferraz (1855).

Assim, a partir do conjunto de "Mapas de faltas" localizados, foram produzidos alguns dados que se mostraram interessantes na medida em que tornaram possível se vislumbrar tendências gerais de ascensão e declínio das lições de Música junto aos variados quadros de estudos desenhados no âmbito interno do CPII, entre 1844 e 1855; valendo-se destacar, que, do conjunto analisado tomou-se como referência apenas os anos de 1847, 1852 e 1855, quando se percebem as mudanças mais significativas na posição tomada pelas lições de Música, no computo geral do número médio de lições oferecidas anualmente por cada matéria.

No ano de 1847[2], observa-se que as lições de Música conquistam certa estabilidade dentro da classificação geral ao permanecer na mesma posição deduzida do plano de estudos de 1841, ficando no 5º lugar (7,4%), à frente de História, "Philosophia", "Rethorica", Matemática, "Grammatica Nacional" e Ciências,

[1] Documentos onde eram registrados o número de aulas previstas e a frequência dos professores.

[2] Média de número de lições calculada a partir das lições dadas entre os Fevereiro e Julho de 1847.

incluindo-se agora o Desenho e a Geografia. No ano de 1852[3], a Música conseguiu chegar ao ápice da classificação geral, ficando entre as três primeiras matérias com o maior número médio de lições mensais, atrás apenas do Latim e do "Francez" que, respectivamente, ocuparam a 1º e a 2º posição, conquistando então 7,5% do total.

Compreendendo o currículo escolar como um campo de constantes disputas em torno da seleção e da hierarquização dos saberes, percebe-se que, junto a esse movimento de ascensão da Música, outros movimentos em prol da ascensão de algumas das demais matérias e áreas de conhecimento estiveram em jogo nesse processo de definição curricular do CPII. O principal ponto de tensão percebido nesse campo centra-se na definição das finalidades da formação Secundária propiciada pelo colégio e o deslocamento de seu eixo das "Bellas letras" para as "Sciencias", a partir da década de 1870. Uma tensão originada junto às próprias demandas de consolidação do Estado Imperial e das perspectivas de progresso da Pátria, tendo, de um lado, a ênfase à tradição dos estudos literários, das letras e das humanidades clássicas, e, de outro, as preocupações com o progresso material do país e suas demandas por uma formação mais técnica e cientificista. (Vechia & Lorenz, 2011; Cunha Junior, 2012)

Segundo Cunha Junior (2012), é possível perceber um primeiro movimento nessa direção ainda em 1855, quando o curso de sete anos do colégio foi divido entre os estudos de 1ª e os de 2ª classe, deslocando-se "os conhecimentos de natureza científica para os primeiros anos do curso de estudos do CPII, deixando os três últimos anos reservados ao conhecimento das letras." (p.61) Foi no conjunto dessa reforma que as lições de Música foram normativamente caracterizadas como "não-essenciais" e postas à margem dos dias e horários regulares de estudo, como prega o próprio Regulamento de 1855[4], onde, respectivamente, lê-se no Art.3º que: "Os estudos de desenho, musica e dansa, e o de italiano, não são essenciaes para se obter qualquer dos títulos" (seja o dos estudos de 1ª ou de 2ª classe , isto é, o de Bacharel em letras); e, ainda, no Art.7º que:

> *O ensino da dansa, e os exercicios gymnasticos terão lugar durante as horas de recreação. O da musica e o do desenho serão dados nas quintas-feiras, quando forem feriados[5]. Os respectivos Professores dividirão seus discipulos em turmas, que possão dar alternadamente as lições das referidas artes. Os ditos Professores serão obrigados a lecionar quatros horas entre as manhãs e a tarde. (Regulamento de 1855, p.1)*

A Gymnastica passa por uma situação similar quando comparada com essas matérias "não-essenciais", uma vez que quando a mesma é introduzida na escola pelo

---

[3] Média de número de lições calculada a partir das lições dadas nos meses de Fevereiro, Março Abril, Junho, Julho, Agosto e Outubro de 1852.

[4] Decreto nº 1556, de 17 de Fevereiro de 1855.

[5] Feriados aqui eram os dias de folga escolar que aconteciam às quintas e aos domingos.

Reitor em 1841, as recomendações eram de que as lições seriam oferecidas seis vezes por semana, com duração de uma hora, com exceção de quinta-feira, quando a duração da aula seria aumentada para duas horas (Cunha Junior, 2008). Posteriormente ocorre essa decisão de colocar a os "exercícios gymnasticos" e a "dansa" preenchendo algumas horas no momento de recreação, embora a Gymnastica já fosse ministrada em um dia de feriado do CPII.

Deslocamento que já tinha sido anunciado no mesmo ano em que suas lições registram a melhor colocação, em 1852, quando estava em trâmite o "Projeto da reforma dos estatutos da parte Scientifia do Collegio D. Pedro 2º" no qual se previa que: "O ensino de desenho, musica, esgrima e gymnastica, serão voluntários, e só nas horas vagas; porquanto a experiencia em tem demonstrado que estas artes distrahem minimamente a attenção dos alumnos.". Ou seja, um movimento de reforma no qual seu estudo perde espaço dentre as aulas "essenciaes", tornando-se um estudo voluntário, ensinado em alternância com a Dança, a Ginástica e o Desenho, nos dias feriados e de folga escolar, com uma finalidade declarada de servir à distração dos alunos, aos seus momentos de recreação e passatempo.

O impacto efetivo da reforma de 1855 sobre as aulas de Artes é notório, haja vista seu declínio quanto ao número médio de lições por matéria[6], quando passam a ocupar em conjunto com a Ginástica a 8ª posição, isto é, o último lugar na classificação geral, ficando com apenas 2,6% da carga horária total. Mudanças curriculares significativas que repercutiram diretamente sobre as lições de Música que, da 3ª posição alcançada no ano de 1852, retrocederam quase ao mesmo lugar deduzido do plano de estudos de 1838, quando esteve entre as últimas posições.

Uma mudança que pode ser percebida não apenas pelo número médio de lições que os professores deveriam dar, mas também pelo próprio lugar ocupado pelas matérias no quadro de horários das aulas do CPII, como demonstra a documentação levantada sobre os anos de 1840, 1841 e 1856. Assim, se, nos quadros de 1840 e de 1841 as lições de Música foram oferecidas durante todos os dias regulares, isto é, segundas, terças, quartas, sextas e sábados, já em 1856, após a implantação do novo Regulamento, o ensino de Música deixa de fazer parte do quadro das aulas regulares, passando a compor oficialmente uma sessão comum com a Religião, a Dança e a *Gymnastica*, compartilhando com essas matérias os *recreios* e os dias *feriados*, ou seja, as quintas e os domingos (Vechia & Lorenz, 1998; Penna, 2008; Cunha Junior, 2008) – em concordância com o Art. 7º do Regulamento de 1855.

2.3. RELAÇÕES DE VIZINHANÇA: A MÚSICA E A GYMNASTICA

Para Chervel (1990), o problema da distribuição, isto é, o lugar relativo que as matérias ocupam entre os saberes e suas relações de vizinhança com outras matérias, mostra-se uma perspectiva interessante para tentar compreender sua importância

[6] Média de número de lições calculada a partir das lições entre os meses de Março e Julho de 1855.

histórica dentro de cada contexto educacional. Problema que parece contribuir também na análise dos significados das lições de música e de ginástica no colégio, a partir das relações que estabelece com as matérias vizinhas, de acordo com as posições que ambas ocupavam tanto nos planos de estudos quanto nos Mapas de faltas analisados.

Como se pode perceber no corpo documental da pesquisa, não é uma tarefa simples identificar os graus de vizinhança das lições de Música com as outras matérias, tomando como referência a variação de sua importância quanto ao número de lições previstas, haja vista o seu trânsito dentro dos quadros de estudo configurados no CPII. Entretanto, foi possível se perceber nesse quadro variado algumas relações de vizinhança com o Desenho, a Poesia, a Religião, a Ginástica e a Dança.

No que se refere especificamente à presença da Ginástica e da Dança no quadro de estudos do colégio, sem dúvida, o corpo é um dos elementos centrais para o estabelecimento dessa relação de vizinhança, na qual o estudo de Música poderia contribuir, então, para uma "harmonia dos gestos" e uma "educação do movimento" – sobretudo, ao se considerar a importância da etiqueta e do comportamento público para a sociedade de Corte[7]. O que fica bastante claro, por exemplo, quando, em 1836, Manuel Araújo Porto Alegre avalia a diferença do grau de civilidade entre as "Villas" e as "Capitaes" do Império, pautando-se, justamente, na Dança. Segundo ele, nas "Villas":

> *é necessário que o compasso seja bem marcado para que excite a dançar, e mover bem o corpo, e ahi complicam-se as figuras, em quanto que nas Capitaes, no centro da chamada bella-sociedade, a dança é um passo amaneirado, e consiste mais em conversar com o par, que na multiplicação das figuras. (Nitheroy 1836, p.175)*

Ou seja, a ideia de uma Educação musical-corporal pela qual seria possível se identificar os membros da "bella-sociedade", a partir de distinções socioculturais, e mesmo, regionais, estabelecidas no Império, que se tornariam evidentes, por exemplo, pela Dança, a forma de seus movimentos, o equilíbrio de suas figuras e a modo de se comportar diante de seus pares.

Sendo assim, os bailes e, consequentemente a dança, pareciam representar algo para além de um simples divertimento para os indivíduos da época, significando formas particulares de educar o corpo para conhecer certas técnicas civilizadas, através de uma educação do físico; para um conjunto de comportamentos considerados socialmente adequados, por meio de uma educação do espírito; e para a inserção em coletivos maiores, tendo em vista gestar uma sociedade civil, mais especificamente uma elite (Melo, 2014). Por mais que os bailes representassem uma sociedade mais livre, essa liberdade deveria ser vivida com limites (Idem).

---

[7] Sobre a importância das danças na sociedade de Corte carioca, ver Zamith (2011).

Pensando-se ainda nas suas relações com o lugar da dança dentro do currículo do colégio, parece importante se ter em vista que a própria concepção clássica de música abrangia um conjunto de atividades, dentre as quais essas também se incluíam, junto à Poesia e ao Teatro (Fubini, 2008). Uma concepção recorrente no contexto da Corte, como pode se perceber no discurso de inauguração do Imperial Conservatório (1848), onde se destacava que, entre os antigos, "imenso era o império da Música, estendendo-se não só à ciência dos sons, mas, ainda, à poesia, à eloquência, à declamação e à própria ginástica" (Andrade 1967, p.254).

Além dos bailes, o século XIX demostrou ser um momento profícuo para o surgimento de agremiações esportivas e o desenvolvimento do "sport" como eram denominadas as modalidades esportivas (Melo, 2015), contudo, esse é um debate para ser aprofundado em um momento posterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse quadro geral, pode-se perceber que o estudo da música teve uma importância significativa no Colégio Pedro II, entre 1838 e 1855. Importância essa que ganha contornos qualitativos ao se pensar sobre alguns possíveis significados de suas relações com as matérias vizinhas. É nesse sentido que as relações com a ginástica destacam sua importância conjunta para uma educação do corpo e, de maneira mais ampla, das sensibilidades e dos comportamentos. Um conjunto de atributos importante para aquela distinta parcela da mocidade que podia dedicar todo seu tempo à "ginástica intelectual" e à recreação do espírito.

BIBLIOGRAFIA

Andrade, A. (1967). *Francisco Manuel da Silva e seu tempo, 1808-1865:* uma fase do passado musical do Rio de Janeiro à luz de novos documentos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, V.I e V.II,

Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. *Teoria e educação*. Porto Alegre, v.2, p. 177-229.

Cunha Junior, C.F.F. (2003). Os exercicios gymnasticos no Imperial Collegio de Pedro II (1841-1870). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte,* Campinas, v. 25, n.n.1, p. 69-81.

Cunha Junior, C.F.F. (2008). O Imperial Collegio de Pedro Segundo e o Ensino Secundário da Boa Sociedade Brasileira. Rio de Janeiro: Apicuri.

Cunha Junior, C.F.F. (2012). Saberes escolares do ensino secundário brasileiro no século XIX: O caso do Imperial Collegio de Pedro Segundo. *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia, v. 11, p. 51-70.

Fubini, E. (2008). *Estética da Música*. Lisboa: Edições 70.

Ginzburg, C. (1989). "Sinais: Raízes de um paradigma indiciário". In: ____. *Mitos, Emblemas e Sinais:* morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras.

Melo, V.A. (2014). Educação do corpo? Bailes no Rio de Janeiro do século XIX: o olhar de Paranhos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 40, p. 751-766.

Melo, V.A. (2015). O sport em transição: Rio de Janeiro, 1851-1866. *Movimento*. Porto Alegre, v. 21, p. 363-376.

Melo, V.A. & Peres, F. (2014). *A ginástica no tempo do Império*. Rio de Janeiro: 7 letras.

Penna, F.A. (2008). Sob o nome e a capa do Imperador: a criação do Colégio de Pedro II e a construção do seu currículo. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Soares, C. (2007). *Educação Física*: Raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados.

Turin, R. (2015). A Prudência dos Antigos: figurações e apropriações da tradição clássica no Brasil oitocentista. O caso do Colégio Imperial Pedro II. *Anos 90*. Porto Alegre, v. 22, n. 41, p. 299-320.

Vechia, A. & Lorenz, K. M. (2011). O debate ciências versus humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino de ciências no Collegio de Pedro II. In: Gonçalves Neto, W.; Miguel, M.E.B.; Ferreira Neto, A. (orgs.), *Práticas escolares e processos educativos:* currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX) (pp.115-152). Vitória: EDUFES.

Zamith, R.M. (2011). Saraus e bailes residenciais e públicos no Rio de Janeiro de outrora. In:____. *Música e História no longo século XIX*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, p. 451-473.

ID:1046

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: TRAJETÓRIAS E HIERARQUIA NO COLÉGIO PEDRO II (1925-1945)

Autor:
Jefferson da Costa Soares

Filiação:
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

RESUMO

O trabalho apresenta alguns resultados de um estudo realizado no âmbito de um projeto de doutoramento em Educação que pretendeu conhecer e compreender aspectos da construção da identidade profissional dos professores do Colégio Pedro II, primeira instituição brasileira de ensino secundário, fundada em 1837, que conservou até meados do século XX, o caráter de instituição padrão para esta modalidade de ensino e que permanece mantido pelo governo federal nos dias atuais. O recorte temporal adotado foi o período entre 1925 e 1945, marcado pelas Reformas Rocha Vaz, Francisco Campos e Gustavo Capanema. Esses aspectos, observados a partir de pesquisa documental, foram analisados com base nos conceitos de "Identidade para si" e "Identidade para o outro", formulados por Claude Dubar (1997), articulados ao de "Programa Institucional", de François Dubet (2002). A partir da identificação dos professores que atuaram na instituição naquela época, investigamos as diversas categorias nas quais foram enquadrados, suas atribuições, as principais disputas políticas internas, dentre outros aspectos que marcam a construção de suas trajetórias. Finalmente, argumentamos que os professores do Colégio fecharam-se em si mesmos, na tentativa de incorporar privilégios que não se estenderam às demais instituições de ensino secundário.

PALAVRAS-CHAVE

Identidade Docente; Ensino Secundário; Colégio Pedro II

INTRODUÇÃO

A identidade profissional dos professores do ensino secundário em instituições específicas tem sido temática pouco explorada no contexto acadêmico brasileiro, principalmente em períodos recuados como o Império e a Primeira República.

Neste trabalho focalizamos a identidade profissional dos professores do curso secundário do Colégio Pedro II, dialogando com referenciais teóricos da História da Educação, História da Profissão Docente e da Sociologia. Cabe ressaltar que o Colégio Pedro II era considerado padrão, referência para o país entre 1925 e 1945, período delimitado por três reformas educacionais (Rocha Vaz, de 1925, Francisco Campos, de 1932, e Gustavo Capanema, de 1942) que, segundo Nagle (1974) e Silva (1969) consolidaram o processo de institucionalização do ensino secundário brasileiro. Buscamos, como objetivo geral, identificar como foi se constituindo a identidade profissional dos professores secundários do Colégio Pedro II no período supracitado.

Dubar (1997) destaca a importância do outro em sua definição de "identidade". Para o autor, são inseparáveis a "identidade para si" e "identidade para o outro", pois assim, um professor do Colégio Pedro II só saberia quem é através do olhar de outro. O tipo de homem que se é, ou seja, a identidade para o outro, é chamada, segundo Dubar, de "atos de atribuição". Ele denomina "atos de pertença" a identidade para si, isto é, o modelo de homem que se quer ser. Entretanto, somente por meio da atividade com outros, as identificações que o indivíduo recebe se justificarão e mostrarão seus motivos; nessas situações ele poderá recusar ou aceitar a maneira como é identificado. A teoria sociológica apresentada por Dubar (1997) mostra que os sujeitos devem ser pensados na sua trajetória social e que os processos de negociação identitária são complexos e se dão dentro de um campo de possibilidades.

Para Dubar (1997) devemos atentar para as características das gerações precedentes de professores, pois constituem uma referência. Cada geração reconstrói essa identidade. O Externato e o Internato, instâncias nas quais o Colégio Pedro II era dividido no recorte temporal investigado, e as reuniões da Congregação podem ser considerados, segundo a perspectiva de Dubar, "espaços de reconhecimento identitário".

Articulamos o conceito de "identidade" formulado por Dubar (1997) com o de "Programa Institucional" formulado por Dubet (2002). O autor postula que essas profissões remetem ao "trabalho sobre o outro", ou seja, "atividades assalariadas, profissionais e reconhecidas que visam explicitamente a transformar o outro, ou, conjunto das atividades profissionais que participam da socialização dos indivíduos" (p.17). Segundo Dubet, a profissão docente é caracterizada, na sua essência, por constituir um trabalho sobre o outro, isto é, um trabalho de mediação entre os valores e princípios universais e os indivíduos particulares, que tem como objetivo a transformação destes e se exerce como um "programa institucional". Este programa consubstancia-se numa atividade de socialização orientada diretamente por valores e princípios, perseguindo a construção de um "tipo ideal". Partindo do pressuposto de

que o "trabalho sobre o outro", nas suas origens, foi concebido como um "programa institucional", que designa particularmente um modo de socialização ou um tipo de "relação com o outro", o autor estabelece distinções entre a forma como se configurou o trabalho do professor primário e o do ensino secundário. Dubet (2002) ressalta o fato de que mudanças nesse "programa institucional" condicionam mudanças na percepção que os professores possuem do seu trabalho docente e, consequentemente, da sua própria identidade profissional.

Os resultados apresentados nesse trabalho foram obtidos com base na análise documental das diferentes fontes encontradas no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV) e na legislação sobre o sistema educacional do período[1]. As fontes analisadas foram: Livros de Atas da Congregação do Colégio; Regulamentos e os Decretos relativos às reformas educacionais e às mudanças internas do Colégio; Relatórios elaborados pelos diretores do Colégio Pedro II e encaminhados aos Ministros da Educação e Saúde Pública; Anuários; dentre outras.

1. ASPECTOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO COLÉGIO PEDRO II

1.1. Sobre as Categorias de Professores

Entre 1925 e 1945, os professores do Colégio Pedro II foram enquadrados em muitas categorias. Verificamos que algumas categorias de professores foram ressignificadas, ou seja, algumas mantiveram a nomenclatura ao longo do período investigado, mas seu sentido ou suas atribuições mudaram. Houve também, aquelas que permaneceram com as atribuições, porém mudaram algumas vezes de nomenclatura. Para o primeiro caso podemos citar os "Catedráticos[2]", assim chamados durante todo período investigado, esses eram os professores mais importantes do Colégio, mas suas atribuições, direitos e deveres mudaram de acordo com as Reformas da Educação. Para o segundo caso, podemos citar os "Professores Suplementares" que eram chamados de várias outras formas ("Professores Estranhos ao Corpo Docente Efetivo"; "Regentes Estranhos"; "Pessoas Estranhas"; "Elementos Estranhos";

[1] Coleção de Leis do Império e da República. Disponível no Portal da Câmara dos Deputados http://www2.camara.gov.br (acessado em: 30/07/2011)

[2] O Professor Catedrático era profundo conhecedor de sua área de atuação, mas também das demais disciplinas, pois podia ser examinador de qualquer uma delas. A Cátedra era vitalícia e para se tornar catedrático, o candidato devia realizar um exame de cátedra e defender alguma ideia inovadora no campo, além de ter obras científicas publicadas na sua especialidade e ser nomeado pelo Ministro. Segundo o Regimento Interno do Colégio, o Professor Catedrático devia orientar o ensino das matérias que constituíam a sua cadeira; lecionar na totalidade as matérias que constituíam o programa da mesma; tomar parte nas comissões de exames do curso, bem como concursos para docentes; tomar parte nas Congregações; dentre outras.

“Professores além dos Catedráticos”; “Professores além dos Efetivos”), porém sempre foram responsáveis pelo ensino nas turmas também chamadas “suplementares”.

Conforme a Reforma Rocha Vaz (1925), o corpo docente do Colégio Pedro II era formado por Professores Catedráticos; Docentes Livres; Professores Honorários; Professores de Desenho e de Ginástica; e Auxiliares de Ensino, esta última categoria era composta pelos Preparadores e Repetidores. Os “Repetidores” passaram a ser chamados de “Adjuntos” em 1928, porém suas atribuições se ampliaram, pois de meros repassadores das aulas dadas pelos Catedráticos, passaram a ser incumbidos de auxilia-los. A Reforma previa ainda, a categoria dos “Professores Privativos”, mas não encontramos menções sobre esta categoria nos documentos investigados. Com o aumento do número de alunos na segunda metade da década de 1920, foi necessária a abertura de turmas suplementares. Os Professores Catedráticos e Docentes Livres[3] tornaram-se insuficientes para lecionar essas turmas e foram contratados então, os Professores Suplementares.

A Reforma Campos (1931) manteve os Catedráticos como a categoria mais importante; criou a categoria dos “Professores Dirigentes”, contratados para orientação e fiscalização das Línguas Vivas; previa também a contratação de um Professor de Música; estabeleceu o fim da docência livre, embora, na prática, a categoria tenha permanecido durante o período investigado; e manteve os Auxiliares de Ensino (Preparadores e Adjuntos). No período entre esta Reforma e o contexto de implementação do Estado Novo, encontramos documentos em que são empregados os termos “Professores Suplementares” e “Professores Extranumerários” para a mesma categoria. Em 1937, o Colégio já contava com 219 desses professores, dos quais 127, ou seja, mais da metade não possuíam o registro instituído pela referida Reforma. Catedráticos e docentes livres, que totalizavam 50, eram isentos por lei de se registrarem.

O Decreto-Lei nº 2.075, de 08 de março de 1940, estabeleceu que as turmas suplementares não regidas por catedráticos passavam a caber aos “Professores Auxiliares”[4], que deviam ser escolhidos entre os docentes livres. Caso não houvesse docentes livres, seriam admitidos por prova de habilitação. Cabe ressaltar, portanto, que os anteriormente chamados de “professores suplementares” passaram a ser chamados de “Professores Auxiliares” e eram admitidos como “Extranumerários Contratados”. Trata-se de um grupo de professores contratados em condições precárias

---

[3] Com a extinção da categoria “Professores Substitutos” pela Reforma Rocha Vaz, os “Docentes Livres” se tornam a segunda categoria mais importante hierarquicamente, abaixo dos Catedráticos. Competia ao Docente Livre apresentar ao Diretor o programa de seus cursos, antes do início dos mesmos; lecionar em sua totalidade as matérias que constituíam o programa de seus cursos e realizar o respectivo ensino prático; reger cursos das cadeiras para qual tivesse obtido o titulo de docente-livre, por indicação do professor catedrático; tomar assento na Congregação quando estivesse substituindo o professor catedrático ou quando fosse eleito para representar a classe dos docentes-livres, não podendo, entretanto, votar na escolha de professor catedrático. Inicialmente, seus títulos de nomeação valiam por dez anos e eram renováveis a juízo da Congregação.

[4] Não confundir com “Auxiliares de Ensino”, categoria formada pelos Preparadores e Repetidores (até 1928). Depois de 1928 os Auxiliares de Ensino são os Preparadores e Adjuntos.

e que se dividiam em outras subcategorias, com carga horária e padrões de vencimentos diferentes: “assistente de ensino”, “coadjuvante de ensino”, “professor auxiliar”, “professor”, “dirigentes”. Todos os professores auxiliares e suas subcategorias eram coordenados, fiscalizados e orientados pelos professores Catedráticos.

O texto da Reforma Capanema não menciona categorias de professores do Colégio Pedro II. Apenas no relatório do ano de 1944, elaborado por Clóvis Monteiro, então Diretor do Internato, verificamos que pela ordem hierárquica atuavam no Colégio: Catedráticos, Docentes Livres, Professores Honorários, e Professores de Educação Física. Além destes existiam os “Extranumerários Contratados e Mensalistas”, “Professores Dirigentes”, “Professores”, “Professores Adjuntos”, “Assistentes de Ensino” e “Auxiliares de Ensino”. Sobre essa última categoria, possivelmente o Diretor que elaborou o relatório estava se referindo aos “Professores Auxiliares”, já que antes citou anteriormente a classe dos “Professores Adjuntos”, que eram os antigos Repetidores, que juntamente com os Preparadores, formavam a categoria dos “Auxiliares de Ensino”. Observamos, portanto, a ausência de menção aos “Preparadores” e aos “Coadjuvantes de Ensino”, mas não foi possível responder se essas duas categorias estão contempladas de outra forma na relação, se foram ressignificadas, suprimidas ou extintas, pois os próprios diretores do Colégio tinham dificuldades em lidar com tantas mudanças impostas pelo Estado, através da legislação.

Dito isto, observamos que durante o período investigado (1925-1945) e no que diz respeito aos “Professores Suplementares”, vigorou a prerrogativa dos contratos temporários em consequência do aumento do número de alunos matriculados. Embora essa forma de contratação tenha se constituído para alguns professores como uma via de acesso às categorias mais elevadas, verificou-se a existência de um quadro que não contribuiu de maneira positiva para a construção de uma identidade sólida. Por mais que os contratos fossem renovados, seja por nomeação ou concurso, o fato dos “Suplementares” não pertencerem ao quadro efetivo e de não contarem com garantias trabalhistas, pode ter gerado instabilidade, insegurança e não comprometimento, conforme assevera Dubar (1997).

1.2. A Identidade para o Outro

Alguns termos empregados nos relatórios encaminhados aos Ministros pelos diretores do Colégio Pedro II, que também eram professores Catedráticos, como “competentíssimos”, “ilustrados”, “fé de ofício”, prestação de “serviços valiosos”, “brilhante desempenho”, “assíduo”, “cumpridores dos deveres” sintetizam um aspecto fundamental da identidade para os outros membros do quadro docente efetivo: a seriedade, o comprometimento e a dedicação dos professores dentro ou fora da sala de aula. A qualidade do quadro docente efetivo é destacada não só pelos professores, ex-professores, funcionários da instituição, ex-alunos, mas também pela imprensa e por membros da comunidade, dentre os quais o então membro do Gabinete Ministerial, Jurandir Lodi, que em relatório elaborado por ele ou por uma comissão que chefiou em meados dos anos 1930, constatou que tratava-se de um “Corpo Docente de primeiríssima água, escol brilhantíssimo, não há cátedra do Colégio Pedro II ocupada

por quem não seja, incontestavelmente um mestre, na legítima acepção do termo. Plêiade luminosa, para honra da cultura nacional." O valor e a dimensão afetiva dos professores em relação aos alunos como componentes do trabalho docente também foram observados.

Por outro lado, também encontramos documentos que trazem críticas a alguns professores, cujos nomes não são citados. Essas críticas dizem respeito à faltas, promoção de "paredes"[5] e aspectos de ordem moral e de competência. Entretanto, consideramos que alguns desses aspectos podem ser compreendidos como formas de reação à situação na qual se encontrava o Colégio e à insatisfação com o Governo por parte dos professores.

Em linhas gerais, a maioria dos catedráticos possuía bacharelado nas áreas de Ciências e Letras, Ciências Jurídicas e Sociais e Ciências Físicas e Matemáticas, porém, em 1925, cerca de um terço desses professores eram médicos ou engenheiros. Observamos também que, dentre esses professores, alguns já se encontravam em "disponibilidade"[6]. As fontes consultadas indicam que outras características marcantes desses professores residem nos fatos de terem prestado concurso para se tornarem professores do Colégio Pedro II, de terem sido professores substitutos ou ocupado interinamente algumas cadeiras, de possuírem trabalhos e publicações nos respectivos campos, além de colaborarem em diversos jornais e periódicos da época. Trata-se de um grupo de professores que também atuava em outras instituições, seja como membros ou professores, como a Academia Brasileira de Letras (ABL); a então Escola Normal do Distrito Federal; no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Os professores catedráticos também examinavam concursos não só para Professores do Colégio, mas também de outras instituições da Instrução Pública.

Encontramos professores que transitavam por diferentes disciplinas e entendemos que essa característica fazia parte do *ethos* do professor catedrático, uma vez que lhe era conferido o direito de opinar e até vetar programas de disciplinas diferentes da cátedra que ocupava, daí a necessidade de conhecer outras disciplinas.

Ressaltamos que dos 27 catedráticos que se inseriram no Colégio Pedro II entre 1925 e 1945, 8 eram "Professores Substitutos" antes da Reforma Rocha Vaz, ou seja,

---

[5] Encontramos no CPDOC/FGV, um relatório, provavelmente redigido no início dos anos 1940, não assinado, que apresenta um quadro no qual os alunos frequentavam as aulas quando bem entendiam. Esse ato era chamado de "paredes" e ocorria quando, por qualquer motivo, "os alunos resolviam deixar de comparecer às aulas e assim o faziam sem que a direção do Colégio tomasse a menor providência, nem mesmo a de marcar ausência na pauta dos faltosos". Havia professores que promoviam essas "paredes", ameaçando os alunos com notas baixas, para se livrarem em determinados dias, do serviço de aula. No turno da noite, o autor do relatório denuncia que essas "paredes" atingiam o máximo, ou seja, 100% de ausência.

[6] Segundo a Reforma Rocha Vaz (1925), os professores que atingissem a idade de 65 anos eram postos em disponibilidade com todas as vantagens pecuniárias a que tinham direito na data da disponibilidade. Aquele que contasse mais de 25 anos de exercício no seu cargo, podia ser posto em disponibilidade, com as mesmas vantagens, caso requeresse. O professor, que obtivesse mais de 30 anos de exercício no seu cargo, era posto em disponibilidade, com as mesmas vantagens. Aos professores postos em disponibilidade era facultado, de acordo com as disposições em vigor, o direito de continuar a fazer parte das Congregações, das mesas julgadoras de exames e das comissões de concurso.

professores concursados que, em função da extinção da categoria que ocupavam, das disponibilidades e do desdobramento nas cátedras, se tornaram catedráticos em 1925, sem que precisassem prestar um novo concurso; outros 8 catedráticos foram professores suplementares ainda na segunda metade da década de 1920, antes de se tornarem catedráticos. Destes 8, 3 permaneciam como professores suplementares nos anos 1930, sendo nomeados catedráticos nos anos 1940; Dos 11 catedráticos restantes, 10 prestaram concursos para as respectivas cátedras, sendo que 5 foram nomeados docentes livres antes de se tornarem catedráticos. Os primeiros Docentes Livres foram nomeados através de concurso para algumas cátedras. A grande maioria dos professores que chegaram às cátedras entre 1925 e 1945 não eram novos no Colégio, ou seja, vieram de categorias mais baixas hierarquicamente. Verificamos ainda, que desses 27 professores que assumiram cátedras no período, 3 passaram de professores suplementares à docentes livres e, finalmente, catedráticos. Isso ocorreu com os catedráticos de Desenho que fizeram concurso para serem professores do Colégio antes mesmo da disciplina se tornar cátedra em 1928. Outros 2 passaram de suplementares à catedráticos interinos no Internato e no Externato respectivamente, através de nomeação do governo e, depois, catedráticos através de concurso e nomeação.

Há ainda um caso no qual um dos professores passa de docente livre a catedrático e, no ano seguinte à sua posse, é nomeado Diretor do Internato e um caso no qual um professor chega à cátedra sem antes ter sido professor de qualquer outra categoria no Colégio Pedro II. Este último torna-se Diretor do Internato três anos depois de sua nomeação para catedrático.

A qualidade do corpo docente efetivo, tão exaltado nos documentos investigados, parece não se estender da mesma forma aos Professores Suplementares. Quando analisamos os dados referentes a essa categoria, com base em tabelas formuladas por Jurandir Lodi, verificamos que o espaço destinado às "observações" estava em branco para 87 dos 219 professores que compunham o quadro docente suplementar do Colégio em 1937, o que pode ser um indício de que o próprio Consultor do Governo encontrou dificuldades para levantar informações sobre o perfil desses professores. Se por um lado encontramos para 56 nomes a observação "bom elemento", por outro lado, encontramos observações que revelam inexperiência, principalmente quando ainda estudantes ocuparam os cargos; alto número de faltas; e queixas de alunos em relação a alguns professores. Não podemos perder de vista a contingência do conceito de "bom elemento", já que depende daquilo que se considerava aceitável e desejável com relação aos professores. As outras observações se limitam a informar se o elemento é novo ou antigo no magistério, se acumula alguma outra atividade profissional ou se já ocupava algum cargo no próprio Colégio.

Em termos gerais, o corpo docente do Colégio Pedro II era constituído, no período estudado, por um número maior de elementos do sexo masculino, face aos elementos do sexo feminino. Não constatamos a presença de professoras nas reuniões da Congregação ou ocupando a Direção de alguma das seções do Colégio nesse período. As professoras ocuparam os cargos de professoras suplementares, principalmente nas disciplinas de línguas vivas.

Esses aspectos são relevantes, pois conforme Huberman (1992: 38), o desenvolvimento de uma carreira é "[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades". Em outras palavras, as sequências de desenvolvimento não são vividas na mesma ordem e nem todos os professores percorrem todos os elementos da profissão.

Enquanto nos primeiros anos de funcionamento do Colégio Pedro II a rotatividade no quadro docente se dava pela saída de professores para desenvolverem outras atividades como carreira política e diplomacia (Mendonça, Goulart; Soares e Patroclo: 2013), no recorte temporal investigado o magistério já se configurava como atividade principal dos professores, de modo que a rotatividade se dava em razão do falecimento de professores, de transferências, concursos, de pedidos de entrada em disponibilidade, jubilação e brechas na legislação ou desdobramento das cadeiras que possibilitassem ascensão ou efetivação de professores. Tanto o Estado, através da legislação, como o Colégio, através do Regimento Interno, criaram mecanismos que possibilitaram essa rotatividade. Contudo, esse processo se apresenta de maneira mais aguda entre 1925 e 1928 e entre 1935 e 1945, ou seja, embora algumas cadeiras estivessem ocupadas interinamente, não ocorrem transferências nas cátedras ou cerimônias de posse entre 1929 e 1934. Cabe ressaltar que essas cerimônias solenes da Congregação marcavam a posse dos professores catedráticos e faziam parte do processo de socialização desses professores recém aprovados em concursos e nomeados pelo Ministro.

1.3. A Identidade Biográfica para si

Sobre esse aspecto, torna-se necessário pontuar que as formas de controle estabelecidas no e através do Colégio Pedro II como instituição de referência, padrão para outras instituições, ocorre pela via dos programas e dos manuais das disciplinas escolares, elaborados pelos professores. Por outro lado, embora também tenha perdido atribuições, seu corpo docente buscou incorporar no período investigado, uma série de privilégios que não se estenderam às demais instituições de ensino secundário. O corpo docente do Colégio Pedro II se fechou em si mesmo, ou seja, se por um lado exerceu controle, por outro, a subcategoria dos professores secundários se organizou fora do Colégio, com base em outros padrões e paradigmas. Não é gratuito que, diferentemente do que aconteceu com os professores primários, a primeira organização sindical dos professores secundários tenha nascido dos professores da esfera privada, o Sindicato dos Professores do Ensino Secundário do Rio de Janeiro, criado em 1931. Dito de outra forma, pensando o Colégio na sua relação com o contexto externo, há uma dualidade, pois o Colégio Pedro II, ao mesmo tempo em que fica acima do sistema que está se instituindo, também fica fora, pois o ensino secundário se organizou por fora do Colégio.

Massunaga (1989) nos fornece dados estatísticos que ajudam na reflexão sobre o Colégio Pedro II em relação ao sistema. A autora mostra que entre 1931 e 1945, o número de unidades escolares que ofereciam o ensino secundário no Brasil passou de 399 para 1.282 e o número de matrículas passa de 48.409 para 256.427. Dentro desse

quadro, figurava o Colégio Pedro II como único estabelecimento pertencente ao Governo Federal, uma minoria de escolas situadas no âmbito dos governos estaduais e mais de 70% das instituições de ensino secundário encontravam-se na esfera privada, o que reforça a tese de que esta modalidade de ensino estava se organizando por fora do Colégio.

Outro dado que cabe ser ressaltado e que vai ao encontro deste ponto central que defendemos é o fato de a Constituição de 1937 ter estabelecido que a intervenção do Estado fosse suplementar à ação da iniciativa privada, ou seja, no caso de falta de recursos necessários à educação dos jovens em instituições particulares, o Estado intervia através da fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus. A intervenção do Estado só ocorria quando a iniciativa privada não desse conta da educação dos jovens.

É possível vislumbrar a proposta de municipalização do Colégio Pedro II, ocorrida em 1934, como uma tentativa de inserir o Colégio nesse sistema que estava se construindo por fora do próprio Colégio. Cabe ressaltar que paralelamente à tentativa de municipalização encontramos uma conjuntura histórica e política na qual ocorreu, em 16 de julho de 1934, a promulgação da Constituição; em que Pedro Ernesto foi eleito indiretamente, assumindo como Prefeito do Distrito Federal; e em que Anísio Teixeira transformou o Departamento Geral de Educação em Secretaria de Estado. Num contexto em que o Colégio Pedro II se encontrava à parte, Anísio criticava a existência de um Sistema Federal e outro Municipal, sem articulação.

Parece que do ponto de vista do corpo docente, o Colégio se articulava mais com as instituições de ensino superior, do que com as demais instituições do ensino secundário, uma vez que seu quadro docente reivindicou a equiparação aos professores universitários. Cabe ressaltar como exemplos que reforçam essa proximidade do Colégio Pedro II com o ensino superior, o fato de a Reforma Rocha Vaz, de 1925, criar o Conselho do Ensino Secundário e do Superior; a previsão, na supracitada Reforma, de que a constituição, os direitos e os deveres do corpo docente do Ensino Secundário e do Superior fossem iguais; o funcionamento de cadeiras de ensino superior nas dependências do Colégio, como a de Geografia da Universidade do Distrito Federal (UDF); o fato dos professores catedráticos do Colégio solicitarem tratamento igual aos catedráticos das Escolas Superiores nos anos 1940; e a incorporação do Colégio Universitário ao Colégio Pedro II em 1942.

Os professores catedráticos do Colégio, para além de suas características específicas e para além de desejarem exercer o controle e se tornarem referência, desejavam uma equiparação aos professores do ensino superior e esse é um dos aspectos que reflete como esses professores desejavam ser vistos e reconhecidos, num contexto histórico em que estavam perdendo poder.

1.4. O Declínio do Programa Institucional do Colégio Pedro II

As tensões referentes à produção discursiva que tentou edificar o "programa institucional" socializador do Colégio Pedro II foram percebidas tanto nos discursos dos diretores presentes nos relatórios, como nas atas das reuniões da Congregação examinadas. Como aponta Dias (2008: 187), a estratégia de produzir as atas, cumprindo o Regimento Interno do Colégio, pode ter sido uma maneira de ocultar a existência, nas reuniões, de procedimentos estranhos às regras. Entretanto, ainda que nem tudo tenha sido registrado nas atas, encontramos indícios e pistas que indicaram resistências e mostram que o programa institucional não estava isento de conflitos, contradições e tensões. Essas tensões envolvendo o que estava prescrito, entre o programa institucional que se deseja instituir e o deixado como memória, foram atravessadas por todos esses conflitos e relações de poder que aparecem nas reuniões da Congregação, principalmente quando da falta de apoio dos diretores sobre determinadas questões, naqueles que se retiravam e que preferiram não participar das votações, nas moções, nos diversos tipos de votos, dentre outras manifestações.

O programa institucional começou a ser contestado e a entrar em crise na medida em que alguns dos poderes que os professores do Colégio detinham na segunda metade dos anos 1920, como os de elaborar os programas e de definir as bancas de concurso foram retirados ao longo da década de 1930, em função das determinações do Estado, porém a insatisfação dos professores com as condições de trabalho, com os vencimentos, o aumento de carga horária e com o próprio governo, potencializaram esse processo. Com a Reforma Capanema chega-se a um quadro no qual o poder do Colégio diminuiu ainda mais, provocando muita resistência interna, pois a instituição deixou de ser padrão, com isso desapareceu o dispositivo da equiparação e os programas do Colégio deixaram de ser referência, passando a serem elaborados pelo Ministério da Educação e Saúde.

Outro indício da crise no programa institucional reside no fato de o quadro docente, ou seja, os professores do Colégio Pedro II organizados coletivamente, não ser convocado a colaborar com as Reformas e definir os programas ou questões gerais, mas sim esse ou aquele professor, individualmente.

Trata-se aqui de um processo amplo que, segundo Dubet (2011), perturba a identidade dos atores, no caso, os professores, para além dos problemas específicos com os quais eles se deparavam. O Colégio encarregado de formar a elite intelectual e de ser referência para as outras instituições do país perdeu espaço gradativamente. Com o declínio do programa institucional, causado por ameaças internas e externas o "trabalho sobre o outro" também sofre mudanças, gerando um sentimento de crise que pode invadir os atores envolvidos.

Se por um lado a Congregação do Colégio era um lugar de conflitos e de disputas que interferiram, em momentos diferentes, na manutenção e na crise do programa institucional, percebemos que trata-se também de um espaço de convivência, de partilha de saberes e, principalmente, de resistência. Nela, percebemos a existência de um tipo de solidariedade ou de corporativismo que se expressavam nos votos de "apoio

moral", dado pelos colegas ao professor que passava por algum problema particular e, daí comissões eram nomeadas para visitá-lo; nos "votos de louvor", quando um membro publicava uma obra, atingia uma meta, prestava trabalhos relevantes ou era nomeado para algum cargo dentro ou fora do Colégio; e mesmo nos "votos de pesar", quando das perdas de professores e familiares; dentre outros tipos de votos. Essa solidariedade demonstrada entre os membros da Congregação e, vez ou outra, para com os professores que, embora não fossem catedráticos, eram antigos no exercício do magistério no Colégio, parece que estava à margem dos professores suplementares, provavelmente pelas dificuldades na construção de uma identidade sólida por parte desses professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se ampara em três elementos considerados centrais: o Colégio Pedro II, uma instituição específica, que possuía contradições, tensões e disputas de poder no período investigado; o Estado, regulador; e os Professores de várias categorias, que ocuparam posições diversas em momentos distintos.

Buscamos situar a profissão docente numa aproximação entre o processo de construção da identidade dos professores do Colégio Pedro II com o conjunto das reformas de ensino secundário brasileiro entre 1925 e 1945, apoiando-se na compreensão da identidade docente desenvolvida por Dubar (1997, p.264), que a situa como complexa no que se refere à sua composição e à sua dinâmica, "não sendo nem as expressões psicológicas de personalidades individuais, nem os produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas lá do alto. Elas são construções sociais que implicam a interação entre as trajetórias individuais e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação." (Dubar; 1997: 264)

Finalmente, ressaltamos a dificuldade em investigar a problemática multifacetada da identidade docente, principalmente em períodos recuados, e que ainda será necessário continuar o movimento de reflexão iniciado no presente trabalho.

BIBLIOGRAFIA

Coleção de Leis do Império e da República. Disponíveis em http://www2.camara.gov.br (Acessado em 30/07/2011). Decreto nº 16.792 - A de 13 de janeiro de 1925.

_____. Decreto 19.850 de 11 de abril de 1931.

_____. Decreto-Lei nº 4.131 de 26 de Fevereiro de 1942.

_____. Decreto nº 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

Colégio Pedro II (1928). Anuário do Colégio Pedro II: vol. VII, 1926-1927. Rio de Janeiro.

_____. (1937). Anuário do Colégio Pedro II: vol. VIII, 1928-1934. Rio de Janeiro.

_____. (1939). Anuário do Colégio Pedro II: vol. IX, 1935-1936. Rio de Janeiro.

_____. (1943). Anuário do Colégio Pedro II: vol. XI, 1939-1941. Rio de Janeiro.

_____. (1944). Anuário do Colégio Pedro II: vol. X, 1937-1938. Rio de Janeiro.

_____. Livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II: 1925-1934.

_____. Livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II: 1934-1946.

_____. (1927). Regimento Interno.

Coutto, P. do. (1928). Relatório concernente aos anos letivos de 1926 e 1927. Apresentado ao Exmo. Sr. Diretor Geral do Departamento Nacional do Ensino por Pedro do Coutto, Diretor do Internato. Rio de Janeiro, Colégio Pedro II – Internato.

Dias, A. (2008). *Apostolado Cívico e Trabalhadores do Ensino: História do Magistério do ensino Secundário no Brasil (1931-1946).* Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, Rio de Janeiro.

Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Dubet, F. (2002). *Le Declin de l'Institution*. Paris: Éditions du Seuil.

_____. (2011). *Mutações Cruzadas: a cidadania e a escola*. Revista Brasileira de Educação, vol. 16, n. 47, mai/ago, p. 289-305.

FGV, CPDOC. "Colégio Pedro II". S/d. [1940] GC g 1935.10.18/1, r. 36.

_____. Jurandir Lodi. O Colégio Pedro II, [1940]: GC g 1935.10.18/1, r. 36.

Guimarães Roxo, E. de M. (1928). Relatório concernente aos anos letivos de 1925 e 1926. Apresentado ao Exmo. Sr. Diretor Geral do departamento Nacional do Ensino pelo Diretor do Externato. Rio de Janeiro, Colégio Pedro II.

_____. (1930). Relatório concernente aos anos letivos de 1927 a 1929. Apresentado ao Exmo. Sr. Diretor Geral do Departamento Nacional do Ensino pelo Diretor do Externato. Rio de Janeiro, Colégio Pedro II.

Huberman, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto – Portugal: Porto Editora, pp. 31-62.

Massunaga, M. R. P. (1989). *O Colégio Pedro II e o Ensino Secundário Brasileiro: 1930-1961*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.

Mendonça, A. W. P. C. (2002). *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 185 p.

Mendonça, A. W. P. C.; Lopes, I. G. Soares, J. C.; Patroclo, L. B. (2013). A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 39, 985-1000.

Monteiro, C. R. (1944). Relatório do Diretor do Colégio Pedro II – Internato ao Exmo. Sr. Ministro da Educação e Saúde. Relativo aos anos de 1938 a 1943. Rio de Janeiro.

Nagle, J. (1974). *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda., São Paulo.

Silva, G. B. (1969). *A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Editora Nacional.

ID:1047

A UNIVERISDADE DO AR E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SECUNDÁRIOS BRASILEIROS NOS ANOS 1940

Autora:
Patrícia Coelho da Costa

Filiação:
Pontifícia Universidade Catolica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

RESUMO

Nas décadas de 1930 e 1940, o ensino secundário brasileiro sofreu transformações. Os Decretos n. 19.890 de 18 de abril de 1931, 21.241 de 4 de Abril de 1932 e 4.244 de 9 de Abril de 1942 regulamentaram e reformularam o currículo deste nível de ensino no país. Estas disposições legais determinaram que o exercício do magistério secundário era permitido apenas aos portadores do diploma da Faculdade de Educação Ciências e Letras ou do certificado de aprovação, obtido na mesma Faculdade, nas disciplinas de Pedagogia geral e Metodologia. A *Universidade do ar* foi um programa educacional radiofônico organizado pela Divisão do Ensino Secundário do Ministério da Educação, sob a responsabilidade de Lúcia Magalhães. A programação foi irradiada pela Rádio Nacional entre 1941 e 1944, e tinha como proposta oferecer ensino a distância para os professores, permitindo-lhes aprimorar sua formação e, caso desejassem obter o registro para ministrar aulas no ensino secundário. A proposta deste trabalho é analisar o exercício de apropriação das experiências docentes relatadas pelos professores-ouvintes, realizado por Jonathas Serrano e Lourenço Filho, mestres responsáveis respectivamente pelos cursos de metodologia de ensino de História e de Psicologia Educacional.

PALAVRAS-CHAVE

Universidade do ar, formação, Ensino Secundário.

1. A UNIVERSIDADE DO AR

A *Universidade do ar* foi um programa radiofônico organizado pela Divisão do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Saúde Pública, sob a responsabilidade de Lúcia Magalhães. Esta programação foi irradiada pela Rádio Nacional entre 1941 e 1944, às segundas, terças, quartas, sextas e sábados das 17h45 às 18h10, e tinha como proposta oferecer ensino a distância para os professores secundários, permitindo-lhes complementar sua formação com conhecimentos metodológicos. Os cursos tinham a duração de um ano, eram gratuitos e qualquer docente poderia inscrever-se por meio de cartas. Ao longo do período letivo, os rádioalunos recebiam resumos para o acompanhamento das aulas e dialogavam com os professores através de missivas. Ao final, eles deveriam elaborar um trabalho com a finalidade de verificar o aproveitamento, sendo este um pré-requisito para obtenção do certificado de conclusão.

Foram irradiados cursos de diferentes disciplinas: Literatura Luso-Brasileira, Língua e Literatura Francesas, Língua e Literatura Inglesas, Língua e Literatura Latinas, Língua e Literatura Espanholas, História do Brasil, Geografia do Brasil, História da Civilização, Geografia Geral, Física, Química, Biologia, Matemática, Desenho, Introdução à Filosofia, História e Filosofia da Educação, Sociologia, Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos da Educação, Estatística Educacional e Orientação Educacional. Em 1941, o curso teve 4329 inscrições.

Desde o início do governo de Getúlio Vargas, Nagle (1974) destaca que o estava em jogo era o "desenvolvimento de obra nacionalizadora da mocidade". Neste contexto, emergiram vários projetos voltados à organização da juventude brasileira que envolviam a educação física e a formação moral e cívica. Entre as propostas apresentadas à presidência da República é possível identificar diferentes tendências: a militar, inspirada nos modelos italiano e alemão e a educacional que defendia a inserção do movimento no sistema regular de ensino.

Os Decretos n. 19.890 de 18 de abril de 1931 e 21.241 de 4 de abril de 1932 regulamentaram o currículo do Ensino Secundário no Brasil, e previam a *metodização* do noss3o ensino. Este processo, denominado por Gustavo Capanema, consistiu na implementação da seriação obrigatória, extinguindo os exames parcelados que permitiam o acesso aos cursos universitários sem a frequência regular às escolas, e a introdução de um viés pedagógico às disciplinas. Para viabilizar a inserção de um referencial metodológico às disciplinas do Ensino Secundário, a legislação autorizada por Francisco Campos estabeleceu que o exercício do magistério secundário fosse autorizado apenas aos portadores do diploma da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Enquanto não houvesse diplomados, seria expedido um registro provisório, obtido mediante a apresentação do certificado de aprovação, obtido na mesma Faculdade, na disciplina no qual o candidato se inscreveu, de Pedagogia geral e de Metodologia. Dois anos após a primeira formatura apenas os concluintes teriam direito ao registro. Os professores

em exercício da profissão, com exceção dos catedráticos do Colégio Pedro II, também deveriam se submeter ao processo de provas para obtenção do registro profissional.

As mudanças conduzidas pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública geraram a expansão das redes de ensino público e particular. Em 1941, faltavam professores habilitados ao magistério secundário em vários estados brasileiros. As faculdades de Filosofia Ciências e Letras localizadas no Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal (UDF), que funcionou entre os anos 1935 e 1939, a Universidade do Brasil (UB), e a Faculdade Católica, mais a Universidade de São Paulo (USP), não foram suficientes para atender a demanda por formação dos nossos mestres secundaristas.

O projeto da *Universidade do ar* objetivava se apropriar do potencial de comunicação da radiofonia para transmitir ao maior número de professores do nosso país o conhecimento sobre as metodologias das disciplinas que ministravam. Na Revolução de 1930, o rádio começou a ser usado como instrumento para a divulgação de discursos políticos. Após tomar o poder, o governo revolucionário jamais viria abrir mão deste veículo de comunicação para propagar suas ideias. Em 1936, havia 65 emissoras funcionando oficialmente em nosso país. No Estado Novo, período ditatorial da Era Vargas, a propaganda política ganhou uma dimensão inédita graças ao rádio. Os discursos do presidente e outras mensagens passaram a ser irradiadas aos lugares mais distantes do país, em tempo real. Sevcenko (1998) destaca dois rituais da nova ordem, que passaram a fazer parte da programação do rádio: o discurso presidencial de 1º de Maio no Estádio de São Januário e o noticiário da *Voz do Brasil*, inicialmente chamado de *Programa Nacional*.

A *Univerisdade do ar* contou com a participação de diversos educadores dentre os quais figuravam Francisco Venâncio Filho, Jonathas Serrano, Carlos Delgado de Carvalho e Lourenço Filho. Estes intelectuais fizeram parte de uma geração que se encantara com o poder de comunicação do rádio. Na década de 1920, ao lado de Edgard Roquette-Pinto, Ferdinando Laboriau, Edgard Sussekind de Mendonça foram responsáveis pela implementação da radiofonia em nosso país. Eram homens entre a ciência, a educação e o rádio, por terem compartilhado as experiências da fundação da Academia Brasileira de Ciências (ABC), da Rádio Sociedade e da Associação Brasileira de Educação (ABE). Eram defensores do desenvolvimento científico entre nós, e conscientes da importância dos investimentos em educação para o desenvolvimento da nação. O rádio era por eles considerado como um veículo fundamental para à divulgação do conhecimento, além de ser fruto da evolução de nossa ciência. Em conjunto, atuaram na Seção de Ensino Superior da ABE. Na Rádio Sociedade, organizaram a transmissão de cursos realizados na ABE, promoveram o intercâmbio com instituições de outros países, divulgaram técnicas de radiofonia por meio de periódicos e livros, como forma de popularização do veículo, e criaram programas educacionais.

Na década de 1930, estes intelectuais continuaram empreendendo seus esforços no sentido de garantir que o rádio irradiasse predominantemente conteúdos de cunhos cultural e educacional. Com o desenvolvimento comercial das emissoras,

Edgard Roquette Pinto, Lourenço Filho, Jonathas Serrano, dentre outros estudiosos, participaram ativamente dos debates sobre o que deveria ser considerado educacional na programação radiofônica. As discussões, que perpassavam pelo cinema, pela literatura, pelos periódicos, refletiam uma tentativa destes radioeducadores de criar um padrão de linguagem nacional considerada adequada aos meios de comunicação. Neste aspecto, é importante citar as iniciativas da fundação da Confederação Brasileira de Rádio, em 1933, assim como a criação, no ano seguinte, da Rádio Escola Municipal (PRD5).

Para que o processo de interação entre a nova mentalidade educacional e a radiofonia ocorresse de forma satisfatória, estudiosos formularam preceitos para a elaboração de programas, assim como para a utilização da radiofonia em sala de aula. Neste aspecto, é importante destacar que existe uma construção própria do discurso pedagógico: o educador enquanto se mostra detentor do saber científico, o que lhe permite adquirir a confiança do interlocutor, tenta passar a ideia de que simplesmente transmite informações, e que o escritor é um agente neutro. Na verdade, há uma intenção do autor do *script*, texto lido durante a irradiação, de persuadir o ouvinte de que sua mensagem é correta e deve ser seguida.

As aulas da *Universidade do ar* começavam com a leitura das cartas dos radioalunos. As cartas de ouvintes são um tipo de fonte importante para o estudo sobre as programações. Escritas aos *speakers* ou às emissoras, elas contêm os mais variados comentários sobre os programas e os profissionais do rádio, e expõem dados sobre o cotidiano dos ouvintes, assim como as dificuldades técnicas para sintonizar as emissoras, problemas com a aparelhagem, interrupções de sinal. No caso da *Universidade do ar*, as missivas relatavam principalmente as experiências em sala de aula e as dúvidas em relação ao conteúdo irradiado.

A proposta deste trabalho é analisar o exercício de apropriação das experiências docentes relatadas pelos ouvintes, realizado por Jonathas Serrano e Lourenço Filho, professores responsáveis respectivamente pelos cursos de metodologia de ensino de História e de Psicologia Educacional. Em todas as aulas do curso, as missivas eram comentadas e algumas práticas descritas eram selecionadas para exemplificar o tema que estava sendo abordado. Que tipo de metodologia era valorizada pelos professores da *Universidade do ar*? Quais as estratégias discursivas utilizadas para tentar convencer os mestres ouvintes que deveriam modificar suas práticas docentes? De que forma as experiências docentes expostas nas cartas eram usadas na elaboração de estratégias discursivas? Quais as orientações sobre a Organização da Juventude Brasileira eram transmitidas nas aulas irradiadas? São alugumas questões que irão nortear este trabalho. Para realização desta análise serão utilizadas como fontes não só os *scripts* das aulas irradiadas, mas as missivas remetidas a Jonathas Serrano e Lourenço Filho por professores secundários. Desta forma, pretendo colaborar com novas visões sobre a história da formação de professores, história do ensino a distância, em especial sobre a radiofonia educativa.

1.1. As prescrições para elaboração de scripts educacionais

A implementação do projeto de radiofonia educacional compreendia além de aspectos técnicos, a questão do magistério, fundamental para que o rádio de fosse efetivamente incorporado ao cotidiano escolar. O veículo era uma novidade para a maior parte da população. Os professores conviviam pela primeira vez com tal artefato em sala de aula e tinham muitas dúvidas quanto à sua utilização e à sua eficácia. Neste aspecto, uma das maiores angústias que acompanhava o magistério era o receio de que o rádio pudesse substituir a figura do professor.

Rádio e educação (1934) foi um livro elaborado com o intuito de atender a essa demanda do professorado. Sendo assim, constitui uma fonte importante para a compreensão do discurso elaborado pelos radioeducadores com os objetivos de convencer os professores acerca da importância desta modalidade de ensino e divulgar prescrições sobre o uso do broadcasting na sala de aula.

Em seus estudos sobre o discurso, Orlandi (2003) chama atenção para o fato de que faz parte da estratégia discursiva prever, *situar-se no lugar do ouvinte, antecipando representações, a partir de seu próprio lugar de locutor, o que regula a possibilidade de respostas, o escopo do discurso* (p.26). Como professor da Escola Secundaria Technica Amaro Cavalcanti, o autor de *Radio e educação* (1034), Ariosto Espinheira teve um contato direto com esse professorado, com suas dúvidas e ansiedades, facilitando o exercício. A possível substituição da figura do professor pelo rádio era um exemplo dessa inquietação. Nesse ponto, são expostos vários argumentos para reforçar a proposta do rádio como ensino apenas complementar, pois, por sua natureza oral, tendia a formar sujeitos passivos, fugindo da meta educacional da radiodifusão, que era justamente despertar a curiosidade intelectual. Logo, conclui:

> *Nesse domínio, dissemos que o rádio não pode substituir o mestre em sua acção directa sobre os alumnos. Sua função consiste em secundar o professor na sua tarefa educativa, complementando-a. Sua razão de ser está em representar uma fonte de informação suplementar; em permitir aos alumnos a assistência de cursos originaes feitos por especialistas (ESPINHEIRA, 1934, p.34).*

Ainda que as informações sejam muito dirigidas, adequando o conteúdo à disciplina, há um encorajamento por parte do autor para que o professor seja autônomo, dentro do propósito de incentivar a curiosidade intelectual do aluno, elabore suas próprias propostas. Assim,

> *Qualquer outro programa será bom desde que obedeça mais ou menos ás directrizes que serviram para a elaboração do que apresentamos como exemplo, e permitta ao professor, por meio de uma hábil conversa, de uma associação de ideas perfeita, com perguntas múltiplas, às quaes não é preciso responder no momento, mas que despertam novos conflictos e novas perguntas,*

levar o problema, o thema que propoz ao ponto de poder obter uma solução, resposta ou resultado descobertos pelo próprio alumno.(ESPINHEIRA, 1934, p.63)

Nesse ponto, o autor usa o recurso da metalinguagem, presente no discurso pedagógico (ORLANDI, 2003). A apresentação é feita da forma mais objetiva possível, fixando definições. Os recortes do objeto têm como objetivo tranquilizar o leitor: não há sustos, dúvidas ou questões sem respostas. Assim, tudo é dito passo a passo, conforme sugerido pelo próprio subtítulo: Adaptação destes cursos aos programmas e ao ensino em classe. As orientações são fornecidas antes mesmo das transmissões: o professor, ciente do assunto a ser irradiado, deve procurar material para ilustração da aula. Há uma preocupação em apresentar imediatamente as soluções para os problemas imaginados pelo autor: Para facilitar a tarefa do professor, distribuir-se-ão no boletim todas as indicações necessárias: natureza da palestra; seu fim; categoria dos alumnos aos quaes ella se destina (ESPINHEIRA, 1934,p. 68). As prescrições continuam de forma a definir o comportamento do professor ao longo das irradiações. Segundo sugestões do autor o mestre deve recomendar a seus alunos que façam anotações, distribuindo duas folhas, uma para anotar as palavras difíceis e outra para as ideias principais extraídas da palestra. Ao longo do programa, as palavras difíceis devem ser escritas no quadro e os alunos encorajados a refletir e responder as perguntas feitas pelo locutor. Ao final das palestras, devem ser dadas explicações complementares, bem como realizadas sínteses e reiteradas as principais noções.

Em seus estudos, Orlandi (2003) destaca que o discurso não pode ser analisado de forma isolada da sociedade que a produziu: *Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação* (p.26). Assim, é possível situar a publicação de *Rádio e educação* (1934) como mais uma iniciativa de fortalecer a proposta de que radiodifusão educativa era não apenas viável, como também necessária. Com esse objetivo, algumas informações foram valorizadas nesta obra, como, por exemplo, o trabalho da Confederação Brasileira de Radiodifusão.

Mary Francis Philput (1930), autora do artigo *The techniques of preparing radio manuscripts*, [1] que aborda recomendações para a elaboração de *scripts* para programas educacionais de rádio, acha que a escolha do *speaker* é muito importante. Os programas educacionais deveriam direcionar uma atenção ainda maior à escolha dessas pessoas, com objetivo de conquistar a audiência. O autor do texto para o rádio

[1] O artigo foi publicado nos anais intitulados *Education on the air* são resultado dos congressos realizados pela instituição Institute of Radio Education nos anos de 1930 e 1931. Por dez dias, intelectuais ligados ao *broadcasting* da Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, México e Irlanda se reuniram na Universidade de Ohio para discutir questões da rádioeducação. Pela riqueza das informações ali debatidas, W. Charters, organizador do Congresso e professor daquela universidade, resolveu elaborar tais anais e publicá-los para que suas informações circulassem. Ter encontrado esse material na Biblioteca Central de Educação, organizada por Anísio Teixeira, atesta a circulação.

não teria de apresentar necessariamente os atributos exigidos para o desempenho de tal função: uma voz marcante, charme e uma capacidade de realizar uma leitura dinâmica ao microfone.

Ao abordar o tempo destinado à locução, Philput (1930) nos dá indício sobre o grau de distância entre o texto e a oralidade, quando a transmissão da programação vai ao ar. Ela calcula que a leitura de um texto de quinze minutos represente um gasto de trinta minutos de irradiação, pois o microfone impõe uma voz bem mais pausada. Assim, ela alerta para um erro comum, que é a extensão do manuscrito, o que leva ao corte de alguns parágrafos, deixando a impressão de algo não concluído ou de uma falta de sentido.

Ao relatar um ritual que associa o autor do manuscrito ao locutor, Philput (1930) torna a nos fornecer indícios desse processo. Aos autores, é aconselhado que o texto sempre seja lido previamente à irradiação junto ao *speaker*. Isso serve para que o autor indique os pontos que devem ser enfatizados pela voz, corrija algumas palavras que, juntamente com o som, descobriu não serem as mais adequadas. Ao final, estes pontos de correção devem ser resumidos para que não sejam esquecidos ao microfone.

Por outro lado, Philput (1930) comenta que muitos professores que conseguem dimensionar suas aulas para os trinta minutos da atração radiofônica, ao voltarem para sala de aula, consideram-se muito extensos, as suas intervenções, pois têm a sensação de que são pouco objetivos em suas explicações. A eles, ela alerta que são meios totalmente diferentes, insuscetíveis de serem comparados. A aula radiofônica corresponde ao dedo apontado em uma direção, pois a mídia o exige. O tempo da disciplina é outro, já que permite um aprofundamento incompatível com a irradiação.

1.1.1. A Universidade do ar e o movimento da Organização da Juventude

A *Universidade do ar* integrou o projeto de organização nacional da juventude desenvolvido durante o período do Estado Novo do Governo de Getúlio Vargas no Brasil. Em 1838, o Ministro da Justiça, Francisco Campos, apresentou uma proposta inicial desta instituição que teria um formato paramilitar, inspirado nos modelos português, alemão e italiano. Esta iniciativa estaria vinculada também aos Ministérios da Marinha e da Guerra, além da presidência da República.

A proposta não foi aprovada pelo Ministro da Guerra, Eurico Gaspar Dutra, que apesar de concordar com a importância de um trabalho dirigido à mocidade envolvendo a educação moral, física e intelectual, não concordava com a inspiração militarista. Para Dutra, o Brasil necessitava vencer o analfabetismo entre os jovens, devendo a questão educacional orientar o projeto voltado à juventude. As unidades escolares deveriam ser as células da Organização Nacional da Juventude.

Alzira Vargas, auxiliar do gabinete da presidência, com grande influência política, concorda com a posição do Ministro da Guerra, ressaltando a contribuição de um

trabalho de homogeneização da juventude para o Estado Novo, mas ressalvando que a coordenação do projeto deveria ser feita pelo Ministério da Educação de Saúde.

Com tais perspectivas, foi convocado o ministro da Educação, Gustavo Capanema, que apresentou as diretrizes do projeto intitulado: o realce ao culto constante e fervoroso à bandeira nacional, a definição de símbolos de sua unidade moral e o estabelecimento de comemorações cívicas em todo o território nacional. Os integrantes deveriam ser obrigatoriamente todos os jovens matriculados em qualquer estabelecimento de ensino oficial ou fiscalizado. Aos jovens não matriculados a inscrição seria facultativa.

Com estes pressupostos, foi criado em 1940, o programa radiofônico A hora da juventude brasileira a cargo da diretora do Ensino Secundário, Lucia Magalhães. Esta programação voltada para estudantes do Ensino Secundário, era irradiada semanalmente às 18 h:30 min , pela radio Nacional apresentando concursos de perguntas e respostas, palestras e números musicais. No ano seguinte, a programação foi complementada pela Universidade do ar, dirigida aos professores do mesmo nível de ensino.

Os concursos promovidos pela Hora da Juventude Brasileira dimensionam os valores que deveriam orientar os estudantes brasileiros no período do Estado Novo: Por que foi escolhida a data de 25 de agosto para o dia do soldado? Qual é onde fica a maior lagoa do Brasil? Qual é a origem do nome da Baía de Todos os Santos? As respostas enviadas à emissora participavam de um sorteio e vencedor recebia prêmios oferecidos pelos patrocinadores como as Casas Mesbla e Busi & Companhia. As perguntas envolviam conteúdos de história e geografia nacionais, com a proposta de homogeneizar a juventude espalhada pelas diversas regiões do país.

1.2 A Universidade do ar e a formação de professores para a nação

A *Universidade do ar* compartilhava os mesmos valores da Hora da Juventude Brasileira, portanto deveria colaborar na divulgação de ideias que colaborassem com a homogeneização do perfil dos jovens, exaltação da pátria e com a valorização do regime do Estado Novo. Neste aspecto, a programação radiofônica era um elemento importante, pelo alcance das mensagens que poderiam chegas aos professores em locais isolados e distantes, e como ouvintes poderiam fazer o papel de multiplicadores destes conceitos em sala de aula.

Como professor responsável pelas disciplinas de História do Brasil e Metodologia do Ensino de História, Jonathas Serrano conjugava o conhecimento por ele desenvolvido nas práticas docentes desenvolvidas no Colégio Pedro II, que foram publicadas em Como se ensina História aos ideais para juventude definidos pelo Estado Novo. Dentre os vários aspectos abordados, destacaremos a questão da autonomia do professor em sala de aula.

Em sua aula radiofônica do dia 10/06/1943, Jonhatas Serrano anunciava as características do professor ideal: capaz, dedicado e autônomo. A seguir estas qualificações foram assim definidas:

> *Capaz: nem há mister explicar motivos, prezados colegas e caros ouvintes. Dedicado: sem amor, sem idealismo construtivo, sem disposição voluntária para possíveis (mais do que isto; prováveis) sacrifícios, não temos jamais educador completo. Enfim autônomo, dentro dos limites previamente estabelecidos. Autonomia não significa insubordinação. Sem disciplina, impossível colaborar e construir. Mas sem autonomia não existe personalidade. (Arquivo Jonathas Serrano. Arquivo Nacional)*

O quesito autonomia ganhou destaque nesta aula. Jonathas Serrano utilizou a legislação para enfatizar a importância desta característica do professor. Inicialmente foi citado o artigo 420 do Plano Nacional de Educação: *Os programmas de ensino, nos vários graus e ramos, serão traçados em linhas gerais, fixando um mínimo obrigatório, de modo que permitam aos professores a indispensável autonomia didática* (Scripts Univerisdade do ar. Arquivo Jonathas Serrano. Arquivo Nacional). Sequencialmente, é citado o Decreto-lei 4.244 de 9 de abril de 1942, a lei orgânica de ensino: *Os programmas das disciplinas serão simples claros e flexíveis devendo indicar, para cada uma delas, e sumario e diretrizes essenciais.* (Scripts Univerisdade do ar. Arquivo Jonathas Serrano. Arquivo Nacional). A mensagem era de que a autonomia era possível, uma vez que era legal. A redação que indicava que apenas o mínimo fora estabelecido, permitindo grande liberdade aos mestres desta disciplina.

Uma vez destacada a importância da autonomia do professor, Serrano iniciou a explicação para a expressão, que foi exposta de forma ambígua, à medida que esta deveria ter limitações. Jonhatas Serrano utiliza a legislação para elaborar sua estratégia discursiva, com a finalidade de conquistar a credibilidade dos professores ouvintes. É citado o artigo 420 do Plano Nacional de Educação, que destaca a importância da liberdade do professor de escolher a metodologia mais adequada aos conteúdos que desejava explicar. No entanto, este mestre deveria agir de acordo com os valores disseminados pelo Estado.

1.3 Em tempo de conclusão

A *Universidade do ar* fez parte do movimento da organização da juventude, desenvolvido no período do Estado Novo no Brasil. O programa tinha como foco os professores do Ensino Secundário, que deveriam estar preparados não só para o novo contexto educacional, mas para transmitir os valores idealizados pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas.

O radio com seu poder de irradiar informação e conhecimento aos lugares mais distantes e isolados do país, passou a ser valorizado por diferentes grupos como educadores, políticos e militares.

Para os representantes do Ministério da Educação, que desejavam implementar em um curto espaço de tempo, as medidas dos Decretos n. 19.890 de 18 de abril de 1931 e 21.241 de 4 de abril de 1932, a radiofonia deveria estar a serviço do Estado. Os defensores da Organização da Juventude também tinham esta consciência.

Alguns professores da Universidade do ar viam no broadcasting uma estratégia para levar o conhecimento desenvolvido nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras concentradas no Rio de Janeiro e em São Paulo para o resto do país. Outros docentes radiofônicos se inseriram no movimento da organização da juventude, acreditavam que tão importante como a disseminação dos métodos pedagógicos, era colaborar com a formação de professores que fossem capazes também de multiplicar as premissas deste movimento entre seus alunos. Por tal diferença de perspectiva, destaco que havia mobilidade no quadro docente.

BIBLIOGRAFIA

Coelho, P. (2012). Educadores do radio: concepção, realização e recepção de programas educacionais radiofônicos (1935-1950). Tese de Doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo.

Dias, A. (2007). Apostolado Cívico e Trabalhadores do ensino: história do magistério.do ensino secundário no Brasil (1931-1946). Dissertação de mestrado. Niterói, Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense.

Espinheira, A. (1934). Radio e educação. São Paulo: Editora Melhoramentos.

Nagle, J. (1974). Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar.

Orlandi, Eni Puccinelli. (2003). A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4ª. edição. Campinas, São Paulo: Pontes.

Philput, Mary Francis. (1930). The techniques of preparing manuscripts. In: Education on the air. First year book of the Institute for education by radio. Ohio: Ohio State University.

Tardif, Maurice. (2010). Saberes docentes e formação profissional. 10ª.ed. Petrópolis, RJ:Vozes.

Título da Mesa:

HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E EM PORTUGAL (1950-1970): ENSINO SECUNDÁRIO, ENSINO LICEAL E ESCOLAS NORMAIS

Coordenador:

Fabiany de Cassia Tavares Silva

RESUMO

As histórias da educação, nos textos aqui reunidos, encontram-se delineadas por análises de subsistemas educativos no Brasil e em Portugal, durante as décadas de 1950 a 1970, construídas desde uma abordagem histórica do currículo, ancoradas em histórias das organizações do ensino e seus objetivos. Este contexto nos envolve em operações historiográficas cujas interrogações vão desde a produção de generalizações e singularidades destas análises, em diferentes formatos, espaços e tempos históricos de sua (re)organização, acompanhando as transformações sociais, econômicas e políticas no Brasil e em Portugal, até a incorporação dessas transformações na perspectiva da oferta de escolarização para as chamadas burguesias e/ou ou elites. Desse lugar, portanto, nos aproximamos do texto **ENSINO SECUNDÁRIO**: **por uma escrita histórico-social comparada,** que apresenta parte dos resultados de pesquisa que investiga o ensino secundário em duas regiões brasileiras, sul do Mato Grosso e Minas Gerais, tomando como fontes dissertações e teses produzidas pelos/nos Grupos de Estudos e Pesquisas, Observatório de Cultura Escolar (UFMS) e História da Educação (UFMG), no período de 1999 a 2010. Na condição de fontes, as dissertações e teses são entendidas como impressos, que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades acerca deste processo de escolarização, ao mesmo tempo, que ocupam espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular. Ao mesmo tempo, que objetos que nos permite observar a manifestação de um *habitus* próprio da análise sobre o ensino secundário brasileiro e de sua forma de pensar e estruturar as práticas para tal. *Habitus* esse incapaz de funcionar em um vazio situacional, portanto, só analiticamente reconstruído por meio do estudo dos seus produtos. As análises aqui construídas dizem respeito ao estudo de 4 dissertações, voltadas a investigações sobre disciplinas escolares, cultura escolar e instituições. O estudo das disciplinas escolares, no limite das fontes escolhidas, aponta para uma análise do processo lento e gradual de instauração e funcionamento, ao mesmo tempo, que destaca os conflitos e conquistas das experiências pedagógicas distintas, sucesso alcançado na formação dos alunos, na execução dos objetivos propostos e principalmente no interesse dos alunos. Já na perspectiva da cultura escolar, tomam o ensino secundário, em sua operacionalização, para tanto, entendendo "as escolas, os colégios", como instituição social, que possui suas próprias formas de ação e de

razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a eles e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. Quanto à história das instituições, se desenvolve em um processo que procura compreender a escola, integrando-a à história da educação como uma internalidade complexa, que influencia a realidade e é influenciada por essa, mediante a normatização e a transmissão de normas e atitudes. Ainda, no que se refere ao sul do Mato Grosso, em **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESCOLA NORMAL NO SUL DE MATO GROSSO (1930-1970)**, estão propostas análises sobre os caminhos percorridos pela escola normal pública, entre as décadas de 1950 a 1970. O objetivo geral desta pesquisa era analisar as condições em que tais instituições se instalaram e como foi seu processo de consolidação, tendo em vista o objeto principal de suas preocupações, qual seja, a formação docente. Para atender a esses objetivos, foram utilizadas fontes primárias, principalmente os acervos escolares ainda disponíveis nas escolas normais das cidades de Campo Grande (Simões, 2014); Aquidauana (Carvalho, 2014); Ponta Porã (Bezerra, 2015) e Três Lagoas. Além dessas, outras fontes primárias foram acessadas, a legislação nacional e estadual pertinente à formação de professores, bem como relatórios produzidos pelos dirigentes locais a respeito da escola normal. Em termos de fontes secundárias foram compilados os estudos já existentes sobre a educação e sobre a escola normal no sul de Mato Grosso (a título de exemplo, aquele produzido por Rodríguez & Oliveira, 2008). Procurou-se, nesses acervos, elementos pertinentes à organização do trabalho didático (currículos, vestígios do pensamento pedagógico e das relações educativas presentes na formação de professores, estrutura e organização dos cursos oferecidos, instalações materiais das escolas); ao perfil dos alunos atendidos por essa escolarização (origem social, inserção profissional); ao perfil dos docentes das distintas instituições (quadro de professores, formação, condições de trabalho). Por fim, este trabalho mostra, por um lado, que o processo de implantação e expansão das Escolas Normais no sul do estado de Mato Grosso esteve intimamente ligado à expansão do ensino primário, elemento que a região compartilha com o restante do Brasil, onde processo semelhante ocorreu. Por outro lado, no sul de Mato Grosso a implantação e a expansão da escola normal deu-se de forma lenta e tardia, se comparada com experiências, por exemplo, dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, que vinham desde o século XIX criando suas instituições formadoras de professores. Do outro lado atlântico, **O ENSINO LICEAL FACE ÀS NOVAS REALIDADES SOCIOECONÓMICAS EMERGENTES DO PÓS-GUERRA (1945-1968)** considera que as alterações de ordem interna e a modificação do papel de Portugal num mundo em transformação colocaram novas exigências ao sistema de ensino português com o objetivo de atender às necessidades de desenvolvimento económico, decorrente de ter de se inserir na dinâmica da economia ocidental. Neste enquadramento com a preocupação crescente de atender à formação de recursos humanos qualificados, de

valorização do capital escolar e promover a planificação educativa, ocorreram as reformas dos ensinos liceal e técnico, procedeu-se ao prolongamento da escolaridade obrigatória e, de algum modo na sequência, foi criado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES) (1967) e o Ciclo Preparatório da Telescola (1968). Paralelamente enceta-se um trabalho junto da OCDE que resultou no Projeto Regional do Mediterrâneo que, em duas publicações, produziu a descrição quantitativa da estrutura escolar portuguesa na década de 50 e projetou a sua evolução até 1975, colocando a nu as carências do sistema de ensino português. É precisamente neste complexo processo de ajustamentos com a realidade movente (Rui Grácio) que nos interessa captar a política educativa para o ensino liceal. Quais os objetivos definidos para o ensino liceal? Como evoluiu a sua estrutura curricular? Como professores, pedagogos e especialistas ou intelectuais se posicionaram face à política educativa para o ensino liceal? Que finalidades e objetivos foram cometidos ao CPES? Como a sua estrutura curricular reflete, ou não, a complexidade da realidade educativa em que foi criado? Na abordagem a esta problemática privilegiaram-se fontes escritas, sujeitas a análise documental com recurso ao *método crítico*, nomeadamente as peças legislativas, os discursos e os textos dos responsáveis ministeriais bem como publicações periódicas, especialmente, a *Brotéria* e a *Labor*. Na reforma do ensino liceal em 1947, é possível detectar três questões matriciais no desenvolvimento do liceu em Portugal, como sejam, as disciplinas dos diferentes planos de estudos, a organização e duração dos ciclos e o regime de frequência. A discussão com o caráter enciclopédico do currículo e a complexidade e extensão dos programas, em face das soluções adotadas, como por exemplo, a supressão parcial do latim, recolocou na agenda do debate o papel e o lugar das humanidades no ensino liceal, tema recorrente até meados da década de 60. O enciclopedismo e a densidade dos programas constituíram duas vertentes que ilustraram a incapacidade em encontrar soluções consensuais no campo educativo. Por fim, este conjunto de texto permite que problematizemos, em comparação, o desenvolvimento histórico da educação, particularmente, seus subsistemas de ensino, o que possibilita a construção de análises que intentam transformar-se em argumentos explanatórios, na medida em que se propõem a identificar, por meio de reconstruções conceitualmente informadas, centradas não apenas na *materialidade* dos fatos educativos, mas também sobre os mercados simbólicos que os descrevem, interpretam e localizam em um dado espaço-tempo. No processo de objetivação desta problematização, a compreensão buscada pelas/para as histórias da educação passou, necessariamente, por sua inserção num contexto mais abrangente para o qual problemas diferentes, em diferentes regiões e países, têm tido respostas semelhantes ao nível dos objetos investigados, e que a semelhança de respostas podem encobrir ou dificultar a compreensão das especificidades, dos estigmas e das identidades.

ID:531

O ENSINO LICEAL FACE ÀS NOVAS REALIDADES SOCIOECONÓMICAS EMERGENTES DO PÓS-GUERRA (1945-1968)

Autores:
António Gomes Ferreira

Filiação:
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC) | Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, Universidade de Coimbra (GRUPOEDE, CEIS20, UC)

Autores:

Luís Mota

Filiação:
Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação (IPC, ESE) | Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, Universidade de Coimbra (GRUPOEDE, CEIS20, UC)

RESUMO

A reconstrução da Europa Ocidental, via Plano Marshall e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), articulou políticas de fortalecimento da democracia representativa e de desenvolvimento de economias de mercado competitivas, cometendo-se à educação um papel central no crescimento económico, respaldada na teoria do capital humano.

Portugal experimentou, à época, alterações de ordem interna e a necessidade de se reposicionar no plano internacional. O mandato para a educação traduziu-se no seu contributo para o desenvolvimento económico. As políticas procuraram planear a educação em articulação com a planificação e desenvolvimento económicos. As preocupações centraram-se na formação de recursos humanos qualificados, na valorização do capital escolar e na promoção da planificação educativa, pontualmente com recurso ao apoio técnico de organizações internacionais (Projeto Regional do Mediterrâneo).

Com este enquadramento que evolução detetamos nos objetivos e na estrutura curricular do ensino liceal? Que objetivos se perseguiram com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES)? Como os diferentes atores se posicionaram face às opções de política educativa? Na abordagem a esta problemática recorremos a fontes escritas como peças legislativas, discursos e textos dos responsáveis ministeriais e a publicações periódicas, submetidas a análise documental com recurso ao *método crítico*.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino liceal, CPES, Estado Novo.

Decorrente da necessidade de promover a reconstrução económica da Europa, o bloco das nações capitalistas, liderado pelos Estados Unidos, articulou políticas onde, ao lado da preocupação em fortalecer a democracia representativa, se fomentou um racional liberal assente na competitividade económica, na utilização da tecnologia e na crença da bondade do desenvolvimento, seja por via do Plano Marshall ou através da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), onde a afirmação da educação como questão nuclear para o crescimento económico se compaginou com o aparecimento e difusão da teoria do capital humano que marcou a expansão dos sistemas educativos nas décadas de sessenta e setenta.

Alterações de ordem interna e a modificação do papel de Portugal num mundo em transformação colocaram novas exigências ao sistema de ensino português com o objetivo de atender às necessidades de desenvolvimento económico, decorrente de ter de se inserir na dinâmica da economia ocidental. Portugal incorporou, como sublinhou Rogério Fernandes (1999, pp. 643-645), a euforia europeia em torno da escola e o seu papel na construção social. Assistiu-se à definição de políticas que procuraram planear a educação em articulação com a planificação e desenvolvimento económicos, procurando alcançar dois objetivos, articular a planificação do ensino com a política, fornecendo orientações para os decisores políticos, e estoutro, adaptar e transformar os sistemas escolares às necessidades da expansão económica.

Neste enquadramento com a preocupação crescente de atender à formação de recursos humanos qualificados, de valorização do capital escolar e promover a planificação educativa, ocorreram as reformas dos ensinos liceal e técnico, procedeu-se ao prolongamento da escolaridade obrigatória e, de algum modo na sequência, foi criado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES) (1967) e o Ciclo Preparatório da Telescola (1968).

Paralelamente enceta-se um trabalho junto da OCDE que resultou no Projeto Regional do Mediterrâneo que, em duas publicações, produziu a descrição quantitativa da estrutura escolar portuguesa na década de 50 e projetou a sua evolução até 1975, colocando a nu as carências do sistema de ensino português (Projeto Regional do Mediterrâneo, Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-1959), 1963) (Projeto Regional do Mediterrâneo, 1964). O período subsequente corresponde a um certo refreamento do *ocedeísmo*, expresso, numa narrativa de subordinação do quantitativo ao qualitativo, manifesta nas preocupações em renovar o sistema de educativo em função das exigências do presente e das tendências do futuro mas mantendo-o fiel às grandes constantes do cristianismo e da lusitanidade como consta nos Trabalhos do Estatuto da Educação Nacional (1966) (1967) (1968). A orientação planificadora torna-se bem visível na inclusão, pela primeira vez, da educação e investigação no Plano de Fomento Intercalar (1965-1968) ou na criação do Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra (Portugal, 1962) e do Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa (Portugal, 1965). É precisamente neste complexo processo de "ajustamentos com a realidade movente" (Grácio, 1981, p. 653) que nos interessa captar a política educativa para o ensino liceal.

Remontam, pelo menos a 1944, as evidências de uma vontade política de reforma do ensino secundário, de que a nomeação de uma Comissão de Reforma do Ensino Liceal constitui exemplo paradigmático (Adão & Remédios, 2008). Uma aproximação aos debates na Assembleia Nacional, na mudança de lustro da década de quarenta, permite concluir que se as exposições e intervenções convocam pontualmente problemas do ensino liceal, como os referentes à rede escolar, aos quadros de professores, à situação remuneratória, à precariedade laboral ou à desigualdade de condições no seio da classe docente (Portugal, 1946, pp. 960-961) (Portugal, 1945, p. 250), não é menos verdade que se capta um sentimento, aqui e ali verbalmente expresso, de necessidade de uma reforma do ensino liceal e eventualmente, consoante o orador, integrada numa outra que refletisse um olhar global, integrado e coerente da Educação Nacional, dimensão constante, por exemplo, nas intervenções de Couceiro da Costa (Portugal, 1947, pp. 382-384), Ribeiro Casaes, Maria Van Zeller ou do próprio relator da Comissão de Educação Nacional, Marques de Carvalho (Portugal, 1947).

É neste contexto que em vésperas do início do ano letivo de 1947-1948, sem discussão na Assembleia Nacional e dispensando qualquer parecer da Câmara Corporativa, o governo legisla sobre o ensino liceal. A própria peça legislativa justifica a urgência do ato enfatizando os "numerosos e fundamentados reparos" (Portugal, 1947, p. 879) à situação vivida no ensino secundário e sublinhando a necessidade de articular o ensino liceal com o ensino técnico. O legislador assume que esteve particularmente atento aos resultados das experiências realizadas em Portugal pois o seu objetivo era colocar o ensino em sintonia com a índole e as tradições portuguesas.

O diploma legal abre com uma leitura síntese da história do ensino secundário em Portugal para concluir que o ensino liceal não cumpria com nenhum dos seus objetivos. De acordo com o decreto-lei aquilo que a história nos ensina é que em todos os sistemas experimentados, o vigente não seria exceção, se considerava que os alunos saíam dos liceus sem a preparação adequada para aceder a um curso superior, contudo, ao invés do que poderia ser expectável, também não possuíam "o grau de formação do espírito e de cultura geral" (Portugal, 1947, p. 881) necessários para o ingresso numa profissão. Respaldado nesta conclusão de desadequação da formação oferecida aos alunos no ensino liceal, elegiam-se como questões essenciais para uma intervenção orientadora, a duração dos estudos, a questão do regime de ensino e o número excessivo de disciplinas, traduzindo, afinal, três dimensões matriciais no desenvolvimento deste nível de ensino.

A duração dos estudos surge imbrincada com a arquitetura do ensino liceal. Recusou-se à partida, tanto a possibilidade de vir a consagrar oito anos de escolaridade, ideia que vinha fazendo o seu caminho entre nós, reconhecendo-se "a necessidade de não retardar o início das carreiras profissionais" (Portugal, 1947, p. 882) e admitindo-se como pouco aconselhável exigir mais um ano de trabalhos escolares aos alunos e às suas famílias, como a solução brasileira de conferir quatro e

três anos, respetivamente, aos cursos geral e complementar, na medida em que agravava "o mal de que o ensino liceal tem sofrido" (Portugal, 1947, p. 883).

1º Ciclo	1º ano	2º ano
Língua e História Pátria	5	5
Francês	5	5
Ciências Geográfico-Naturais	4	4
Matemática	3	3
Desenho	3	3
	20	20
Religião e Moral	2	2
Educação Física	2	2
Canto Coral	2	2
Trabalhos Manuais	1	1

2º Ciclo	3º ano	4º ano	5º ano
Português	3	3	3
Francês	2	2	2
Inglês	5	5	5
História	3	3	3
Geografia	2	2	2
Ciências Naturais	2	2	2
Ciências Físico-Químicas	3	3	3
Matemática	3	3	3
Desenho	1	1	1
	24	24	24
Religião e Moral	1	1	1
Educação Física	2	2	2
Canto Coral	1	1	1

FIG. 1 | Curso Geral dos Liceus (Portugal, Decreto-lei n.º 36:507, 1947).

A decisão acabou por conduzir à manutenção de um curso liceal de sete anos, com cinco anos para o curso geral (Figura 1), subdivido em dois ciclos, o 1º com a duração de dois anos e os restantes três anos integrando o 2º Ciclo, e um curso complementar (Figura 2) que, justificado pelo argumento da "insuficiência de um só ano para os estudos do 3º ciclo" (Portugal, 1947, p. 883), que colhia, pelo menos aparentemente, unanimidade, surgia agora estruturado em dois anos.

3º Ciclo

Disciplinas	Licenciaturas							
	Filologia: Clássica; Românica	Filologia Germânica	Ciências Geográficas	Ciências Histórico-Filosóficas	Direito	Medicina; Ciências: Matemáticas, Físico-Químicas, Geofísicas, Geológicas, Biológicas; Engenharia Geográfica; Engenharias; Instituto Superior Técnico; Escolas Militares; Agronomia; Medicina Veterinária; Farmácia; Instituto Nacional de Educação Física	Ciências Económicas e Financeiras; Escola Superior Colonial	Arquitetura
Português	4	4		4	4			
Latim	5	5		5	5			
Grego	3			3				
Francês	3							
Inglês		3					3	
Alemão		5			5			
História				4	4		4	4
Filosofia	3	3	3	3	3	3	3	3
Geografia			4				4	
Ciências Naturais			4			4		
Ciências Físico-Químicas			4			4		
Matemática			4			4	4	4
Desenho						4		4
Organização Política e Administrativa da Nação	1	1	1	1	1	1	1	1
	19	21	20	20	22	20	19	16
Trabalhos práticos de Ciências Naturais			1			1		
Trabalhos práticos de Ciências Físico-Químicas			1			1		
Religião e Moral	1	1	1	1	1	1	1	1
Educação Física	1	1	1	1	1	1	1	1

FIG. 2 | Curso Complementar dos Liceus (Portugal, Decreto-lei n.º 36:507, 1947).

Emergiram, naturalmente, questões em torno da construção dos dois percursos no curso complementar e as derivadas da organização em ciclos, tendo como pano de fundo a procura de uma correspondência ao desenvolvimento dos adolescentes.

Constitui uma questão que a reforma de 1947 não encerrou e que, ainda hoje, parece longe de estar esgotada.

No âmbito do regime de frequência a opção do legislador foi determinada pela finalidade e objetivos do curso, bem como por preceitos de higiene. O curso geral que tinha como finalidades o desenvolvimento harmonioso e gradual das faculdades do aluno e visava possibilitar a aquisição de cultura geral, foi adotado o regime de classe, tanto mais que se considerava que uma certa diversidade, moderada, de assuntos, poderia ser benéfica, ajudando a combater a fadiga. O curso complementar, com a duração de dois anos e dois percursos, ciências e letras, manteve o regime de frequência por disciplina. Encarado como um curso pré-universitário, a frequentar essencialmente por aqueles que se destinavam a estudos superiores, a quem se exigia a adquirição de "sólidos conhecimentos basilares das matérias respetivas" (Portugal, 1947, p. 883), o 3º ciclo apresentava-se como um conjunto de cursos especializados, em função das carreiras a que os alunos se destinassem, com um número reduzido de disciplinas e uma carga letiva superior às disciplinas a serem lecionadas de novo.

A polaridade entre regime de frequência e regime de classe, a avaliar pelos periódicos que compulsámos, desvaneceu-se do espaço público nos inícios da década de cinquenta. Em artigo que se pode considerar paradigmático, o professor A. Gomes Ferreira procura desconstruir a antinomia e principia por sustentar que, do ponto de vista pedagógico, o regime de disciplinas é inadequado e que os professores, com a sua formação, acabaram por o superar. Para Gomes Ferreira, na realidade, nem durante a vigência da reforma de 1936 se realizou ensino de disciplinas, nem no lustro de vigência que levava a reforma de 1947, ocorreu ensino de classe. A sua argumentação é simples, no primeiro caso, existiram conselhos de coordenação, o ensino sempre levou em linha de conta a relação das diversas disciplinas e as capacidades dos alunos bem como se ponderou a conveniência, ou não, de um aluno ficar com uma disciplina atrasada. Já neste último, em seu entender, não existe uma coordenação constante, nem a alienação de umas disciplinas em favor de outras, nem tão pouco a figura de diretor de turma (ou de ano) está consignada, não se definindo, por isso, em função do que se passa na turma. Para Gomes Ferreira a diferença dos regimes escolares experimentados na vigência do Estado Novo, até à data em que publica o artigo, resume-se a uma disposição legal que define o aproveitamento:

> *[...] num, o aluno precisa de ter uma soma de 29 valores em cada disciplina; noutro, em todas menos numa. Com o auxílio da Benevolência, sempre invocada nos conselhos, poderíamos dizer, no primeiro caso, em todas menos numa, e, no segundo, em todas menos duas ou três (Ferreira, 1952, p. 417).*

Avaliando as consequências de ambos os regimes conclui, criticamente, que no regime de disciplinas é possível que um aluno não transite de ano por falta de conhecimento numa matéria secundária e, ao invés, no regime de classe, o aluno pode passar sem saber uma ou duas matérias essenciais e de difícil recuperação, por exemplo, Português e/ou Matemática. A sua constatação leva-o a consubstanciar

uma que proposta vai no sentido de um sistema de compromisso entre os dois regimes que, em rigor, só tardiamente, já em período de consolidação da democracia em Portugal e bem dentro do segundo quartel do século XX, viria a ser legalmente consagrado.

A questão das disciplinas está subordinada às finalidades e objetivos atribuídos, ou a definir, aos estudos secundários e o contexto de crescente procura do ensino liceal criou uma pressão que contribuiu para que se equacionasse a (real ou hipotética) desarticulação entre os que frequentam e os destinatários dessa oferta educativa, imbricando finalidades e a problemática da seleção de alunos.

Com o início da década de cinquenta Portugal enceta o período das "mudanças invisíveis", como o definiu Fernando Rosas, uma *invisibilidade* em razão da censura, da ausência de liberdades e de um conservadorismo hegemónico, em que na sociedade portuguesa ocorre um processo de profundas alterações estruturais sem precedentes (Rosas, 1994). O contributo da educação deixa de ser ideológico para passar a ter de atender às necessidades de desenvolvimento económico.

Da década de 50 a meados da de 70 do século passado, para nos referirmos exclusivamente ao período do Estado Novo e de acordo com o âmbito cronológico definido para este estudo, a procura de educação no ensino liceal compaginou-se com medidas de política educativa ao nível da rede escolar e a um aumento constante, a montante, dos anos de escolaridade obrigatória. Em 1950-1951 estavam matriculados no ensino secundário liceal oficial 21962 alunos e, no particular, mais 26523, perfazendo um total de 48485 alunos. Na mudança de lustro, no momento que João Barroso identificou como de "rutura generalizada do sistema de ensino liceal" (Barroso, 1995, p. 469), os alunos matriculados no ensino liceal eram 68873, sendo que 30951 frequentavam o ensino oficial. Entre 1956 (Portugal) e 1960 (Portugal), a escolaridade obrigatória passa para 4 anos, respetivamente para os rapazes e para ambos os sexos. No início da década seguinte, em 1960-1961, já estavam matriculados, no ensino liceal, 111821 alunos, sendo que 41,2% no ensino oficial. Em 1964 o período de escolaridade obrigatória é acrescido de mais dois anos, passando de quatro para seis anos de escolaridade, distribuídos por quatro de ensino primário e mais dois anos com três caminhos para a sua efetivação, o 1º ciclo do ensino secundário, através do 1º ciclo do ensino liceal ou via ciclo preparatório do ensino técnico, e o ciclo complementar do ensino primário (5ª e 6ª classe) (Portugal, 1964). No ano letivo de 1968-1969, o limite superior do horizonte temporal deste estudo, o número de alunos a frequentarem o ensino liceal ultrapassava as duas centenas de milhar, 217255 alunos – dos quais 105233 no ensino oficial e 112022 no ensino particular –, um aumento exponencial que representa cerca de 94% mais alunos do que aqueles que se matricularam no início da década. Obviamente que um tal processo de massificação não só não pode ser ignorado como contribui para a compreensão do debate em torno das opções das disciplinas que compõem um plano de estudos, interligado com os alunos que frequentam o ensino secundário e, necessariamente, as finalidades e objetivos do ensino liceal, agora percebido como subsistema do ensino secundário.

Em 1947 reconhecia-se publicamente a necessidade de reduzir o leque de disciplinas a estudar em simultâneo, bem como a importância de reduzir os programas em todas as matérias não consideradas fundamentais e que "constituíssem exercícios inúteis de memória" (Portugal, 1947, p. 881). A diminuição da variedade de disciplinas deveria ser acompanhada por uma ponderação do trabalho e esforço dedicado a cada uma, mais intenso nas que exigissem maior apelo à memória e de menor intensidade nas que convocassem mais o exercitar da inteligência. A fadiga não afetaria o aluno, argumentava o legislador abonando a sua opção, e este assimilaria o que se pretendesse ensinar-lhe se, num ano, num conjunto de sete ou oito disciplinas, só tivesse de aplicar um esforço particular no estudo de duas ou três. Ao nível dos programas, antecipava-se a redução em disciplinas como a geografia, a história e as ciências naturais, ao contrário da matemática, útil ao exercício intelectual e ao poder de raciocínio, e das línguas. Neste sentido a revisão e simplificação dos programas focalizou-se nas capacidades dos alunos e levou em linha de conta a experiência de docência (Portugal, 1948, p. 1081).

O resultado, aparentemente, deve ter ficado aquém do desejado dado que, seis anos mais tarde e com a mesma fundamentação, a experiência do exercício docente, e argumentação, acomodar os programas à capacidade dos alunos, o legislador volta a publicar programas do ensino liceal (Portugal, 1954).

Certo é que as críticas ao excesso de trabalho exigido aos alunos está documentada e se prolongou, pelo menos, até ao início da segunda metade da década de 50. Objetivava-se o excessivo tempo, todo o dia, que os alunos passavam nos liceus e o trabalho que tinham de realizar em casa, na resolução de exercícios, na realização de tarefas e no estudo de preparação das aulas do dia seguinte. Na Assembleia Nacional aduziram-se argumentos que acusavam a nova reforma do ensino liceal de afastar "os filhos do convívio da família", considerando que esta mobilizava "pedagogias de tipo totalitário" (Portugal, 1948). Num outro registo, Virgínia Gersão, defendia que o tempo que as crianças passavam nos liceus só se terá justificação se ali se promovesse um ensino ativo que criasse condições para que todas as aprendizagens fossem realizadas no liceu, após o qual os alunos dispusessem de tempo livre. Avançava que, não podendo ser esse o caso, nomeadamente em face do número de alunos por turma (40 alunos), alertava para o facto de as crianças não poderem fazer esforços intelectuais se estivessem cansadas e que daí resultaria que muito do tempo despendido seria em vão. Para a deputada as crianças portuguesas que frequentavam o ensino liceal encontravam-se perante o dilema de "absoluto sacrifício" ou não triunfarem nos estudos liceais (Gersão, 1948). Existia alguma unanimidade nas explicações avançadas, entre os deputados que afirmaram uma posição crítica, para a sobrecarga de trabalho dos alunos no ensino liceal, compaginando a extensão e profundidade dos programas com o enciclopedismo do plano de estudos e, segundo alguns, como o deputado albicastrense Pinto Barriga, as queixas eram generalizadas, todos se queixavam, pais, alunos e professores (Barriga, 1951).

A finalidade que se atribuía aos cursos geral e complementar do ensino liceal, a par dos destinatários das duas ofertas educativas vão determinar a gestão das disciplinas. No curso geral, de acordo com o legislador, deveria ser ensinado o "útil e necessário, como saber, como exercício mental e como elemento de formação" (Portugal, 1947, p. 881). Foi nesta perspetiva que equacionou rever o "velho conceito de humanidades em face das realidades do homem social moderno" (Portugal, 1947, p. 881), tanto mais quando se considerava que à formação da elite, do *escol*, se impunha o conhecimento das humanidades clássicas, contudo, estas não deveriam ter caráter obrigatório para a população em geral, uma vez que à grande massa da população se deveria ministrar "a cultura mais conveniente para que possa dedicar-se ao trabalho de que tem de viver" (Portugal, 1947, p. 882). É neste entendimento, mesmo que seja só para salvaguarda de argumentos, que se opta por retirar o latim e o alemão do curso geral, remetendo-os para o 3º ciclo, respetivamente, para os que se destinassem a matrículas nas faculdades de letras e de direito.

Naturalmente que a questão do lugar e significado das humanidades, em geral, e do latim e do grego, em particular, no currículo liceal constituiu a questão matricial do debate em torno das opções, da equipa liderada por Fernando Pires de Lima, de redução do número de disciplinas. A questão é tão candente que a sua presença no espaço público se prolonga pela década de sessenta. Numa perspetiva de síntese compreensiva das intervenções, textos e artigos compulsados, os posicionamentos podem ser agrupados em três campos que não são mutuamente exclusivos:

i) A questão centrada em programas – discute-se o que perdurou do latim no programa de português e o caráter vago dos conceitos que agora norteiam o seu estudo nesta disciplina; aborda-se a aglutinação do mesmo programa de latim de 4 anos agora em 6 e o problema da sua assimilação bem como se sublinha a importância da perda do elo com o português; analisa-se a evolução do estudo do latim no ensino liceal e na falta da sua *didatização* como compreensão das opções da reforma (Pavão Jr., 1951) (Almeida A. N., 1956) (Soares, 1956) (Almeida, 1958).

ii) O valor formativo das humanidades e da cultura clássica – fundamental para superar a "crise intelectual e moral das nações" (Freire, 1947) –, seja do ponto de vista da elevação da natureza espiritual do homem, seja pelo seu contributo mais utilitário para o desenvolvimento do espírito científico, o conhecimento das línguas vivas, nomeadamente da língua materna, bem como chegando mesmo a discutir o âmago do que é útil, criticando-se a sua associação exclusiva a valores pragmáticos (Freire, 1947) (Almeida A. N., 1956) (Soares, 1956) (Andrade, 1959) (Santos, 1960).

iii) Questionamento das opções de política educativa – a ligação da importância do latim às finalidades do ensino liceal, a crítica sistemática dos argumentos do legislador e o posicionamento de defesa da reintrodução do estudo do latim no curso geral dos liceus (Gersão, 1948, p. 194) (Soares, 1956) (Durão, 1959).

De sublinhar a manutenção do peso ideológico no plano de estudos, quiçá acentuada pela adoção de um livro único para todas as disciplinas (Portugal, 1947), com a permanência de disciplinas como o Canto Coral e a Organização Política e Administrativa da Nação, acompanhadas agora pela institucionalização do ensino de

Religião e Moral, sob alçada da igreja (Nóvoa, 1992, p. 511) e sem perder de vista a ação da Mocidade Portuguesa e os seus limites (Viana, 2001) mesmo considerando a mitigação do seu espaço de intervenção na segunda metade da década de sessenta (Portugal, 1966).

Em meados da década de cinquenta, um conjunto significativo de artigos de Pinho de Almeida, e outros assinados por José Pinto Soares, debruçam-se sobre o nível dos alunos do ensino liceal e o rendimento do ensino liceal. Num dos seus textos, Pinho de Almeida, depois de clarificar o conceito de "nível mental do aluno" refere que apenas 25% dos alunos do ensino liceal atinge uma média satisfatória, concluindo que é "reconhecido o baixo nível mental da maioria dos alunos dos nossos cursos liceais" (Almeida, 1955, p. 276). Sobre o fraco rendimento, defende que foi uma constante nos últimos trinta anos e considera que a sua origem se encontra na forma como se processa a seleção dos discentes. Ora, em seu entender, a seleção é determinada pela finalidade que se atribui aos liceus, sustentando que estes devem formar o escol nacional, logo, preparar para o ensino universitário, sendo que os demais encontrariam uma "cultura" mais adequada à sua futura profissão nas escolas técnicas (Almeida, 1955). O entendimento da importância de adiar a idade de seleção para os 12 anos, bem como a necessidade de proceder a uma seleção rigorosa, levam-no a propor um curso elementar secundário, um curso preparatório, a funcionar nas escolas técnicas, como nos liceus. Um ciclo preparatório que já existia no ensino técnico desde a reforma de 1948 e que, propunha agora, fosse comum ao curso dos liceus, substituindo o 1º ciclo, possibilitando uma eficaz orientação vocacional que resolveria o problema do excesso de alunos, do fraco rendimento do ensino secundário bem como melhoraria o trabalho dos professores reduzindo o número de alunos por turma e cingindo a sua heterogeneidade em termos de nível mental (Almeida, 1955).

Os ciclos iniciais, preparatório do ensino técnico e 1º Ciclo do ensino liceal, foram realmente, uma dúzia de anos mais tarde, fundidos com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES) (Portugal, 1967), na perspetiva de adiar 2 anos a escolha de estudos sequenciais, procurando esbater diferenciação de métodos e espíritos que dificultavam reorientação escolar. Clarifica o legislador que o CPES visa "a formação geral adequada ao prosseguimento dos estudos mas também a observação individual dos alunos em ordem à sua orientação na escolha dos mesmos estudos" (Portugal, 1967, p. 1), sublinhando que se tratariam apenas de recomendações ou conselhos não estando por isso em causa a livre escolha da carreira escolar. É instituída a orientação escolar que consistiria na observação sistemática de cada aluno, muito especialmente nas suas "reações aos estímulos dos diversos conjuntos lectivos" (Portugal, 1967, p. 3), visando facultar informação útil, a alunos, pais e tutores, que facilite a escolha dos estudos subsequentes, bem como a resolução de problemas de ordem pedagógica e educacional, da responsabilidade de professores e pais e tutores. É prevista a criação, em cada escola, de um conselho de orientação escolar, composto pelo diretor, subdiretor, os professores de Moral e Religião, dois outros professores e pelo médico escolar. Ao conselho competiria

dirigir os serviços de orientação, orientar os serviços em casos duvidosos, autorizar a consulta a laboratórios psicotécnicos ou de higiene mental e dar parecer "sobre a escolha dos compêndios, livros de texto e material didático e sobre os métodos de ensino, na medida em que interessem à orientação escolar" (Portugal, 1967, p. 3). Os serviços de orientação escolar organizavam-se, em cada escola, por turma, sendo a informação sobre cada aluno compilada em processos individuais. Uma opção de política educativa que implicou a própria adequação (reestruturação) do Ministério da Educação Nacional com a criação da Direção de Serviços do Ciclo Preparatório e a Inspeção do Ciclo Preparatório.

À semelhança do restante sistema educativo, o ensino no CPES deveria orientar-se pelos princípios da doutrina e moral cristãs, promover a integração nos valores espirituais e culturais da nação, estimular a devoção à pátria e o sentido de unidade nacional e a valorização da pessoa humana considerando a justiça social, no respeito das tradições e a adaptação ao quadro colonial português e aos tempos modernos.

Ciclo Preparatório do Ensino Secundário

	1º ano	2º ano
Conjunto A		
Língua Portuguesa	4	4
História e Geografia de Portugal	3	2
Moral e Religião	2	2
Conjunto B		
Matemática	3	3
Ciências da Natureza	2	3
Conjunto C		
Desenho	2	1
Trabalhos Manuais	1	2
Conjunto D		
Educação Musical	1	1
Educação Física	2	3
Conjunto E		
Francês ou Inglês	4	3
Total de horas/semana	24	24

FIG. 3 | Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (Portugal, Decreto n.º 48572, 1968).

O ensino concretiza-se através de cinco conjuntos disciplinares (Figura 3). O conjunto A, a formação espiritual e nacional que visava a valorização humanística, a tomada de consciência da origem e valor da comunidade nacional, a implantação dos valores religiosos como base para uma prática moral. A iniciação científica, conjunto B, tinha como finalidade despertar interesse pela compreensão de fenómenos naturais e iniciar na prática de investigação experimental. Desenho e Trabalhos Manuais eram o par de disciplinas que integravam o conjunto C, da formação plástica, perseguia o desenvolvimento da sensibilidade promovendo o cultivo das representações estéticas e das atividades plásticas, com "iniciação no domínio dos

materiais e na utilização e coordenação das forças naturais" (Portugal, 1968, p. 1343). O conjunto D, atividades musicais e gimnodesportivas, tem como finalidade o desenvolvimento harmonioso das faculdades sensoriomotoras. Finalmente, o conjunto E, as línguas para a iniciação à utilização de uma ferramenta fundamental para as relações interpessoais, no plano internacional.

Contudo, e apesar do esforço desenvolvido, na orientação efetiva continuaram a prevalecer fatores relacionados com o estatuto económico-financeiro e sociocultural das famílias e com a rede e as estruturas de ensino (Grácio, 1995). Apreciação que leva em consideração a permanência da verticalização, uma vez que Galvão Telles opta pela continuidade do ensino primário complementar (5ª e 6ª classe) (Portugal, 1964) e, quatro anos mais tarde, é instituído o ciclo preparatório TV (Portugal, 1968), um recurso de natureza dual compaginando a supressão de carências da rede escolar e de professores com o facto de ser uma via pedagogicamente desvalorizada pois os monitores dos postos de receção não possuíam preparação adequada.

Da análise à evolução do ensino liceal, entre 1947 e 1968, ressaltaram três questões: a duração dos estudos, o regime de frequência e o número excessivo de disciplinas. A duração dos estudos, articulada com a organização e duração dos ciclos, estabilizou com as opções de 1947, mantendo-se os 7 anos de ensino liceal, dividido em três ciclos, com o curso complementar a ter a duração de dois anos. A problemática do regime de frequência foi, de algum modo, superado em face do relativo consenso em torno da desadequação pedagógica do regime de disciplina para o curso geral dos liceus. A solução encontrada era de caráter hibrído mas o legislador foi realizando aproximações ao *regime de classes* (ex. direção de turma, no estatuto do CPES).

O número excessivo de disciplinas e a extensão dos programas, em contexto de aumento exponencial de procura da educação e de exigência de mão-de-obra qualififcada, colocou na ordem do dia um conjunto de questões:

i) Que disciplinas reduzir? Ao retirar o latim e o grego do curso geral dos liceus emergiu a problemática do papel das humanidades na formação do português e a função daquelas disciplinas.

ii) Quais as finalidades e objetivos do ensino liceal? O nível mental dos alunos está adequado ao ensino nos liceus? Preocupações de eficácia do sistema, com ligações à ideia de capital humano, e de reconhecimento da importância da orientação vocacional compaginaram-se com a vontade de preservar os liceus do processo de massificação, conservando-os como escolas de formação da elite (do *escol*), ao invés, a generalidade das criançsa destinar-se-ia ao ensino técnico. Do processo emergiu, a montante, o CPES com a incumbência de se constituir no espaço dileto de seleção, dotado com um serviço de orientação vocacional a quem cabia recolher e disseminar a informação junto dos interessados (professores, pais e alunos).

BIBLIOGRAFIA

Adão, Á., & Remédios, M. J. (2008). Memória para a frente, e... o resto é lotaria dos exames. A reforma do ensino liceal em 1947. *Revista Lusófona de Educação. N.º 12*, pp. 41-64.

Almeida, A. N. (1956). O problema do latim no curso geral dos liceus. *Labor. Ano XXI*, pp. 48-71.

Almeida, A. N. (1958). A iniciação do latim no ensino liceal. *Labor. Ano XXII. 3ª Série. N.º 176*, pp. 521-538.

Almeida, P. (março de 1955). A finalidade do ensino liceal. *Labor. Revista de Ensino Liceal. Ano XIX (3ª série). N.º 147*, pp. 422-429.

Almeida, P. (abril de 1955). A selecção escolar. *Labor. Revista de Ensino Liceal. Ano XIX (3ª série). N.º 148*, pp. 510-517.

Almeida, P. (janeiro de 1955). O ensino liceal e o seu rendimento qualitativo. *Labor. Revista de Ensino Liceal. Ano XIX (3ª série). N.º 145*, pp. 269-276.

Andrade, M. I. (1959). Se somos latinos, saibamos latim. *Labor. Ano XXII. 3ª Série. N.º 185*, pp. 497-508.

Barriga, P. (14 de abril de 1951). Intervenção. *Diário das Sessões da Assembleia Nacional. N.º 98*, pp. 843-862.

Barroso, J. (1995). *Os liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Durão, A. (1959). O ensino da língua latina. *Brotéria. Volume LXVIII. N.º 6*, pp. 660-667.

Fernandes, R. (1999). Escolaridade obrigatória. Em A. Barreto, & M. F. Mónica, *Dicionário de História de Portugal. Volume VII. Suplemento A/E* (pp. 643-645). Lisboa/Porto: Livraria Figueirinhas.

Ferreira, A. G. (1952). O regime de classe, o regime de disciplinas e a realidade portuguesa. *Labor. Ano XVI. 3ª Série. N.º 119*, pp. 415-419.

Freire, A. (1947). O entêrro oficial do latim (Sob o signo de Bento Pertunhas). *Brotéria. Volume XLV*, pp. 201-208.

Gersão, V. (28 de janeiro de 1948). Intervenção. *Diário das Sessões da Assembleia Nacional. N.º 128*, pp. 191-204.

Grácio, R. (1981). Perspectivas Futuras. Em M. Silva, & M. I. Tamen, *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grácio, R. (1995). Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80. Em R. Grácio, *Obra completa. Volume II*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leça, R. (1947). Nova reforma do ensino secundário. *Brotéria. Volume XLV*, pp. 310-320.

Miguel, C. M. (1960). O estado atual do ensino liceal no nosso país. *Labor. Ano XXIV. 3ª Série. N.º 191*, pp. 361-367.

Ministério da Educação Nacional, & GEPAE. (1966). *Trabalhos Preparatórios do Estatuto de Educação Nacional. Volume I*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

Ministério da Educação Nacional, & GEPAE. (1967). *Trabalhos Preparatórios do Estatuto de Educação Nacional. Volume II*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

Ministério da Educação Nacional, & GEPAE. (1968). *Trabalhos Preparatórios do Estatuto de Educação Nacional. Volume III*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

Nóvoa, A. (1992). A «Educação Nacional». Em F. Rosas, *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)* (pp. 455-519). Lisboa: Editorial Presença.

Pádua, M. C. (1960). Problemas do ensino do francês no 2º ciclo liceal. *Labor. Ano XXIV. 3ª Série. N.º 194*, pp. 569-582.

Pavão Jr., J. A. (1951). Notas sobre programas. *Labor. Ano XVI. 3ª Série. N.º 117*, pp. 267-272.

Portugal. (1 de fevereiro de 1945). *Diário das Sessões da Assembleia Nacional. N.º 131*, pp. 247-250.

Portugal. (25 de março de 1946). *Diário das Sessões da Assembleia Nacional. N.º 56*, pp. 957-972.

Portugal. (25 de janeiro de 1947). *Diário das Sessões da Assembleia Nacional. N.º 79*, pp. 374-394.

Portugal. (1 de fevereiro de 1947). *Diário das Sessões da Assembleia Nacional. N.º 82*, pp. 437-458.

Portugal. (17 de setembro de 1947). Decreto n.º 36508. *Diário do Governo. N.º 216. I Série*, pp. 888-927.

Portugal. (17 de setembro de 1947). Decreto-lei n.º 36:507. *Diário de Governo. I Série. N.º 216*, pp. 879-888.

Portugal. (30 de abril de 1948). *Diário das Sessões da Assembleia Nacional. N.º 155*, pp. 634-657.

Portugal. (22 de outubro de 1948). Decreto-lei n.º 37112. *Diário de Governo. I Série. N.º 247*, pp. 1081-1179.

Portugal. (7 de setembro de 1954). Decreto n.º 39807. *Diário do Governo. I Série. N.º 198*, pp. 977-1071.

Portugal. (31 de dezembro de 1956). Decreto-lei n.º 40964. *Diário do Governo. I Série. N.º 284*, pp. 2076-2087.

Portugal. (28 de maio de 1960). Decreto-lei n.º 42994. *Diário de Governo. I Série. N.º 125*, pp. 1271-1272.

Portugal. (10 de agosto de 1962). Decreto-Lei n.º 44506. *Diário de Governo. I Série. N.º 183*, pp. 1084-1086.

Portugal. (9 de julho de 1964). Decreto-lei n.º 45810. *Diário do Governo. I Série. N.º 160*, pp. 876-877.

Portugal. (16 de janeiro de 1965). Decreto-lei n.º 46156. *Diário do Governo. I Série. N.º 13*, pp. 48-50.

Portugal. (12 de novembro de 1966). Decreto-lei n.º 47311. *Diário de Governo. I Série. N.º 263*, pp. 1807-1812.

Portugal. (2 de janeiro de 1967). Decreto-lei n.º 47480. *Diário do Governo. I Série. N.º 1*, pp. 1-4.

Portugal. (9 de setembro de 1968). Decreto n.º 48572. *Diário de Governo. I Série. N.º 213*, pp. 1343-1377.

Portugal. (9 de agosto de 1968). Portaria n.º 23529. *Diário do Governo. I Série. N.º 168*, p. 1167.

Projeto Regional do Mediterrâneo. (1963). *Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-1959)*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura/Centro de Estudos de Estatística Económica.

Projeto Regional do Mediterrâneo. (1964). *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole). Previsão para 1975*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura/Centro de Estudos de Estatística Económica.

Rosas, F. (1994). *O Estado Novo (1926-1974)*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Santos, A. (1960). Por uma educação clássica e humanística. *Labor. Ano XXV. 3ª Série. N.º 198*, pp. 196-204.

Soares, J. P. (1956). O latim no curso geral dos liceus. *Labor. Ano XX. N.º 154*, pp. 282-286.

Viana, L. (2001). *A Mocidade Portuguesa e o Liceu. Lá vamos contando... (1936-1974)*. Lisboa: Educa.

ID:1060

ENSINO SECUNDÁRIO: POR UMA ESCRITA HISTÓRICO-SOCIAL COMPARADA

Autoras:
Fabiany de Cássia Tavares Silva
Eurize Caldas Pessanha

Filiação:
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
(Programa de Pós-graduação em Educação)

RESUMO

Temos projetado estudos na perspectiva dos estudos comparados, constituído por meio de práticas de pesquisa alimentadas por percursos teórico-metodológicos, que entendemos uma versão particular, por recorrermos ao cruzamento da educação comparada com a história comparada, tomando-as como resultado de um duplo movimento. De um lado, marcado por uma presença crescente das questões educativas na criação de identidades escolares, definidas não tanto numa perspectiva geográfica, mas no sentido de uma pertença a certas comunidades discursivas. De outro, deslocando-se da referência tradicional interpaíses para dimensões simultaneamente intra e extra nacionais, isto é, centradas nas comunidades de referência dos agentes locais e nos processos de regulação ao nível nacional. Neste trabalho apresentamos parte de resultados de pesquisa, em fase de conclusão, inscrita no campo da história do currículo, que toma como fontes dissertações e teses produzidas sobre o ensino secundário no sul do Mato Grosso e Minas Gerais, produzidas pelos/nos Grupos de Estudos e Pesquisas, Observatório de Cultura Escolar (UFMS) e História da Educação (UFMG), no período de 1999 a 2010. Em conclusão, apontamos que os referidos trabalhos registram processos de relativização cultural e ideológica produtoras de outra escrita histórico-social do currículo para/no/do ensino secundário.

Palavras-chave:

Ensino Secundário, Estudo Comparado, Dissertações e Teses

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Neste trabalho apresentamos parte de resultados de pesquisa, em fase de conclusão, inscrita no campo da história do currículo, que toma como fontes dissertações e teses[1] produzidas sobre o ensino secundário no sul do Mato Grosso e Minas Gerais, produzidas pelos/nos Grupos de Estudos e Pesquisas, Observatório de Cultura Escolar (OCE, UFMS) e História da Educação (GEPHE, UFMG), no período de 1999 a 2012.

Na condição de fontes, as dissertações e teses são entendidas, de um lado, como impressos, que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades acerca do processo de escolarização, ao mesmo tempo, que ocupam espaço privilegiado na reconstituição das ideologias, ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular. De outro, como objetos que permitem observar a manifestação de um *habitus*[2] próprio da análise sobre o ensino secundário e de sua forma de pensar e estruturar as práticas para tal. *Habitus* esse incapaz de funcionar em um vazio situacional, portanto, só pode ser analiticamente reconstruído por meio do estudo dos seus produtos.

Tomando como premissa, que as regras epistêmicas estão a se modificar pela investidura de novas configurações globais do processo educativo, da intensa circulação de conhecimentos, das mudanças tecnológicas, que incidem diretamente nos espaços e tempos das condições históricas, na perspectiva das análises propostas, demos forma a uma versão particular dos estudos comparados, construída por

> *percursos teórico-metodológicos, que entendemos uma versão particular, por recorrermos ao cruzamento da educação comparada com a história comparada, esta última investigada pelos referentes do método histórico, que tem nos permitido buscar as diferenças e semelhanças do/no particular a partir dos processos históricos mais amplos (compreender a história como processo) e, reconstruí-las como parte de uma determinada realidade que é sempre complexa e aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (utilizando a história como método). (Silva, 2014, p. 4).*

---

[1] Na pesquisa Estudo histórico-comparado da produção de conhecimento sobre o ensino secundário (Silva, 2013), temos como fontes conjunto composto de seis dissertações e uma tese do GEPHE e, oito dissertações do OCE. Cabe ressaltar, que não utilizamos as dissertações e teses na perspectiva de análise e/ou avaliação dos exercícios teórico-metodológicos realizados, tampouco de questionamentos acerca das fontes eleitas/acessadas para a escrita da história do ensino secundário, estamos, sim, interessados na história informada/construída.

[2] "é aquilo que confere às práticas a sua relativa autonomia no que diz respeito às determinações externas do presente imediato. Esta autonomia é a do passado, ordenado e atuante, que funcionando como capital acumulado produz história na base da história e assim assegura que a permanência no interior da mudança faça do agente individual um mundo no interior do mundo" (Bourdieu, 1996, p. 56).

No atual contexto a perspectiva da comparação, no campo da história da educação, parece incidir sobre diferentes unidades e objetos, determinadas, por um lado, na perspectiva de entender as relações entre a educação e a cultura educacionalizada (cf. Tröller, 2013). Relações essas que permitem não apenas narrar um passado separado do presente, mas, buscar a gênese dos contextos, das ideologias, dos programas que foram convertidos apenas em situações e, não contextos de análises dos discursos e das práticas educativas. E, de outro, na consideração dos sujeitos e das formas de agência coletiva, necessárias para concretizar a educação crítica.

Diante disso, reconhecemos que os usos e consequências da comparação são muito vastos, contudo, seus princípios fundamentais emergem não somente dos discursos, das instituições e das práticas educativas, mas da necessidade de desconstrução de realidades dadas hegemonicamente, na intenção de reconstruir os pressupostos políticos, econômicos, sociais e instrumentais que as geram.

Para compreendê-la desta forma temos assistido a um processo de construção de configurações que coloca em tela a perspectiva do cruzamento entre, teorias do conflito e do consenso, abordagens descritivas e conceituas (cf. Nóvoa, 2009), teoria da reflexão ligada à reforma e teoria científica ligada à compreensão das diferenças entre sistemas educativos (cf. Madeira, 2009) e/ou, diferenças e semelhanças no encontro do sentido para os processos educacionais (cf. Ferreira, 2009).

No caso dessa investigação, o estudo comparado está determinado pela compreensão das formas pelas quais o ensino secundário desenvolveu-se em duas regiões do País durante o século XX, o sul do Mato Grosso[3] e Minas Gerais, buscando esclarecer as especificidades da gênese e do desenvolvimento deste nível de ensino.

As análises aqui construídas dizem respeito ao estudo de duas dissertações e uma tese, voltadas às investigações sobre disciplinas escolares, cultura escolar e instituições. O estudo das disciplinas escolares no limite das fontes escolhidas aponta para uma análise do processo lento e gradual de instauração e funcionamento, ao mesmo tempo, que destaca os conflitos e conquistas das experiências pedagógicas distintas, sucesso alcançado na formação dos alunos, na execução dos objetivos propostos e principalmente no interesse dos alunos.

Na perspectiva da cultura escolar, tomam o ensino secundário, em sua operacionalização, para tanto, entendendo "as escolas, os colégios", como instituição social, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a eles e as suas tradições, as quais se refletem na sua

---

[3] Essa porção do estado de Mato Grosso era constituída pelas cidades: "Corumbá, Miranda, Santana do Paranaíba, Nioaque, Coxim, Campo Grande, Aquidauana e Bela Vista; esses municípios são aqueles que depois, desmembrados em vários outros, viriam a constituir o estado de Mato Grosso do Sul". (Queiroz, 1997, p. 115-116).

organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

Quanto à história das instituições, se desenvolve em um processo que procura compreender a escola, integrando-a a história da educação com uma internalidade complexa, que influencia a realidade e é influenciada por essa, mediante a normatização e a transmissão de normas e atitudes.

Neste contexto, partimos da premissa de que todo campo, nesse caso o da História da Educação, particularmente a do Ensino Secundário, possui uma estrutura, uma *doxa* (opinião consensual, senso comum, aquilo em que todos estão de acordo) e um *nomos* (leis que o regem e que regulam a luta pela dominação do campo). E que tanto a *doxa* quanto o *nomos* estão estruturados na dependência dos agentes ou das instituições envolvidas (Silva, 2013, p.4).

1 APROXIMAÇÕES À *DOXA* E AO *NOMOS* NA ESCRITA DA HISTÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO

> *(...) pôr em jogo "coisas teóricas" muito importantes a respeito de objectos ditos "empíricos" muito precisos (...). (Bourdieu, 1989, p.20).*

Nas análises produzidas pela historiografia do ensino secundário brasileiro encontramos referências em diferentes estudos[4], que informaram sobre o impacto das reformas sofridas desde 1837, após a criação do Imperial Collegio de Pedro II, passando pela Benjamin Constant, por meio do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, até as empreendidas pelo ministro Francisco Campos (Decretos nº 19.890 de 18 de abril de 1931 e nº 21.241 de 4 de abril de 1932), na organização (currículo, disciplinas e habilitações) e no funcionamento (cursos preparatórios, exames parcelados, frequência obrigatória) visando à formação e modernização deste nível de escolarização.

Souza (2008, p.163) considera que a Reforma Francisco Campos instalou as bases para a consolidação e expansão do ensino secundário nas décadas seguintes. Dallabrida (2009, p.190) vê nesta reforma as marcas de um Estado autoritário e centralizador, que buscava por meio da educação consolidar um projeto de modernização (e homogeneização) política, econômica, social e cultural.

Tal cenário reformista/modernizador culminou com a publicação do decreto nº 4.244 de 09 de abril de 1942 (Reforma Capanema), que atribuiu ao ensino

---

[4] Na história do ensino secundário no Brasil há referências a três trabalhos clássicos: Geraldo Bastos Silva, "Introdução Crítica do Ensino Secundário" (1959); Maria Thetis Nunes, "Ensino secundário e sociedade brasileira" (1962); e Maria de Lourdes Mariotto Haidar, "O ensino secundário no Império Brasileiro" (1972).

secundário sua finalidade fundamental, isto é, "formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes; acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística e; dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial".

Shwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 205) atribuíram à Reforma Capanema a premissa de que "o sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais".

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 4024 de 1961 (LDB 1961) flexibilizou-se o controle do governo central sobre o ensino secundário, atendendo àqueles que advogavam pela descentralização do sistema de ensino, ou seja, "com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases o poder de decisão fora transferido do Ministério da Educação para o Conselho Federal de Educação e para as Secretarias Estaduais de Educação". (Nunes, 2000, p.54).

Souza (2008) observa que a LDB 1961 incrementou o currículo, por meio da indicação de diretrizes gerais, ao indicar as disciplinas obrigatórias e as que seriam optativas, ou complementares. Neste caso, o Conselho Federal de Educação assumiu o predomínio das áreas cientificas e técnicas, em detrimento das humanidades, dando forma aos caminhos tecnicistas que seriam trilhados pela educação.

A prerrogativa deste nível de ensino, nestes diferentes espaços e tempos históricos[5] de sua (re)organização, se deu no acompanhamento das transformações sociais, econômicas e políticas do País e, ao mesmo tempo, incorporou essas transformações na perspectiva da oferta de uma formação para as chamadas burguesia e/ou elite brasileiras.

Nesta perspectiva de oferta, distintas interpretações foram promovidas sobre a sua finalidade, isto é, voltada às camadas médias da população, identificada com os interesses das classes dominantes, ou determinada por ideais de ilustração, liberdade e propriedade, necessários à produção dos sentidos de burguesia e /ou elite. Em meio a esses sentidos, a presença da afirmação de que a instrução secundária foi organizada com a intenção de encaminhar sua clientela para as escolas superiores e para as posições mais privilegiadas na sociedade. (Beisegel, 1986, p. 393).

Este retrato histórico *per se* admite a *doxa* de que o ensino secundário, composto de indivíduos, de estrutura e de relações educativas objetivas, construiu sua história aparentemente dependente das condições econômicas, sociais e politicas ao qual estava vinculado. Contudo, esta aparente dependência parece enfraquecida se cobramos das análises mais do que vestígios de um *modus operandi* que as guiam. Dito de outra forma, o conhecimento produzido sobre o ensino secundário, parece

---

[5] Brasil Colônia, Pombalino, Joanino, Imperial, Primeira República, Era Vargas, entre outras.

perseguir a afirmação deste retrato, consolidando uma prática científica, ou *nomos*, que o autonomiza.

Essa autonomização alimenta-se de oposições do tipo educação para as elites *versus* educação para as classes menos favorecidas, humanidades *versus* ciência, que estão sendo restaurados para analisar de forma "pedagógica" a complexidade do pensamento e da realidade social.

Assim, a história do ensino secundário foi formada, particularmente, por um conjunto de unidades historicamente possíveis de delimitação ou hierarquização, classes sociais ou extratos da sociedade, e muito pouco, por espaços sociais estruturados nos quais determinadas instituições lutaram em função das posições que ocupavam nesse espaço, ou que queriam ocupar.

2. SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO: AS DISSERTAÇÕES E A TESE COMO COLEÇÃO[6] PARA UMA ESCRITA SOCIAL COMPARADA

Para a conferência do sentido histórico estamos ancorados em algumas práticas que transitam entre a apreensão/reconstrução da história da instituição, do currículo e/ou das disciplinas escolares. Nesse exercício as fontes escritas se apresentam como recurso substancial para o desocultamento da pertença dos agentes a um meio social em que os membros partilham identidades, pressupostos e expectativas. Ou, a um meio em que a comunicação se baseia nas características pessoais e se desliga do contexto, apelam ao desenvolvimento de distintas formas de linguagem, associáveis à estrutura de classes. (cf. Bourdieu, 1999).

Neste propósito apresentamos a seguir as duas dissertações (D) e uma tese (T), ou fontes escritas, escolhidas para a construção de nossas análises:

- (D) Menezes (OCE, 2012), **INDÍCIOS DAS PRÁTICAS CURRICULARES NA DISCIPLINA HISTÓRIA EM UMA ESCOLA EXEMPLAR DE CAMPO GRANDE ENTRE 1942 e 1970,** identificou e analisou as finalidades de uma disciplina escolar a partir das relações que esta estabelece com os objetivos que determinam a função social da escola e os câmbios culturais resultantes do binômio escola e sociedade. Para tanto, investigou os indícios que poderiam desvelar as práticas

[6] Em história, tudo começa com o gesto de **separar**, de reunir, de transformar em **documentos** certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em **produzir** tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em **isolar** um corpo, como se faz em física, e em **desfigurar** as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto, proposto *a priori*. Ele forma a **coleção**. (CERTEAU, 2010, p.81, grifo do autor).

curriculares da disciplina de História no colégio Maria Constança Barros Machado, considerada como uma "escola exemplar", entre os anos de 1942 e 1970;

- (D) Oliveira (OCE, 2009), **A história da disciplina escolar francês no Colégio Estadual Campograndense (1942-1962)**, analisou a história da disciplina escolar Francês, seu funcionamento no curso ginasial do Colégio Estadual Campo-grandense, em Campo Grande, na época, Estado de Mato Grosso, entre 1942 e 1962; e
- (T) Teixeira (GEPHE, 2011) **"UMA ESCOLA SEM MUROS" - Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964)** investigou a produção da memória coletiva referente ao Colégio Estadual de Minas Gerais, no período de 1956-1964, marcada pela excelência acadêmica, a cultura e a liberdade. Acresce-se a isso, que o colégio, projetado arquitetonicamente por Oscar Niemeyer, "uma escola sem muros", um marco na história da instituição e da cidade de Belo Horizonte, possibilitou a liberdade de ir e vir e a ampliação do número de vagas.

Utilizamos como critério, para o agrupamento dessas fontes, a materialidade das representações nos estudos de diferentes *instituições escolares*, em diferentes *cidades*, no incremento do *ensino secundário* para a formação de *sujeitos*. O que entendemos dar forma a uma operação historiográfica, que busca localizar e comparar o que as fontes oferecem de informação sobre estes quesitos, aqui tratados como áreas de comparação.

Para analisar o ensino secundário, nas diferentes regiões entre as décadas de 1940 e 1960, recuperamos as seguintes informações sobre as *cidades*:

> *... a construção da Ferrovia Noroeste do Brasil (NOB), inaugurada na cidade em 1914, colocou Campo Grande em contato mais direto com o eixo São Paulo – Rio de Janeiro, contribuindo para elevar o fluxo populacional e seu consequente desenvolvimento econômico. Contudo, além da ferrovia, a transferência do Comando Militar de Corumbá, em 1921, fez com que Campo Grande se tornasse, a partir de então, a capital militar do estado. Deste fato, resulta uma aliança entre a elite econômica da cidade, formada essencialmente por pecuaristas, e os comandantes militares. (Menezes, 2012, p.56).*

> *Belo Horizonte, sobretudo, também experimenta o surto de crescimento. Com o êxodo rural, a população da cidade, que em 1940 era de 211.377 mil habitantes, praticamente dobra de tamanho em 1960, conforme IBGE. As exigências de maior escolarização motivadas pela industrialização, particularmente sobre a área urbana, e problemas de crescimento e articulação do ensino primário, acabariam refletindo no ensino secundário. (Teixeira, 2011, p. 11).*

Essa configuração das *cidades* remete à tendência, presente à época, de difusão das ações de urbanização e higienização, que teriam como veículo de transformação social, a escolarização. No entanto, tais transformações são dependentes dos projetos republicanos que essas regiões construíram para si.

No caso do sul de Mato Grosso evidencia-se um projeto de desenvolvimento que concentra o processo de escolarização em cidades de maior relevância no setor econômico do Estado e restrito a estudantes oriundos de frações de classes financeiramente mais favorecidas, particularmente, Campo Grande. Em Minas Gerais este projeto parece ancorar-se no processo de industrialização, particularmente sobre a área urbana, Belo Horizonte, como fundamento da necessidade da educação como instrumento de mobilidade social. "Através de ações de inculcação e de imposição de valores, a instituição escolar contribui para criar a disposição geral para a cultura legítima" (Bourdieu, 2007, p.22).

Neste contexto foram criadas e/ou consolidadas *Instituições* públicas de ensino secundário, em resposta ao aumento quantitativo das instituições privadas. Em Belo Horizonte, o Colégio Estadual de Minas Gerais, instalado na capital mineira desde 1897, representou uma forma de organização espacial da/na cidade, revelando-se uma estratégia de distinção. Distinção essa que seria alimentada definitivamente pela mudança em 1956 para um edifício que configurava o moderno.

> *O conjunto arquitetônico, assinado por Oscar Niemeyer, ele próprio, símbolo do modernismo, foi projetado para o jovem secundarista, sendo, portanto, um lugar da juventude e de suas atividades escolares e culturais. Comportava no seu traçado um universo cultural no qual parte dos jovens de Belo Horizonte participava num movimento de trocas com outros espaços, instituições e pessoas da cidade. (Teixeira, 2011, p. 12).*

Tal distinção permanece na história do Colégio Estadual Campo-Grandense, no sul de Mato Grosso, quando em 1954 acomodou-se em edifício também projetado por Niemayer.

> *A criação do Colégio Estadual em Campo Grande pode explicitar os projetos de modernização de grupos sociais interessados pela educação [...] No ano de 1954, o Colégio Estadual, como era conhecido pela comunidade, foi transferido para sua sede própria no bairro Amambaí. O prédio é projeto de Oscar Niemeyer. (Oliveira, 2009, p. 63-64).*

A arquitetura dessas instituições revela um processo de criação e de instalação da escola, com seus rituais, sua cultura e seu significado para aquelas sociedades. Contudo, nem só de suas arquiteturas se alimentou a premissa da excelência

acadêmica que essas *instituições* alcançaram no imaginário social[7], acresce-se a essa a idealização *a priori* do público-alvo, que deveria aproximar-se dos cursos superiores e/ou das camadas sociais superiores, distintas econômica e culturalmente:

> *... o público-alvo do Ginásio Mineiro era aquele que iria se preparar para as carreiras liberais, ou seja, os futuros bacharéis em Direito, Medicina e Engenharia. Atendia basicamente ao sexo masculino, apesar de franqueada a presença do sexo feminino. Assim como as mulheres, os alunos pobres eram uma exceção. .[...] uma escola "sem muros", de excelência acadêmica, cujo cotidiano institucional era definido pelo exercício da liberdade. (Teixeira, 2010, p. 13 e 51).*

> *... como uma "escola exemplar"[8], pois além de ser considerada de excelência na qualidade do ensino oferecido, introjetou-se nos grupos sociais que se consideravam como elite na cidade, tornando-se parte da identidade cultural desses grupos. (Menezes, 2012, p.11).*

Para além das características dos *sujeitos* "eleitos" a serem formados por estas instituições, encontramos outro indicador de seletividade, isto é, tanto o Colégio Estadual Mineiro quanto o Colégio Estadual Campo-grandense, apesar de "públicos", cobravam taxas para matrículas e exames de admissão, o que não era vedado[9].

Diante disso, a suposta formação para a elite nessas instituições indicava o controle que exerciam na seleção de seu alunado seja por meio da seleção financeira decorrente do valor das taxas, ou os exames de admissão.

> *... não é jamais possível, em todo caso, dizer com segurança quem, entre o agente e a instituição, escolhe realmente; se é o bom aluno que escolhe a escola ou se é a escola que o escolhe ... (Bourdieu, 1998, p. 198).*

Em se tratando do exame de admissão, que perdurou até o início dos anos 1970, a leitura das fontes indicou a presença da premissa de que padrões de desempenho definem, em verdade, a posição "hierárquica" destas *instituições*. Esta dialética entre o padrão de desempenho e a hierarquia, traduz-se, na cultura, como um jogo social, cujo valor assenta na crença coletiva acerca desse mesmo valor (fetiche).

---

7 Baczko (1985) apresenta relação entre o imaginário e o simbólico, ao dizer que o imaginário social está apoiado nos sistemas simbólicos, elaborados a partir da experiência dos indivíduos em sociedade, de seus desejos e ambições, construídos e consolidados por um conjunto social. Já Le Goff (1994), como pertencendo ao campo das representações, uma vez que traduz uma realidade percebida, sendo esta realidade fruto do próprio imaginário do homem.

8 [...] aquelas que teriam sido, não apenas referência de qualidade e de formação, mas também percebidas como ligadas à própria identidade cultural dos grupos sociais que se expressavam como "elites" nessas cidades, em momentos históricos específicos (PESSANHA et al, 2007, p. 25).

9 Ver artigo 25, alínea c, do Decreto n.19.890, de 18 de abril de 1931.

Para Minhoto (2008) ao longo dos 40 anos em que vigoraram os exames, observou-se inúmeras alterações legais na forma, no conteúdo e no funcionamento, mas "nenhuma das normas extinguiu o ritual de passagem entre os dois âmbitos de ensino" (p. 451).

Entre as décadas de 1950 e 1960, ainda era possível depreender o debate acerca do exame de admissão nas duas regiões estudadas:

> *No caso dos candidatos ao exame de admissão do Colégio Estadual, a procura era dos alunos oriundos dos grupos escolares já que não havia essa articulação no caso das escolas públicas. Estamos falando de números grupos escolares da cidade de Belo Horizonte e do interior do estado para uma única escola estadual e um colégio municipal (Teixeira, 2011, p. 80).*

> *Em dados levantados em registros do Arquivo da Escola Maria Constança, em 1958, dos candidatos que se submeteram aos exames, apenas 26% aprovados, o maior índice de aprovação, registrado nos primeiros anos de funcionamento, foi de 67%, em 1945 (Oliveira, 2009, p. 66).*

É preciso hipotetizar, que talvez a rigidez dos exames de admissão ao *ensino secundário,* pode dever-se, também, ao caráter da relação dos estudantes com os seus estudos, na qual aparece a "relação fundamental que sua classe social mantém com a sociedade global, com o sucesso social e com a cultura" (Bourdieu e Passeron, 1992, p. 36). Dessa forma, expressa o que realmente se encontra em jogo, isto é, não o ensino secundário no seu cerne, mas antes a operacionalização e a tradução das suas finalidades.

Tal hipotetização ganha *corpus* na questão do regime de estudos, classe ou disciplinas, presente nas fontes estudadas:

> *O exame Madureza era o nome do curso e também do exame final de aprovação do curso – que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginasial e de Madureza Colegial. (Teixeira, 2011, p. 123).*

Prática essa que corrobora o que foi registrado por Zotti (2004, p. 103), ao afirmar que no Brasil, "[...] a realidade do ensino secundário era muito crítica, visto que até então não tinha uma organização de base nacional, não passando de um curso preparatório, apenas servindo de elo ao ensino superior".

No entanto, nos estudos sobre o ensino secundário no sul de Mato Grosso, o que mereceu destaque não foi a progressão da escolaridade e, sim, a dinâmica de expansão delineada pelo debate publico *versus* privado.

o ensino secundário, entre as décadas de 1930 e 1960, apesar de buscar seguir as determinações nacionais para este setor, complementando-se com leis e decretos estaduais, e de exibir números que sugerem evolução quanto ao número de alunos matriculados e de estabelecimentos oficiais de ensino, mostra ***o poder público estadual sempre tímido em relação às iniciativas que efetivamente pudessem expandir o ensino secundário no estado****, tratando os assuntos da educação mais de acordo com as suas conveniências políticas. (Menezes, 2012, p. 48 – grifo nosso).*

Neste contexto, ainda, não seria possível negar que houve investimentos públicos nesse segmento educacional, com a participação mesmo que "tímida" do Estado na disseminação e organização do ensino secundário no sul do Mato Grosso. O envolvimento do Estado com a manutenção de estabelecimentos privados, "uma vez que subsidiou a construção e manutenção destas escolas, de forma direta, [...] ou de forma indireta, mantendo alunos bolsistas nas instituições particulares" (Menezes, 2012, p, 123), não pode ser considerado como apenas "conveniência política", mas, antes, como parte das ações que compunha a estratégia de implantação do ensino nesta localidade.

Essa análise da organização e expansão do ensino secundário remete-nos, nesta perspectiva, à política educativa como campo de forças, onde os agentes sociais definem-se por suas posições relativas. Dito de outra forma, essa política torna-se um espaço de relações construído, que associa o lugar, o social e o cultural, de acordo com os posicionamentos e as avaliações que dele faz os agentes sociais.

Uma parte substancial desse campo de forças foi construída precisamente pelos professores, das *instituições* estudadas, como agentes, que representavam um *habitus* hereditário (cf. Bourdieu, 1999), com disposição interior para crerem[10], também, em suas excelências, referências, assim, como, os espaços escolares.

Seus primeiros professores, chamados de lentes, eram nomeados pelo Governador do Estado e, ao longo das primeiras décadas do século XX, participavam de disputados concursos abertos ao público, com a presença de autoridades. Eram todos "doutores" e possuíam uma cultura clássica típica daquela época. (Teixeira, 2011, p. 51).

... o colégio contava, quando do início de suas atividades com algumas professoras normalistas e que os demais professores não possuíam formação específica para o magistério, sendo composto por ***médicos, advogados, militares do exército, religiosos*** *entre outros. A maioria ingressou na escola de forma interina, ou seja, sem a realização de concurso, e não possuía registro no MEC. Com a realização dos cursos da CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Divulgação do Ensino Secundário), estes professores*

[10] No sentido de crença, como forma de pertença a um campo, traduzida em termos de *illusio* (Bourdieu, 1996).

puderam realizar os Exames de Suficiência e obter o registro no MEC. (Menezes, 2012, p.61, grifos nosso).

Se, por um lado, esses professores foram alçados a essa condição, por não terem formações específicas para a docência, de outro, no plano da prática, eram, para o ensino secundário das instituições estudadas, aquilo que este nível de ensino cobrava deles. Portanto, a excelência pedagógica desses agentes definiu-se como um ato de imposição de um arbitrário cultural, que se dissimulou como tal e, que dissimulou o arbitrário daquilo que inculcou.

NOTAS FINAIS

Em conclusão, apontamos que os referidos trabalhos registram processos de relativização cultural e ideológica produtoras de uma escrita histórico-social para/sobre o ensino secundário. Para tal apontamento, nos (re)apropriamos das histórias dos "ensinos secundários", construídas pelas fontes, tratando do *nomos*, ou das condições que cumpriram para que acontecesse a transmutação pela qual essa escrita recriou os fetiches daquelas sociedades em torno deste nível de ensino (a *doxa*).

Neste sentido as histórias dos "ensinos secundários" foram construídas em torno de uma interpretação semelhante para suas origens, do ponto de vista da organização das cidades, da caracterização socioeconômica da população-alvo, dos fetiches em torno das *instituições*, mesmo tratando de objetos diferenciados nos espaços e tempos históricos.

O desenvolvimento empírico dessas histórias evidenciou que uma série de diferenças secundárias se existisse, ou existiu, não foram abordadas. Estamos falando de diferenças, ligadas à composição, às práticas e às dinâmicas das políticas educacionais locais, das estratificações sociais, dos interesses das famílias, responsáveis por experiências socializadoras diferenciadas. Experiências essas, que informariam sobre os processos de incorporação de um patrimônio de disposições distinto e, paralelamente, estabeleceriam uma relação particular com aquelas *instituições* e os processos de constituição de uma cultura educacionalizada.

BIBLIOGRAFIA

Baczko, B. (1985). Imaginação social. In *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, V. 5.

Beisiegel, C. (1995). Educação e Sociedade no Brasil após 30. In: HOLANDA, S. B. (Dir.) *O Brasil Republicano: economia e cultura*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, vol. 4 (Col. História Geral da Civilização Brasileira).

Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk.

_____. (1999). Las estratégias de reconversión. In: ENGUITA, M (editor). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel Referencia.

_____. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.

_____. (1996). *Razões práticas: Sobre a Teoria da Ação*. Campinas, Papirus.

_____; Passeron, J-C.(1992). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Certeau, M. (2010). *A escrita da história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Dallabrida, N. (2009). A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. In: *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago.

Ferreira, A. G. (2009). O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. Em: Souza, D. B. & Martinez, S. A. (orgs.). *Educação comparada: Rotas de além mar*. São Paulo: Xamã, pp.137-166.

Le Goff, J. (1994). *O imaginário medieval*. Lisboa: Editorial Estampa.

Madeira, A. I. (2009). O campo da educação comparada: do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação. Em: Souza, D. B. & Martinez, S. A. (Orgs.). *Educação comparada: Rotas de além mar*. São Paulo: Xamã, pp.105-135.

Menezes, F. V. (2012). *Indícios das Práticas Curriculares na Disciplina História em uma Escola Exemplar de Campo Grande entre 1942 e 1970*. Dissertação (PPGE: Curso de Mestrado). Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Minhoto, M. A. P. (2008). Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado. *Educação e Pesquisa*. São Paulo; v. 34, n.3. set/dez.

Nóvoa, A. S. da (2009). Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. Em: Souza, D. B. & Martinez, S. A. (Orgs.). *Educação comparada: Rotas de além mar*. São Paulo: Xamã, pp. 23-62.

Nunes, C. (2000). O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPED, n 14, p. 35-60.

Oliveira. S. S. (2009), *A história da disciplina escolar francês no Colégio Estadual Campograndense (1942-1962)*. Dissertação (PPGE: Curso de Mestrado). Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Queiroz, P. R. C. (1997). Condições econômicas do sul de Mato Grosso no início do século XX. *Fronteiras,* Campo Grande, v. 1, n. 2, p. 113-136.

Schwartzman, S.; Bomeny, H. M. B.; Costa, V. M. R. (2000*). Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra; Fundação Getúlio Vargas.

Silva, F. C. T. (2013). *Estudo histórico-comparado da produção de conhecimento sobre o ensino secundário*. UFMS, CNPQ – Edital de Ciências Humanas.

_____. (2014). *Dos Estudos Comparados à Escrita Histórico-Social do Currículo: documentos curriculares como fontes*. Mimeo: Pesquisa Pós-doutorado Sênior, CNPQ.

Souza, R. F. de. (2008). *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez.

Teixeira, A. H. L. (2011) *"Uma Escola sem Muros" - Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964).* Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG.

Tröller, D. (2013). Armonizar el globo educativo: política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, *13*(2), p. 1-14. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev132FIRINV1.pdf

Zotti, S. A. (2004). *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano.

ID:1061

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESCOLA NORMAL NO SUL DE MATO GROSSO (1930-1970)

Autores:
Silvia Helena Andrade de Brito
Margarita Victoria Rodríguez

Filiação:
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO

O objeto proposto para a presente comunicação é o processo de implantação e consolidação da escola normal pública no sul de Mato Grosso, entre 1930 a 1970. O objetivo geral do trabalho é analisar as condições em que tais instituições se instalaram e como foi seu processo de consolidação. Para atender a esse objetivo, foram utilizados os acervos escolares das cidades de Campo Grande, Aquidauana e Ponta Porã. Também foram compiladas a legislação nacional e estadual sobre formação de professores. Quanto a conclusões, esse trabalho mostrou que o processo de implantação e expansão das escolas normais no sul do estado de Mato Grosso esteve intimamente ligado à expansão do ensino primário, processo semelhante ao que ocorreu no restante do Brasil. No sul de Mato Grosso, contudo, a implantação e expansão da escola normal somente se deu no século XX. Tal especificidade relaciona-se com a expansão do acesso a escola primária no sul de Mato Grosso, que só se deu efetivamente a partir dos anos 1930. Além disso, esse processo foi significativo no sul do estado, pois ali se localizaram quatro das cinco escolas normais públicas criadas em Mato Grosso, precisamente numa região caracterizada pelo desenvolvimento econômico ligado principalmente à pecuária.

PALAVRAS-CHAVE

Escola Normal, formação de profesores, Mato Grosso.

Introdução

Com a expansão do ensino primário, principalmente a partir das três primeiras décadas do século XX, fez cada vez mais necessária a formação de profissionais que atendessem essa demanda, principalmente no contexto urbano. Naquele momento histórico, esse movimento de expansão do ensino público se dava em todo o Brasil e também ocorria no estado de Mato Grosso, por meio da ampliação da oferta e consolidação da escola normal, em estabelecimentos públicos e privados, que visavam formar docentes para atuar naquela etapa da escolarização. Tal processo abrangeu, em Mato Grosso, sobretudo, a porção sul do estado, na qual foram instaladas quatro das cinco instituições públicas existentes na região, entre 1930 e 1970.

Nessa direção, o objeto proposto para a presente comunicação acompanha os caminhos percorridos pela escola normal pública no sul de Mato Grosso, entre as décadas anteriormente referidas[1]. O objetivo geral do trabalho é analisar as condições em que tais instituições se instalaram e como foi seu processo de consolidação, tendo em vista o objeto principal de suas preocupações, qual seja, a formação docente. Para tal, tendo em vista a necessidade de considerar-se as determinações sócio-históricas que incidiam sobre a educação mato-grossense nesse momento histórico, o texto também procurará problematizar as especificidades que marcam a expansão da escola normal em Mato Grosso, em relação a outros contextos sociais presentes no Brasil, no mesmo período.

Para atender a esses objetivos, foram utilizadas fontes primárias, principalmente os acervos escolares ainda disponíveis nas escolas normais das cidades de Campo Grande (Simões, 2014); Aquidauana (Carvalho, 2014) e Ponta Porã (Bezerra, 2015)[2]. Além dessas, outras fontes primárias acessadas para a pesquisa foram a legislação nacional e estadual pertinente à formação de professores, bem como relatórios produzidos pelos dirigentes locais a respeito da escola normal. Em termos de fontes secundárias, foram compilados os estudos já existentes sobre a educação e sobre a escola normal no sul de Mato Grosso. Procurou-se, nesses acervos, elementos pertinentes à organização do trabalho didático (Alves, 2005); ao perfil dos alunos atendidos por essa escolarização (origem social, inserção profissional); ao perfil dos docentes das distintas instituições (quadro de professores, formação, condições de

---

1 A comunicação ora apresentada é parte da pesquisa intitulada "Organização do trabalho didático nas escolas normais", eixo 2 do projeto "Ensino secundário no sul de Mato Grosso (século XX)". Este último foi implementado por meio da Chamada Pública MCTI/CNPQ/MEC/CAPES - Ação Transversal Nº 06/2011 – CASADINHO/PROCAD, envolvendo a ação conjunta do PPGEdu/UFMS, sob a coordenação da Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha, e do PPGEdu/UFMG, onde foi coordenado pelo Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira.

2 Duas das cinco escolas normais existentes em Mato Grosso, entre 1930 e 1970, não serão tratadas neste trabalho: 1) a Escola Normal de Cuiabá, a primeira instituição formadora de professores que foi instalada em Mato Grosso, no ano de 1910, na capital do estado mas que se situa na porção norte da região (Silva, 2006), ou seja, fora da área geográfica abrangida pela pesquisa; 2) e a Escola Normal de Três Lagoas, criada em 1952, cujos acervos ainda não foram explorados pela pesquisa.

trabalho). Assinale-se que não foi possível, contudo, encontrar as mesmas informações em todos os acervos escolares, dadas as particularidades de acesso e conservação existente em cada um deles.

Para apresentar as conclusões e resultados da pesquisa, a comunicação está dividida em três partes: na primeira delas, será apresentada a expansão do ensino primário e a escola normal em Mato Grosso, entre os anos 1910 e 1970. A segunda parte do texto incidirá sobre o ensino primário e a escola normal na porção sul do estado, sendo seu foco as instituições públicas de ensino normal, situadas nos municípios de Campo Grande (a partir de 1930); de Aquidauana (a partir de 1947); e em Ponta Porã (a partir de 1959). Fechando a comunicação, serão discutidos alguns resultados e conclusões da pesquisa até o momento realizada.

1. A escola normal na primeira metade do século XX

Assim como ocorreu em outras regiões do Brasil, a porção sul do estado de Mato Grosso também foi alvo do processo de expansão de escolas normais, entre a primeira e a segunda metade do século XX. Este momento histórico correspondeu àquele que se estendeu após a Revolução de 1930, movimento que intensificou o processo de inserção do Brasil no mundo capitalista de produção e pôs fim à Primeira República, sendo um dos mais importantes movimentos da história do Brasil, no século XX (Bausbaum, 1976). A partir daí o Brasil experimentou um processo de intensas mudanças sociais, situação esta que repercutiu na área educacional.

Em Mato Grosso, o governo intervencionista procurou modernizar e remodelar a capital, acompanhando o ritmo desenvolvimentista do sul do estado, que apresentava um patamar de marcado crescimento, como consequência da proximidade e maior comunicação com os centros mais adiantados do país, devido a sua posição geográfica e a utilização do transporte ferroviário. Nessas condições, foi criada a Escola Normal de Campo Grande, em 1930.

Apesar desse ambiente modernizante e "progressista", contudo, o ensino normal não encontrou espaço para se expandir. Lentamente entrou em decadência e descrédito e, em 1937, no governo de Julio Strübling Müller, essa escola acabou sendo desativada. Assim, por meio do Decreto nº 112, de 29 de dezembro de 1937, a escola normal foi incorporada ao ensino secundário (Simões, 2014).

Tais diretrizes só sofreram modificações no processo que derrubou o governo Vargas e o Estado Novo, quando em 1947 o interventor José Marcelo Moreira (re)criou as duas escolas normais antes existentes no estado, por meio de Decreto-Lei nº 834, de 31 de janeiro de 1947 (Mato Grosso, 1947b). Também nesse decreto determinava-se a nova denominação dessas escolas, que passariam a se chamar Escola Normal Pedro Celestino (Cuiabá) e Escola Normal Joaquim Murtinho (Campo Grande).

O mesmo decreto indicava a duração e o currículo dos cursos ali ministrados, adequando-os à Lei Orgânica do Ensino Normal, que entrara em vigor em 1946: a) ensino normal de primeiro ciclo, com duração de quatro anos, para formar regentes do ensino primário; b) ensino normal de segundo ciclo, com duração de três anos, para formação de professores primários.

Nesse mesmo governo foi elaborado o Regulamento das Escolas Normais do estado, promulgado pelo Decreto nº 287, de 26 de março de 1947 (Mato Grosso, 1947a). No caso do setor público, contudo, as iniciativas de 1947 só se efetivaram no ano seguinte, 1948, já na gestão do governador Arnaldo Estevão de Figueiredo.

Assim, em 31 de dezembro de 1948, outro Regulamento do Ensino Normal foi baixado pelo Decreto nº 590. O mencionado Regulamento determinava que a escola normal deveria se organizar em dois ciclos: um constituído pelo curso normal regional, com quatro anos de duração, correspondente ao ginasial; e o segundo, considerado como escola normal propriamente dita, de dois anos. Com respeito a este último ciclo fixava-se que a Escola Normal de segundo ciclo funcionaria conforme o art. 9º da Lei Orgânica do Ensino Normal, que previa tal possibilidade (Mato Grosso, 1949, p. 10551).

Entre 1949 e 1950, embora as mensagens do governador salientassem algumas medidas relacionadas à reestruturação do ensino normal, no ano seguinte evidencia-se a situação em que se encontrava a formação de professores. O pronunciamento do novo governador do estado, Fernando Corrêa da Costa, em 1951 (Mato Grosso, 1951), apresentou dura crítica à formação nas escolas normais e secundárias, questionando a falta de docentes efetivos no quadro de servidores públicos, o que demandaria instituições formadoras dotadas de equipamentos e recursos humanos adequados.

Pode-se observar, contudo, que as condições precárias de funcionamento das Escolas Normais foram uma constante durante a década de 1950. Este panorama aponta, entre outras razões, as condições de trabalho dos professores primários, que percebiam salários baixos, e ainda tinham que se instalar nas regiões rurais, afastadas das cidades, estas, por sua vez, mais atraentes, especialmente para as pessoas do sexo masculino (Mato Grosso, 1952; 1953; 1954).

Reforçando as impressões do então governador Fernando Correa da Costa mas destacando a responsabilidade dos gestores estaduais nesse processo, Rodríguez e Oliveira (2008, p. 352) citam o depoimento de José Barbosa Rodrigues que em 1949, "[...] convidado para lecionar Metodologia e Didática na Escola Normal Joaquim Murtinho [Campo Grande], [lembra] [...] as condições precárias de trabalho que evidenciam o descaso oficial por esta instituição". Nas palavras do professor José Barbosa Rodrigues:

> *Cuiabá não enviava nenhum programa, nenhuma orientação, a não ser um pacote de diários oficiais velhos, que todos os funcionários eram obrigados a assinar. O diretor era o Prof. Múcio Teixeira Jr., que nos fornecia um livro de chamada, com um espaço em branco, onde deveríamos anotar a matéria lecionada. [...] Durante todo o tempo em que lecionei por lá, não me lembro de*

ter participado de uma reunião de professores. Não fiquei muito tempo no ensino, o salário era pequeno e precisava desdobrar-me para sustentar a família. (apud Sá Rosa, 1999, p. 100).

Com essa condição de precarização tendo sido mantida até o final de seu funcionamento, nos anos 1970, a escola normal em Mato Grosso ainda passou por uma nova reforma, quando seu regulamento foi alterado no governo de Ponce de Arruda (1956-1961) pelo Decreto nº 555, de 31 de outubro de 1958, que dava nova redação ao artigo 4º do Decreto n. 590/1948, entrando em vigor em 1959. Assim o ensino normal passou a ter três séries anuais, conforme o artigo 8º da vigente Lei Orgânica do Ensino Normal, contando com novas disciplinas (Mato Grosso, 1958, p. 87-88).

Tais mudanças, como verificar-se-á a seguir, esbarravam na inexistência de um quadro docente suficiente para desenvolver todas as disciplinas previstas, o que levou a várias medidas de flexibilização curricular nas escolas em funcionamento, fazendo frente a precarização de seu quadro docente.

A exposição acima referenciada, portanto, vai ao encontro das afirmações de Rodríguez e Oliveira, ao sintetizarem o que foi a atuação do Estado de Mato Grosso no tocante à formação de professores por meio da escola normal, na primeira metade do século XX:

Como se pode observar, a implantação da Escola Normal no estado de Mato Grosso e, de modo específico, no sul do estado, aconteceu num clima de efervescência política que, de certa forma, acabou condicionando a sua instabilidade institucional, com interrupções sucessivas, provocadas pelas mudanças econômicas e pelas lutas políticas e ideológicas do período. Isso se evidencia nos vários instrumentos legais que regulamentaram a sua instalação, sua organização administrativa e curricular, assim como seu funcionamento. (Rodríguez & Oliveira, 2006, p. 352).

Tais elementos voltarão a condicionar as transformações de que será alvo a formação de professores, com as novas diretrizes emanadas do Ministério da Educação e Cultura, quando da criação da Habilitação Específica para o Magistério, a partir da mudança legal de 1971.

2. As escola normais em Campo Grande, Aquidauana e Ponta Porã

Passa-se, nesta seção, a apresentar alguns elementos da história das escolas normais implantadas no sul de Mato Grosso na primeira metade do século XX, situadas nas cidades de Campo Grande; Aquidauana e Ponta Porã.

2.1. A Escola Normal Joaquim Murtinho, de Campo Grande

A primeira escola normal criada na região sul de Mato Grosso situava-se em Campo Grande. Nesse contexto, a posição geográfica da cidade de Campo Grande e a expansão da rede ferroviária e rodoviária, transformaram-na no centro das transações comerciais da região, o que atraiu uma grande quantidade de imigrantes (árabes, japoneses, espanhóis, portugueses e italianos), principalmente após a inauguração da estrada de ferro em 1914, além de comerciantes e fazendeiros nacionais. Isso desencadeou um processo de modernização e demanda por formação de profissionais, para atuar na área educacional.

Com efeito, a sul região do estado foi lentamente sofrendo um processo de urbanização e modernização tanto da economia quanto dos meios de comunicação, o que contribuiu com o seu desenvolvimento econômico. Essas transformações incentivaram, durante os anos de 1920 e 1930, a expansão da rede escolar.

Assim, nesse contexto, instalou-se a Escola Normal de Campo Grande, em 21 de abril de 1930, pelo presidente do estado, Aníbal Toledo, sendo a primeira instituição mato-grossense dessa natureza a ser instalada na região sul. Ainda no primeiro ano a Escola Normal funcionava de forma precária, tanto no que se refere ao edifício, como ao mobiliário, conforme relato do Diretor Geral da Instrução Pública, em 1931:

> *Em péssimo estado de conservação se encontra o edifício da Escola Normal onde funccionam também a escola modelo e o curso annexo. A impressão que se tem ao penetrar-se nelle é desoladora. Urge uma limpeza geral, assim como a reparação das vidraças das janelas que se acham todas quebradas. [...] No próximo anno, com a promoção dos alunnos do 1º anno para o 2º anno normal, não terá a Directoria, uma sala para collocar esses alunnos. Funcionando já em dois turnos, para satisfazer constantes pedidos de matrícula no grupo [...] construam com urgência mais duas salas. A lotação actual do edifício é para 240 alunnos e só na escola modelo a matrícula é de 541, com uma freqüência de 434 se juntarmos ainda 24, da Escola Normal e 17 do Curso Complementar (...) um total de 582 alunnos, freqüentando um edifício com lotação para 240 ou 480, com funcionamento em dois turnos. (Mato Grosso, 1931).*

Quando a escola foi inaugurada não havia professores campo-grandenses, sendo contratados docentes oriundos de Cuiabá e São Paulo. Ainda em relação aos professores, a efervescência política própria do momento histórico e a intervenção do poder central e estadual no âmbito da educação podem ser observadas, no depoimento do professor Luís Alexandre de Oliveira, quando destaca seu impedimento para ser docente na escola, visto que fazia oposição ao então governo estadual (Sá Rosa, 1990).

Foi no final desse período, inclusive, que ocorreu o fachamento da instituição, a partir de 1937, quando foi incorporado ao Liceu Campograndense[3] (Simões, 2014).

Como dito anteriormente, a Escola Normal de Campo Grande, a partir de então denominada Joaquim Murtinho – bem como a Escola Normal de Cuiabá, que recebeu o nome de Pedro Celestino – só foram restabelecidas oficialmente durante o governo do advogado José Marcelo Moreira, por força do Decreto-Lei nº 834, de 31 de janeiro de 1947 (Mato Grosso, 1947b). Naquele contexto, foram organizadas em dois ciclos, conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946: o primeiro destinado à formação de regentes do ensino de quatro anos e o segundo para formação de professores para atuar no ensino primário.

Considerando "A necessidade orçamentária do estado de cortar verbas e manter as instituições ora vigentes. [E] Como a própria Lei Orgânica também previa a possibilidade de instalação de um curso ginasial em substituição do primeiro ciclo do curso normal" (Simões, 2014), ao assumir o governo do estado em 1948, Arnaldo Estevão de Figueiredo tomou as seguintes providências: 1) instalou as duas escolas normais existentes (Pedro Celestino, em Cuiabá e Joaquim Murtinho, em Campo Grande) junto aos respectivos estabelecimentos de ensino secundário (Colégio Estadual de Mato Grosso e Ginásio Campograndense, respectivamente); b) extinguiu o primeiro ciclo do ensino normal e definiu a formação de professores mediante a frequência ao curso ginasial, seguida pelo segundo ciclo intensivo de dois anos (Mato Grosso, 1948).

Em relação a estrutura curricular, os documentos da Escola Normal Joaquim Murtinho mostram que o curso regional ou de 1º ciclo começou a ser encerrado, gradativamente, no ano de 1953. De acordo com o Livro de Pontos da Escola Normal Joaquim Murtinho (1953-1956), em 1953 a instituição não foi ofertou o primeiro ano do curso regional. Já em 1954, não foram ofertados nem o primeiro e nem o segundo ano, sendo que, em 1956, o curso regional encerrava suas atividades (Simões, 2014).

Em 1958, de acordo com a última mudança ocorrida na grade curricular do ensino normal mato-grossense, o currículo do segundo ciclo retornou à configuração de três anos, assim permanecendo até 1971, quando as escolas normais foram extintas em todo o país. Com isso ocorreu a integração do Grupo Escolar Joaquim Murtinho e da Escola Normal em 1973, pelo Decreto Estadual nº 1517, de 18 de junho de 1973, implantando-se a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Joaquim Murtinho (Mato Grosso, 1973).

2.2 A Escola Normal Jango de Castro, de Aquidauana

Já a expansão da instrução pública primária na região de Aquidauana, bem como a instalação da Escola Normal Jango de Castro, esteve associada, da mesma forma

[3] O Liceu Campo-grandense foi criado pelo Decreto nº 229, de 1938 (Mato Grosso, 1939-1940).

que nas outras cidades do estado, à expansão econômica que experimentou o sul do estado de Mato Grosso, mais especificamente nos anos 1940 (Carvalho, 2014).

Assim, mediante a Lei nº 342, de 13 de dezembro de 1949, foi criada a Escola Normal Jango de Castro de Aquidauana que, da mesma forma que suas congêneres, funcionou anexa ao Ginásio Candido Mariano. Saliente-se que o Ginásio já funcionava no prédio do Grupo Escolar Antônio Correa. A Escola Normal, que funcionou desde o início dos anos 1950 até 1972 (Carvalho, 2014), nunca contou com um prédio próprio.

Com relação à organização curricular, a Escola Normal Jango de Castro, embora tenha sido criada como escola normal de 1º e 2º ciclos, sempre ofereceu o curso de 2º ciclo, como escola normal propriamente dita, em dois anos, até 1958 (Carvalho, 2014). Finalmente no ano de 1958 foi reformulado pela última vez o currículo da Escola Normal Jango de Castro, por meio do Decreto nº 555, de 31 de outubro de 1958 (Mato Grosso, 1958), que instituiu a duração do curso em três séries anuais, finalmente colocando em prática o Regulamento do Ensino Normal de 1948 (Mato Grosso, 1949).

Em todo o período, da mesma forma que no restante das escolas normais do estado de Mato Grosso, se verifica a influência da proposta pedagógica escolanovista em Aquidauana. De acordo com as entrevistas (Carvalho, 2014), havia a intenção de realizar isso por meio da participação dos normalistas em cursos, visitas, palestras e atividades extracurriculares com vistas a ampliar sua formação, e que contribuíssem com as ações de escolarização no município.

Observa-se na lista de disciplinas ofertadas nesses anos pela escola novamente a influência escolanovista quando incorporava novos conteúdos como Sociologia Educacional e História e Filosofia da Educação. Outro elemento que marca a presença da Escola Nova na organização curricular é que, em que pese a presença de disciplinas como Francês e Inglês, Física e Química, "[...] a parte propriamente pedagógica teve preeminência sobre a parte de cultura geral, ou como preferem alguns, a formação geral (Línguas Modernas e Ciências Físicas e Biológicas)" (Carvalho, 2014, p. 87), questão entendida como central, para os escolanovistas, quando se tratava da profissionalização do magistério.

Com relação ao acesso a Escola Normal Jango de Castro, durante os seus vinte e cinco anos de funcionamento, se organizou em turmas mistas, e formou 342 normalistas. A escola era frequentada em geral por estudantes do gênero feminino que moravam na cidade de Aquidauana, e cidades próximas como Miranda, Bodoquena, Nioaque, Bonito, ou mais distantes, como Bela Vista e Corumbá, entre outras (Carvalho, 2014).

Analisando as informações do Livro de Matrícula (Escola Normal Jango de Castro, 1952-1968) e entrevistas, e considerando todo o período de funcionamento da Escola Normal Jango de Castro, Carvalho chegou às seguintes conclusões, quanto à origem social dos alunos:

[...] Constata-se a forte presença dos filhos da burguesia aquidauanense, ou melhor, a participação dos filhos de grandes e médios fazendeiros e também dos filhos da burguesia comercial, o que totalizava uma média [de] 39,3% referente [a] esse período de 18 anos de funcionamento da escola normal. [...] Assim, torna-se possível observar um percentual menor, embora com ampliação progressiva de participação no curso, de candidatos oriundos de famílias pertencentes a classe trabalhadora, representada, nesse contexto, pelos ferroviários, lavradores, marceneiros e carpinteiros, barbeiros, charreteiros, mecânicos, motoristas, açougueiros. (Carvalho, 2014, p. 98).

Outros dois aspectos relevantes sobre a origem social dos alunos, e que sugerem questões para investigações mais profundas: a que inserção profissional se dirigiram os alunos formados na Escola Jango de Castro? Segundo Carvalho, os dados disponíveis, principalmente por meio das entrevistas, trazem indícios de duas trajetórias: os discentes oriundos de famílias de comerciantes e pecuaristas/criadores e camadas médias (farmacêuticos, advogados, engenheiros, entre outros) se dirigiram para a vida empresarial, muitas vezes seguindo a trajetória familiar (o que inclui empresas educacionais), ou voltaram-se para a educação estatal, na condição de gestores das mesmas (diretores de escolas). Frise-se que a escolha político-partidária de diretores de escolas públicas, prática recorrente nesse momento histórico, significa um reforço das alianças de classe, nesse contexto.

O outro conjunto de formandos, provenientes de famílias cujos pais eram trabalhadores das mais distintas profissões, estiveram presentes no processo de expansão e consolidação do ensino público, primário e secundário, em toda a região, na condição de professoras, contribuindo, assim, para a profissionalização docente no sul de Mato Grosso.

2.3. A Escola Normal de Ponta Porã

Em relação a terceira e última escola normal apresentada neste trabalho, a implantação da Escola Normal no município de Ponta Porã obedece a um processo de expansão capitalista e ocupação do território que tem como objetivo intensificar o povoamento da região e reforçar o controle das fronteiras do país. Esse movimento se intensificou nos anos 1930, com a política que ficou conhecida como *Marcha para o Oeste* (Brito, 2001).

Nesse contexto, em 1943 foram criados cinco territórios federais no país: Amapá, Rio Branco, Guaporé, Iguaçu e Ponta Porã. O Território Federal de Ponta Porã, localizado no sul do estado, abrangia os municípios de Bela Vista, Nioaque, Maracaju, Miranda, Dourados, Porto Murtinho e Ponta Porã, sendo este último a sua capital (Centeno, 2007).

De acordo com Reis (2005), até 1943, havia no estado 53 escolas, das quais 24 eram responsabilidade dos municípios. A partir da instalação do Território, o

número de escolas foi incrementado e criados 223 estabelecimentos educativos. Em 18 de setembro de 1946, contudo, mudou a situação na região porque o Território foi extinto, tendo sido afetada a política educacional. Assim, segundo Reis (2005), fecharam-se vários estabelecimentos educativos, entre eles o Curso Normal Regional e os Cursos Populares Noturnos.

Posteriormente, no ano de 1950, novamente aparece no discurso oficial a preocupação com a instalação de uma Escola Normal em Ponta Porã. O governador Arnaldo Estevão de Figueiredo dirigiu uma mensagem à Assembleia Legislativa e anunciou que "a fim de dotar a região fronteiriça do Brasil com o Paraguai de majestosos edifícios para a instalação de Escolas Normais Rurais", se estavam realizando as obras dos referidos prédios, mediante um convênio entre a União e o Governo do estado (Mato Grosso, 1950).

Apesar dos reiterados anúncios de criação de uma escola normal na região durante toda a década de 1950 (Mato Grosso, 1952; 1953), as iniciativas do governo estadual nessa direção limitaram-se à construção de um edifício para uma escola normal rural em Ponta Porã, finalizada em 1954. De acordo com Bezerra (2015), contudo, uma vez finalizada a obra, o prédio foi destinado a uma instituição privada.

Dessa forma, somente cinco anos depois foi criada a Escola Normal Regional de 1º ciclo em Ponta Porã, mediante a Lei nº 1.251 de 27 de agosto de 1959 (Mato Grosso, 1960). Em 1960 foi instalada a escola e seu funcionamento estava normatizado pelo Regulamento do Ensino Normal de 1948 (Mato Grosso, 1949), amparado pela legislação estadual e pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. Nesses termos, a escola ofereceu o primeiro ciclo, destinado à formação de regente do ensino primário, com a duração de quatro anos. Foi a única instituição do estado de esta modalidade, uma vez que as outras escolas normais ofereciam o curso de segundo ciclo.

Isso ocorreu até 1963. De acordo com os documentos encontrados na instituição se verifica que, no ano de 1965, quando passou a ser denominada Escola Normal de Ponta Porã, a escola já oferecia apenas o segundo ciclo do ensino normal (Bezerra, 2015). Uma possível explicação é que a cidade não contava, até então, com docentes formados para ministrar as disciplinas do segundo ciclo. Devido a não existência de profissionais, de acordo com os depoimentos das entrevistadas (Bezerra, 2015), supriam estas carências acadêmicas militares, engenheiros, médicos, entre outros.

Em relação ao perfil dos discentes, as informações disponíveis mostram que a escola era frequentada por estudantes de sexo feminino, embora nas fichas coletadas na escola se verifica que havia a possibilidade de que participassem do curso alunos do sexo masculino. Sobre o ingresso dos alunos, enfatize-se que apesar da exigência de os exames de admissão serem um quesito previsto na legislação, de acordo com os depoimentos das ex-professoras e ex-alunas (Bezerra, 2015), e como consequência da baixa procura pelo curso, a prática desse processo seletivo acabou se tornando desnecessária.

Com respeito à cobrança de taxas escolares, a legislação estabelecia que não devia ser cobrada: tanto no art. 53 da Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, como nas

normas estaduais[4] se estipulava que não devia realizar-se nenhum tipo de cobrança de encargo monetário. De acordo com os documentos escolares coletados na Escola Normal de Ponta Porã, no entanto, Bezerra (2015) salienta que a mesma realizava cobranças. É importante destacar que o Decreto nº 590/1948 (Mato Grosso, 1949), que vigorou durante todo o funcionamento da instituição, não fixava a gratuidade do curso, portanto dava espaço para que as escolas incorporassem algum tipo de taxa, "[...] já que o aporte financeiro repassado pelo órgão público competente não era suficiente para a total manutenção escolar." (Bezerra, 2015, p. 101).

Por fim, a Lei nº 5.692/1971, que fixou novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, reformou a organização do ensino no Brasil, e a Escola Normal de Ponta Porã deixa de formar professoras normalistas e foi transformada em Escola Estadual de 1º e 2º grau Adê Marques. Posteriormente, o Decreto nº 1.537, de 10 de julho de 1973, determinou que a referida escola fosse integrada fisicamente ao Grupo Escolar José Bonifácio e ao Ginásio Estadual São Francisco de Assis. A última turma de normalistas se formou em 1974, sendo que os registros manifestam que houve 42 matrículas de estudantes que haviam iniciado seus estudos em 1972 (Bezerra, 2015).

Considerações finais

No século XX, no Brasil, se observam profundas mudanças no âmbito da educação, das políticas educacionais e especificamente na formação de professores. Nessa perspectiva, a Escola Normal no estado de Mato Grosso e, de modo específico, no sul do estado, foi implantada num contexto de transformações sociais, que condicionaram a sua instabilidade institucional, levando a interrupções sucessivas, provocadas pelas mudanças econômicas e pelas lutas políticas e ideológicas do período. Isso se evidencia nos vários instrumentos legais que regulamentaram a sua instalação, sua organização administrativa e curricular, assim como seu funcionamento.

Com efeito, durante todo o tempo de sua existência, a instituição teve sérias dificuldades devido à falta de docentes que assumissem as aulas, porque havia poucos normalistas formados, o que motivou a contratação de professoras vindas de Cuiabá (capital do estado), ou a utilização dos professores do ensino secundário, ou mesmo profissionais de outras áreas (médicos, engenheiros, contadores, entre outros) para suprir as carências de seu quadro docente. Além disso, a estrutura física (prédio e mobiliário) de cada uma das três escolas era precária, devido aos limitados investimentos financeiros.

A escola normal em Mato Grosso, da mesma forma que as outras escolas do gênero no país, tinha poucos discentes do sexo masculino, uma vez que proporcionava às normalistas a oportunidade de continuidade da escolarização, para

---

[4] Em Mato Grosso a gratuidade do ensino estava prevista na legislação a partir das reformas instituídas em 1910, portanto, nos anos posteriores, essa consigna ficou também estabelecida nos regulamentos da escola normal no estado (1948 e 1958).

além do ensino primário e/ou uma oportunidade para ingresso no mercado de trabalho.

Finalmente, a escola normal em Mato Grosso, de modo específico nas cidades de Campo Grande, Aquidauana e Ponta Porã, localizadas no sul do estado, acompanhou o projeto em âmbito nacional, que tinha como meta a expansão da rede pública de ensino pós-primário para abranger a crescente demanda proveniente das camadas médias. Além disso, a implantação do ensino normal esteve intimamente relacionada com a expansão do ensino primário, pois para a consolidação desta etapa do ensino era imprescindível professores formados para atuar na docência na instrução primária.

Outro aspecto, comum a vários dos estabelecimentos em questão, é a presença de elementos teóricos e práticos das diretrizes escolanovistas, em especial, a ênfase na formação científica do professor; a defesa dos métodos ativos e da profissionalização docente, presentes nos currículos e na prática pedagógica de alguns docentes dessas instituições, conforme atestaram as entrevistas realizadas com ex-alunos e ex-professores.

BIBLIOGRAFIA

Alves, G.L. (2005). O trabalho didático na escola moderna: formas históricas. Campinas: Autores Associados.

Bausbaum, L. (1976). História sincera da República: de 1930 a 1960. (4. ed.). São Paulo: Alfa-Ômega.

Bezerra, A.D'A. (2015). A Escola Normal de Ponta Porã, Sul de Mato Grosso (1959-1974). Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.

Brito, S.H.A.de. (2001). Educação e sociedade na fronteira oeste do Brasil: Corumbá (1930-1954). Tese de Doutorado em Educação, UNICAMP, Campinas, SP, Brasil.

Carvalho, L.B.de. (2014). Implantação e consolidação da escola normal no sul de Mato Grosso: Escola Normal Jango de Castro, Aquidauana (1949-1975). Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.

Centeno, C.V. (2007). Educação e fronteira com o Paraguai na historiografia mato-grossense (1870-1950). Tese de Doutorado em Educação, UNICAMP, Campinas, SP, Brasil.

Escola Normal Jango de Castro. (1952-1968). Livro de Matrícula (1952-1968). Aquidauana.

Escola Normal Joaquim Murtinho. (1953-1956). Livro de Pontos da Escola Normal Joaquim Murtinho (1953-1956). Campo Grande.

Mato Grosso. (1931). Relatório apresentado ao Exmº Snr. Dr. Secretário Geral do Estado pelo professor Franklin Cassiano da Silva, Diretor Geral da Instrução Publica

[Rolo nº 061, microfilme do Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB].

Cuiabá.

Mato Grosso. (1939-1940). Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas Presidente da República pelo Bel. Julio Strübing Müller, Interventor Federal em Mato Grosso. Cuiabá.

Mato Grosso. (1948). Mensagem apresentada pelo governador do Estado de Mato Grosso – Dr. Arnaldo Estevão de Figueiredo – à Assembléia Legislativa e lida na abertura da 2ª sessão ordinária de sua 1ª Legislatura [Rolo nº 063, microfilme, Centro de Documentação Tekio Arandiu/NEPPI/UCDB]. Cuiabá.

Mato Grosso. (1950). Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa por ocasião da abertura da Sessão Legislativa de 1950 Dr. Arnaldo Estevão de Figueiredo, Governador do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: Imprensa Oficial.

Mato Grosso. (1951). Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa pelo Governador do Estado de Mato Grosso Fernando Corrêa da Costa por ocasião do início da Legislatura de 1951. Cuiabá: Imprensa Oficial.

Mato Grosso. (1952). Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa pelo Governador do Estado de Mato Grosso Fernando Corrêa da Costa por ocasião do início da Legislatura de 1952. Cuiabá: Imprensa Oficial.

Mato Grosso. (1953). Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa pelo Governador do Estado de Mato Grosso Fernando Corrêa da Costa por ocasião do início da Legislatura de 1953. Cuiabá: Imprensa Oficial.

Mato Grosso. (1954). Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa pelo Governador do Estado de Mato Grosso Fernando Corrêa da Costa por ocasião do início da Legislatura de 1954. Cuiabá: Imprensa Oficial.

Mato Grosso. (1958). Decreto-Lei nº 555, de 31 de Outubro de 1958 [Manuscrito]. Cuiabá: Arquivo Histórico de Mato Grosso, pp. 87-88.

Mato Grosso. (1960). Mensagem apresentada pelo Governador do Estado de Matto-Grosso Dr. João Ponce de Arruda à Assembleia Legislativa por ocasião do início da Legislatura de 1960. Cuiabá: Imprensa Oficial.

Mato Grosso. (1947a, outubro 26). Decreto nº 287, de 26 de março de 1947. Baixa regulamento das escolas normais do estado. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá.

Mato Grosso. (1947b, fevereiro 4). Decreto-Lei nº 834, de 31 de Janeiro de 1947. Diário Oficial, Cuiabá, 56, 9867.

Mato Grosso. (1949, janeiro 7). Decreto-Lei nº 590, 31 de Dezembro de 1948. Regulamento do Ensino Normal. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 63, 10551.

Mato Grosso. (1973, junho 22). Decreto n. 1517, 18 de junho de 1973. Diário Oficial, Cuiabá.

Reis, E. (2005). Ponta Porã: antes, durante e depois. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul.

Rodríguez, M. V. & Oliveira, R. T. C. de. (2008). História da escola normal no estado de Mato Grosso: implantação e consolidação no sul do estado. In J. C. S. Araújo et al. (Orgs.). As escolas normais no Brasil: do Império à República [pp. 341-353]. Campinas: Alínea.

Sá Rosa, M. da G. (1990). Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: EdUFMS.

Simões, C.H. (2014). A formação de professores na Escola Normal Joaquim Murtinho no Sul de Mato Grosso no período de 1930 a 1973. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.

Título da Mesa:

A EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS DOMÉSTICAS, COMUNITÁRIAS E PÚBLICAS NO BRASIL E EM PORTUGAL (SÉCULOS XIX E XX)

Coordenador:

Marta Maria de Araujo

RESUMO

A educação da criança, do jovem e do adulto no Brasil e em Portugal instituída pela "escola doméstica", pela escola comunitária, e ainda, pela escola pública, entre meados do século XIX e as primeiras décadas do século XX, era uma tarefa eminentemente formativa e instrutiva do indivíduo, por excelência, além de uma necessidade de homogeneização da cultura letrada. É para a educação da criança que se dirigiam, predominantemente, os pedagogos, educadores e autoridades públicas. Todavia, a educação de jovens e adultos não alfabetizados ou "funcionalmente analfabetos" era discutida, principalmente, na esfera do homem e da mulher iletrados, constituindo, assim, obstáculos ao progresso de uma nação. Por sua vez, a observância da ampliação das oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos no Brasil e em Portugal efetivar-se-ia mediante categorias diferenciadas de subsistemas educativos: subsistema de ensino primário público, subsistema associativo, subsistema familiar ou subsistema particular. Para todas as idades da vida, a necessidade de educação e de reeducação no Brasil e em Portugal era projeto de organização sociopolítica e de fundamentação democrática. No seu conjunto, os trabalhos da Mesa Coordenada se encontram inscritos *no Eixo Temático Subsistemas (educativos) e Instituições Educacionais* de títulos: i) "*Educação das crianças filhas de imigrantes no Município de Curitiba – Paraná (1853-1889)*"; ii) "Precisa-se de uma professora para fora da corte". A educação doméstica em Portugal e no Brasil oitocentista"; iii) "*A escola primária no Paraná: prescrições morais a inculcar 1930-1960*" e iv) "O *problema da educação de adultos*". *A escolarização de jovens e adultas no Brasil e em Portug*al (*Século XX*)". Todos esses trabalhos debatem com os repertórios de fontes documentais nacionais e internacionais, tendo como objetivo: i) analisar a organização das escolas primárias, mantidas pelos imigrantes alemães, poloneses e italianos no Município de Curitiba, assim como suas finalidades, os saberes e os valores ensinados e o que as diferenciavam da escola pública na segunda metade do século XIX; ii) demonstrar a educação doméstica oitocentista como prática cultural de educar filhos e filhas na

própria casa, “trazida” pelos portugueses para o Brasil, onde encontrou um ambiente propício à expansão, haja vista o número reduzido de escolas e as condições estruturais das que existiam; iii) analisar a escola primária como subsistema de ensino no Estado do Paraná, por meio da qual deveriam ser inculcados preceitos morais de boas e más condutas no aluno, prescritos em Programas de Ensino e livros de leitura no período de 1930 a 1960; iv) elaborar quadros analítico histórico-comparativo referentes aos materiais didáticos e pedagógicos utilizados nos cursos de ensino primário supletivo especialmente no Estado do Rio Grande do Norte (Brasil) e nos *cursos de educação de adultos no* munícipio de Coimbra (Portugal), bem como elaborar quadros analítico histórico-comparativo referentes às singularidades constitutivas da Campanha de Educação de Adultos do Brasil e de Portugal, igualmente às diversidades nelas intrínsecas devido à história dos sistemas educativos e das políticas educacionais e sociais de cada nação. De maneira geral, os trabalhos, metodologicamente fundamentados na matriz da História Cultural e, em parte, na sua vertente da história das instituições educativas ou escolares de conformidade com os autores – Barth (1969), Chartier (1985), Durkheim (2001), Ferreira (2001), Fernandes (1994), Hébrard (1990), Julia (2001), Nosella e Bufa (2009), Nunes (2001), Poutignat e Streiff-Fenart (1998), além de Araújo e Alcoforado (2015), Corrêa (2015), Vasconcelos (2013) e Vechia (1998) – conduzem às seguintes conclusões: i) as escolas primárias mantidas pelos imigrantes alemães, poloneses e italianos, na segunda metade do século XIX no Município de Curitiba, formavam um subsistema educativo praticamente independente do sistema público provincial e tornaram-se instituições de afirmação e de reelaboração da identidade étnica e cultural desses diversos grupos de imigrantes; ii) nas últimas décadas do século XIX no Brasil, começa a haver, gradativamente, a transição da educação doméstica para a educação escolar evidenciando as preferências das elites brasileiras, encorajadas pela propaganda política do governo imperial à escolarização de crianças e jovens promovida pelo Estado, o que apontava para o “progresso e modernização” do país. Em Portugal, embora a opção familiar de como educar os filhos e filhas se conserve como um direito observado nas Constituições e garantido até os dias hodiernos, essa modalidade de escola se tornou hegemônica no século XX; iii) nas escolas públicas do Paraná no período de *1930-1960*, os saberes de ordem moral que foram fomentados nos escolares, tais como, obediência, benevolência, retidão, respeito, entre outros, manifestavam-se como fundamentais para um intenso processo de inculcação moral a ser desencadeado pela escola primária daquele Estado. Em consonância com atores, como, por exemplo, Julia (2001), os preceitos morais podem ser situados no campo dos valores que fazem parte da cultura escolar que compõem as finalidades da escolar a serem inculcadas nos alunos, para o que os professores exerçam papel e função fundamentais; iv) No Estado do Rio Grande do Norte e no Município de Coimbra, a ação extensiva da Campanha de Educação de Adultos na promoção de cursos de ensino primário supletivo no Estado do Rio Grande do Norte (Brasil) e nos *cursos de educação de adultos no* munícipio de Coimbra (Portugal), por utilizar, intensivamente, uma diversidade de materiais

didáticos ajustados às finalidades progressivas e aos métodos utilizados (livros escolares e literários, cadernos, folhetos educativos, lápis, mapas, quadros murais) e complementarmente produtos tecnológicos (disco de vinil, radiola, rádio, projetores de filmes e diafilmes) estava imbuída de propósitos de influir na integração ajustada de cada aluno adulto alfabetizado na luta diária do trabalho produtivo de matriz capitalista, o que é elucidativo o uso pedagógico daqueles materiais e produtos tecnológicos. A educação da criança, do jovem e do adulto no Brasil e em Portugal instituída pela "escola doméstica", pela escola comunitária, e ainda, pela escola pública efetivada entre subsistemas educativos associativo, familiar e público, no período de meados do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, consagrava uma combinatória de finalidades, regras, normas, sistemas de ensino. Enveredando na "vida" de uma comunidade, de um município e de um país, seus territórios, seus públicos, cada uma dessas escolas integrava esse todo mais amplio que é o sistema educativo de uma nação.

ID:122

"*PRECISA-SE DE UMA PROFESSORA PARA FORA DA CORTE*". A EDUCAÇÃO DOMÉSTICA EM PORTUGAL E NO BRASIL OITOCENTISTA

Autor:
Maria Celi Chaves Vasconcelos

Filiação:
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

O trabalho aprofunda estudos sobre as práticas de educação doméstica de meninas e meninos em Portugal e no Brasil, com centralidade nos agentes educativos dessa modalidade de ensino, sua oferta e demanda no período de consolidação do sistema de escolarização estatal, décadas de 1870 a 1880 do século XIX. O objetivo central é demonstrar a educação doméstica oitocentista como prática cultural de educar filhos e filhas na própria casa, "trazida" pelos portugueses para o Brasil, onde encontrou um ambiente propício à expansão, haja vista o número reduzido de escolas e as condições estruturais das que existiam. O corpus documental – legislação educacional; periódicos de expressiva tiragem e circulação; e periódicos destinados às famílias – é analisado mediante as teorizações de Rogério Fernandes (1994), Vasconcelos (2011, 2013) e de Mendonça e Vasconcelos (2011), acerca da educação doméstica como prática cultural e social plenamente aceita e reconhecida no Brasil e em Portugal. Entre os resultados do estudo, apresentam-se as circunstâncias em que ocorria a educação doméstica tanto em Portugal como no Brasil oitocentista e o deslocamento progressivo da escolarização para os limites da instituição escola, além de aspectos importantes para o entendimento da ruptura com esses mesmos limites nos dias hodiernos.

PALAVRAS-CHAVE

Educação doméstica, Agentes educativos, Casa e escola no século XIX.

1. A EDUCAÇÃO ANTES DA ESCOLA

Para as elites do Brasil oitocentista, educar os filhos e filhas na casa constituía-se num diferencial social das famílias que podiam manter tais serviços, por meio de preceptores residentes nos solares e fazendas do interior, bem como de professores particulares que ministravam lições com dia e hora marcados nas casas dos aprendizes.

A prática de educar filhos e filhas na própria casa foi "trazida" para o Brasil pelos portugueses e, durante muito tempo, além das escolas jesuíticas, era a única maneira de ensinar as crianças e jovens, muitas vezes, tendo como mestre um membro da família ou o pároco da localidade. Pensando as condições adversas do Brasil Colônia, a educação não era uma prioridade e outros aspectos faziam parte dos predicados masculinos e femininos valorizadas.

Contudo, haja vista o número reduzido de escolas e as condições estruturais das que existiam, a prática da educação doméstica encontrou um ambiente propício à expansão, chegando às primeiras décadas do século XIX com uma significativa oferta, tomando como referência a cidade do Rio de Janeiro, onde se estabeleceu a família real portugueesa em sua fuga da invasão napoleônica.

O ofício de ensinar meninos foi constatado pelo próprio Debret[1], após sua chegada ao Brasil, em março de 1816. O pintor observou a precária existência de instituições formais de educação e a prática da educação doméstica:

> *Em 1816 havia apenas dois colégios particulares; pouco mais tarde, algumas senhoras portuguesas e francesas, com a ajuda de um professor, já se comprometiam a receber em suas casas, a título de pensionistas, moças que quisessem aprender noções de língua nacional, de aritmética e de religião, bem como de bordados e de costura. Alguns franceses, também, forçados a tirar partido de sua educação, davam lições de Língua Francesa e de Geografia, em casa de pessoas ricas. (Debret 1975, p. 17).*

Inicialmente copiada do modelo da metrópole, que, por sua vez, sofria grande influência inglesa e frasncesa, a educação doméstica, no Brasil, foi ampliando suas condições e seus agentes, alcançando às décadas de 1870 a 1880 do século XIX, como uma prática instituída entre as camadas mais favorecidas da população, embora já bastante criticada pelos particípes no projeto do governo imperial, cujo propósito era

---

[1] Jean-Baptiste Debret aportou no Brasil em 26 de maio de 1816, como integrante da Missão Artística Francesa (1817), que fundou, no Rio de Janeiro, uma academia de Artes e Ofícios, mais tarde, a Academia Imperial de Belas Artes. Sua chegada coincide com a morte da rainha de Portugal, D. Maria I, cujo funeral e a aclamação do novo monarca, Debret é incumbido de retratar. Inserido na Corte produziu imagens tanto da vida cortesã em seus momentos solenes como do cotidiano das zonas urbanas e rurais no país.

intervir na educação por meio da construção de prédios públicos e da contratação de professores licenciados pelo estado.

Em Portugal, tradicionalmente usada desde os tempos mais remotos, a educação doméstica refere-se à prática cultural utilizada para educar os filhos e filhas na casa, copiada dos hábitos da nobreza e tomada como o ideal a servir de modelo para a aristocracia, para a qual foram escritos diversos manuais que, ao tratar da boa formação dos príncipes, resumia a educação aspirada pelas elites.

Fernandes (1994), acerca da realidade portuguesa, afirma que o ensino doméstico se achava enraizado nos costumes nacionais. Desde a primeira infância, na casa, enquanto as amas encarregavam-se das crianças na "primeira criação", as aias "desempenhavam funções mais complexas", ocupando-se da sua educação.

Observa-se, na exposição de Fernandes (1994), o reconhecimento oficial da educação doméstica como modalidade de ensino em Portugal no oitocentos, "até certo ponto" controlada pela "Junta da Directoria dos Estudos e Escolas", indicando, assim, um estatuto instituído para a sua realização.

No Brasil, a educação doméstica também estava citada nos primeiros estatutos que tratavam da obrigatoriedade de ensino, excetuando-se dessa determinação de frequência à escola, apenas os pais que comprovassem ensinar os filhos e filhas nas casas.

Durante o período enfocado neste trabalho (1870 a 1880), a educação doméstica em Portugal, assim como no Brasil, já começava a ser questionada em seu isolamento, além dos seus procedimentos e métodos, após séculos de reconhecimento como a modalidade mais adequada para a educação dos filhos, particularmente as filhas mulheres, embora afeita às classes mais favorecidas da população que podiam pagar por esses serviços.

Com a consolidação de um sistema de escolarização destinado a classes sociais distintas, desde a burguesia enriquecida até as instituições específicas para filhos da aristocracia, paulatinamente, as famílias vão modificando suas concepções sobre o *lócus/modalidade* de educação almejada, baseadas na propaganda estatal que apresentava a escola como um ideal de progresso e modernidade.

Dessa forma, a análise das práticas de educação doméstica no oitocentos – Brasil e Portugal – oferece elementos para o entendimento da "institucionalização" da casa como lugar de escolarização destinado à preparação de crianças e de jovens das elites para os papéis sociais a que estavam destinados e/ou à continuidade de estudos em níveis posteriores, bem como demonstra as mudanças que vão ocorrendo nesse cenário de opções, quando a escolarização passa a ser ampliada em suas possibilidades de acesso e localização, além da valorização de seus conteúdos. Assim, é permitida às elites a escolha entre o ambiente escolar controlado pelo estado e a esfera doméstica inteiramente sob a vigilância dos pais.

Nessa perspectiva, os objetivos circundantes do estudo referem-se à hipótese de desvelar elementos históricos, pertinentes à análise da transição da legitimidade dessa prática cultural, a educação doméstica, para o reconhecimento da escola como única instituição apropriada à educação. Não obstante, os periódicos da época

constituem-se no principal corpus documental, tendo em vista narrarem o real e o vivido naquele tempo e no contexto histórico, possibilitando a investigação em anúncios e matérias sobre as circunstâncias educacionais, o que permite a recomposição de parte do mosaico de informações que emanavam de tais publicações.

Como em Portugal, no Brasil é pelos jornais, desde as primeiras décadas do oitocentos, que a educação doméstica expõe-se em discussões, mas, principalmente, em anúncios, que demonstram, seja pela quantidade, seja pelo detalhamento do oferecimento e da demanda dessas funções, a incidência e as características da prática comum nas elites de educar os filhos na casa.

As análises do *corpus* documental revelam que, para o Brasil, nas últimas décadas do século XIX, começa a haver, gradativamente, a transição da educação doméstica para a educação escolar, evidenciando as preferências das elites brasileiras, encorajadas tanto pela propaganda política do governo imperial quanto do partido republicano, à escolarização de crianças e jovens promovida pelo estado, o que apontava, necessariamente, segundo seus defensores, para o "progresso e modernização" do país.

Em Portugal, embora a opção familiar pelo modo como educar os filhos e filhas se conserve como direito, observado nas Constituições e garantido até os dias atuais, a escola também se tornou hegemônica no século XX.

Se, até as décadas de 1870 e 1880 em nações como Brasil e Portugal, o subsistema de ensino de educação doméstica era reconhecidamente dominante entre as elites, a partir dessa época, sobretudo, no decênio seguinte, a educação das crianças e dos jovens foi sendo mais e mais deferida pelo estado, que passou a planejá-la e a estabelecer os sistemas públicos de ensino, reduzindo a força da continuidade e da convergência no domínio da educação doméstica.

A constatação da transição ocorrida nas preferências das classes favorecidas entre essas duas modalidades de educação, que embora ainda convivessem durante algum tempo como opção das famílias sob condições específicas nos países estudados, revela que o sistema escolar instituído estava mais adequado às expectativas sociais e econômicas do século que se avizinhava.

Nesse sentido, Durkheim (2001) já assinalava na primeira década do século XX, que era impossível fazer com que uma sociedade tivesse, num dado momento, um outro sistema de educação que não aquele que estivesse implicado na sua estrutura econômica e social.

Na atualidade, de forma inversa ao movimento de escolarização do século XIX, observa-se a contestação da escola como única instituição legítima para a educação formal, empreendida por diversas famílias que optam pelo ensino doméstico. Tal fenômeno demonstra a necessidade de se estudar o momento de transição da casa para a escola, revisitando a educação antes da escola, o que poderá trazer elementos importantes para se entender o atual deslocamento progressivo da escolarização para além dos limites da instituição escolar.

2. VIAJAR PARA ENSINAR: OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO DOMÉSTICA

Em 15 de dezembro de 1821, Maria Graham, casada com o capitão Thomas Graham, da Marinha de guerra inglesa, chegava ao Rio de Janeiro a bordo da Fragata Doris, por ele comandada. As primeiras impressões da viajante sobre o Rio de Janeiro foram: "nada do que vi até agora é comparável em beleza à baía". Ao impacto da paisagem de chegada, ela acrescenta:

> *Altas montanhas, rochedos como colunas superpostas, florestas luxuriantes, ilhas de flores brilhantes, margens de verdura, tudo misturado com construções brancas, cada pequena eminência coroada com sua igreja ou fortaleza, navios ancorados, ou em movimento, e inúmeros barcos movimentando-se em um tão delicioso clima, tudo isso se reúne para tornar o Rio de Janeiro a cena mais encantadora que a imaginação pode conceber. (Graham 1990, p.194-195).*

É esse cenário que, provavelmente, tenha levado Maria Graham a uma segunda e, depois, terceira estada no país, quando passa a residir no Rio de Janeiro, onde se localizava a Corte imperial. Tratando-se de uma mulher que recebeu uma instrução esmerada e considerada extremamente culta para os padrões da época, além de conviver, segundo Lacombe (1997), com literatos e artistas, logo despertou o interesse da nobreza fluminense, com a qual estreitou relações, durante o período em que viveu no Rio de Janeiro.

Amiga da viscondessa do Rio-Seco, a mesma a introduz no círculo de relações da imperatriz Leopoldina. A imperatriz, por sua vez, vê na viajante a preceptora ideal para governar os estudos de sua filha, com todas as expectativas relativas a essa formação, ou seja, no caso da princesa Maria da Glória, torná-la uma boa esposa, boa gestora da casa e, particularmente, uma herdeira com condições de assumir suas funções de estado. Assim, a convida para ser preceptora de sua filha mais velha.

A preceptoria ou a ocupação de "aia" de uma princesa era um antigo hábito da nobreza portuguesa para a educação de seus filhos, de onde provém a formatação inicial que foi trazida para o Brasil, principalmente quando a família real e sua Corte para cá se deslocam.

No Brasil, observa-se que, até o século XIX, mestres e encarregados da educação dos príncipes e princesas eram considerados como praticantes de uma função nobre, devendo receber os privilégios concernentes a essa situação dentro da sociedade. Ao aio de um príncipe era confiada a sua tutela, o governo, a criação, a educação e a instrução; lembrando-lhe sempre de que seu discípulo, um dia, havia de reger os destinos de uma nação.

O aio acompanhava seu discípulo cerrando e abrindo as portas, despindo-o e vestindo-o, comendo com ele na mesma mesa, acompanhando-o nas jornadas ou passeios, assistindo, a seu lado, aos atos religiosos, estando junto com ele o tempo todo e em todos os lugares, nunca o perdendo de vista, o que implicava sua residência nos Paços Imperiais junto com os soberanos (Vasconcelos, 2005).

Maria Graham, ao ser convidada pela imperatriz para "governante" da princesa Maria da Glória, aceita, mas retorna à Inglaterra antes de assumir a função, a fim de também reunir o material necessário à tarefa que se propunha. Em setembro de 1824 chega novamente ao Rio de Janeiro e ocupa, prontamente, a seu lugar no Paço Imperial. Contudo, permanece como aia da princesa Maria da Glória por pouco mais de um mês, não resistindo às intrigas palacianas, mas deixando registrados com pormenores os seus dias passados como preceptora da, até então, herdeira do trono do Brasil.

A experiência da escolha, convite e preparação da viajante inglesa para coordenar a educação doméstica da filha mais velha dos imperadores do Brasil é um exemplo de como essa função ocorria nas casas nobres.

Outra viajante no Brasil que nos dá um testemunho do fascínio palaciano sobre a vida na Corte carioca é Ida Pfeiffer, "a circunavegadora alemã", que esteve no Rio de Janeiro em 1846. De sua observação da cerimônia de batismo da princesa imperial, ela conta:

> *Os cavalheiros totalmente vestidos para a ocasião chegavam ao palácio [...] . A seguir, os oficiais da lei, autoridades de todas as classes, tesoureiros, médicos da Corte, senadores, deputados, generais e eclesiásticos, conselheiros e secretários. Somente então o mordomo-mor da jovem princesa chegou, seguido pelo imperador e a princesinha de três meses de idade com sua ama. A seguir, os nobres e as senhoras da Corte. (Camurça 2012, p.56).*

De acordo com Camurça (2012, p.57), Ida Pfeiffer dá ao leitor a sensação de que o "império estava todo 'ali' ao redor do berço da princesa".

Quanto à educação das mulheres, Ida Pfeiffer se limita a observar que elas aprendiam a cozinhar, costurar, bordar e "até mesmo recebiam instruções para algum ofício" (Camurça 2012, p.69), não mencionando nenhuma escola para essse fim, ao contrário do que a viajante faz em relação às escolas de meninos que visitou. Essa aparente omissão pode corroborar que as mulheres observadas por Ida Pfeiffer aprendiam sob o sistema de educação doméstica.

Além disso, as mulheres que faziam parte da família dos grandes senhores da aristocracia passavam boa parte da vida em suas propriedades rurais, das quais, muitas vezes, era oriunda a riqueza, porém, onde não havia escolas, nem professores. Nesse sentido, Ricci (2010, p. 115) cita o testemunho da alemã Ina Von Binzer, que chegou ao Brasil já designada para ser preceptora e que registra "o fato de não haver em nosso interior 'mestres-escolas-rurais'".

Pouco a pouco, copiando a prática dos soberanos e da nobreza fluminense, outras camadas da população, capazes de arcar com os custos financeiros de manter uma preceptora ou diferentes professores particulares, vão aderindo à prática da educação doméstica de filhos e filhas, considerando-se o número de escolas diminuto e, ainda, o estado bastante precário da maioria das escolas que existiam e o receio das camadas mais favorecidas da população do contato de sua parentela com outras

crianças de camadas sociais diferentes, além do medo das epidemias em espaços insalubres como eram grande parte das instalações dos prédios onde funcionavam escolas de primeiras letras.

Os colégios particulares, por sua vez, tornavam-se a opção mais viável, entretanto, afeita aos meninos. Às mulheres, em que pese o número de colégios de meninas espalhados pela Corte, o ingresso em uma escola não era a primeira opção das famílias, mas a consequência de diferentes circunstâncias. A educação considerada ideal, na primeira década de oitocentos, era aquela realizada na casa e sob a supervisão da família, bem como a contratação de mestres para os diferentes ensinamentos. A frase constante do jornal *A mãi de família* exemplifica esse pensamento recorrente no oitocentos: "Não consenti que vosso filho e *principalmente* vossa filha se eduque fóra de vossas vistas"[2].

Esse contexto, que abria um imenso campo de trabalho para mulheres que precisavam prover seu próprio sustento, fez com que centenas de viajantes estrangeiras aportassem no Brasil para exercer as funções de preceptora ou professora particular nas casas da Corte imperial.

Dessa forma, muitas mulheres estrangeiras encontraram, nessa ocupação, a sustentação para viverem no Brasil oitocentista. Destarte, era para atender às necessidades advindas das características de uma população "rara" e "espalhada", que a instituição dos mestres das casas mostrava-se bastante adequada.

Alguns já vinham para o Brasil indicados para as famílias, como o caso de uma professora de canto, que é recomendada em carta de Ferdinand Denis[3] a Manuel de Araújo Pôrto-Alegre – intitulado por D. Pedro II, em 1874, Barão de Santo Ângelo –, constante do "álbum" da Baronesa de Santo Ângelo:

> *Paris, 4 de maio de 1854. Meu caro Sr. Pôrto-alegre. Recebi ultimamente suas notícias, pelo digno Comendador Odorico, (...). Agradeço-lhe infinitamente sua boa lembrança. Hoje é na sua qualidade de amador e de protetor das artes que eu lhe escrevo, pois um de meus colegas da Biblioteca de Santa Genoveva me recomenda a Sra. Louvet, pertencente ao Teatro Italiano de Paris, que se dirige para o seu belo país. Tomo a liberdade, por minha vez, de solicitar de sua amistosa benevolência todos os bons ofícios que possa prestar a essa Senhora,*

---

[2]A mãi de família: jornal scientifico litterario e illustrado. Rio de Janeiro, janeiro de 1881, n. 12, p. 92.

[3] Ferdinand Denis (1798-1890) foi, por pouco tempo, Auxiliar de Consulado na Bahia, tornando-se propagandista de temas literários brasileiros. Já na função que exerceu por vários decênios, de Bibliotecário de Santa Genoveva, em Paris, conheceu Manuel de Araújo Porto-Alegre, discípulo de Jean Baptiste Debret, que acompanhou o mestre à França, quando, em 1831, a Missão Artística Francesa se retirou do Brasil. Tornado Barão de Santo Ângelo em 1874, Manuel de Araújo Pôrto-Alegre era casado com Ana Paulina de Lamare de Araújo Pôrto-Alegre, a Baronesa de Santo Ângelo, que durante os anos de 1838 a 1883, ou seja, de seu casamento até pouco depois da morte do marido, organizou um "álbum artístico", como era costume das mulheres na época, no qual colecionava autógrafos de escritores, pessoas ilustres, desenhos e pinturas de artistas conhecidos, trabalhos caligráficos e outros. O "álbum" da Baronesa de Santo Ângelo faz parte do acervo do Arquivo Histórico do Museu Imperial de Petrópolis.

para o exercício de sua arte. A Senhora Louvet pretende dar lições de canto no Rio de Janeiro.[4]

Outra forma de se conseguir uma boa colocação em uma casa da aristocracia brasileira era através de anúncios nos jornais da Corte, tanto de oferta, quanto da demanda por serviços de educação doméstica, muitas vezes, referendados pelos próprios consulados das pretendentes ao cargo.

3. A PRECEPTORIA ANUNCIADA NOS JORNAIS

Entre as muitas mulheres estrangeiras que vieram para o Brasil e anunciaram seus serviços de educação doméstica nos jornais da Corte, destaca-se a alemã Ina Von Binzer, que segundo Silva (2015) tinha o nome completo de Ina Sofie Amalie von Bentivegni.

Ina Von Binzer[5], como ficou conhecida no Brasil, aos 22 anos resolveu atender a oferta de trabalho como preceptora em uma fazenda de café localizada no Vale do Paraíba. A alemã chegou ao país, em 1881, e aqui permaneceu até 1884, contratada, como ela mesma descreve, para ser preceptora dos filhos da família de um "grande fazendeiro e senhor de escravos" na Província do Rio de Janeiro.

A própria preceptora Ina Von Binzer é uma usuária dos serviços prestados pelas publicações de anúncios do *Jornal do Commercio*, como se constata em sua carta, datada de 22 de fevereiro de 1882:

Dia 22. Hoje, fui ver o pastor da comunidade daqui e também o cônsul alemão. Foram ambos muito atenciosos e o cônsul, que é um homem esperto e sabe levar os brasileiros na devida conta, aconselhou-me a ir de preferência para a Província de São Paulo, tentar conseguir obter lá uma colocação, pois a que ocupo não é posição para mim; em São Paulo encontrarei também outras colegas. Disse-me isso e ando procurando no 'Jornal do Comércio' o que me possa servir, entre os anúncios de pretos fugidos e vendas de escravos, que é onde também se pedem as professoras com imensa capacidade e inúmeras perfeições. (Binzer 1980, p. 89).

As professoras as quais Ina Von Binzer se refere povoam as páginas em anúncios dos jornais, tanto oferecendo seus serviços, como sendo solicitadas pelos fazendeiros da Província ou moradores da Corte para ensinar seus filhos e filhas.

---

[4] Cf. transcrição do *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 17 de março de 1967.

[5] A preceptora Ina Von Binzer chegou ao Brasil em 1881, onde ficou até 1884. De regresso a sua pátria, dedicou-se à profissão de escritora e auxiliada por um tio, publicou *Leid und Freud'einer Erzieherin in Brasilien,* em 1887, traduzido e publicado em português pela primeira vez em 1956. Cf. BINZER, Ina Von. *Os meus romanos. Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

Entre os anúncios de demanda pelos serviços de preceptoria encontra-se o que intitula esse estudo:

> *PROFESSORA. Precisa-se de uma professora para fora da corte, que ensine bem o portuguez e musica; quem estiver nas condições, dirija-se a rua dos Benedictinos n. 27. (Jornal do Commercio 02/01/1879, p. 5).*

Colocado no Jornal do Commercio, periódico de maior circulação na Corte e no interior da Província na década de 1870, o anúncio pretendia uma professora para fora da Corte, o que significa, muito provavelmente, uma fazenda na qual a candidata deveria residir para ensinar português e música às crianças da casa do fazendeiro que a estava contratando. Como a escolha das disciplinas ensinadas era inteiramente da eleição dos pais, observa-se que, para o contratante, bastava o aprendizado de português, para ler e escrever, e o de música, o que supõe tratar-se da educação doméstica de meninas.

Mas quais eram as "condições" que estavam determinadas no anúncio como pré-requisitos à contratação?

De acordo com nossos outros estudos (Vasconcelos 2005, 2008, 2009, 2011, 2013, Mendonça & Vasconcelos 2011), na educação doméstica, tanto nesse período, 1879, como nos períodos anteriores e seguintes, parece ser um diferencial de qualidade quando os serviços eram oferecidos por estrangeiros, ou por pessoas que acabavam de chegar ou voltar da Europa, registrando-se, anúncios desse teor: “uma senhora recém-chegada da França”, “chegada da itália ultimamente”, “regressou a esta côrte”.

Além disso, havia uma preocupação explícita no que se refere à informação da situação moral e social das candidatas a atuar na educação doméstica. Era importante que a candidata apresentasse referências relativas à sua condição moral, como pode ser identificado nas frases retiradas de diversos anúncios de oferta dos serviços, no Jornal do Commercio, no mesmo período analisado, década de 1870: “dá fiança de sua conducta e habilitações para o ensino das ditas matérias”, “uma professora viúva, de exemplar conducta”, “uma senhora brazileira com 36 annos de idade”.

Já os contratantes buscavam uma preceptora "que dê abono de sua capacidade moral”, ou da qual “exige-se as melhores recommendações”.

Entre as principais condições para se atuar como preceptora em uma fazenda "fora da Corte", residindo com a família, estava, ainda, antes de qualquer outra, a certeza de que se tratava de uma pessoa sem vínculos matrimôniais que a impedissem de se dedicar inteiramente à família que a contratava. Nesse caso era explícito nos anúncios: “exige-se independência do marido, filhos, irmãos, etc".

À exemplo desses anúncios, muitos outros com igual teor podem ser encontrados, até no mesmo número do Jornal já citado, tamanha é a oferta e demanda por esses serviços, que se amplia significativamente a partir da década de 1870.

Em Portugal, também os viajantes constataram a presença da educação doméstica através de preceptores, especialmente preceptoras mulheres, sobre as quais, os registros na literatura, bem como em outras fontes, já testemunhavam sua constante utilização, como assinala Juliette Adam[6], em 1896, no relato acerca da educação das mulheres portuguesas:

> *A sua educação consistia em aprender um pouco de história, a santa sobretudo, a saber francês ou inglês, sobretudo o francês, a dedilhar convenientemente o piano, a dizer versos, a assimilar algumas fórmulas sobre os deveres das raparigas, e por aí ficavam. Entre si completavam esta educação e sonhavam com o amor romanesco, tal como, aliás, o julgavam pelo menos antes do casamento. (...) A educação das meninas é feita por estrangeiras. (...) Os portugueses que não dão instrução a suas filhas no convento, têm, para as educar em casa, professoras francesas ou alemãs. (Vicente 2001, p. 191-193).*

Também em Portugal, iniciado o século XIX, havia a preferência por preceptoras estrangeiras, por representarem um símbolo de maior "status" social para as famílias, predominando, além das inglesas, as alemãs e as francesas. Segundo Araújo (2000) esta concepção estava relacionada à situação periférica dos demais países.

Candidatavam-se, ainda, a mestres das casas em Portugal mulheres estrangeiras ou patrícias que, tendo recebido uma educação esmerada, por vezes também doméstica, vendo-se em decadência financeira, eram obrigadas, a título de sobrevivência, a se ocuparem da única posição profissional relativamente aceita ao sexo feminino e, dessa forma, ofereciam-se para a educação tanto de meninas quanto de meninos.

Fernandes (1994) analisando anúncios de 11 pedidos de emprego colocados em um mesmo jornal, observa que três são colocados por senhoras inglesas e um por uma francesa. De acordo com o autor (Fernandes 1994, p. 447), a aptidão para línguas estrangeiras, para coser, marcar, bordar, costurar, tocar piano eram qualidades alegadas pelas candidatas a professoras, independentemente da nacionalidade. Para Fernandes (1994, p.447) "fica-se com a impressão de que a docência no quadro doméstico era agora mais procurada por pessoas que, tendo recebido educação cuidada, se viam em situação de decadência financeira".

Nos anúncios verificados por Fernandes (1994), revela-se que o perfil das candidatas a preceptoras de meninos e meninas em Portugal, era muito semelhante aquele que também se faz presente nas ofertas dos jornais brasileiros, ao longo do século XIX.

À GUISA DE CONCLUSÃO...

---

[6] Juliette Adam foi uma dama francesa que viajou por Portugal e Espanha em meados da década de 90 do oitocentos, posteriormente escrevendo, em 1896, *La Patrie Portugaise, Souvenirs Personnels*.

Poucos textos, em Portugal e no Brasil, assim como os anúncios nos jornais estudados, utilizam a palavra preceptor e os que o fazem, nestes países, localizam-se, também, a partir da segunda metade do século XIX. Na França e na Inglaterra, países dos quais temos notícia através dos documentos pesquisados, os termos ligados à preceptoria são mais utilizados.

No entanto, de acordo com nossos outros estudos (Vasconcelos, 2005, 2009, 2011, 2013), a única nomenclatura recorrente, considerada uniforme para a designação dos agentes da educação doméstica, é a de mestres e mestras, ou seja, fossem eles professores particulares, preceptores, preceptoras, aios, aias, amos e amas, tutores ou governantas – todas nomenclaturas encontradas – eram chamados também de mestres, quando procediam à educação de crianças sob sua guarda, na casa, ou sob a responsabilidade dela. Às denominações diferenciadas das funções de preceptoria, também correspondiam às situações sociais diferentes das famílias que as utilizavam.

A partir de meados do século XIX, observa-se o aumento significativo nos produtos e serviços anunciados pelos jornais de grande tiragem na Corte carioca e entre esses serviços, são constantes os anúncios colocados para os lugares de professores particulares e, especialmente, de preceptores. Também aumentam as características descritas pelos candidatos, que vão desde informações da condição pessoal, moral e social, até quanto às habilitações obtidas.

Todavia, um outro movimento também começava a ganhar espaço na imprensa, o dos defensores da escola, especialmente, a estatal que, por sua vez, condenavam a educação doméstica pelos limites que ela oferecia.

Pouco a pouco, o discurso da escola estatal, ou da particular, como sendo o sistema de ensino mais adequado, salubre, fiscalizado e vigiado pelo estado, consolida-se, e as últimas preceptoras perdem seus postos para os colégios que se avizinham na Corte e no interior da Província.

Assim como em Portugal, lentamente o sistema público brasileiro tornar-se-á o projeto de partidos e governantes, legando à educação doméstica ao esquecimento, até mesmo na história da educação.

BIBLIOGRAFIA

Araújo, H. C. (2000). Pioneiras na educação, as professoras primárias na viragem do século 1870-1933. Lisboa: Instituto de Inovação educacional, IE.

A mãi de familia: Jornal Scientifico Litterario e Illustrado. (1888). Rio de Janeiro, janeiro de 1881, n. 12, p. 92.

Binzer, I. V. (1980). Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Camurça, Z. S. V. (2012). Mulheres viajantes no Brasil, século XIX. Fortaleza: Gráfica e Editora Pouchain Ramos.

Debret, J. B. (1975).Viagem pitoresca e histórica ao Brasil. São Paulo: Martins.

Durkheim, E. (2001). Educação e sociologia. Lisboa: Edições 70, (Coleção Ciências do Homem).

Fernandes, R. (1994). Os caminhos do ABC. Sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras. Porto: Porto Editora.

Graham, M. (1990). Diário de uma viagem ao Brasil. São Paulo: Edusp.

Jornal do Commercio, (1967). Rio de Janeiro, 17 de março.

Jornal do Commercio. (1827 - 1889). Rio de Janeiro.

Lacombe, A. J. (1997). Correspondência entre Maria Graham e a imperatriz dona Leopoldina. Belo Horizonte: Itatiaia.

Mendonça, A. W. P. C. & Vasconcelos, M. C. C. (2011). La Genese du concept d'education publique au Portugal et au Bresil. Paedagogica Historica (Imprimé), v. 47, p. 49-63.

Ricci, M. L. S. R. Ina Von Binzer. Uma educadora que teve momentos inesquecíveis no Rio de Janeiro e em São Paulo de fins do século XIX. In Costa, H. C. B. A. (2010). Elas vieram de longe... Séculos XIX e XX. São Paulo: Scortecci.

Silva, A. L. da. (2015). Histórias cruzadas? Mulheres viajantes e o ensino de história da educação. In Silva, A. L. da, Orlando, E. de A. & Dantas, M. J. (2015). Mulheres em trânsito. Curitiba: CRV.

Vasconcelos, M. C. C. (2005). A casa e seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus.

_____. (2008). Vozes femininas do Oitocentos: o papel das preceptoras nas casas brasileiras. In Faria, L. & Lôbo, Y. (Orgs.) (2008). Vozes femininas do Império e da República. Rio de Janeiro: Quartet.

_____. (2009). A educação na casa: uma prática das elites portuguesas e brasileiras no século XIX. In Souza, D. B. & Martinez, S. A. Educação comparada: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã.

_____. (2011). Mulheres preceptoras no Brasil oitocentista: gênero, sistema social e educação feminina. In Franco, S. P. & Sá, N. P. (Org.). Gênero, etnia, e movimentos sociais na história da educação. Vitória: Edufes. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil, v. 9).

_____. (2013). Domestic education in nineteenth century Brazil: aspects of european influence on the performance of tutors and private teachers. Revista HSE – Social and Education History, Hipatia Press, v. 2, p. 1-22.

Vicente, A. (2001). As mulheres portuguesas vistas por viajantes estrangeiros. Lisboa: Gótica.

ID:176

"O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS". A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E EM PORTUGAL (SÉCULO XX)

Autor:
Marta Maria de Araújo

Filiação:
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil

Autor:

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado

Filiação:
Universidade de Coimbra | Portugal

RESUMO

O trabalho histórico com base no corpus documental pesquisado (legislação e estatísticas educacionais, exposição, relatórios) é pertinente à Campanha de Educação de Adultos oficializada no Brasil no período de dezesseis anos (1947-1963) e em Portugal no período de quatro anos (1952-1956). O seu objetivo é de elaborar quadros analíticos e históricos referentes aos materiais didáticos e pedagógicos utilizados nos cursos de ensino primário supletivo no Brasil e em Portugal com ênfase para o Estado do Rio Grande do Norte (Brasil) e nos cursos de educação de adultos no munícipio de Coimbra (Portugal). Os quadros descritivos e analíticos analisam-se pelo procedimento histórico-comparativo conforme a orientação de Nunes (2001), que consiste em compreender as lógicas sobre as quais as singularidades e as diversidades se operam numa perspectiva mais global. O trabalho circunscreve-se aos três primeiros anos da Campanha de Educação de Adultos no Brasil integralizado no Plano Geral de Ensino Supletivo (1947-1949) e da Campanha Nacional de Educação de Adultos, oficializado no âmbito do Plano de Educação Popular em Portugal (1952-1954). É evidente que, à medida que o sistema capitalista avança em demandas literárias, científicas e tecnológicas, se exigem mais escolas dos sistemas de ensino público.

PALAVRAS-CHAVE

Campanha de Educação de Adultos no Brasil, Campanha Nacional de Educação de Adultos em Portugal, Ensino primário supletivo.

1. CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL E NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (1947-1949)

No Brasil, no governo do General Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), o Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani Bittencourt (1946-1950), nomeou, em 1º de fevereiro de 1947, o Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, Manoel Bergström Lourenço Filho para coordenador do Plano Geral de Ensino Supletivo sob a denominação de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos.

O Censo Populacional de 1940 havia mostrado que 55% (13.279.919, aproximadamente) do grupo de população adolescente e adulta encontrava-se na condição de analfabetos com variações regionais bem acentuadas. A Campanha de Educação de Adultos foi desenvolvida nas cidades, vilas e principais povoados de todos os municípios do país e com inciativas municipais, para a população de jovens e adultos analfabetos funcionalmente analfabetos" de 15 anos de idade e mais, com recursos provenientes do Fundo Nacional de Ensino Primário (Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945). O governo brasileiro empregou 25% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos incluindo materiais pedagógicos, em observância aos termos do plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.

O Coordenador da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos do Brasil, o professor Manoel Bergström Lourenço Filho, situava os cursos de ensino primário supletivo com a determinação de estimular, de acelerar e de equalizar o progresso humano e socioeconômico, bem como de recuperar, culturalmente, os grupos de população analfabeta de uma "situação marginal".

O professor Lourenço Filho (2000) asseverava que as classes de adultos necessitavam de abundantes materiais didáticos e pedagógicos para influírem, beneficamente, na aprendizagem uniforme de todos os alunos: cartilhas e livros ilustrados; desenhos esquemáticos; figuras; gráficos; quadros diversos. Quanto às cartilhas estejam adaptadas ao vocabulário e aos interesses do adulto; tanto quanto procuramos agir com as crianças, devemos agir com os adultos. Uma de suas teorizações seria que:

> *Quem pretende ensinar a adultos, como a crianças, precisará conhecer, por pouco que sejam, os processos de aprendizagem e os princípios gerais da didática. Mas estes ainda não bastam. Há, na verdade, uma pedagogia especial para adultos, já em parte fixada, em outra, ainda flutuante (Lourenço Filho, 2000, p. 123).*

No Brasil e no Estado do Rio Grande do Norte – 1947 a 1949 – os professores dos cursos de ensino primário supletivo fizeram uso intensivo dos seguintes materiais didáticos e pedagógicos: cartilhas – Ler, primeiro guia de leitura; Saber, segundo guia de leitura; Viver, guia do bom cidadão; Guia da Alimentação; manual cuidemos das crianças; manual começo de vida; folheto – O analfabeto em face do direito;

livros da biblioteca popular de higiene; coleções de quadros murais; coleções de cartazes de educação e saúde, jornal de todos; instruções aos professores de ensino supletivo; livros de registro escolar e o boletim mensal do movimento das classes (994). Pelo trabalho de Araújo, Alcoforado e Ferreira (2015), o Programa Ensino Visual fizera uso intensivo de diafilmes e filmes; discos de vinil, radiolas, rádios; projetores elétricos e projetores a querosene.

No ano de 1949, o Estado do Rio Grande do Norte, pela taxa de distribuição dos cursos de ensino primário supletivo, ascendeu para quinhentos (500) cursos nos quarenta e dois municípios com uma matrícula geral de dezenove mil e trezentos e quatro (19.304) alunos, sendo a matrícula efetiva de dezesseis mil duzentos e oitenta e cinco (16.285) alunos.

2. CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL E NO MUNICÍPIO DE COIMBRA (1952-1954)

No regime do Estado Novo em Portugal (1933-1974), especialmente na presidência de António de Oliveira Salazar no Conselho de Ministros (1933-1968), em decorrência do Plano de Educação Popular de 1952, elaborado, coordenado e dinamizado pelo Subsecretário de Estado da Educação Nacional, Dr. Henrique Veiga de Macedo (1949-1955) e o Ministro Fernando Andrade Pires de Lima (1947-1955) foi proposta e desenvolvida a Campanha Nacional de Educação de Adultos em todos os distritos para jovens e adultos com idade entre 14 a 35 anos, que não haviam frequentado a escola ou abandonado precocemente.

O Censo de 1940 evidenciou uma elevada percentagem de uma população de jovens e adultos analfabetos entre 14 e 35 anos de idade, atingindo quase dois milhões em 1951. A Campanha Nacional de Educação de Adultos – proposta no âmbito do Plano de Educação Popular e a cargo da Direção-Geral do Ensino Primário do Ministério da Educação Nacional – foi desenvolvida com recurso do Fundo Nacional de Educação de Adultos, composto por dotações atribuídas pelo orçamento da União e subsídios de entidades oficiais e particulares (Decreto-Lei n.º 38.969, de 27 de outubro de 1952).

Em Portugal e no Município de Coimbra – 1952 a 1954 – o Ministério da Educação Nacional distribuiu para os professores dos cursos de educação de adultos "livros criteriosamente selecionados" com temas de educação moral e cívica (envolvendo geografia e história de Portugal, organizações corporativas); educação sanitária (higiene e saúde), educação doméstica (destinada às mulheres) além de agricultura, desportos, família, pecuária e segurança no trabalho.

Conforme o trabalho de Araújo, Alcoforado e Ferreira (2015), em Portugal e no Município de Coimbra, os professores dos cursos de educação de adultos fizeram uso intensivo dos seguintes materiais didáticos e pedagógicos: Cartilha Método português para o ensino rápido e aprazível do ler, escrever e bem falar – autoria de António Feliciano de Castilho; Cartilha maternal ou arte da leitura – autoria de João de Deus; folhetos e cartazes divulgando noções básicas de educação moral e cívica;

educação familiar; defesa da saúde e higiene; economia doméstica, agricultura, pecuária; previdência social; segurança no trabalho, organização corporativa e cultura popular; Jornal A Campanha, órgão da Campanha Nacional de Educação de Adultos, dirigido para os professores e agentes de alfabetização e aos recém-alfabetizados; Exposições itinerantes referentes à história de Portugal pelas obras de artes; Bibliotecas fixas e móveis com coleções de livros e impressos para crianças e adultos; Livro de título – Educação do adulto iletrado: orientação psicopedagógico e didática – autoria de Francisco de Sousa Loureiro e José Maria Gaspar, respectivamente diretor e professor da Escola do Magistério Primário de Coimbra. Para os historiadores da educação Ferreira e Mota (2011), o referido livro parece haver constituído num curso para educadores de adultos ou mesmo num trabalho de estudo e reflexão para o desenvolvimento dos cursos de educadores de adultos pela semelhança entre os conteúdos desses cursos e a composição do livro.

Entre as atividades otimizadas pela Campanha Nacional de Educação de Adultos, em particular no Distrito e Conselhos de Coimbra, sobressaem as Missões Culturais de Cinema, de Teatro e de Educação Sanitária. Portanto, tinham o proveito das aprendizagens coletivas das noções básicas de educação moral e cívica; higiene e defesa da saúde; agricultura e pecuária; organização corporativa, previdência social, segurança no trabalho. Para os historiadores da educação Ferreira e Mota (2011, p. 183), o cinema era entendido pelas autoridades educacionais como um "[...] grande fator de educação e um veículo capaz de coordenar vontades para essa luta que nos toca a todos, em particular para chegar às pessoas de letras gordas".

O Coordenador da Campanha Nacional de Educação de Adultos em Portugal, o Subsecretário de Estado da Educação Nacional, Henrique Veiga de Macedo, situava os cursos de educação de adultos como contribuição significativa para o aumento de "capital humano da nação" e para a "redução do analfabetismo" que seriam revertidos para o aumento da produtividade econômica e social. No ano de 1953, no município de Coimbra, havia, mais ou menos, cento e setenta e três mil cursos de educação de adultos.

CONCLUSÃO

No Estado do Rio Grande do Norte (Brasil) e no Município de Coimbra (Portugal) – a ação extensiva da Campanha de Educação de Adultos com seus sistemas de ensino próprios na promoção de cursos de ensino primário supletivo no Estado do Rio Grande do Norte (Brasil) e nos cursos de educação de adultos no munícipio de Coimbra (Portugal), por utilizar, intensivamente, uma diversidade de materiais didáticos ajustados às finalidades progressivas e aos métodos adotados e complementarmente produtos tecnológicos – estava imbuída de propósitos de influir na integração ajustada de cada aluno adulto alfabetizado na luta diária do trabalho produtivo de matriz capitalista, o que é elucidativo o uso pedagógico daqueles materiais e produtos tecnológicos.

Entre as atividades culturais destinadas aos alunos e alunas dos cursos de ensino primário supletivo (Rio Grande do Norte) e dos cursos de educação de adultos

(Coimbra), destacam-se o cinema e o teatro que tinham o proveito das aprendizagens coletivas das noções básicas de educação moral e cívica; higiene e defesa da saúde; agricultura e pecuária; previdência social, segurança no trabalho. Conforme Lourenço Filho (2000), esses modernos processos de difusão cultural, pela imprensa, rádio, teatro e biblioteca circulante haviam assumido exuberantes funções educativas, antes restritas a essas instituições.

Ao discorrer sobre a necessidade de seriar os problemas da educação de jovens e adultos não letrados, o Coordenador da Campanha Nacional de Educação de Adultos em Portugal, o Subsecretário de Estado da Educação Nacional, Henrique Veiga de Macedo (1954, p. 15) assinalava pela ordem de importância, a inevitável aprendizagem dos instrumentos indispensáveis da cultura moderna como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene, "[...] com os quais, segundo suas capacidades, cada homem possa desenvolver-se e procurar para si melhor ajustamento social".

Nesses anos no Brasil e no Estado do Rio Grande do Norte (1947-1949) e em Portugal e no Município de Coimbra (1952-1954), a educação de jovens e adultos tornar-se-ia um problema político e pedagógico por reclamar de modo conveniente a parte intencional e deliberada de estudos particulares e metodologias de ensino apropriadas. Tudo isso, para o "perfeito" "ajustamento social" do adulto às novas formas de produção e de maiores oportunidades para os progressos de vida cultural e profissional. Para Lourenço Filho (2000), sem uma educação supletiva, o iletrado seria um obstáculo ao progresso.

Numa época de velozes mudanças econômicas, sociais, profissionais e internacionais, a educação de adultos, no Brasil e em Portugal, apresentou-se às autoridades educacionais como um dos graves problemas pedagógico, político e cultural de Pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), imprescindível para o reajustamento do indivíduo iletrado ao seu ambiente social, e, sobretudo, concorrer a um projeto global de desenvolvimento internacional e nacional de fundamentos democráticos.

BIBLIOGRAFIA

Araújo, M. M. de; Alcoforado, J. L. M (2015). A educação para idade adulta no Brasil e Portugal no século XX. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 8, Maringá: SBHE/Universidade Estadual de Maringá.

Araújo. M M. de; Alcoforado, J. L. M.; Ferreira, A. G. A educação supletiva nas Campanhas de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal (Século XX). Revista Educação em Questão, Natal, v. 53, n. 39, p. 12-44, set./dez. 2015.

BRASIL. Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/html. Acesso em: 7 set. 2015.

Ferreira, A. G; Mota, L. (2011). Representações do Plano de Educação Popular e da Campanha Nacional de Educação de Adultos no ensino normal primário de Coimbra. In: Alcoforado, L.; Ferreira, J. A. G.; Ferreira, A. G.; Lima, M. P. de; Vieira, C. Oliveira, A. L.; Ferreira, S. M (Org.). Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação. Coimbra: Imprensa Universitária de Coimbra.

Lourenço Filho, M. B. (2000). O problema da educação de adultos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 197, p. 116-127, jan./abr. (Palestra realizada a convite do Centro de Professores do Rio de Janeiro em 1945).

Macedo, H. V. de (1954). O problema do analfabetismo. In: Plano de Educação Popular. Lisboa: Edição da Campanha de Educação de Adultos. (Exposição feita na Conferência de Imprensa e Rádio, realizada, no Ministério da Educação Nacional, em 4 e 5 de novembro de 1953).

Nunes, C. (2001). A educação e a comparação: algumas interrogações. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). Educação no Brasil: história e historiografia. Campinas: Autores Associados.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 38.968, de 27 de outubro de 1952. Reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, reorganiza a assistência escolar, cria os cursos de educação de adultos e promove uma campanha nacional contra o analfabetismo. Diário do Governo, Lisboa, n. 241, p. 1091. 1952. (Suplemento).

ID:331

A ESCOLA PRIMÁRIA NO PARANÁ: PRESCRIÇÕES MORAIS A INCULCAR 1930-1960

Autor:
Rosa Lydia Teixeira Corrêa

Filiação:
Pontifícia Universidade católica do Paraná

PALAVRAS-CHAVE

Escola Primária; Paraná, Saberes, História da Educação

O estado do Paraná é uma das vinte e quatro unidades federativas do Brasil. Até o ano de 1853, foi comarca do estado de São Paulo. Experimentou seu crescimento populacional gradativo desde então caracterizado, por demandas imigratórias intensas até o final do século XIX, sob as bases de núcleos coloniais. Contudo foram as migrações internas para o interior do estado, inicialmente no sentido leste e oeste, fomentadas por ações de governo, e mais tarde por um intenso fluxo espontâneo para o norte, de paulistas e mineiros, que resultaria em um Paraná razoavelmente expandido demograficamente, no inicio do século XX (IDEM), tendo a exploração da erva mate e a madeira como base econômica do estado. Posteriormente, já nos meados desse século até 1960, especialmente no período deste estudo, e com seu povoamento considerado bastante desenvolvido, o café será o detentor de maior potencial econômico ainda com a participação de novos imigrantes. O emprego de novas tecnologias/maquinário no campo, destacadamente no pós-segunda guerra, a força econômica substanciada no interior do estado demanda necessidades educacionais de escolarização. Assim, a expansão da escola Primária no estado apresenta estreita vinculação com o processo de interiorização que ocorre nesse estado no período de 1930 a 1960, quando as medidas de colonização paulatinamente desencadeadas desde a emancipação do estado, pode-se dizer, se acham concretizadas. Esse processo marca uma peculiaridade desse estado, considerando-se que o mesmo fará seu crescimento para o interior de seu território, digamos assim, na medida em que a maior parte do investimento estadual se deu com vistas e incrementar um intenso processo de abertura de rodovias e estradas que deram condições de, paralelamente, serem edificadas novas escolas em distritos e municípios. Constatamos que a expansão da escola primaria nesse estado, se deu por meio de distintos modelos, entre eles, os grupos escolares, as escolas isoladas, as escolas singulares, casas escolares, grupos escolares rurais, escolas complementares. Desse modo e, em decorrência, o objetivo desta comunicação é analisar a escola primária como subsistema de ensino no estado do Paraná, por meio da qual deveriam ser inculcados preceitos morais de boas no aluno, prescritos em Programas de Ensino e livros de leitura no período de 1930 a 1960. Metodologicamente situado no campo da História da Educação e, embasada na história Cultural (CHARTIER, 1990), o estudo aborda a escola primária no estado do Paraná, instituição por meio da qual deveriam ser prescritos e ensinados aos alunos saberes entre eles, os de ordem moral, tratados nos livros escolares sob diferentes modos. Para tanto, se utiliza de fontes, tais como: livros de leitura, programas de ensino, e legislação do período do estudo entendidos como a materialidade desde as quais são apreendidas prescrições sobre saberes (HÈBRARD, 1990) morais a ser incutidos no escolar paranaense daquele período, num exercício interpretativo onde se estabelecem nexos

com as aspirações modernas nacionais sobre o escolar da instituição primária do período. Os livros escolares a serem lidos pelos alunos acham-se prescritos em determinações governamentais, a exemplo, os livros "*Sei ler:* primeiro e segundo livros de leitura, de T. Morais; *Meus deveres*, de J. Pinto e Silva; Série Braga III; *No lar e na escola* de, F. Leite, são manuais que foram prescritos por meio da Portaria de numero 16 da Diretoria Geral de Educação Pública publicada no Diário Oficial do Estado do Paraná, do dia 19 de fevereiro de 1938, para serem usados nas escolas primárias do Paraná, nos fins dos anos de 1930. Em Hébrard (IDEM), os saberes elementares se constituem em elementos das primeiras aprendizagens que devem ser permitidas às crianças. Trata-se, assim e também, de uma abordagem histórica sócio/política da educação no Brasil, considerando-se a abrangência e, ao mesmo tempo, as intencionalidades governamentais tacitamente definidas nas quais substancialmente são demarcados preceitos morais em distintos textos de livros escolares (CORRÊA, 2000; 2015), compreendidos na acepção dessa autora como materiais usados em sala de aula tanto por professores, como pelos alunos. Os preceitos morais são entendidos como representações (CHARTIER, 1990) do e sobre o mundo e que são objetivadas em ações do estado por meio dessa materialidade escolar. Neste sentido trata-se tanto de uma realidade dada a ler (os livros e os saberes neles contidos, o estado e suas intencionalidades no bojo da conjuntura econômico social do estado), quanto como as ações que são pensadas para serem empreendidas pela escola. As conclusões apontam para saberes de ordem moral que devem ser fomentados nos escolares, entre eles obediência, benevolência, retidão, respeito, entre outros, que se manifestam como fundamentais a serem inculcados pelos professores (JULIA, 2001), desde a escola primária daquele estado. Em consonância com este autor, os preceitos morais podem ser situados também no campo dos valores que fazem parte da cultura escolar e que compõem as finalidades da escola a serem ensinadas e aprendidas pelos alunos. Para tanto, o professor exerce papel e função fundamentais. As maneiras de inculcação dos saberes se dão de modo imperativo que perpassa linguagens especificas que devem ser decifradas e incorporadas pelo escolar, quais sejam: "**deves** ser jovem patriota, orgulho e satisfação do que já se tem feito. **Pensa**, todavia, que já decorreu um século desde que o Brasil se tornou independente, e ainda resta muito a fazer para a execução do grande programa do Patriarca. **Tu tens**, nessa obra, **a tua parte;** Primeiro: **acorda, age, trabalha**. **Não** deixes para amanhã **o que deves** fazer hoje. **Escolhe pronto** a profissão pratica em que tu produzirás alguma coisa para o engrandecimento de tua pátria. (.....); **Zela** e **defende** tuas liberdades **civis**: **goza teus direitos** consagrados nas leis, não os deixes no papel, **transforma-os** no orgulho de tua nacionalidade; **exige** se faça justiça, que te deem instrução, higiene e um ambiente moral elevado. (...); **Estuda** amorosamente a natureza opulenta de tua Pátria – **surpreende** seus segredos, **faz por ela**, o que ela tem feito por ti**, ama-a**; acaricia, com a tua atividade racional, a natureza do Brasil, de que tu és o representante superior; Eis pois, ...**basta de dormir**; é tempo de acordar do sono amortecido em que há séculos jazemos"(grifos nossos). No Paraná em especial tratava-se de consolidar também e principalmente, pelas vias morais, um processo de nacionalização que há muito vinha sendo perseguido e que se fazia urgente,

principalmente após as fortes medidas tomadas nesse sentido desde 1938, pelo decreto Decreto-Lei nº 406, de 4 de Maio, no Estado Novo, por meio do qual, se fazia necessário transformar o estrangeiro um nacional compulsório. Desse modo, os saberes a serem ensinados nas escolas primárias paranaenses deveriam se fazer à semelhança daqueles indicados na cartilha intitulada "O Brasil Novo – Getúlio Vargas e sua vida, para a criança brasileira", na qual de maneira ilustrada, a exemplar trajetória de Vargas é narrada no sentido de se tornar um exemplo moral para qualquer criança da escola primária brasileira, quer como filho, aluno, profissional, quer como homem público e politico. Esta cartilha é tomada neste estudo como material coadjuvante no sentido de corroborar uma logica a partir e dentro da qual a escola primaria deveria por em marcha não somente um projeto do Paraná como estado moderno, mas também deste como parte do Brasil, na mesma perspectiva. Para tanto, a função e papel da escola primária se tornariam imprescindíveis enquanto *locus* de inculcação daqueles saberes.

BIBLIOGRAFIA

Corrêa, Rosa. Lydia T. (2015). A criança da escola primária: prescrições e saberes governamentais no Paraná na segunda república. In; *Anais do XIII Congresso Brasileiro de História da Educação*.

Julia, Dominique. (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. In: *Revista brasileira de história da educação* nº1 jan./jun.

Chartier, Roger. (1985). *A História cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.

Hébrard, Jean. (1990). A Escolarização dos saberes elementares na época moderna. In: ***Teoria e Educação***, 2.

Nadalin, Sergio Odilon (2001). Paraná: Ocupação do território, População e Migrações. Coleção História do Paraná, textos introdutórios. Curitiba, SEED.

ID:409

EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS FILHAS DE IMIGRANTES NO MUNICÍPIO DE CURITIBA – PARANÁ (1853-1889)

Autor:
Ariclê Vechia

Filiação:
Universidade Tuiuti do Paraná

RESUMO

Em consonância com a politica de imigração e colonização nacional, depois de emancipada, a Província do Paraná estimulou a entrada de imigrantes europeus de diferentes etnias. Possuidores de cultura própria, cada grupo de imigrantes, a seu tempo e modo, passou a criar instituições que garantissem a preservação de sua identidade étnica/cultural. Neste contexto, a escola se destacou como a instituição à qual essas comunidades reservaram o papel de transmitir a herança cultural às crianças de forma sistemática e organizada. A comunicação analisa a organização das escolas primárias criadas e mantidas pelos imigrantes alemães, poloneses e italianos no Município de Curitiba, assim como suas finalidades, os saberes e os valores ensinados na segunda metade do século XIX. O estudo demonstrou que o processo de criação destas escolas, as suas finalidades e as práticas educativas adotadas assumiram formas distintas segundo cada grupo étnico que as diferenciavam entre si e da escola pública paranaense, porém, os elementos constitutivos da instituição -Escola-, eram em essência, comuns a todos: língua, religião, história, tradições, conhecimentos e valores preservavam elementos da cultura da terra de origem.

PALAVRAS-CHAVE

Escolas étnicas, subsistemas educativos, Brasil século XIX.

Introdução

Desde o início do século XIX, o governo brasileiro adotou uma política de incentivo à entrada de imigrantes europeus no país, que visava entre outras questões, a colonização de territórios vazios e de fronteiras. A partir da segunda metade do século XIX, esta política foi estimulada, sendo que o destino escolhido pelo governo para instalar os imigrantes eram regiões pouco habitadas do Sul do Brasil. Seguindo as diretrizes da política nacional, logo depois de emancipada de São Paulo, em 1853, a Província do Paraná passou a estimular a entrada de imigrantes europeus, anteriormente estabelecidos em outras províncias, e imigrantes de diferentes etnias, vindos diretamente da Europa.

Esta iniciativa visava promover o aumento da população como forma de se afirmar politicamente, suprir a falta de braços para abrir e restaurar estradas para assim, facilitar e estimular o comércio entre as províncias vizinhas, mas especialmente, para estabelecer uma agricultura de subsistência. Curitiba, na década de 50 dos Oitocentos, se metamorfoseava de uma simples vila em capital da recém-criada Província. Nesse processo, passou a oferecer inúmeras chances econômicas atraindo imigrantes em sua maioria alemães que tinham vindo com destino à colônia Dona Francisca, na província de Santa Catarina, bem como aqueles que nas décadas seguintes vinham diretamente da Europa.

A partir do início da década de 1870, a região começou a receber ainda colonos poloneses e italianos, imigrantes espontâneos que vieram ao Brasil com destino a Brusque, também em Santa Catarina, ou para o litoral paranaense, mas que optaram por se transferir para a capital e arredores. Em 1875, o governo Provincial elaborou e colocou em prática um plano de colonização calcado no estabelecimento de colônias agrícolas formadas principalmente por poloneses, visando o desenvolvimento de uma lavoura de subsistência nas proximidades de centros urbanos, principalmente nos arredores da capital da Província e no planalto curitibano.

Como grupos minoritários, possuidores de convicções religiosas, hábitos e atitudes, valores e língua que os diferenciavam da sociedade curitibana, esses imigrantes passaram a buscar a manutenção do seu modo de vida de acordo com os referenciais básicos de sua cultura. No entanto, eles se encontravam em um ambiente totalmente diverso do seu, tanto do ponto de vista geográfico quanto do social, do político, do econômico e, muitas vezes do religioso A preservação de seu modo de vida era quase impossível; era necessário recriá-lo. Naturalmente, tinham que levar em conta os elementos do ambiente em que estavam inseridos, mas preservar o que era possível e recriar elementos essenciais de sua cultura, de modo que pudessem se identificar entre si como um "grupo étnico" e perante os outros. (Vechia, 1998). Cada grupo de imigrantes, a seu tempo e modo, passou a criar instituições sociais que garantissem a preservação de sua identidade étnica/cultural. Barth (1969), não considera o grupo étnico como 'uma unidade portadora de cultura' que reproduz um padrão de comportamento em diferentes meios e diante de diferentes oportunidades. Porém, considera a existência de uma essência, algo 'socialmente efetivo', de que se

valem os grupos para se identificar entre si e perante os outros e que se mantém apesar das circunstâncias.

Neste contexto, a escola se destacou como a instituição à qual as comunidades de imigrantes reservaram o papel de transmitir a herança cultural às crianças da comunidade de forma sistemática e organizada. Procedentes de regiões nas quais a educação escolarizada fazia parte de sua cultura, tão logo se instalaram na região de Curitiba, estes imigrantes procuraram meios de ofertar escolas para seus filhos. As escolas públicas primárias, então existentes, em geral, estavam localizadas no centro urbano e eram em número insuficiente para atender a demanda, além do que não atendiam as suas necessidades. O plano de estudos destas escolas previa o ensino da leitura, da escrita em língua portuguesa, da aritmética e noções de geometria plana, língua nacional e princípios da moral cristã e da doutrina Católica. O desejo de preservar a identidade étnica marcou o processo de criação das escolas de cada grupo étnico, bem como os saberes e os valores ensinados, que as diferenciavam das escolas publica paranaense.

A comunicação tem por objetivos: desvelar a organização das escolas primárias criadas para os imigrantes e aquelas criadas e mantidas por imigrantes alemães, poloneses e italianos no Município de Curitiba, assim como analisar suas finalidades, os saberes e os valores ensinados, na segunda metade do século XIX. Utiliza como fontes documentais: Ofícios e Requerimentos trocados entre as comunidades de imigrantes e o governo, Relatórios do Inspetor Geral da Instrução Pública, Relatório de Presidente da Província, matérias da imprensa periódica e da imprensa mantida pelos imigrantes, planos de estudos das escolas bem como livros didáticos. a comunidade de forma sistemática e organizada.

1. A educação dos filhos dos imigrantes alemães

A grande maioria dos imigrantes alemães que chegaram ao Brasil depois de 1850, era de religião protestante. Na realidade, seguiam as doutrinas de Lutero e se autodenominavam evangélicos. Vindos de uma sociedade em que a Igreja Evangélica e o Estado estavam associados, passaram a viver em um meio onde o catolicismo era a religião oficial; as outras religiões eram apenas toleradas e o imigrante protestante era considerado um “cidadão” de segunda categoria. A união entre a Igreja Católica e o Estado Brasileiro criava uma série de entraves ao imigrante não católico no campo dos direitos civis.

Uma questão que os discriminava estava relacionada com a educação de seus filhos. O espaço escolar, mantido pelo Governo Provincial, era um lugar público no qual se dava instrução para formar bons cristãos e bons cidadãos brasileiros. O bom cristão deveria ser (con)formado de acordo com a moral cristã, neste caso, a católica. Os imigrantes alemães protestantes não identificavam o espaço escolar ofertado pelo governo como “seu”, - como lugar de formação de seus filhos. Aquele era um lugar “dos outros” que cultivava a língua portuguesa e os valores morais calcados na religião católica, visando à manutenção da nacionalidade brasileira.

Para os imigrantes protestantes, era de suma importância a criação de um espaço destinado à escolarização de seus filhos que preservasse os traços culturais básicos da terra de origem, em especial, a língua alemã e os princípios morais segundo a religião evangélica. A língua, segundo Kock (1989), é um dos principais elementos de preservação da "memória cultural" de um grupo. Muito embora várias instituições sociais possam auxiliar na preservação dos referenciais básicos de uma cultura, - a língua, os sistemas de ideias, os sentimentos e hábitos, as crenças religiosas, os valores, as tradições nacionais e as opiniões coletivas -, a escola se destaca como a instituição à qual uma sociedade reserva o papel de transmitir a herança cultural de uma geração para outra, de forma sistemática e organizada (Vechia, 1998).

A comunidade de imigrantes alemães, depois de estar estabelecida economicamente, começou a reconstruir suas instituições sociais que lhes dariam o suporte para manter sua identidade étnica em um meio diverso. Em1866 fundaram uma comunidade religiosa, a Deutsche Evangelische Kirken Germainde, que seria liderada pelo Pastor Gaertner. Logo a seguir, procuraram criar uma escola que atendesse, de forma adequada, a educação de seus filhos.Em 11 de dezembro de 1866, o Pastor Gaertner solicitou ao inspetor geral da Instrução Pública da Província, licença para ensinar as primeiras letras em língua alemã para crianças "alemãs". Porém, o processo de criação desta Escola foi bastante conturbado.

Finalmente, em março do mesmo de 1867, a solicitação do Pastor foi deferida pelo Presidente da Província. A "Escola Alemã Evangélica" de instrução primária começou a funcionar em língua alemã e debaixo dos preceitos evangélicos, reunindo meninos e meninas, crianças alemãs e filhos de imigrantes já nascidos no Brasil, portanto, brasileiros (VECHIA, 1998).

Por volta de 1869, divergências políticas entre os membros da Comuna Evangélica resultaram na extinção da mesma e da Escola Evangélica. Porém, no início da década de 1870, diversos fatores contribuíram para despertar o sentimento de identidade étnica nacional da população de língua alemã em Curitiba. Muitos imigrantes que deixaram a Europa em fins da década de 1860, já traziam os germens de um nacionalismo ainda confuso, - uma identificação nacional com a Prússia-, estimulado pelos intelectuais "alemães" e desenvolvido em virtude das inúmeras tentativas de criação de um Estado Alemão (Vechia, 1998).

Neste contexto de incremento do "nacionalismo alemão", a comunidade da Igreja Evangélica e a Escola da Comunidade, que haviam sido extintas, foram reativadas pela atuação do Pastor Borchard, que se estabeleceu em Curitiba como representante do Conselho Eclesiástico da Prússia e havia recebido a incumbência de formar novas igrejas e escolas no Brasil. Cumprindo sua missão, conseguiu reunir e pacificar a comunidade evangélica que havia se desagregado. Borchard foi, aparentemente, o primeiro entre os pastores a sonhar com o "porvir da nacionalidade germânica" no Brasil. (Dreher, 1986) É de se supor que tenha implantado seus ideais na comunidade, que já havia deixado transparecer seu amor pela pátria de origem. Os dois elementos, língua e religião, agora estavam intrinsecamente unidos a outro elemento: a Germanidade. Esta ligação foi expressa pelo Pastor Rotermund: "Quem

deixa de sentir e pensar evangelicamente deixa de ser alemão; e vice-versa; quem nega a língua alemã e a índole alemã também se perderá para a nossa Igreja. Germanidade e Evangelho estão ligados para o que der e vier" (Dreher, 1986).

A Escola da Comunidade Alemã ressurgia com nova finalidade: a preservação da religião e do Deutscthum que engloba a língua, a cultura, o Geist (espírito) alemão, a lealdade à Alemanha, enfim, todo o que está relacionado a ela, mas como nação e não como Estado. Era uma escola de instrução primária para ambos os sexos, porém, as aulas eram ministradas no sótão de uma casa que também servia de residência ao Pastor e de Igreja e havia sido construída com as contribuições dos membros da comunidade e com algum auxilio do Governo.

Desde o primeiro ano de funcionamento efetivo da Escola em 1873 ela contava com 81 alunos, sendo 50 meninos e 31 meninas. Em 1875, era frequentada por 150 alunos de ambos os sexos e, em 1883, possuía 192 alunos, sendo 165 do sexo masculino e 110 do sexo feminino. Estes dados demonstram a cultura escolar nutrida pelos imigrantes, a diferença do número de meninos e meninas é pequena, todos – meninos e meninas deviam frequentar a escola. A coeducação dos sexos, estava relacionada com a religião Luterana. Estes alunos eram distribuídos em duas classes, de acordo com a faixa etária e não segundo o sexo (Vechia, 1998).

O plano de estudos consistia, salvo pequenas variações, no ensino de ler, escrever, gramática alemã e português, contas, cantar, geografia e religião cristã. (Correspondência de Governo. Oficios, 1876) Na realidade, esta escola não seguia o preconizado na legislação brasileira. Os alunos aprendiam a ler, escrever e a contar em língua alemã. A gramática estudada era da língua alemã. A religião cristã era ensinada segundo os preceitos evangélicos e o canto era um dos elementos distintivos da religião evangélica. O cantar os hinos era uma prática instituída por Lutero. Os cânticos evangélicos era um dos instrumentos mais eficazes na difusão de sua doutrina. Enfim, todo o ensino era ministrado em língua alemã, uma vez que os alunos eram filhos de alemães e o professor um Pastor alemão e protestante; a língua portuguesa, se ensinada, figurava como segunda língua. Inclusive o calendário escolar seguia as datas religiosas dos protestantes. O ano escolar terminava em abril, data da realização da chamada Confirmação na Igreja Evangélica (Vechia, 1998).

Desde a conclusão da construção da Igreja, a escola foi transferida para as dependências da mesma. Em 1879, a escola tornou-se Escola Mista de Religião Evangélica e Católica. O alto nível de ensino da escola e a maior liberdade religiosa atraíram, como alunos, os filhos de parte da comunidade alemã católica e até mesmo de alguns brasileiros. Nessa condição, a escola passou, em 1882, a ser subsidiada pelo governo Provincial e ganhou mais prestígio. O segmento católico, no entanto, passou a exigir maior participação nos seus rumos, pleiteando que a mesma fosse desvinculada da Igreja Evangélica. Finalmente, em 1884, o pedido foi aceito pelos membros da Comuna, tendo sido formada uma nova Associação Escolar.

A escola, sob a denominação "Escola Alemã", agora desvinculada da Igreja Evangélica, deveria se identificar com toda a comunidade alemã radicada em Curitiba. A escola passou, então, a adquirir uma feição distinta, em decorrência da

mudança dos elementos societários. A Diretoria passou a ser composta por um Diretor e por um Conselho Escolar. Sob esta nova orientação, a Escola Alemã adotou como filosofia; incentivar, de forma explícita, a preservação dos valores da cultura alemã – o Deutschtum, mas agora já com uma conotação política, com marcas de militarismo de um nacionalismo de Estado. (Vechia,1998).

Doravante, o ensino ali ministrado traduzia essa filosofia de forma marcante. Muito embora o plano de estudos adotado não revelasse alterações em relação aos planos anteriores, o enfoque dado aos conhecimentos considerados legítimos visava à manutenção do "espírito alemão" com implicações políticas. Os livros didáticos adotados eram publicados na Alemanha, e, posteriormente, em Porto Alegre, mas especialmente elaborados para as escolas alemãs no Brasil. Assim, a língua alemã e sua gramática, a aritmética, a geografia, os hinários, o catecismo eram ensinados sob a ótica das ideias educacionais germânicas. O ensino da gramática alemã, por exemplo, integrava diferentes conteúdos e era realizado, principalmente, através de contos que ressaltavam os valores da cultura alemã e através do uso de textos que versavam sobre o modo de vida alemão, sua história e sua geografia (Vechia, 1998).

A Escola Alemã, no período de 1885 a 1887, ficou marcada por crises internas A Associação Escola congregava pessoas com objetivos educacionais diversos. Desde a separação da escola da Igreja Evangélica o clima entre ambas as instituições ficou pouco agradável. O primeiro aniversário da desvinculação da "Escola Alemã" da "Igreja Evangélica" foi amplamente festejado com um desfile, de aproximadamente 200 crianças, pelas ruas da cidade, liderado pelo então diretor, professor Paul Issberner. O desfile foi acompanhado de banda de música e os elementos representativos da Germanidade foram exaltados. Comentando os festejos, o professor Issberner reafirmou os princípios que regiam o ensino ali ministrado: "Aqui os pais podem reconhecer que na Escola alemã, além do aprendizado normal, tem-se o cuidado com a preservação das tradições, o que é, para nós, alemães, motivo de orgulho." (Der Pionier, 1885).

As desavenças entre a Escola e a Igreja Evangélica tornaram-se cada vez mais fortes, culminando com uma solicitação dos dirigentes da Igreja para que a Escola deixasse de ocupar o espaço da Igreja. (Der Pionier, n. 4, 1887).Apesar de todos os estremecimentos internos, de muitos pais terem retirado seus filhos da Escola, a mesma continuava funcionando com pleno êxito. Em 1887, era frequentada por 188 alunos, dos quais 92 do sexo masculino e 96 do sexo feminino e era muito elogiada pela imprensa curitibana.

2. As escolas para e dos imigrantes poloneses

As escolas fundadas nas colônias de população predominantemente polonesa seguiram diferentes trajetórias, nem sempre com bom padrão de desenvolvimento. De um lado, o governo não adotou uma politica educacional uniforme para todas as colônias em questão. As primeiras a serem organizadas receberam uma pequena escola que poderia ser mantida pela Província ou pelo Ministério da Agricultura. Algumas delas foram providas com professores poloneses e outras com nacionais.

Mas, a maioria delas não foi beneficiada com a criação de escolas, conforme a propaganda imigratória divulgava. Por outro lado, a diversidade cultural destes imigrantes interferiu na criação e no sucesso ou não das escolas. Para alguns que vieram de regiões dominadas pela Prússia, a comunicação escrita estava incorporada à sua cultura, por isto atribuíam grande valor à escola, para outros, vindos de regiões dominadas pela Rússia e pela Áustria, onde os índices de analfabetismo eram muito elevados, a escola não fazia falta. Essa diversidade cultural interferiu, na mobilização da comunidade para criar suas próprias escolas. A resposta da comunidade nesta questão seguiu ritmos diferenciados nas diversas colônias, tanto nas já providas com escolas públicas quanto nas que ficaram sem assistência do governo. Porém, dois elementos comuns, a serem preservados estavam sempre presentes: a língua e a religião. Para o imigrante polonês a língua, a fé e a nacionalidade eram elementos intrinsicamente ligados. Apesar de visceralmente católicos, rejeitavam os sacerdote brasileiros por não conhecerem seus ritos e a língua. Rito e fé estão unidos. Quem desconhece o rito e a língua evita a Igreja, que fala uma linguagem desconhecida [...] Sendo politicamente subjugados na terra de origem, como forma de resistência desenvolveram de maneira acentuada o sentimento de preservação de identidade étnica e cultural. (Gazeta Polska, 1893). A questão da manutenção da língua e do catolicismo ultramontano, por eles já adotado, marcou profundamente a educação das crianças, filhas e netas de poloneses.

A primeira colônia de imigrantes poloneses em Curitiba foi a Colônia Abranches criada em 1871. Eram imigrantes espontâneos, vindos da Silésia, sob o domínio prussiano. Logo depois de se estabelecerem, 40 chefes de família, que formavam a instituição " Comitê dos Cidadãos", enviaram ao presidente da Província um documento por meio do qual agradeciam a decisão de criar uma escola pública na colônia. Consideravam a educação como a "cultura do espírito". No entanto, solicitaram que a pessoa que viesse a ser nomeada para o cargo fosse polonesa para poder ensinar a língua para seus filhos (Vechia, 1998).

A escola foi instalada em uma única sala alugada e por não ter um espaço próprio teve que mudar de endereço várias vezes. Faltavam também, livros, mobiliário adequado e materiais didáticos. O professor polonês de nome Motzko foi nomeado para o cargo, porém interinamente. Em 1878, foi nomeada para o cargo uma professora brasileira. Devido às dificuldades de comunicação, surgiram problemas de aprendizagem, pois de 60 alunos matriculados apenas 41 concluíram o ano letivo. Segundo relatório da professora, os pais 'eram de apoucada educação', os alunos 'morigerados, mas de pouca compreensão'. Relatava ainda que, segundo os pais 'a escola não presta para nada'. Realmente, sem um código comum de comunicação a escola não atendia as necessidades da comunidade e a escola começou a perder prestigio (Vechia, 1998).

Paralelamente à essa escola pública, funcionava na colônia uma escola particular, regida pelo padre Mariano Gizinski, que além de ensinar a ler, escrever e contar em polonês, preparava as crianças para a comunhão. Em 1882, o padre Majewski comunicava que mantinha uma escola particular onde se ensinava em português e

em polonês para as crianças das colônias de Abranches, São João Batista e Alves de Araújo. De acordo com o Termo de Visita do Inspetor Paroquial, a escola funcionava regularmente e os alunos faziam bom progresso. Diante deste parecer, o professor passou a receber uma subvenção do governo (Vechia, 1998).

Na colônia Santa Cândida, a escola pública lá existente, deixou de funcionar por não atender às necessidades dos alunos. Os filhos dos imigrantes poloneses preferiam frequentar as pequenas escolas mantidas por membros da própria comunidade onde se ensinava a língua polonesa. Foram várias as pessoas que exerceram o magistério em caráter particular, todos membros da comunidade que possuíam algum preparo cultural.

Em 1884, a comunidade, liderada pelos "Chefes de Família" decidiu construir uma casa escolar onde a professora Edwirges Stier passou a lecionar para ambos os sexos. A escola tinha por objetivo o ensino das línguas portuguesa e polonesa. Este fato atraiu a comunidade, e a escola foi aberta com 37 inscritos. Meses depois, os 'Chefes de Família' solicitaram ao presidente da Província uma subvenção anual para a referida professora. Ressaltavam o bom aproveitamento dos alunos, que em pouco tempo já sabiam ler e escrever regularmente a língua portuguesa e a polonesa. Sendo-lhe concedida uma subvenção de 400$000 anuais (Correspondência do Governo-Requerimentos, 1885).

Na colônia Órleans, as condições de funcionamento da escola pública eram precárias. A escola foi instalada em uma casa alugada, que o professor Durski classificava como "rancho. Apesar de Durski ser polonês, ocorreram problemas de relacionamento entre comunidade e o professor. Durski era professor formado sob o regime prussiano e suas concepções de educação, não se coadunava com os conceitos nutridos pelos colonos. Segundo observou, muitos pais por serem analfabetos, não valorizavam a educação escolar e, em outros casos, necessitavam do trabalho doméstico dos filhos, sendo impossível mandá-las para a escola (Vechia, 1998).

Posteriormente, o padre usou de sutilezas e artimanhas junto aos colonos e ao governo para afastar o professor do local. Construiu, às expensas dos paroquianos das colônias Órleans, Santo Inácio, e de colônias próximas, uma casa destinada à escola onde ensinaria gratuitamente as primeiras letras em polonês e em português (Correspondência de Governo, Requerimentos, 1879). Durski relatou que o padre não queria que a religião fosse ensinada em português, como ele fazia, alegando que havia diferença entre ensinar religião em português e em polonês. Com isso conseguira convencer os pais dos alunos de que a língua portuguesa de nada lhes serviria e atraiu os alunos para a sua escola. Em consequência, a escola pública acabou sendo fechada devido à "diminuta frequência" (Correspondência de Governo. Ofícios, 1880).

Se as colônias providas com escolas públicas vivenciavam problemas de relacionamento da comunidade com a escola, outras colônias nem mesmo tinham escola, como é o caso de Lamenha , Thomaz Coelho, D. Augusto, Rivière, Santo

Inácio e Dom Pedro. Como era grande o número de crianças em idade escolar, parte da comunidade procurou suprir essa lacuna por meio de escolas particulares.

Em 1885, o polonês prussiano, Paulo Allaszewsk, solicitou um contrato para lecionar nas colônias de Abranches e Lamenha; se propunha ensinar a língua portuguesa, que "dominava bem", e as demais matérias da instrução primária, uma vez que o número de meninos e meninas que habitavam aquelas colônias era elevado e não existia nos arredores uma escola onde pudessem receber a instrução primária. A escola deveria ser instalada numa casa pequena que poderia acomodar até 40 alunos, construída às expensas dos colonos para este fim (Correspondência de Governo. Oficios, 1885). Em agosto do mesmo ano foram concedidos o referido contrato e a gratificação. As crianças das colônias passaram a contar com uma escola na qual o professor era bilíngue, não sendo mais registrados problemas de relacionamento da comunidade com a escola.

A colônia Thomaz Coelho fundada em 1876 era formada por 270 famílias entre poloneses galicianos e alguns silesianos e somava mais de mil habitantes. Muito embora o governo estimasse em mais de 400 crianças em idade escolar e reconhecesse a necessidade de escolas, elas não foram criadas. No ano de 1883, os colonos por meio de requerimento, lembravam ao presidente da Província que a colônia estava criada há mais de sete anos, era próspera e nenhum governo havia se lembrado de satisfazer uma das mais "palpitantes e urgentes necessidades" (Correspondência de Governo. Requerimentos, 1886).

Contudo, os filhos dos colonos, nesse período, não ficaram totalmente sem escola. Os imigrantes cotizaram-se e formaram um pecúlio superior a 400$400 para a reconstrução de uma casa que o governo comprou para tal fim. Nessa casa foram, "por mais de cinco anos, celebrados todos os atos religiosos, uma vez que, o edifício servia de igreja matriz e de escola ao mesmo tempo" (Correspondência de Governo. Requerimentos, 1886).

Os requerimentos e abaixo-assinados solicitando a criação de escola pública na colônia eram constantes. Somente anos depois, o presidente Taunay acatou o pedido determinando a criação de três escolas em três partes distintas da colônia: Roça Velha, Capela, e Roça Nova. No entanto, nem todas essas escolas prosperaram e outras escolas particulares foram criadas para atender as necessidades dos colonos (Vechia, 1998).

3.As escolas para os filhos de imigrantes italianos.

A maioria dos imigrantes 'italianos' que se estabeleceram no em núcleos coloniais nos arredores de Curitiba a partir de meados da década de 70, era proveniente do Vêneto. O processo de recriação de seu modo de vida guarda similaridades ao que ocorreu nos demais núcleos de imigração do sul do país. Em termos de organização escolar, à semelhança dos colonos das demais etnias, a comunidade assumiu para si a questão. Na região da Água Verde, onde foi instalada a colônia Dantas, em 1884, a professora Giacomina Stofella pedia permissão para oficializar o funcionamento de uma escola que atendia os filhos dos italianos. Como

justificativa anexou o Mapa de Alunos, que registrava um total de 62 alunos inscritos, todos filhos de italianos. A escola congregava alunos de ambos os sexos, com idades variando entre 6 e 13 anos e níveis diferenciados de aprendizagem. O plano de estudos implementado era o seguinte: leitura, escrita, gramática, religião, aritmética, geografia e história, ginástica, prendas domésticas, sendo ainda verificados a aplicação e o comportamento e o ensino era realizado prioritariamente em língua "italiana", ou melhor no dialeto da região do Vêneto.

A colônia de Santa Felicidade era constituída também por italianos provenientes do Vêneto. Organizada em 1878, a comunidade ficou sem qualquer assistência escolar por vários anos. Finalmente, um membro da própria comunidade tomou para si o encargo de prover o ensino de primeiras letras para as crianças da localidade. Em 1885, o presidente da Província concedeu a subvenção anual de 400$000 a Gerolano Giaretta, professor particular da colônia. Em fins do mesmo ano, foi-lhe concedida uma gratificação para pagar um professor auxiliar visto o avultado número de 55 crianças, de ambos os sexos.

Em 1886 foi enviado pelo Bispo Diocesano, o Padre Pedro Colbacchini, que se tornou superior dos Scalabrianos no Paraná e que recebeu faculdades especiais para casar colonos italianos em qualquer Paróquia nos arredores de Curitiba. A partir de então, vida religiosa e a educacional destes imigrantes das colônias foi direcionada pelo padre Colbacchini e teve características próprias.

Entre os imigrantes italianos, a diversidade cultural determinou diferentes visões sobre a questão da preservação da identidade étnica e cultural. Para muitos intelectuais de diferentes matizes políticos e/ou ideológicos, liberais, anarquistas, maçons, a identidade étnica e cultural tinha um cunho nacionalista; a italianidade deveria ser preservada pela exaltação dos valores da pátria de origem. O cultivo da língua italiana era tido como elemento de preservação dessa identidade e a escola era vista como instrumento de preservação deste elemento. Esse matiz patriótico era expresso em outras esferas. A primeira associação fundada recebeu o nome do herói da pátria e o dia 20 de setembro – considerado o dia da Unificação Italiana – era sempre efusivamente comemorado (Vechia, 2000).

No ano de 1887 o presidente da Sociedade Garibaldi anunciava que o edifício da sociedade, também sediaria a Escola Ítalo-brasileira que estava sendo fundada naquele dia e receberia o nome de – "Scuola Regina Margherita". Que seguia a orientação do Bispo Scalabrini, fundador do Instituto de São Carlos com o objetivo de prestar auxílio aos imigrantes italianos, defendia entre suas missões específicas: "Ensinar na escola, junto com as primeiras noções de matemática, a língua materna e um pouco de história nacional, para manter ativo nos irmãos distantes o amor à pátria e o ardente desejo de revê-la" (Scalabrini, 1979. p. 117).

Por influencia do Padre Cobalcchini, as crianças das colônias continuaram sendo atendidas por pequenas escolas mantidas por particulares. Estas pequenas escolas particulares, mantidas pela comunidade e algumas vezes subsidiadas pelo governo, ensinavam a ler, escrever e contar no dialeto do grupo e sempre que possível a língua portuguesa, pois entre eles não tinha lugar o nacionalismo – a italianidade. Para a

maioria dos imigrantes italianos agricultores, o essencial de sua cultura estava contido numa certa prática da religião, e em torno dessa prática eles foram, através da memória coletiva, reconstituindo todos aqueles elementos que eles se recordavam. E, na medida em que transportaram para o Brasil a Itália que amavam, foram esquecendo a Itália real. A Itália que amavam não era a de Vitor Emanuel, nem a de Garibaldi – a Itália Unificada –, mas os lugarejos onde nasceram. Submissos às ideias do Padre Cobalcchini, a sua identidade cultural era a catolicidade e não a italianidade. Segundo Hobsbawn (1991), as religiões mundiais foram inventadas entre o século VI A.C. e o século VII D.C. são universais por definição e, portanto, pensadas para escamotear as diferenças étnicas, linguísticas, politicas e outras.

Os pedidos dos imigrantes poloneses e italianos por mais escolas se estenderam até o final do período Provincial. A presença do governo na promoção da instrução elementar para os filhos dos imigrantes, desde a fundação das colônias foi muito restrita. O governo passou a eximir-se, cada vez mais, não só da responsabilidade de criar e manter escolas para as comunidades, mas também de fazer valer as orientações educacionais preconizadas na legislação do período.

5.Considerações

Quer por falta de escolas mantidas pelo governo Provincial, quer com o intuito de preservação a identidade étnica, as escolas criadas para os imigrantes e pelos imigrantes das três etnias acabaram por se constituir em redes paralelas à escola publica paranaense. A escola publica, mantida pelo governo do Paraná, tinha por finalidade formar bons cristãos e bons cidadãos brasileiros. Os saberes eram ensinados em língua portuguesa e os valores, segundo a moral Católica. Já à escola dos imigrantes cabia o papel peculiar de transmitir às crianças, de forma sistemática a organizada, a memória cultural da comunidade e as formas de sociabilidade. O espaço da escola curitibana, não pertencia aos imigrantes. Para Vinão Frago (1993) a ocupação de um "espaço" e sua conversão em um "lugar" escolar leva consigo a noção de um território demarcado, de limites mais ou menos estabelecidos que diferencia o interno e o externo e constrói a noção subjetiva de vivência individual ou grupal que diferencia o "nós" dos "outros" .A escola era um "lugar" para onde os alunos se dirigiam todos os dias, para aprender ler, escrever, contar e cantar e adquirir as crenças, os valores e os saberes considerados válidos pela comunidade, de acordo com os preceitos da doutrina da religião evangélica ou do catolicismo ultramontano, ainda não praticado no Brasil. Ao que parece, até este momento, o ensino estava intimamente relacionado com a preservação da fé.

As fronteiras étnicas estavam sendo delimitadas, tanto pela exclusão praticada pelo segmento maior, representado pela sociedade curitibana, bem como, pelos outros grupos de imigrantes, quanto pelos limites inclusivos traçados pelas peculiaridades étnicas culturais ou religiosas de cada grupo. Para Banton (1977), na maior parte das situações intergrupais, as minorias são definidas de dois modos: por si mesmas e pela maioria [...] há duas fronteiras, uma de inclusão, refletindo o

reconhecimento que os membros da minoria tem uns dos outros como pertencentes a uma unidade, e uma de exclusão, que reflete o modo como a seção mais poderosa da população define uma categoria social menos poderosa como um grupo que deve ser posto de lado [...] As bases das fronteiras inclusivas são regra geral, as crenças sobre a nacionalidade comum, a mesma etnia e a mesma religião.

A escola foi um instrumento que, por auxiliar na manutenção da identidade étnica, auxiliou a fortalecer a integração dos grupos, estabelecendo fronteiras inclusivas. Foi também um fator de desagregação, de exclusão, em relação à comunidade maior e às outras comunidades de imigrantes. Educação, via escola, foi o elo possível de integração das comunidades de imigrantes e fator de separação das demais comunidades.

BIBLIOGRAFIA

Barth, T. F. (1969).Ethnics Groups and Bouderies.The Social Organization of Culture Difference. Oslo:Universittsforlaget, 1969.

Banton, M. (1977). A ideia de raça. São Paulo: Editora 70/ Martins Fontes;1977.

Dreher, M. (1986).Igreja e Germanidade. Caxias do Sul: Sinodal.

Hobsbawn, E. (1991). Nações e nacionalismo desde 1780.São Paulo: Paz e Terra, 1991.

Kock, V. (1989).A escola Evangélica Teuto-Brasileira. Seminário de Estudos Teuto- Brasileiros: A Escola Alemã. Porto Alegre: 1989.

Vechia, A. (1998). Imigração e Educação em Curitiba-1853-1889. (Tese de Doutorado USP). São Paulo.

Vechia, A. (2000).Italianos x Católicos: a questão da educação dos imigrantes italianos em Curitiba na década de 1880. Anais da XX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica. Rio de Janeiro. SBHE.

Fontes:

Correspondência de Governo. Ofícios. (1867).

Correspondência de Governo. Requerimentos. (1885). v.2, AP 762.

Correspondência de Governo. Ofícios. (1882).v.20, AP 666.

Correspondência de Governo. Ofícios. (1885). v.3.

Correspondência de Governo, Requerimentos. (1886). v.1, AP 793.

Correspondência de Governo. Requerimentos. (1887).v.5.AP 587.

Gazeta Polska. (1893). Curitiba.

Der Pionier. (1885). Curitiba.

Der Pionier. (1887). Curitiba

Título da Mesa:

AS LUZES E AS FACES DO PRISMA: A REFORMA POMBALINA NA UNIVERSIDADE DE COIMBRA EM PERSPECTIVA

Coordenador:

Virgínia Maria Trindade Valadares

RESUMO

A proposta desta mesa redonda é analisar a tão propagada reforma elaborada na Universidade de Coimbra, durante o período pombalino. Tal reforma se justificava em função do avanço das ciências e da modernidade no mundo acadêmico europeu dos setecentos. Nessa perspectiva, o Ministro de D. José I, Marques de Pombal, com o auxilio de intelectuais estrangeiros e nacionais, propõe a reformulação universitária.

Na seqüência da aprovação dos seus novos Estatutos, em 1772, ocorreram diversas mudanças, mas nem tudo foi alterado ou logrou a corresponder ao que era esperado. Na sua essência a reformulação do Ministro fez com que a gestão da Universidade passasse para a tutela do Estado, objetivando desintegrar a sua tipologia e construir um novo modelo de universidade.

No entanto, esse novo modelo assentou-se num pressuposto negativo no que diz respeito aos padres inacianos lhes delegando a única responsabilidade pela ineficácia da Universidade, como se estes fossem os únicos baluartes do ensino em Portugal. À percepção limitada das causas atribuídas à falência da Universidade de Coimbra se somaram outros tantos argumentos contrários ao sucesso da reforma, para os quais não faltaram réplicas à altura.

Assim, ao longo dos anos, um volumoso debate se constituiu em torno do tema. A mesa redonda proposta visa explorar as diversas facetas dessa fortuna crítica através de uma apreciação circunstanciada dos debates suscitados pela reforma e dos principais temas que abordaram, nomeadamente: a questão do ensino prático, a fundação das faculdades de filosofia e matemática, a criação da cirurgia na medicina dentre outros, assim como, as Luzes no Portugal Moderno sendo a sua maior representação a Reforma na Universidade de Coimbra.

A expulsão compulsória dos jesuítas pelo Ministro de D. Jose I deixou no ensino português uma lacuna que urgia ser preenchida. A partir desse momento, Pombal teve que se responsabilizar não só em preencher as lacunas de um sistema em funcionamento, mas também em organizar todo o processo para sua substituição.

Nesse sentido, seguiu-se 13 anos de vazio, e de prática de ensino universitário também ela vazia provocado pelo interregno entre a expulsão dos Jesuítas (1759) e a Reforma da Universidade (1772) que foi elaborada objetivando desenvolver tanto as Ciências exatas e naturais, como abordar as novas questões da Filosofia, ou ainda

atender à política ideológica do Marques de Pombal, que marcou época, embora nem sempre positiva, na história da cultura e da sociedade portuguesa.

Até a Reforma Pombalina o ensinamento na Universidade de Coimbra mantivera-se alheio, mesmo sob o ponto de vista político/filosófico e jurídico, ao que se escrevera e pensara após o Renascimento. A revolução científica em Coimbra foi olvidada ou desacreditada, muito em razão do seu conhecimento estar mais circunscrito á esfera das curiosidades ou das necessidades imediatas. Não havia a este respeito uma instituição em que se pudesse realizar ou empreender uma atividade sistemática.

Apesar de muitas controvérsias demonstradas na historiografia luso-brasileira sob a questão reformista de Pombal na Universidade de Coimbra, os Estatutos de 1559, os reformados de 1653 e, ainda, o estabelecido em 1772, demonstraram que entre eles houveram apenas mudanças periféricas no curso de Teologia; uma roupagem diferente, mas com o mesmo tecido, nos cursos de Leis e Cânones; uma criação adaptativa no curso de Medicina. Filosofia e Matemática foram cursos novos criados com a Reforma, mas, praticamente sem a presença de alunos ordinários até o final do século XVIII. Não houve nesse sentido, qualquer mudança de mentalidade, nem na sociedade portuguesa de Setecentos, nem na Universidade de Coimbra como seu fruto, muito menos na modernidade da Reforma Pombalina.

Em 1772 por alvará régio o Marques de Pombal assumiu pessoalmente a responsabilidade pela Reforma. Se o Estatuto de 1772 apresentou mudanças na forma, não o fez, essencialmente, no que diz respeito ao conteúdo. O Estado Português no século XVIII era bastante intervencionista, já que a sua base política era o Absolutismo de Origem Divina.

No prefácio que fez aos Estatutos da Universidade de Coimbra em 1772 Lopes de Almeida avaliava que a Reforma de 1772 impôs uma renovação pedagógica à Universidade e uma aparência de vida destinadas a afastá-la da estagnação intelectual e docente em que há muito vivia. O mesmo Lopes de Almeida, ainda descreveu a opinião do naturalista francês Merveilleux, ao visitar a Universidade de Coimbra, no primeiro quartel do século XVIII: “A sua Universidade, tão falada em toda parte, pouco vale actualmente... o latim que se fala nas controvérsias das Escolas é um dialecto meio italiano e meio português, que me causou assombro”. E, finalmente, concluiu Lopes de Almeida a Reforma Pombalina quis dar um impulso eficaz para se criar, na Universidade de Coimbra, uma mente esclarecida nos moldes de Setecentos, mas nunca desejou abrir na própria Universidade caminho para autonomia e independência intelectuais, já que o sentido da Reforma apoiava-se numa forte prerrogativa regalista e obediência aos princípios da política vigente.

Além do exposto, a história da universidade, como instituição científica e formativa, congrega o nacional e o transversal. Desde final da Idade Média e particularmente com a revolução cultural e política do Iluminismo, a questão da Universidade, como já dito, tornou-se também uma questão de Estado. Destinada a sedimentar a racionalidade e a formar as elites, a Universidade como fonte de humanismo e de ciência e como instituição tendeu, no decurso, da Modernidade,

para a norma e para a globalização. Assim uma constante da história das Universidades é a tensão entre os Estados-Nação e a evolução científico-pedagógica, podendo admitir-se histórias das Universidades e história da Universidade. A segunda constante é, por consequência, de natureza científica e de normalização pedagógica.

Na génese e na evolução da Universidade moderna está uma epistemologia, uma construção científica que comporta a relação entre uma universalidade (in)formativa e a formação específica, seja humanística, científica, ou técnica, seja num ramo específico do conhecimento. A dimensão pedagógica emerge na articulação entre formação geral e formação específica. A componente curricular universitária, ou mais recentemente terciária, é formada pelos elementos científico, metodológico e didático, sociocultural. Na pedagogia universitária, a informação, a investigação e a aprendizagem estruturaram em método e é deste que fundamentalmente depende a organização curricular. Esta articula a componente científica, a montante, com a formação sociocultural e profissional dos públicos, a jusante. Não obstante as componentes de especialização e de profissionalização, a organização didática é, em boa parte, determinada pela capacidade e pela formação prévia dos públicos, bem assim como pelas regras de acesso. Houve, não obstante, no decurso da Modernidade, a progressiva abertura da universidade a novos públicos e à função institucional, como matriz credenciada e hegemónica do conhecimento. A história da Universidade moderna reflete, com particular relevância, o complexo formado pelas componentes científica, política, pedagógica, social, cujas (re)configurações tenderam a originar novos ciclos históricos.

Considerando o que foi exposto e ponderado, a comunicação propõe a análise sob varias vertentes do projeto de reforma da Universidade de Coimbra, inclusive o escrito por José Bonifácio de Andrada e Silva, em 1811, a luz da sua história como estudante e professor na referida instituição. Personagem fulcral no processo de independência do Brasil, José Bonifácio fez seus primeiros estudos em São Paulo e partiu para Coimbra para fazer o curso de Leis, ao qual associou o de Filosofia Natural, onde se formou em 1787. Sua formação como naturalista ganhou fôlego com diversas expedições e cursos pela Europa. Em 1801, foi nomeado pelo rei D. João para a cátedra de mineralogia na Universidade de Coimbra, que justificou a escolha "pelos penosos trabalho e viagens que fez continuadas pelo longo espaço dos referidos anos a fim de se habilitar para o meu real serviço".

Muito em função das suas experiências em outras universidades, nomeadamente em Paris e Freibeng, Bonifácio irá redigir o novo plano de ensino para o curso de Filosofia, criado pela reforma pombalina de 1772. Entrementes, para além do declarado desejo de modernizar o ensino da filosofia, ciência de "primeira estimação hoje em dia na Europa", havia outros interesses na composição da proposta. Como professor, o plano de reforma do curso de filosofia não deixou de apresentar críticas à estrutura da grade curricular e ao método utilizado para ensino. Mediante a crítica de José Bonifácio ao curso de Filosofia, as autoridades universitárias apresentaram seu parecer, nada favorável, à proposta de reforma redigida por ele.

A comunicação apresentará e avaliará, entre outros, este debate destacando os interesses que o motivaram, na tentativa de averiguar como foram entendidas as Luzes que teriam influenciado as reformas pombalinas da Universidade de Coimbra. Como resultado desse exercício metodológico de "exegese documental", espera-se colocar em perspectiva as interpretações mais ligeiras e peremptórias acerca do projeto de reforma educacional promovida pelo Marques de Pombal.

ID:456

ENTRE A EDUCAÇÃO DO LAR NAS MINAS GERAIS E A UNIVERSIDADE DE COIMBRA NO PERÍODO POMBALINO.

Autor:
Virgínia Maria Trindade Valadares[1]

Filiação:
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Brasil

[1] Pós Doutorado em História Moderna pela Universidade Nova de Lisboa no período de 2008 á 2011, com bolsa da Fundação para Ciência e Tecnologia-FCT, Lisboa, Portugal. Doutorado em História da Expansão e dos Descobrimentos Portugueses pela Universidade de Lisboa (2002), com bolsa concedida pela Fundação para Ciência e Tecnologia-FCT, Lisboa, Portugal; Mestrado em História da Expansão e dos Descobrimentos Portugueses pela Universidade de Lisboa (1997); Graduação em História pelo UNIBH - Centro Universitário de Belo Horizonte (1974). Pesquisadora do Centro de História d'Aquém e d'Além-mar (CHAM), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. Professsora aposentada da UFMG-COLTEC e atualmente professora Adjunto IV do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, atuando também como Coordenadora de Pesquisa do Centro de Memória e de Pesquisa Histórica da mesma instituição, onde desenvolve pesquisas sobre a História da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Membro do Grupo de Pesquisa Companhia das Índias, da Universidade Federal Fluminense (UFF); Membro do Grupo de Pesquisa GCEAP, História da Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de História, da PUC Minas. Tem experiência na área de História Moderna, com ênfase em História da Expansão e dos Descobrimentos Portugueses, atuando principalmente em História comparada Brasil - Portugal com enfoque na administração e política metropolitana e nas elites intelectuais do século XVIII.

RESUMO

O objetivo deste artigo é demonstrar como era desenvolvida e praticada a alfabetização nas Minas Gerais setecentista, antes da existência das escolas institucionalizadas e depois com o estabelecimento dos seminários e da Reforma Pombalina na Universidade de Coimbra. Ainda será foco da nossa análise a pratica educacional para as diversas categorias sociais e raciais incluindo a questão de gênero.

PALAVRAS-CHAVE

Educação, Minas Gerais, Setecentos.

Na capitania mineira, até a década de 50 do século XVIII, não existiam escolas, nem religiosas, nem laicas, onde os filhos da elite mineira pudessem ser alfabetizados. Dai as primeiras letras serem ensinadas nos lares paternos, quer por preceptores pagos pelos pais, quer por mães mestras, quer por comensais, padres-mestres das casas ilustres, ou capelães, que, desde o início da descoberta do ouro na região, instituíram escolas maternais, espécie de escolas catedrais da Idade Média, "em que o mestre era sempre o padre-cura, capelão da casa, da família ou da Fazenda".

José Ferreira Carrato noticiou antes da segunda metade da centúria, a existência de duas mestras mães. O autor cita, como exemplo, a matriarca D. Maria da Cruz, viúva do bandeirante Salvador Cardoso, no vale do Rio São Francisco, no Arraial das Pedras de Baixo. D. Maria da Cruz para além de fundar e dinamizar o arraial, ainda ensinou as primeiras letras aos seus três filhos. Como se não bastasse, a mestra- mãe nos anos de 1736 e 1737 provocou junto aos povos do rio São Francisco um levante contra o governo da capitania, Martinho Mendonça, o que levou este governador provisório a entender que o morador da capitania de Minas era de difícil trato e bastante desobediente às ordens que lhe eram impostas.

Carrato nos fala, também, de outra mãe-mestra, que viveu no primeiro quartel do século XVIII, D. Teresa Ribeiro de Alvarenga, mãe de Cláudio Manuel da Costa, advogado formado em Coimbra e um dos participantes da Inconfidência Mineira. Paulista de origem D. Teresa estabeleceu-se com a família em Conceição da Vargem do Itacolomy, próximo da Vila do Carmo, hoje Mariana. Seu filho Cláudio recebeu das suas mãos os primeiros ensinamentos e, depois o encaminhou para o Rio de Janeiro, para que aumentasse seus estudos com os jesuítas e, dai para Portugal, onde se licenciou em Leis na Universidade de Coimbra.

Os pais ricos da capitania mineira, no geral, preocupavam-se com a educação dos seus filhos, na tentativa de desvinculá-los das condições de vida e do ambiente das Minas, desejosos de oferecer-lhes um futuro promissor construído em uma sociedade de corte. Para tanto, aprenderem as primeiras letras nos seus lares, e depois ainda muito jovens, quase crianças, foram estudar fora da capitania de Minas ou do Brasil, especialmente para Universidade de Coimbra, onde além de licenciarem nas carreiras eclesiásticas, jurídicas ou das ciências, se instruíram se educaram e, ainda, aprenderam, com a convivência, o exercício do poder tão comum na Metrópole.

A primeira geração da elite de Minas, na sua maioria, veio de Portugal, e, superando as dificuldades iniciais do estabelecimento na nova terra, tornaram-se ricos mineradores, negociantes e militares, enfim os potentados da capitania mineira setecentista. Entretanto, em meio à riqueza e ao poder, estava ainda a sensação de exilio, a saudade da pátria-mãe distante, dos seus usos e fusos, da vida deixada para trás, do outro lado do Atlântico[2]. Criando a família não na sua terra natal, mas na

---

[2] Valadares, V. M. T. IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. (2007). *Saberes não escolares e saberes institucionalizados entre Portugal e Minas Gerais no século XVIII*. Juiz de Fora: Produtora de Multimeios da UFJF, 1.1-13.

terra do estranho, muitos pais reinóis continuavam a manter seus preconceitos de que " os filhos de homens de bem que tiveram a desgraça de nascerem e serem criados no Brasil (sic), não herdam os estímulos de honra, mas adoptam de boa vontade os costumes dos negros, mulatos, gentios e mais gente ridícula que há nessa terra.[3]"

Seguindo o raciocínio de Simão Ferreira Machado (1734), entendo que os pais não desejavam que seus filhos vivessem na mesma condição deles "tão apartados da comunicação dos povos e no mais recôndito sertão [...] que não só se achava falto das utilidades, que convidavão aos portugueses a sofrer hum desterro voluntário naqueles sertões, mas não tinha ainda toda cultura espiritual necessária para a salvação das almas.[4]" Alerto, porém, que a nova geração da elite mineira, a partir de 1750, já possuía o Seminário de Nossa senhora da Boa Morte em Mariana, assim como outras escolas eclesiásticas e, a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil, as escolas régias.

Desta forma, os pais da segunda geração da elite nascida em Minas, não voltaram à Metrópole, mas realizaram-se mantendo o nome familiar e o estatuto social alto, através dos filhos que iam estudar na Universidade de Coimbra, muitos dos quais, tal como os pais, que não voltaram ao reino, também eles ficaram em Portugal, e nunca mais regressaram as Minas Gerais.

Entretanto, os procedimentos divergiam para com os órfãos e meninos expostos e desemparados, considerados, como nos fala Pedro Fernández Navarrete o "(...) mais baixo e abatido do mundo, filhos da escória."[5] Para estes a ação educativa consistia em ensinar os ofícios às crianças e jovens – órfãos e desvalidos – que eram encaminhados pelos juízes e pela Santa Casa de Misericórdia aos arsenais militares e da Marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices, e depois de algum tempo, ficavam livres para tomar qualquer decisão em relação ao seu futuro. A educação formal que tendia ao apoio, estímulo e valorização do aluno, não fazia parte das atividades dos guardiões das casas de doutrina que os recolhiam, nem dos seminários onde os meninos pobres se adestravam somente nos ofícios.[6]

O governo metropolitano tentou instalar em Minas escolas de primeiras letras, quando era governador da recém-criada capitania Dom Lourenço de Almeida. Aos 22 dias de março de 1721, o Capitão- General recebeu carta de D. João V, na qual o Rei constatava e afirmava que

---

3 Machado, S. F. (1734). Triunfo Eucarístico. In: *Revista do Arquivo Público Mineiro* (1896), 1, janeiro-março, 1-145.

4 Machado, S. F. (1734). Triunfo Eucarístico. In: *Revista do Arquivo Público Mineiro* (1896), 1, janeiro-março, 1016.

5 Navarrete, Fernández. (1628). *Conservación de monarquia y discursos políticos sobre lagran consulta que elconsejohizo ao Sr. Rey D. Felipe III, al Presidente y Consejo Supremo de Castilla*. Madri. Discurso 47.

6 Valadares, V. M. T. IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. (2007). *Saberes não escolares e saberes institucionalizados entre Portugal e Minas Gerais no século XVIII*. Juiz de Fora: Produtora de Multimeios da UFJF, 1.1-13.

"nessas terras há muitos rapazes, os quais se criam sem doutrina alguma, que como são ilegítimos se descuidam os pais deles, nem as mães são capazes de lhes darem doutrina: vos encomendo trateis com os oficiais das Minas desse Povo. Sejam obrigados em cada Vila a ter um Mestre que ensine a ler e escrever, contar, que ensinem latim e que os pais mandem seus filhos a estas escolas[7]".

Em resposta, D. Lourenço de Almeida, exprimiu seu receio em cumprir eficazmente a determinação régia, por serem tais alunos todos filhos de negras, e não terem potencialidades para o aproveitamento das luzes[8]. Nesse sentido, segundo Caio Boschi tratava-se de atender um segmento social de despossuídos. Além disso, há de se frisar a atitude régia de "transferir os ônus financeiros da educação para os Senados das Câmaras, ou, em última análise, para a própria população[9]."

Portanto, diferentemente do litoral, os encargos educacionais em Minas Gerais não foram assumidos pelas congregações religiosas. Estas foram proibidas e sua fixação cerceada em função dos clérigos serem acusados do contrabando, ou seja, da prática dos descaminhos do ouro. Assim sendo, como já dito, a educação nas Minas era exercida principalmente pelas Câmaras Municipais, ou, pela própria família quando esta era abastada.Na capitania mineira, a educação foi, portanto, singular e não identificada com a religião, foi pensada e gestada por determinados setores da população como política de manutenção da ordem, fosse do Estado em conjunto com a Igreja Católica, fosse do primeiro, dissociado da hierarquia religiosa. Tal situação perdurou até 1750, quando foi fundado em Mariana, o Seminário.

No que diz respeito ao gênero, o programa de estudos para as mulheres era bem diferenciado do dirigido aos homens. Entre o longo período de 1500 a 1882, a educação feminina se restringia aos cuidados da casa, do marido e dos filhos. Raramente a mulher tinha acesso ao que era considerado como arte de ler e escrever, independente da raça ou da condição social. Predominava a supremacia masculina, tanto no âmbito da política, literatura, educação ou em qualquer esfera da sociedade colonial. A mulher, de acordo com Luciano Mendes, era vista em função da herança de tradições religiosas, como um ser inferior. "O sexo feminino fazia parte do *imbecilitussexus,* ou sexo imbecil. Uma categoria à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais."[10]

As tribos indígenas brasileiras, curiosamente, foram as primeiras a reivindicarem a instrução feminina, fato que parece sustentar-se na relação que os índios

---

[7] Carvalho, F. de. (1933). Instrução pública: primeiras aulas e escolas de Minas Gerais – 1721-1860. In: Revista do Arquivo Público Mineiro (1933). Belo Horizonte, 24, 347.

[8] Carvalho, F. de. (1933). Instrução pública: primeiras aulas e escolas de Minas Gerais – 1721-1860. In: Revista do Arquivo Público Mineiro (1933). Belo Horizonte, 24, 347-348.

[9] Boschi, C. C. (1986). Os leigos e o poder: irmandades leigas e política colonizadora em Minas Gerais. São Paulo: Ática.

[10] Faria Filho, L. M.; Lopes, E. M. T.; Veiga, C. G.(orgs.) (2000). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica.

mantinham com suas mulheres, a quem via como companheiras, e provavelmente não encontravam razões para que não tivessem as mesmas oportunidades educacionais que a deles, homens índios. O trabalho e o prazer do homem, como o da mulher indígena, eram considerados equitativos e socialmente úteis. Parece que uma das primeiras mulheres indígenas a aprender a ler e escrever teria sido Catarina Paraguaçu, também conhecida como Madalena Caramuru.

No que diz respeito ao ingresso dos negros na escola, os procedimentos incorporavam a cultura discriminatória presente na sociedade colonial brasileira e, nem mesmo nas "corporações de ofício" sua entrada era permitida. Sobre tal fato Luciano Mendes afirma que a discriminação também ocorria mesmo quando um negro ou mulato conseguia fazer parte de uma corporação. Sobre eles recaíam normas mais rígidas e, nas raras vezes em que conseguiam o ingresso, de forma implícita havia desigualdade no ensino oferecido, na medida em que, este tinha como cerne os ofícios que eram exercidos pelos homens livres[11]. Não tão raro era também, crianças escravas aprenderem a ler junto com os "sinhozinhos" no ambiente da educação doméstica. Paiva aponta evidencias dessa situação ao analisar os testadores e inventariados da Comarca de Sabará, local onde senhores e senhoras alfabetizadosdecidiram ensinar as primeiras letras a alguns de seus cativos[12]. Essa modalidade de educação sobreviveu na colônia americana portuguesa até mesmo após, a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal, em 1759.

O Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte foi fundado em Mariana, no ano 1748, por Dom Frei Manuel da Cruz. A abertura desse seminário atendia basicamente a dois desejos: o do Papa Bento XIV, que tinha a intenção de formar cleros nativos das Minas, e ainda, a dos pais da elite mineira que solicitavam para seus herdeiros cursos preparativos para o ingresso dos seus filhos, na Universidade de Coimbra. Assim, os filhos das famílias mais abastadas foram, ao longo do século XVIII, estudar na Metrópole, mas os filhos de pessoas com menos recursos econômicos instruíram-se na proporia Colônia. Notamos pela documentação pesquisada, que há uma nítida diferença nas posições e atitudes politicas, entre os estudantes que permaneceram na Capitania mineira e, os que formaram na mentalidade coimbrã. Aqueles eram mais aguerridos e destemidos, enquanto estes são leais súditos de El Rei.

A titulo de exemplo e constatação, na Inconfidência de Curvelo, em 1776, não consta que tenha havido participação de nenhum ex-estudante da Universidade de Coimbra. Na tão propalada Inconfidência Mineira de 1789, apenas três dos condenados pelo reinado de D. Maria I estudaram na Universidade do Mondego. Uma das maiores e mais atualizadas bibliotecas existente em Minas, no século XVIII, pertencia ao Cônego Luís Vieira da Silva, inconfidente de 89 e, que não estudou em Coimbra. Entendo que os ares coimbrãos, além de não inspirarem os sediciosos, nem

---

[11] Romanelli, O. O. (1978). História da educação no Brasil – 1930-1973. Petrópolis: Vozes.

[12] Paiva, E. F. (2001). Escravidão e universo cultural na colônia. Minas Gerais. 1716-1789. Belo Horizonte: UFMG.

mesmo deram alento aos sonhos nacionalistas dos colonos que lá estudaram; ao contrário, foram formados nos cânones do poder para serem fieis vassalos de sua Majestade; para exercer cargos honoríficos junto à Coroa ou em seu benefício; para usufruir dos privilégios concedidos pelo saber e pela fortuna; para manter a aparência, o delato e o medo; praticar a religião católica tridentina e, enfim, legitimar o poder absoluto e a Monarquia.[13]

A historiografia sobre Minas Gerais propala como característica dos seus nativos a rebeldia, o espírito anticolonialista, libertário erevolucionário. No entanto, não nos parece ser a tônica da elite formada em Coimbra. Vale dizer, porém, que esse segmento da sociedade não era homogêneo e que havia, na elite mineira instruídana própria Capitania, elementos que não representavam a mentalidade coimbrã e que foramrefratários aos ditames metropolitanos, e contra eles opuseram-se. Queremos frisar, entretanto,que a maior insubmissão à moral imposta pela Igreja e pela Coroa adveio, na Capitaniamineira, das classes menos favorecidas e marginais.

Aqueles filhos das Minas, que, apesar de colonos foram para Universidade de Coimbra acostumaram-se com o jugo da monarquia lusitana, tornaram-se cultos e civilizados aos olhos da Metrópole, deixando de serem colonos e passando a fazer, no seu retorno às Minas os que voltaram o jogo do colonizador.

Os elementos da mesma categoria social daqueles que foram estudar na Universidade do Mondego, mas que permaneceram na capitania mineira, apesar de também terem exercido o mando, o poder e se envolvido na máquina corruptora do Estado, criaram, com relação à Capitania, um sentimento de pertencimento e lugar, que foi favorecido com a criação de Vilas e com o desenvolvimento urbano, para além de desenvolver um convívio mais íntimo entre eles, propiciando a circulação de idéias, "a congregação dos sentimentos deinsatisfação e a formação de motins"[14].

Acreditamos que a opinião do Conde de Assumar, quando diz que, em Minas, "a terra parece que evapora tumultos; a água exala motins; o ouro toca desaforos; destilam liberdade os ares; vomitam insolvências as nuvens; influem desordens os astros; o clima é tumba da paz e berço da rebelião; a natureza anda inquieta consigo e, amotinada lá por dentro, é como no inferno"[15], não se adequou a todo mineiro, nem a toda a centúria setecentista, nem a toda a capitania, pois, como reflete o romancista João Guimarães Rosa, mineiro de Cordisburgo, "em seu território, ela ajunta de tudo, os extremos, delimita, aproxima, propõe transição, une ou mistura: no clima, na flora, na fauna, nos costumes, nageografia (...). Seu orbe é uma pequena

---

[13] Valadares, V. M. T. (2004). Elites mineiras setecentistas: conjugação de dois mundos. Lisboa: Colibri.

[14] Lopes, E. M. S. T. (1985). Colonizador-Colonizado: uma relação educativa no movimento da História. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1985.

[15] Arquivo Público Mineiro (1901), "Correspondência do Conde de Assumar depois da Revolta de 1720", Revista do Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte, 6, 203.

síntese, uma encruzilhada; pois Minas Gerais é muitas. São pelo menos várias Minas. Minas – a gente não sabe”[16].

No que diz respeito ao que foi institucionalizado pelo Marques Pombal como Reforma da Universidade de Coimbra, entendo que até o momento da sua inauguração, no final de setecentos, a Universidade não cumpria nem a sua função acadêmica, nem a função social a que se propôs. Os Estatutos de 1772estavam incompletos e, não funcionavam como deviam: não havia alunos para as novasFaculdades; faltavam professores em todos os cursos e cadeiras; os salários de funcionários e professores eram baixos edesiguais. Enfim, Pombal inaugurou, com pompas e circunstâncias, uma suposta Universidade nova, quando na realidade ela ainda representava o retrato da decadência.

Houve investimentos vultosos em construção e reconstrução de prédios, gabinetes para experiências, Jardim Botânico, Laboratórios, Observatório de astronomia e etc. No entanto, nenhuma dessas novas construções funcionava adequadamente. O que se inaugurou foi, na realidade, uma obra inacabada, cujos reflexos negativos surgiram sob o reinado de D Maria I. Na verdade, a documentação por nós pesquisada levou-nos à conclusão de que a Universidade de Coimbra, já no final do séculoXVIII, era um arremedo, uma aparência de bom ensino, modernidade e progresso.

As sugestões dadas por todos os que trabalhavam e viviam o quotidiano da Universidade eram as mesmas, isto é, percebia-se a necessidade de intervenção do Estado,com o fim de criar mercado de trabalho, e eliminar o clientelismo nos cargos da administração pública visando aproveitar a mão-de-obra especializada, formada pela Universidade.

Em Coimbra, a mentalidade permaneceu burocrática, bacharelesca, jurídica e conservadora. As idéias deliberdade e cientificismo que os reformadores tentaram copiar de Locke e Newton não passaram de letras mortas nos Estatutos de 1772.

Os efeitos da ineficiência da Universidade de Coimbra chegaram até a Colônia Portuguesa da América, nas chamadas Escolas régias. No Brasil, também, os professores dessas escolas reclamavam os baixos salários, a manutenção do ensino escolástico pelo clero nos Seminários, a falta de alunos paraassistirem às suas aulas, e a desobediência dos Estatutos de 1772.

Em 28 de março de 1793, os professores régios de humanidades do Rio de Janeiro fizeram um abaixo-assinado dirigido à Rainha, no qual denunciavam a decadência em quese encontrava o ensino régio no Rio, e pediam, ao mesmo tempo, que setomassem providências, já que toda ação deles havia sido insuficiente para resolver oproblema da inoperância das escolas.[17]

Os professores régios constataram que, ao decair osestudos de humanidades na Universidade de Coimbra, o Rei D. José I restaurou, nos Estatutos de 1772, as escolas

---

[16] Rosa, J. G. (1995). Aí está Minas: A Mineridade, In: Ave Palavra, Rio de Janeiro:Nova Aguilar S.A.

[17] Arquivo Histórico Ultramarino (1793), Caixa 153, doc.29.

de Retórica, Filosofia e Língua Grega, em todas as cabeçasde comarca, tanto no Reino como na Colônia brasileira. Entretanto, segundo o abaixo assinado, os projetos e planos estabelecidos pelos Estatutos não se realizaram no Rio deJaneiro "deixando-se néla a ignorância ainda no mesmo estado que dantes e quazi desertade estudantes as nossas aulas de Filosofia, Retórica e Língua Grega"[18].

Os professores das escolas régias ao analisarem as causas da decadência do ensino no Rio, e da falta de alunos, remontavam-nas a alguns fatos, tais como o funcionamento do seminário da Mitra, que recebeu autorização do Bispado para que as aulas de Retórica, Filosofia e Gramática Latina fossem ministradas por um religioso de Santo Antônio, não para alunos e filhos do Seminário, pois estes não existiam, mas para os estudantes que vinham de fora e, também, para os naturais do Rio. Tais alunos iam para o Seminário na qualidade depensionistas, estudavam alguns Tratados de Moral e ordenavam-se. Daí, os estudantes preferirem frequentar o Seminário, porque recebiam as Ordens com a maior brevidade e, já ordenados, podiam ganhar a vida, evitando grandes despesas. Como resultado desse tipo de ordenação, o clero do Bispado do Rio mantinha-se nas trevas da ignorância.

Outro fato importante, lembrado pelos professores, foi o dos praças de cadetes, que não eramobrigados a estudar para ocupar postos militares, o que causava muito prejuízo, pois na opinião dos professores régios do Rio de Janeiro, ganham-se as guerras muito mais pela força da sabedoria do que pelas armas e, sem as luzes da sabedoria, os militares maisarruinavam do que salvavam a Pátria.[19]

A existência dos colégios religiosos, também, era motivo de queixa dos professores régios do Rio de Janeiro. De acordo com estes professores régios, quando os colégios religiosos abriam as aulas, arrebanhavam os alunos mais aptos, não seguiam as ordens dos Estatutos de1772, e continuavam a ensinar Filosofia peripatética, que já havia sido proscrita. Além do mais, nem os professores, nem os alunos sabiam a língua latina. Como as Escolas Régias obedeciam ao que eram determinados pelos Estatutos, os alunos preferiam a facilidade que tinham em tais escolas, e sobravam, para as aulas régias, os inaptos. Dessa forma, não havia conciliação entre os povos, nem uniformidade de doutrina, ou de pensamento e, portanto, não se formavam cidadãos aptos para viver na sociedade civil, manejar negócios políticos ou promover a felicidade pública. Outro motivo, ainda, que afastava os alunos das Escolas Régias, levando-os para o Seminário ou Colégios religiosos, era o fato de o Vice-Rei recrutar para as tropas ou para os tersos auxiliares, pessoas que estudavam de forma livre, mediante acordo entre o Vice - Rei e o Bispo. Tais privilégios não ocorriam nasEscolas Régias. Finalmente, advertiam os professores régios, que o clero secular e o regular não apenas desobedeciam às ordens soberanas, como ainda espalhavam entre as pessoas que a Língua Grega, a Retórica e a Filosofia que havia nos Estatutos eram inúteis e, que não serviam em

---

[18] Arquivo Histórico Ultramarino (1793), Caixa 153, doc.29.

[19] Arquivo Histórico Ultramarino (1793), Caixa 153, doc.29.

nada, para quem pretendia ordenar-se. Além disso, ainda faziam desacreditar as ordens pregadas pela Reforma da Universidade, difamavam os professores régios, chamando-osde libertinos e hereges, o que fazia a mocidade toda se afastar.

Segundo afirmava o abaixo-assinado, todo o artifício usado tinha como objetivo, conservar a nação na infeliz ignorância, permitindo aos membros do clero continuar como senhores, e manter seus ganhos e influência sobre os povos.

Os professores régios consideravam-se com luzes, e comparavam a devastação doensino pelos religiosos, com a destruição que os jesuítas haviam feito em Coimbra.[20]

Estes professores régios, tais como os professores da Universidade de Coimbra, também, se queixavam dosbaixos salários que recebiam,insuficientes para manter uma vida decente, de acordo com o lugar que ocupavam nacidade. Diziam que os ordenados dos magistrados eram bem superiores "do que aqueles que nessa corte servem idênticos empregos, e muito menos paracomprar-mos os livros de que continuamente precizamos, para nos instruirmos cadavez mais, afim de irmos servindo de melhor a melhor a Vossa Magestade nainstrusam dos seus povos, visto ter o subsídio literário desta capitania, umrendimento que exsede muito à despeza que se faz com os professores dela"[21].

Denota-se, desse abaixo assinado, que os Estatutos de 1772 não funcionavam na Universidade de Coimbra, nem na Colônia americana, seja na Capitania do Rio, como na de Pernambuco, ou na das Minas Gerais. O descrédito do ensino coimbrão no Reino refletia-se em seus domínios. Os professores mantinham o discurso de obediência às Ordens Soberanas, mas reclamavam da diferença salarial entre eles e dos magistrados, e também,dos seus baixos salários, embora houvesse as rendas necessárias, recolhidas pelossubsídios literários.

Há que se notar, porém, que os estudantes que se formavam em Coimbra tinham maior tendência ao conservadorismo e maior subserviência aos ditames do absolutismo monárquico português, assim como, eram muito ciosos dos privilégios que lhes eram concedidos.

Finalizamos, pois, a nossa análise sobre a Universidade de Coimbra, nos reportando a uma matéria do Correio Brasiliense, do ano de 1808, quando D.João, já no Rio de Janeiro, era Príncipe Regente, cujo título é: "Tu quo que Brute"[22].

A matéria do Correio Brasiliense discorria sobre um artigo do jornal de Coimbra, "O Investigador", no qual se comentava assunto já abordado em nossa análise: a crítica feita 20 anos antes, pelo Professor Vandelli à Universidade de Coimbra. O artigo do Jornal de Coimbra descrito no Correio Brasiliense iniciava-se com uma denúncia contra o Físico – Mordo Exército, que não trabalhava e recebia ordenado,

---

[20] Arquivo Histórico Ultramarino (1793), Caixa 153, doc.29.

[21] Arquivo Histórico Ultramarino (1793), Caixa 153, doc.29. Os ordenados recebidos pelos professores régios eram: gramática latina – quatrocentos mil reis;retórica e língua grega – quatrocentos e quarenta mil reis; filosofia – quatrocentos e sessenta mil reis.

[22] Biblioteca Nacional (1808), Correio Brasiliense, Periódicos, Cota F1728, fls. 699-710.

mais ajuda de custo, como se ofizesse. Em seguida, afirmava que as ciências não são monopólio de ninguém. A canalização do Rio Mondego seria de grande utilidade para a agricultura da parte mais belada Beira, se a ignorância de hidráulica e a dilapidação dos capitais destinados para esse fim,não houvessem frustrado o projeto. Tratava-se do bem publico que fora esquecido, emfunção de promover o bem privado.[23]

Dizia-se, ainda, que o soberano confiava o governodos povos às pessoas que não tinham formação ou aos que eram inimigosdeclarados daqueles que estudavam as ciências naturais. Denunciava-se, também, a magistratura, ao declarar que havia no respeitável corpo dos magistrados, alguns homenspara quem a única lei existente era a da sua vontade, a do seu capricho e as das suas paixões; que praticavam injustiças, quando, na realidade, sua obrigação de ofício era defendê-las; que praticavam a violência e faziam extorsões, quando tinham o dever de ser contrário a elas. Por fim, o jornal afirmava que ou Portugal não tinha soberano ou não tinha lei.[24]

O artigo, também, referia-se à Universidade de Coimbra, afirmando que, nela mandava-se refutar o Direito Natural. Continuava, denunciando que o método de estudo quese adotou na Escola Militar do Rio de Janeiro era exatamente o mesmo que se seguia na Universidade de Coimbra e no Colégio dos Nobres de Lisboa, com uma só diferença: a Escola Militar do Rio era mais prática que a Universidade, uma vez que o estudo da Matemática em Coimbra era mais superficial do que a do Rio de Janeiro.

O artigo ao finalizar, falava da atuação do Conde de Linhares, dizendo que ele começou a estudar Leis na Universidade de Coimbra, mas foi reprovado no primeiro ano, e abandonou os estudos da Universidade. Segundo dizia a crítica ferrenha e mordaz do jornal "Correio Brasiliense", o Conde de Linhares foi daqueles que abandonaram as aulas, por não poder com os estudos, mas como as ciênciasem Portugal não eram requisitos essenciais para a diplomacia, foi, logo em seguida, nomeado Ministro Plenipotenciário em Turim. Dali voltou para o Reino, com o cargo de Secretário da Marinha e Negócios de Ultramar. De tudo quanto prometera, não fez mais doque expedir uma infinidade de leis, alvarás, decretos e avisos que sempre necessitavam de outros para sua explicação "de maneira que houve tal cego em Lisboa, que enriqueceu-sesó a vender as leis que publicou D. Rodrigo, e isto sem o menor fructo da Marinha, nem das Colónias [...]"[25].

As criticas do artigo do Correio Brasiliense à Universidade de Coimbra durante o governo de D. Maria I, fez-nos permanecer nas contumazes conclusões quais sejam:

No final do século XVIII, após a reforma pombalina, a Universidade não cumpriu sua função social, nãofoi útil ao Estado, nem ao bem comum da sociedade, apesar

---

[23] Biblioteca Nacional (1808), Correio Brasiliense, Periódicos, Cota F1728, fls. 703-704.

[24] Biblioteca Nacional (1808), Correio Brasiliense, Periódicos, Cota F1728, fls. 704.

[25] Biblioteca Nacional (1808), Correio Brasiliense, Periódicos, Cota F1728, fl. 710.

das reiteradas representações dirigidas à Rainha sobre o estado de ensino precário em que esta se encontrava;

As Ciências naturais da Reforma pombalina não trouxeram a tão desejada modernidade, já quenão havia mercado para a prática profissional dos que nelas se formavam. A permanência das redes clientelares e o favorecimento de mercês mantiveram as Intendências do ouro e da agricultura entregues a pessoas quepossuíam capital social, mas não possuíam o saber competente;

A Magistratura privilegiada mantinha a mentalidade bacharelesca que legitimava o seu e outros privilégios, e que reforçava a burocracia e os preconceitos. O Estado absolutista português mantinha aliado àconcepção tridentina predominante na Igreja, o autoritarismo e o reacionarismo em que o favorecimento sempre recaia sobre os membros do trono e do altar;

A Teologia continuava formando, então, em sua maioria, um clero corrupto e indisciplinado.

A Matemática não se construiu nos preceitos das ciências modernas, mantendo, apenas, um verniz de progresso;

A Medicina formou e graduou médicos que mantiveram sua rotina, sem nenhuma grande descoberta de cura como fruto do ensino racional empírico.

Enfim, a Universidade de Coimbra, no século XVIII, aliada ao Trono e ao Altar construiu, em suas bases, uma sociedade caracterizada pela inércia, preocupadacom as aparências,limitada pela censura em tudo o que pensava,falava ou lia, com o gosto pelo poder, dominada pela vaidade, e ao mesmo tempo, manietada pelo medo e pela Inquisição.

BIBLIOGRAFIA

Boschi, C. C. (1986). *Os leigos e o poder:* irmandades leigas e política colonizadora em Minas Gerais. São Paulo: Ática.

Carrato, J. F. (1968). *Igreja, Iluminismo e Escolas Mineiras Coloniais*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da Universidade de São Paulo.

Carvalho, F. de. (1933). Instrução pública: primeiras aulas e escolas de Minas Gerais – 1721-1860. In: *Revista do Arquivo Público Mineiro* (1933). Belo Horizonte, 24, 347.

Faria Filho, L. M.; Lopes, E. M. T.; Veiga, C. G.(orgs.) (2000). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

Lopes, E. M. S. T. (1985). *Colonizador-Colonizado: uma relação educativa no movimento da História*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1985.

Mello, P. E. de. *Na urdidura da história, vozes de mulheres-professoras:compondo identidades de gênero – Santo Antônio do Monte,(1950-1990)*. (2002). Dissertação Mestrado Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

Muniz, D. C. G. (2003). *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835 – 1892)*. Brasília: FINATEC.

Paiva, E. F. (2001). *Escravidão e universo cultural na colônia. Minas Gerais*. 1716-1789. Belo Horizonte: UFMG.

Romanelli, O. O. (1978). *História da educação no Brasil* – 1930-1973. Petrópolis: Vozes.

Rosa, J. G. (1995). Aí está Minas: A Mineridade, In: *Ave Palavra*, Rio de Janeiro:Nova Aguilar S.A.

Souza, L. M. (org). (2001). *História da Vida Privada no Brasil*. vol. 4. São Paulo: Companhia das Letras.

Tosta, S. F. P. *Escola de comunicação da PUC- MG: um projeto pedagógico na relação Igreja e sociedade*. (1989). Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação.

Valadares, V. M. T. (2004). *Elites mineiras setecentistas: conjugação de dois mundos*. Lisboa: Colibri.

Valadares, V. M. T. IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. (2007). *Saberes não escolares e saberes institucionalizados entre Portugal e Minas Gerais no século XVIII*. Juiz de Fora: Produtora de Multimeios da UFJF, 1.1-13.

Villalta, L. C. (2001). O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. *In.:* Souza, L. M. (org). *História da Vida Privada no Brasil*.vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, p. 331-385.

FONTES

Manuscritas e Impressas

Arquivo Histórico Ultramarino (1793), Caixa 153, doc.29.

Arquivo Público Mineiro (1901), "Correspondência do Conde de Assumar depois da Revolta de 1720", *Revista do Arquivo Público Mineiro,* Belo Horizonte, 6, 203.

Biblioteca Nacional (1808), *Correio Brasiliense,* Periódicos, Cota F1728, fls. 699-710.

Machado, S. F. (1734). Triunfo Eucarístico. In: *Revista do Arquivo Público Mineiro* (1896), 1, janeiro-março, 1-145.

Navarrete, Fernández. (1628). *Conservación de monarquia y discursos políticos sobre lagran consulta que elconsejohizo ao Sr. Rey D. Felipe III, al Presidente y Consejo Supremo de Castilla*. Madri. Discurso 47.

ID:464

A REFORMA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA E A NOVA ORDEM DOS ESTUDOS NA TRANSIÇÃO DO ANTIGO REGIME

Autor:
Justino Magalhães

Filiação:
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

RESUMO

A história da Universidade, como instituição científica e formativa, congrega o nacional e o transversal. Desde final da Idade Média e, particularmente, com a revolução cultural e política do Iluminismo, a questão da Universidade tornou-se também uma questão de Estado. A revolução científica e a revolução política que assinalaram a transição da primeira Modernidade fizeram emergir um novo conceito de universidade, vinculado ao Iluminismo e ao Racionalismo, como resposta àquela crise e como instância política, cumprindo objectivos no quadro do Estado-Nação em formação. Dando curso à revolução científica e ajustando-se à modernização da administração pública, a Reforma Pombalina da Universidade de Coimbra, que culminou com a promulgação dos Estatutos em 1772, insere-se numa corrente histórica de modernização fomentada e regulada pelo elemento estatal. Neste texto será apresentada uma síntese que inclui aspectos sociopedagógicos da Reforma Pombalina e Mariana da Universidade de Coimbra e que assinalaram a relação entre a Universidade e a Sociedade Portuguesa, na transição do Antigo Regime. Far-se-á referência ao estatuto e à função da Universidade Reformada, na nova ordem dos estudos. Pela natureza sumária e exploratória deste texto, serão utilizadas fundamentalmente fontes secundárias, quer no que reporta aos planos de estudo, quer no que reporta à legislação.

PALAVRAS-CHAVE

Universidade, Reforma Pombalina da Universidade de Coimbra, Nova ordem dos estudos

INTRODUÇÃO

A história da Universidade, como instituição científica e formativa, congrega o nacional e o transversal. Desde final da Idade Média e particularmente com a revolução cultural e política do Iluminismo, a questão da Universidade tornou-se também uma questão de Estado. Destinada a sedimentar a racionalidade e a formar as elites, a Universidade era fonte de humanismo e de ciência e era a instituição nacional de legitimação do conhecimento. Todavia, no decurso da Modernidade tendeu para a norma e para a globalização. Uma constante da história das Universidades foi a tensão entre os Estados-Nação e a evolução científico-pedagógica, podendo admitir-se história das Universidades e histórias da Universidade. Esta diversidade conviveu com a constante de natureza científica e de normalização pedagógica.

Na génese e na evolução da Universidade moderna está uma epistemologia. Está em causa uma construção científica que comporta a relação entre universalidade (in)formativa e formação específica, seja humanística, científica, ou técnica, seja num ramo específico do conhecimento. A dimensão pedagógica emergia na articulação entre formação geral e formação específica. A componente curricular universitária, ou mais recentemente terciária, era formada pelos elementos científico, metodológico e didáctico, sociocultural. Na pedagogia universitária, a informação, a investigação e a aprendizagem foram estruturadas em método e foi do método que fundamentalmente dependeu a organização curricular. Esta articulava a componente científica, a montante, com a formação sociocultural e profissional, a jusante. As componentes de especialização e de profissionalização patentes na organização didáctica não deixaram de ser, em boa parte, determinadas pela capacidade e pela formação prévia dos públicos, bem como pelas regras de acesso. Como matriz do conhecimento, instância credenciada e hegemónica no plano nacional, no decurso da Modernidade, a Universidade abriu-se a novos públicos.

A história da Universidade moderna reflecte, com particular relevância, o complexo formado pelas componentes científica, política, pedagógica, social. Não obstante algumas oscilações dependentes do modelo de universidade, as (re)configurações daquele complexo tenderam a originar novos ciclos históricos. A história da Universidade é assinalada por transformações naquele núcleo duro, sendo a dimensão social frequentemente obscurecida por debates de natureza científica, política ou pedagógica.

1. PROBLEMÁTICA, CONCEITOS E PRINCIPAIS TRANSFORMAÇÕES

Ocupando o centro da relação entre ciência e sociedade, a universidade mudou de forma lenta. Entre o século XVI e meados do século XVIII, havia em Portugal duas Universidades: a Universidade de Coimbra e a Universidade Teológica de Évora. Tomando como referência estas Universidades, observa-se que a decadência da universidade do Antigo Regime coincidiu com a crise do Jesuitismo e a ruptura da

Latinidade. A revolução científica e a revolução política que caracterizam a transição da primeira Modernidade fizeram emergir um novo conceito de universidade, vinculado ao Iluminismo e ao Racionalismo como resposta à crise e como instância política, no quadro do Estado-Nação em formação.

A Reforma Pombalina da Universidade de Coimbra culminou com a promulgação dos Estatutos, em 1772. Foi um movimento de modernização inserido numa corrente histórica favorável ao fomento e à regulação por parte do elemento estatal. Na base do processo reformador esteve a publicação do *Compêndio Histórico do estado da Universidade de Coimbra,* editado pela Junta da Providência Literária, criada em 1771. Escrito sob o teor e o formato de Parecer, associado à *Dedução Cronológica*, aquele estudo foi erigido em libelo acusatório da pedagogia e do conceito de universidade jesuítica.

Em 28 de Agosto de 1772, D. José I assinou a «Carta de Roboração» dos novos Estatutos da Universidade de Coimbra, que foram traduzidos para latim ao tempo em que eram elaborados. O latim mantinha deste modo o prestígio de língua erudita e de ciência, não obstante a controvérsia linguística que dividia os reformistas, perante os novos conceitos e a nova realidade científica e institucional. A Reforma Pombalina introduziu a componente experimental, com imediata repercussão na Faculdade de Medicina, para a qual foram previstos Laboratórios Anexos à Universidade. Ali funcionariam o Hospital Escolar, o Teatro Anatómico, o Dispensário Farmacêutico, o Museu de História Natural, o Gabinete de Física Experimental, o Laboratório Químico, o Observatório Astronómico, o Jardim Botânico e a Imprensa da Universidade. Foram fundadas novas Faculdades: a de Filosofia e a de Matemática. A pedagogia seria centrada na observação e na experimentação. Para fazer face aos novos descobrimentos da ciência, deveriam os professores ser "mestres e inventores", em conformidade com a terminologia adoptada pelo Reitor e membro da Comissão de Reforma, D. Francisco de Lemos.

Parte dos Membros da Comissão de Reforma da Universidade tinha integrado a Comissão de Reforma dos Estudos Menores e Preparatórios. A Reforma da Universidade ficara associada à nova ordem dos estudos, à evolução científica, à formação técnica e profissional. Assim, dando curso à formação de um letrado que conciliaria a formação de humanista com a de cientista, as disciplinas de Matemática e de Filosofia foram tornadas obrigatórias, designadamente, para os estudantes de Medicina. A Universidade de Coimbra foi reformada como Universidade do Estado, pelo que, na sua *Relação,*[1] o Reformador-Reitor, D. Francisco de Lemos, contabilizou e projectou o total de alunos inscritos e diplomados por curso. Estabeleceu um juízo sobre a justa proporção entre o total de alunos por especialidade e as necessidades do

---

[1] D. Francisco de Lemos. Relação Geral do estado da Universidade de Coimbra, desde o princípio da Nova Reformação até o mês de Setembro de 1777 para ser presente à Rainha Nossa Senhora pelo seu Ministro e Secretário de Estado da Repartição dos Negócios do Reino, o Ilmo e Exmo Sr. Visconde de Vila Nova de Cerveira, dada pelo Bispo de Zenópolis e Coadjutor e futuro sucessor do Bispado de Coimbra e actual Reformador e Reitor da mesma Universidade (apud Gomes, 1977, p. 232).

País. Constatava o Reitor que a afluência à Universidade tinha vindo a aumentar, particularmente nos primeiros anos da Reforma, mas entendia que tal aumento ficara a dever-se ao facto de a Universidade ter passado a ser procurada por estudantes oriundos de estratos sociais ligados ao mundo do trabalho. De facto, a reforma tinha proporcionado uma maior amplitude dos estudos. Asseverava todavia o mesmo Reitor que a profundidade e a exigência constituiriam um meio de regularizar a frequência.

A Reforma Pombalina da Universidade de Coimbra, integrada no Racionalismo, compõe um ciclo de Reformas. Pelas décadas seguintes, os Reformadores dividiam-se quanto ao lugar das Humanidades na Universidade Reformada e quanto à função da Universidade, pendendo uns para a componente científico-investigativa e outros para a componente formativa e técnica. De igual modo, também a determinação do estatuto da Universidade continuou mergulhada em controvérsia, mantendo-se o dilema entre prosseguir o modelo napoleónico instituidor de uma universidade estatal ou assumir uma universidade fundacional, centrada na investigação e articulada com a sociedade, como pretendiam os partidários do modelo propugnado por Wilhelm Humboldt.

Em 1794, foi criada a Junta da Directoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino, integrada na Universidade de Coimbra. Desde então e até meados do século XIX, a Universidade reformada ficou directamente envolvida na coordenação, normalização e articulação verticalizante da política educativa. Competia-lhe controlar e organizar o proto-sistema da instrução, nos domínios público e particular. A integração vertical da estrutura ensinante, constituindo uma pirâmide que culminava na Universidade, era uma sistémica instrucional que compreendia também o Colégio das Artes.

Na *Relação Geral do estado da Universidade*, redigida em 1777 e já atrás citada, que continha o resumo do processo de implementação da Reforma, Francisco de Lemos introduziu o conceito de "Educação Nacional", como devendo merecer aos soberanos a maior vigilância por ser o princípio e a origem da "Felicidade Pública das Monarquias" (cf. Araújo, 2014, p. 16). Joaquim Ferreira Gomes destacou como característica fundamental da Reforma Pombalina da Universidade de Coimbra «a introdução, no ensino, da observação e da experimentação, de modo que os seus professores fossem, ao mesmo tempo, "Mestres e inventores"» (Gomes, 1977, p. 250).

Fortalecida na representação do Estado, de novo única e rejuvenescida com laboratórios e métodos que asseguravam a observação, a experimentação a argumentação, a Universidade reformada abria-se a novos perfis letrados e dava curso a uma nova ordem dos estudos. A atribuição da coordenação e da legitimação da ciência e do ensino (incluindo o da Teologia, já com D. João VI, em 1805) à Universidade reformada acabaria por refazer, no contexto do Estado Moderno, a vocação original dos Estudos Gerais como legitimação e vértice da pirâmide cultural e educativa.

BIBLIOGRAFIA

Araújo, Ana Cristina (2014). Dirigismo cultural e formação das elites no Pombalismo. In Ana Cristina Araújo (coord.), *O Marquês de Pombal e a Universidade* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 15-48.

Araújo, José Carlos Souza (org.) (2011). *A Universidade Iluminista (1798-1921): de Kant a Max Scheler*. Brasília, DF: Editora Liber Livro.

Compêndio histórico do estado da Universidade de Coimbra no tempo da invasão dos denominados jesuítas e dos estragos feitos nas ciências e nos professores e directores que a regiam pelas maquinações e publicações dos novos Estatutos por eles fabricados. Lisboa: Régia Oficina Tipográfica, 1772.

Gomes, Joaquim Ferreira (1977). A Reforma Pombalina da Universidade (Nótula Comemorativa). In Joaquim Ferreira Gomes, *Dez Estudos Pedagógicos*. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 215-250.

Magalhães, Justino (2010). *Da cadeira ao banco. Escola e Modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: EDUCA.

Magalhães, Justino (2011). A Convenção de Bolonha e a Reforma do Ensino Universitário. In José Carlos Souza Araújo (org.). *A Universidade Iluminista (1929-2009): de Alfred Whitehead a Bologna*. Brasília, DF: Editora Liber Livro, pp. 251-263.

ID:1059

"CRÍTICO MALIGNO" E "PATRIARCA DE INDEPENDÊNCIA": JOSÉ BONIFÁCIO DE ANDRADA E SILVA E O PLANO DE

REFORMA DA FACULDADE DE FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Autor:
Álvaro de Araujo Antunes

Filiação:
Universidade Federal de Ouro Preto

RESUMO

A comunicação analisará o projeto de reforma da Universidade de Coimbra ideado por José Bonifácio de Andrada e Silva, considerando sua história como estudante e professor da referida instituição. Personagem fulcral no processo de independência do Brasil, José Bonifácio fez seus primeiros estudos de Leis e Filosofia na Universidade de Coimbra, cerca de uma década após a "reforma pombalina da educação" de 1772. Em 1801, Bonifácio foi nomeado por D. João VI para a cátedra de Metalurgia na universidade que o formara. Em 1811, Bonifácio redigiria um novo plano de ensino para o curso de Filosofia, muito em função das suas experiências intelectuais e da sua postura crítica e desgostosa frente aos métodos de ensino e do seu próprio papel como professor. A intenção da comunicação é deslindar como Bonifácio avaliava o alcance das Luzes na Universidade de Coimbra no início do Século XIX. Neste sentido, pergunta-se: como as Luzes foram decompostas pelo prisma crítico de Bonifácio? Quais as possíveis razões dos juízos negativos desse ex-aluno e lente da Universidade de Coimbra? Como resultado desse exercício espera-se colocar em perspectiva as interpretações mais ligeiras acerca do projeto de reforma educacional promovida pelo Marques de Pombal.

Palavras-chave

Luzes, Universidade de Coimbra, José Bonifácio de Andrada e Silva

“Crítico Maligno” e “Patriarca de Independência”: José Bonifácio de Andrada e Silva e o plano de reforma da Faculdade de Filosofia da Universidade de Coimbra.[1]

Difundidas e vigiadas, as Luzes se adequaram às especificidades dos espaços aos quais iluminavam, fossem os particulares “horizontes de expectativa” de seus leitores, fossem as inspirações autorais, fossem os interesses modernizantes dos Estados. Ao longo do século XVIII, as monarquias européias se empenhariam em estimular o desenvolvimento do conhecimento filosófico reconhecendo os proveitos que poderiam advir da ciência e controle da natureza humana e física. Os pensadores buscaram desvendar os segredos do mundo e criar novas perspectivas para a produção e difusão do conhecimento. As Luzes também tocariam os leitores ávidos pelas novidades circulantes, estimulados por um crescente mercado editorial. Concebidas, apropriadas e difundidas por diversos atores sociais, as Luzes se caracterizariam por uma pluralidade de matizes ordenada por um espectro relativamente limitado de valores compartilhados.[2]

Enquanto em alguns países as Luzes estimularam movimentos sociais revolucionários, a Ilustração promovida pela Coroa portuguesa se associou à idéia de restauração e modernização. Ainda que contestável, a tópica do atraso revela um desejo de uma equalização com outras nações consideradas desenvolvidas na conformidade de parâmetros amplos fixados, como os de humanidade, civilização e modernidade. Contudo, para além de mera suposição de retardamento dentro de um projeto maior, o discurso do atraso deixava entrever uma multiplicidade de matizes e intensidades das Luzes que banhavam, de formas distintas, a Europa e, em certa medida, o mundo.

A diversidade das Luzes notável entre os países, não seria menos plural entre os leitores e promotores da Ilustração. A razão e a crítica serviram de esteios compartilhados pelos pensadores da “República das Luzes”, ao mesmo tempo em que promoveram a diversidade das formas de pensar. Sem ignorar as especificidades locais, temporais e, muito menos, as que, pela mão dos autores, coloriram de perspectivas as Luzes na Europa e em especial Portugal, esta comunicação analisa um escrito ainda pouco conhecido de José Bonifácio de Andrada e Silva. Personagem chave da independência do Brasil, Bonifácio foi estudante e professor na Universidade de Coimbra, o que não o impediu de fazer duras criticas à instituição e

---

[1] A presente comunicação e pesquisa que a fundamento tiveram o apoio da Fundação de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) por meio de financiamento do Projeto Universal (APQ – 02408-12) e do Programa Pesquisador Mineiro (PPM-00034-14).

[2] A pluralidade das idéias que configuram o movimento intelectual tributário do pensamento dedutivo e especulativo inglês do século XVII pode ser atenuada ou mesmo ignorada frente às perspectivas analíticas que privilegiem os aspectos comuns associados ao Iluminismo. A diversidade de termos utilizados para nomear o movimento (Iluminismo, Ilustração, Luzes....) sugere a multiplicidade de acepções e perspectivas que compunham o cenário intelectual moderno.

ao seu sistema educacional, não obstante as mudanças modernizadoras e ilustradas pelas quais ela havia passado em 1772.

Em 1811 Bonifácio escreve uma proposta de reforma da Universidade de Coimbra com especial destaque para o curso de Filosofia, onde lecionou a cadeira de Metalurgia. No plano, Bonifácio explicita de forma crítica as razões que, segundo ele, impediriam o sucesso da Filosofia no curso universitário, fundamentando seus argumentos na sua frustrada experiência docente e na sua formação como pesquisador e estudante, a qual não se limitou aos bancos da Universidade de Coimbra, envolvendo também as universidades de Paris e Freiberg.

Com a proposição de uma análise do plano de 1811, a presente comunicação objetiva uma abordagem da Ilustração portuguesa pautada pelo princípio da diversidade das formas de pensamento suscitadas pelo exercício crítico e, em certa medida, independente de intelectuais como José Bonifácio. Mais especificamente, pretende-se distinguir os indicativos ilustrados e pessoais que motivaram a proposta de reforma da reformada Universidade de Coimbra por um de seus professores e ex-aluno. Neste sentido, pergunta-se: como as Luzes foram decompostas e entendidas sob o prisma crítico de Bonifácio? Quais as alegadas razões dos juízos negativos desse ex-aluno e lente da Universidade de Coimbra?

1. A Reformada Universidade de Coimbra: perspectivas.

Criada por Dom Diniz no século XIII, a Universidade de Coimbra foi uma instituição mais preponderantemente temporal do que espiritual (Carneiro, 1972, p.319). Até meados dos setecentos, a Igreja estabeleceu as diretrizes da educação em Portugal em diversos níveis, incluindo o universitário. Igreja e Coroa eram consortes num casamento de altos e baixos, às vezes em harmonia, às vezes não, ao sabor das vagas da maré política. A instabilidade dessa sociedade culminou com o divórcio ocasionado pela política de relativa secularização do ensino. Reconhecendo na educação um instrumento fundamental para a modernização na nação, Sebastião Carvalho de Melo, o Marquês de Pombal, chamaria para o Estado a responsabilidade por promover o ensino em todos os níveis de instrução formal (Gouveia, 1993, p.432). A reforma e a secularização do ensino eram peças essenciais ao projeto modernizador do Estado e de centralização do poder. O Estado deveria cuidar mais diretamente do ensino adequando-o às novas idéias que, desde o século XVII, embebiam as demais nações ilustradas da Europa.

A grande reforma do ensino promovida durante o consulado de Sebastião Carvalho de Melo, ministro de D. José I e Marquês de Pombal, teve início com a expulsão dos jesuítas em 1759. A acusação de crime de lesa-majestade teria sido a causa da expulsão dos irmãos da congregação de Santo Inácio. Os jesuítas — juntamente com o Marquês de Távora, o Duque de Aveiro e o Conde de Atouguia —, foram responsabilizados pelo atentado à bala que o Rei D. José I teria sofrido quando voltava a sua residência na Ajuda (Azevedo, 2004, p.185.). A razão da perseguição

aos jesuítas, todavia, tinha raízes mais profundas que perpassavam o campo da economia e da política, envolvendo questões complexas como, por exemplo, a delimitação do território colonial e a influência jesuítica em regiões produtoras como a do Grão-Pará entre outros motivos. Todas as razões levavam à conclusão de que os jesuítas deixaram de ser úteis à Coroa, servindo, antes sim, de empecilho.

Um dos efeitos imediatos da expulsão dos jesuítas foi uma drástica diminuição das instituições de ensino em todo o Império português. Colégios e seminários foram fechados em todo o Reino e nas suas colônias. Padres jesuítas perseguidos e deportados. Ao governo não bastava simplesmente expulsar os jesuítas, era preciso "apagar sua memória" e mudar as diretrizes do ensino. Tratava-se de um problema que a Coroa, na figura do Marquês de Pombal, buscou resolver por meio de uma série de providências estruturais e de um plano diferenciado de ensino. Logo após a expulsão Jesuítas, correu pelo reino um Alvará destinado a "reparar os estudos das línguas latina, grega e hebraica e da Arte da Retórica" ("Reparar os estudos", 1759). Seguiram ao Alvará as "Instruções para os professores de Gramática latina, grega, hebraica e de Retórica" ("Instruções", 1759).

A crítica presente no Alvará (1759) e nas Instruções (1759) desenha um ensino fastidioso, demorado, detalhista que se contrapunha a um ideal de simplificação e que se dedicava à busca do essencial e das "verdades observáveis". O Alvará (1759) acusava o sistema de ensino encabeçado pelos jesuítas de suscitar controvérsias e de se apegar às miudezas da gramática, ignorando "as verdadeiras noções das línguas latina e grega". As disputas e o gosto pelos detalhes em detrimento do "essencial" levariam a um "extraordinário desperdício de tempo". As Instruções (1759), por sua vez, recriminavam a prática de se tomar verbos de "cor, confusamente e sem escolha, substituindo em seu lugar para cultivar a memória dos estudantes alguns lugares em prosa ou em verso, nos quais haja alguma coisa de útil e deleitável". À complexidade, à morosidade e à controvérsia se contrapunha uma reforma que almejava à simplicidade, à utilidade e ao deleite.

Um sistema reformado de ensino das primeiras letras foi planejado mais de uma década após a expulsão dos jesuítas, no ano de 1772**.** Na opinião de Gomes (1983), tratava-se de um impulso de secularização que traduzia, pela primeira vez na história do ensino de Portugal, uma tentativa consistente de se formar um ensino público de primeiras letras. A Coroa chamava para si uma responsabilidade que, até então, competia à família e à Igreja, e só supletivamente ao Estado, que atuava por meio de subvenções

Entretanto, a alteração no panorama educacional não significou uma plena laicização do ensino. No nível das primeiras letras, as aulas eram regidas por leigos e por padres e continuavam utilizando o catecismo para a formação moral instrução do ler e escrever. A Universidade de Coimbra continuava a formar doutores em Teologia e Direito Eclesiástico. Anos depois, Sanches (1980) consideraria imprópria a formação de doutores da Igreja na Universidade de Coimbra. Para Sanches, a Igreja, sob a fiscalização da Coroa, deveria arcar com a formação dos seus quadros. Em verdade, as mudanças promovidas por Pombal atingiram mais aos jesuítas do que a

Igreja. A iniciativa de secularização não foi plena. A fé cristã e os padres continuariam exercer incisiva importância na formação da mocidade, o que deixaria um flanco aberto para as críticas explicitas e veladas que a historiografia especializada tem reacendido constantemente.

Muito em função dos sucessos e insucessos das novas políticas educacionais se estabeleceu uma controvérsia em torno das chamadas "reformas pombalinas do ensino". Na historiografia, alguns especialistas consideram as mudanças educacionais como sendo inócuas, uma vez que não teriam alterado os alicerces do sistema religioso de ensino. Outros são pelo julgamento de que as mudanças na educação instituíram, de fato, um marco na história do ensino português. Em concordância com o sucesso das reformas. Existem ainda aqueles que debatem sobre os retrocessos educacionais do reinado de D. Maria I e dos "homens da viradeira", expressão cunhada por D. Rodrigo de Sousa Coutinho para nomear o atraso pelo qual passaria a educação na Universidade de Coimbra aquela altura.

Às ondas de críticas ao ensino da reformada Universidade de Coimbra se somaria a do poema satírico o "Reino da Estupidez", publicado anonimamente por volta de 1784 (Maia, 2002). Seu autor, Francisco de Melo Franco, nascido em Paracatu, Minas Gerais, havia sido denunciado à Inquisição em 1781, o que o teria motivado a escrever o referido poema. Nele, Francisco de Melo Franco acusava o retorno da Estupidez à Universidade coimbrã, conduzida pelas mãos do reitor Antonio de Mendonça, que atuaria à frente da instituição entre os anos de 1780 e 1785.[3] Francisco de Melo e Franco fazia parte de um grupo de 22 estudantes provenientes da América portuguesa, dentre os quais se encontrava José Bonifácio de Andrada e Silva, amigo daquele estudante de medicina. Segundo Cavalcante (2001, p.34-35), Bonifácio "teria escrito, juntamente do Francisco de Melo e Franco" o referido poema satírico. Um contraponto a este estro pode ser encontrado em outra obra, intitulada "O Zelo". Nele, o autor do *Reino da Estupidez* era chamado de "crítico maligno" e de "bárbaro inimigo" cujas idéias acerca da Universidade não mereceriam o menor crédito (Gouveia, 1993).

Nos referidos poemas são notórias as divergências acerca da instrução na Universidade de Coimbra. Seguramente, o espírito crítico, maligno ou não, promoveria controvérsias. Era em essência crítica a razão da Filosofia Iluminista da qual tomou conhecimento José Bonifácio nas suas andanças pelos institutos de pesquisas europeus, nos círculos de intelectuais e estudantes e nos próprios bancos da universidade coimbrã.

No ano de 1783, José Bonifácio se matriculou no Curso de Leis, onde, logo no primeiro ano, recebeu lições nas cadeiras de Matemática e História Natural as quais, com a reforma pombalina, passariam a compor a formação básica dos juristas. No

---

[3] A frente da Universidade entre os anos de 1780 e 1785, Mendonça teria corrompido as mudanças promovidas pela reforma de 1772. Entretanto, na opinião de alguns, o principal Francisco Rafael de Castro teria sido o salvador das reformas pombalinas. Foi Castro que, por exemplo, passou a exigir a confecção dos compêndios — livros escolares de textos e resumos redigidos pelos professores que deviam ser breves, claros, e bem ordenados.

ano seguinte, passou a cursar a Faculdade de Filosofia concomitante a de Direito, na qual se formou em 1788, um ano depois de obter o diploma como filósofo. Neste curso foi aluno de Domingos Vandeli, ilustrado português que abriria a José Bonifácio as portas da Academia Real de Ciência de Lisboa, em 1789. Na década seguinte, com o apoio do Duque de Lafões e da Coroa portuguesa, inicia uma verdadeira "viagem filosófica" por diversos institutos de pesquisa europeus, experiência que lhe franquearia conhecimento e prestígio (Varela, Lopes, & Fonseca, 2005)

Em 1801 José Bonifácio foi nomeado Lente da recém criada cadeira de Metalurgia da Universidade de Coimbra. À carreira docente associaria, ainda, os cargos de: Diretor e Administrador das Fábricas de Ferro e Minas de Carvão de Pedra; Intendente Geral das Minas e Metais e das Sementeiras e Plantações dos distritos minerais do Reino e costas marítimas; e, por fim, Superintende do Mondego, cargo para o qual foi nomeado em 1807. Em 1811, depois de lutar no corpo de voluntários dos Batalhões Acadêmicos contra a invasão francesa, José Bonifácio encontra-se no Brasil, de onde redigiu um documento sugerindo mudanças estruturais na Faculdade de Filosofia e, por extensão, em toda Universidade de Coimbra. (Bonifácio, 1811)

2. O plano de reforma da reformada Universidade de Coimbra.

Em 15 de novembro de 1811, José Bonifácio apresentava ao rei um "feixe de reflexões" que propunha reformas para Faculdade de Filosofia. Pela avaliação do professor, o curso de Metalurgia e a própria Faculdade de Filosofia deveriam passar por mudanças que efetivamente promovessem o desenvolvimento da nação lusa. Segundo o autor do plano, a Filosofia, que tantos "proveitos traz às nações onde seriamente é cultivada", em Portugal "parece ser um mero estabelecimento subsidiário da Medicina". Ou seja, para que se pudesse tirar o justo proveito da Filosofia era necessário reconhecer a extensão da sua importância, pois "tudo no físico e no moral está reciprocamente ligado na imensa cadeia do Universo". (Bonifácio, 1811)

José Bonifácio aponta dois motivos básicos para que o ensino da Filosofia não houvesse prosperado na Universidade de Coimbra. O primeiro tocava às próprias limitações do docente que, apesar do conhecimento da matéria que ministrava, se via atoleimando pelo acúmulo afazeres referentes aos cargos para os quais fora nomeado, o que lhe impedia de "ser lente útil e real". A segunda razão para o fracasso da Filosofia estaria associada ao método e à estrutura de ensino, o que o motivaria a propor uma nova reforma para a recém aprimorada Universidade de Coimbra. Esses dois motivos merecem ser abordados com o devido cuidado, uma vez que explicam a proposta de José Bonifácio, a começar pela questão do método de ensino, considerado "péssimo, e os bens resultantes nulos ou de bem pouco monta".

Para o autor do plano, o ensino da Metalurgia deveria ser precedido das cadeiras de Química e História Natural, bem como de Mineralogia, disciplina que haveria de ser criada. A História da Natural serviria, a partir da observação prática, para conhecer, caracterizar e distinguir os corpos naturais. Para isso a História Natural deveria ser dividida em Botânica, Zoologia e Química, administradas no primeiro ano, seguidas da Mineralogia e da Física. Esta ampliaria o conhecimento dos corpos individuais analisando-os na suas relações com as propriedades gerais da matéria e as "leis das causas e efeitos dos seus fenômenos", incluindo neste escopo "as leis gerais da matéria que ligam nosso globo ao sistema planetário". No terceiro, quarto e quinto anos, os alunos aprenderiam, respectivamente, Agricultura, Tecnologia e Metalurgia, consideradas ciências de aplicação.

Como se nota, a reforma proposta acrescentava mais um ano na formação do filosofo, argumentando que outras áreas, como o Direito e a Teologia, a extensão do curso demandava cinco anos, enquanto e a de Medicina exigia oito. Logo não seria descalabro exigir cinco anos para a formação em Filosofia, dada a importância que esse ramo do conhecimento havia adquirido ao longo do século das luzes. Considerava ainda que para atrair estudantes para a matéria, seria importante que a Coroa a reconhecesse e valorizasse por meio da exigência de formação - superior, completa ou em andamento - em Filosofia para determinados cargos do Estado, tais como os de: Deputado das Mesas de Inspeção do Açúcar no Ultramar, Secretário de Governo, Juiz de Alfândega, Vedor das Obras do Senado, Intendentes do Ouro do Brasil, Intendente das Minas do Reino, Deputado da Junta de Comércio etc. Com essas vantagens, um ano a mais na formação não seria propriamente um problema.

Outro ponto importante do plano se refere ao método de ensino, que deveria incorporar exercícios práticos aos conhecimentos teóricos. Exercícios que não deveriam se restringir aos Jardins Botânicos e aos Gabinetes de História Natural da Universidade de Coimbra, aliás, mal avaliados por José Bonifácio. O ensino teórico, considerado sedentário pelo autor, seria administrado entre Março e Outubro, a partir de quando começaria o ensino prático, promovido por meio de excursões pelo reino e de aplicações em uma fazenda e granja que deveria ser montada pela Universidade, "onde se podem ter todos os novos ensaios de melhoramento e de novas culturas". Para o autor, "só deste modo, como ensina a razão e a experiência das Nações cultas, se podem adquirir conhecimentos úteis nestas ciências". Obviamente, essa alteração implicaria em novos gastos para a Universidade, para os quais o autor do plano que apresentava, detalhadamente, da onde os recursos poderiam advir. Ademais, para evitar conflito com outros cursos na luta por financiamentos, considerava que os proveitos dessa reforma seriam compartilhados pelos alunos de direito e medicina, que deveriam cursar disciplinas básicas da Faculdade Filosofia. Com isso as "ciências naturais prosperaram em Portugal e o Estado recolherá mil sazonados frutos das suas fadigas e despesas" (Bonifácio, 1811).

Enfim, reflete no plano de José Bonifácio sua concepção de ciência constituída pela experiência e que parte do particular para o geral, como seria próprio da "marcha do espírito humano na aquisição dos seus conhecimentos" (Bonifácio, 1811).

No seu julgamento, seria importante o ensino de uma Filosofia nos moldes do que se praticava nas "universidades iluminadas da Europa". Sublinhe-se no plano, ademais, a relevância conferida ao ensino empírico e experimental, que parte da observação do particular para o geral, perspectiva que se aproximaria da newtoniana (Araujo, 2003, p.30 e 31).[4] Como observa o lente ao se referir à Natureza, "é preciso aprender a gozá-la, tirando partido daquele conhecimento [da Natureza] e entrando na sua aplicação às comodidades e precisões da vida civil e bem do Estado". Nesse sentido, o próprio plano de reforma da Faculdade de Filosofia, que atingia os demais cursos, daria forma ao espírito abnegado do seu autor em servir à Coroa portuguesa. Com afetada modéstia, José Bonifácio termina seu plano considerando que:

> *posso enganar-me, torno a dizer, mas não decerto por falta de reflexão ou por motivo algum de interesse particular, pois estas idéias que tenho a honra de apresentar a V.A.R. são unicamente filhas do amor do meu país, do zelo pela gloria do meu soberano e dos sinceros e contínuos votos que faço para bem e esplendor da Universidade e da Educação pública.*

A retórica de lealdade e figura de servidor preocupado com a educação pública e com o engrandecimento do país, não é despropositada e muito menos inocente. Ainda que alegasse não ser motivado por interesse particular, é importante lembrar que a confecção do plano servia para justificar as razões pelas quais o curso de Metalurgia sob responsabilidade de José Bonifácio não lograva os êxitos esperados. Para o autor a razão do insucesso se depositava no método e estrutura do curso de Filosofia. Entretanto, Bonifácio não deixava de reconhecer que por conta das suas múltiplas incumbências não pode se dedicar ao curso como devia. Essa defesa pessoal torna-se ainda mais evidente quando, em 1812, o plano é anexado a um pedido feito por Bonifácio para pagamento de salário atrasado e de jubilamento do cargo de professor da Universidade de Coimbra.

3. A outra face do crítico: a busca por independência do patrono da independência.

Em fevereiro de 1812, o plano de reforma da Faculdade de Filosofia foi anexado a uma solicitação encaminhada à Junta da Fazenda da Universidade de Coimbra, na qual se pedia o pagamento de um quartel do salário devido a José Bonifácio de Andrada e Silva como professor da Universidade de Coimbra. Solicitava ainda sua jubilação, pois ficara acordado quando assumira o cargo de Intendente que serviria como professor em Coimbra pelo prazo de seis anos apenas. Ao redigir a solicitação,

---

[4] Diversas considerações feitas por José Bonifácio permitem distinguir uma filiação ao pensamento newtoniano, ainda que não haja uma citação explicita deste físico. Outrossim, por vezes, o plano em foco sugere uma abordagem didática mais dedutiva de cunho mais cartesiano.

Bonifácio, já no Brasil por licença do rei, reconhece que esteve ausente da Universidade, isto porque não havia discípulos e nem material para o ensino da Filosofia, tais como "modelos, máquinas, desenhos, estampas, livros e minerais preciosos para ensino da metalurgia que é uma ciência de demonstração". Para reforçar seu argumento, alegava que sua ausência se devia às ordens do "governo que o tem empregado em muitas comissões", obrigações mais importantes que as "festas na capela da Universidade", arrematava com ironia (Bonifácio, 1812).

Em resposta, a Junta informou que na ausência de José Bonifácio, a cadeira de Metalurgia estava sendo regida por um opositor, como mandava o estatuto da universidade. O mesmo estatuto determinava ainda que não se pagasse os professores "que não se recolhem à Universidade no tempo que se ordena". Reconhece, entretanto, que o rei havia concedido uma licença, em 1809, para que José Bonifácio viajasse com a família para a corte no Rio de Janeiro, mas ressalta que a licença era valida por um ano apenas e, passado o prazo, ele deveria voltar para Coimbra. Esse obstáculo poderia ser superado se a jubilação solicitada fosse alcançada, contudo a Junta também não se mostrava disposta a atender a solicitação, alegando que não havia clara definição de prazo de seis anos de serviços docentes. Atenuava, entretanto, suas decisões reconhecendo que cabia ao rei a determinação acerca do pagamento dos salários vencidos (Bonifácio, 1812).

Ainda que abrissem a possibilidade para a revisão das suas decisões, os membros da Junta não deixavam de mostrar seu descontentamento com aquele que chamavam de "vassalo honrado" que teria "divagado tantos anos pela serrania da Europa". Para obter a graça régia, o suplicante lembrava a promessa de servir com professor apenas seis anos, o que, necessariamente não implicaria sua jubilação findado o prazo, considerava a comissão, "pois na carta régia só se diz que o mandara retirar e não jubilar" (Bonifácio, 1812).

Mais além das questões atinentes à condução da carreira, a Junta fazia algumas considerações sobre o "plano para uma nova organização da Faculdade de Filosofia". Como não era da sua incumbência avaliar o mérito literário e pedagógico da proposta, a Junta questionava as implicações financeiras decorrentes da criação de novas cadeiras, bem como se perguntava sobre os custos das "excursões" para o ensino da Agricultura, Tecnologia e Metalurgia. Segundo a avaliação da Junta as "despesas que toda a Aula haveria de fazer em suas viagens, pelo espaço de quatro meses e com os discípulos destas aulas se aumentariam prodigiosamente", de modo que "as rendas da Universidade não seriam talvez bastante só pra sustentar estas três cadeiras de ambulantes". Contrariando todo o discurso sobre o progresso da ciência que poderia advir do ensino empírico, os membros da Junta julgavam que de todo aquele esforço pedagógico não resultasse "outros bens, se não aqueles mesmos que o suplicante confessa ter recebido a universidade da sua própria cadeira, isto é nulos ou de bem pouca monta" (Bonifácio, 1812)..

Como professor, José Bonifácio apresentou um plano de reforma do curso de filosofia que não deixava enlaçar em suas críticas a estrutura da grade curricular e o método utilizado para ensino. A criação do curso visava aproximar Portugal da linha

de frente do desenvolvimento das ciências e da filosofia iluminista. Contudo, segundo avaliava José Bonifácio, o objetivo inicial da nova cadeira não foi atingindo e poucos eram os estudantes que se dedicavam a filosofia. Malogrado o declarado desejo de modernizar o ensino da filosofia, ciência de "primeira estimação hoje em dia na Europa", Bonifácio proporia uma séria de mudanças na Faculdade de Filosofia. Entretanto, para além do interesse na reformulação da Faculdade, o projeto de Bonifácio insinuava interesses mais particulares que o alegado desejo de modernização.

Nota-se, portanto, nos documentos mencionados, os variados juízos acerca do sucesso e da manutenção das reformas pombalinas do ensino no âmbito da Universidade de Coimbra. Da mesma maneira, são variadas as interpretações da historiografia especializada sobre o tema. As fontes são manipuladas, decompostas, deslocadas, mutiladas e novamente cosidas e recompostas nas análises dos historiadores em favor das suas teses e interpretações. Regula essa operação historiográfica, a atividade crítica dos pares que cotejam as fontes, os pressupostos teóricos e metodológicos e, conseqüentemente, nutrem os debates historiográficos, como os que se estabelecem em torno da reforma da Universidade de Coimbra.

Na base da operação historiográfica encontram-se os documentos, os fragmentos do passado, os registros daquilo que não há mais, não apenas dos fatos e ocorridos, mas das relações de interesse e força que levaram a sua composição. Documentos são versões nada inocentes do ocorrido. Tal perspectiva interpretativa permite compreender os documentos, como os poemas "O Zelo" e o "Reino da Estupidez", como resultados de interesses e relações de força que tomaram a forma escrita.

Partido dessa premissa, a presente comunicação pretendeu investigar algumas das motivações que levaram à construção de juízos diversos sobre a reforma da Universidade de Coimbra. As variações no julgamento acerca da reforma dependem, em grande parte, das fontes consultadas e, sobretudo, os interesses pelos quais as mesmas foram criadas.

BIBLIOGRAFIA

Araujo, A.C. (2003) *A Cultura das Luzes em Portugal*: Temas e Problemas. Lisboa: Livros Horizonte.

Azevedo, J. L. (2004) *O Marquês de Pombal e sua época*. São Paulo: Alameda.

Braga, T. (1898) *História da Universidade de Coimbra*. Lisboa: Typographia da Academia Real de Sciência.

Carneiro, P. B. (1972) L´Université de Coimbra et lê Brésil. *Arquivos do Centro Cultural Português*. v.4.

Dolhnikoff, M. (org.). (1998) *Projetos para o Brasil* – José Bonifácio de Andrada e Silva. São Paulo: Cia das Letras.

Gomes, J. F (1991). *Estudos para a história da Universidade de Coimbra*. Coimbra: Imprensa de Coimbra.

Gomes, J. F.. (1983). O Marquês de Pombal criador do ensino primário oficial. In: *O MARQUÊS de Pombal e sua época,* Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.

Gouveia, A. C. (1993) Estratégias de interiorização da disciplina. In: MATTOSO, J. (org.). *História de Portugal*: o Antigo Regime. Lisboa: Editorial Estampa.

Maia, M. V. (2002). Reino da Estupidez em dois tempos: leituras satíricas de Portugal através de um olhar brasileiro (séc. XVIII) e outro português (séc. XIX). *Convergência Lusíada* - Revista do Real Gabinete de Leitura, Rio de Janeiro: Real Gabinete de Leitura, n.19.

Varela, A. G., Lopes, M. M., & FONSECA, M. R. F. (2005) Naturalista e Homem Público: a tragetória do ilustrado José Bonifácio de Andrada e Silva em sua fase portuguesa (1780-1819). *Anais do Museu Paulista,* v.13, n.1.

FONTES

Arquivo Nacional da Torre do Tombo:

Alvará de 1759 para "reparar os estudos das línguas latina, grega e hebraica e da Arte da Retórica" - Leis, Livro 9, fl. 114-117.

Instruções de 1759 "para os professores de gramática latina, grega, hebraica e de Retórica" Leis, Maço 5, n. 24.

Bonifácio (1811), "Carta Encaminhada a Vossa Alteza Real com o plano de reforma da Cadeira de Filosofia" – Ministério do Reino, Maço 517, Caixa 643.

Bonifácio (1812), "Consulta A Junta da Fazenda da Universidade de Coimbra" – Ministério do Reino, Maço 517, Caixa 643.

Mesas Coordenadas

Eixo:

Leitura, Cultura Escrita e Cultura Escolar

Título da Mesa:

AUTOGRAFIAS E SOCIABILIDADES NO ESPAÇO IBERO-AMERICANO NO TRÂNSITO DO ANTIGO REGIME. HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

Coordenador:

Justino Pereira de Magalhães

RESUMO

A cultura letrada foi determinante na transformação da sociedade do Antigo Regime, nomeadamente na produção e cumprimento da legislação, na administração pública e privada, na diplomacia, no registo de propriedade, na justiça, no registo de contratos, na circulação de ideias, na mobilidade de pessoas, na comunicação. A cultura escrita conectou os dois lados do Atlântico. Também nos espaços nacionais, a expansão e normalização das línguas vernáculas, associadas ao surgimento e vulgarização de novos meios e técnicas de informação e conhecimento, e a abertura do universo letrado à diversidade dos domínios da leitura e da escrita, tornaram a cultura letrada central e insubstituível no desenvolvimento histórico. Os campos social, cultural, científico, técnico, administrativo, comunicacional, passaram a funcionar com aplicação regular da leitura e da escrita. A autografia tornou-se inerente aos destinos de vida e decisiva nos modos de sociabilidade. A escrita pela complexidade, pela morosidade de acesso e pela elevada representação profissional e técnica, constituiu factor de restrição, corporação e actividade formal, mas comportou também manifestações autográficas elementares e de foro privado. O desempenho e o acesso à aculturação escrita constituem um continuum de processos rudimentares e autografias elementares aos cursivos elaborados e pessoalizados. No intermédio há manifestações de estilização e norma, adquiridos através de processos colectivos de aprendizagem. Os processos rudimentares e as autografias elementares continuaram a ser legítimas, mas com o avanço da escolarização, a norma escrita passou a estar associada à alfabetização e ao caligráfico escolar. Com a estatalização e a normalização da alfabetização, as práticas tradicionais de escrita e as autografias foram progressivamente uniformizadas, ou abandonadas. A afirmação sociocultural através da escrita ficou associada a dois processos de legitimação: a escolarização, a profissionalização.

Esta Mesa Coordenada **Autografias e sociabilidades no Espaço Ibero-Americano no trânsito do Antigo Regime. História da alfabetização** tem como principais objectivos: referenciar e explicar a importância da cultura escrita na educação e na sociabilidade; apresentar uma metodologia interdisciplinar para a história da alfabetização, associada à demografia histórica através de bases

populacionais e do Repositório Genealógico, construídos com recurso a fontes nominativas e seriais, permitindo reconstituir os ciclos de vida dos indivíduos, das comunidades, das gerações e cruzar com indicações sobre cultura letrada. Serão apresentados estudos de caso, congregando e explicando formas de acesso e de sociabilidade escrita de algumas comunidades açorianas. Esta Mesa Coordenada tem ainda como objectivos: apresentar uma síntese sobre a constituição da norma escrita do português, particularmente sobre a consolidação de uma caligrafia escolar; articular a autografia com a aculturação escrita e com a circulação do escrito no espaço atlântico e ibero-americano; dar a conhecer e explicar como se formou uma elite letrada no Brasil, nomeadamente no Sergipe do século XVIII; documentar e comprovar como a aculturação escrita e a autografia fazia parte do quotidiano e dos destinos de vida das mulheres de Minas Gerais no trânsito do Brasil-colónia; dar a conhecer o grau de literacia e a frequência da escrita em comunidades urbanas e rurais do Noroeste português.

A aculturação escrita estava profundamente articulada com a sociabilidade. A autografia constituiu uma marca pessoal só verificável nos sujeitos e a relevância da sociabilidade escrita ganha significado e representatividade quando trabalhada em grupo e apresentada no confronto com comunidades, previamente determinadas. As principais fontes utilizadas na temática desta Mesa Coordenada são registos autográficos constantes dos Registos Paroquiais e dos Notariais, epistolografias, actas, proclamações e manifestos colectivos, testamentos e inventários.

A Demografia histórica é uma disciplina fundamental para os estudos históricos de alfabetização, como esta Mesa Coordenada pretende demonstrar. A metodologia aqui apresentada combina demografia, aculturação escrita e escolarização e incide sobre autografias, comparação e circulação da escrita – acesso e usos da escrita, modelos, pragmáticas, culturas. Para contrastar e tornar inteligíveis as marcas autográficas em termos de capacidade literácita, serão apresentadas escalas de assinaturas e serão apresentados índices quanti-qualitativos. Serão também devidamente especificados e caracterizados os diferentes tipos de fontes.

A escrita é um processo sociopolítico de reconhecimento colectivo, mas de realização e manifestação individuais. As autografias comportaram níveis diferenciados de execução e o seu estudo é fundamental para a história da alfabetização. Os vínculos históricos de império-colónia e de modernização económica, política e administrativa, bem como a formação escolar e a configuração intelectual, tinham aproximado as sociedades portuguesa e brasileira, muito particularmente desde finais do século XVII. A aculturação escrita cumpriu caminhos históricos paralelos, no plano institucional e formal, na produção do conhecimento, na divulgação cultural, na escrituração de negócios, na afirmação dos destinos de vida, na socialização e circulação da informação e do conhecimento. A escrita foi meio de articulação e comunicação entre os dois lados do Atlântico. Os assuntos religiosos, jurídicos, mercantis, os contratos e os protocolos eram registados e escritos. A aculturação e a escrituração escolar encontraram, no acesso e na normalização da escrita, um motivo e uma pedagogia de colectivização e estatalização. A aculturação

escolar integra a modernização. A autografia em português tendeu a uniformiza-se e progressivamente o caligráfico escolar foi-se impondo como norma.

Será apresentado um breve apontamento sobre o significado da escolarização e sobre a estruturação da escrita escolar normalizada – caligrafia. Na sequência Apresentar-se-á uma panorâmica da alfabetização escrita no eixo atlântico e no espaço ibero-americano; apresentar-se-á por fim uma metodologia interdisciplinar de investigação.

ID:49

A ESCRITA EM COMUNIDADES RURAIS DO NORTE DE PORTUGAL

Autor:
Elza Maria Gonçalves Rodrigues de Carvalho

Filiação:
Investigadora CITCEM

RESUMO

Pretende-se questionar para os períodos, o séc. XVIII e a transição dos sécs. XIX-XX, o(s) ambiente(s) sociocultural(ais) em que viviam populações nortenhas e rurais, nomeadamente as minhotas.

O estudo é baseado na observação de duas comunidades, a do Lindoso e a de Basto (Stª Tecla), respetivamente, distritos de Viana do Castelo e Braga.

Para o intervalo de tempo considerado distinguiram-se dois subperíodos, não só de acordo com as Fontes utilizadas mas, também, com as estruturas que favorecem a Alfabetização.

Privilegiou-se a alfabetização no séc. XVIII, atendendo à especificidade da temática para um tempo em que as Fontes escasseiam, pelo que se obterão perspetivas novas sobre o ambiente cultural letrado que envolvia as comunidades em estudo.

O outro subperíodo observado correspondeu à transição dos sécs. XIX-XX (1867-1916) e que já se considerou de Escolarização. Para esta época, colocou-se em paralelo os resultados obtidos através das Fontes que utilizámos para o séc. XVIII, os *Livros Paroquiais de Registo de Batismo e de Casamento,* e os *Recenseamentos Gerais da População 1878, 1890, 1911 e 1920*.

Ao tomar-se como indicador principal o grau de instrução, que cultura letrada envolveu o(s) comportamento(s) destas comunidades nos períodos em estudo?

PALAVRAS-CHAVE

Alfabetização, Instrução, Reconstituição de Paróquias.

1. FONTES E FUNDAMENTOS METEDOLÓGICOS

Ao pretender-se recuar, sensivelmente três séculos, há que recorrer a Fontes, totalmente distintas dos *Recenseamentos da População*, os *Registos Paroquiais de Batismo e Casamento* para se observar as assinaturas dos padrinhos e testemunhas dos casamentos e batizados, que se efetuaram, particularmente no séc. XVIII.

Recorda-se as dificuldades relacionadas, nomeadamente com o grau miúde no estudo da Fonte, quer com a extensão da área, que contém uma variedade de paróquias, pelo que se optou por selecionar duas freguesias, precisamente a do Lindoso e a de Basto (Stª Tecla) que constituirão "uma boa amostra" das comunidades rurais do Norte de Portugal.

Para o intervalo de tempo considerado, distinguiram-se dois subperíodos, não só de acordo com as Fontes utilizadas mas, também, com as estruturas que favorecem a Alfabetização[1], que foram diferentes nos subperíodos em observação.

Privilegiou-se a alfabetização no séc. XVIII, atendendo à especificidade da temática para um tempo em que as Fontes escasseiam, pelo que se obterão perspetivas novas sobre o ambiente cultural letrado que envolvia as comunidades em estudo.

Outro subperíodo observado correspondeu à transição dos sécs. XIX-XX (1867-1916) e que já se considerou de Escolarização. Para esta época, colocou-se em paralelo os resultados obtidos através das Fontes utilizadas para o séc. XVIII, os *Livros Paroquiais de Registo de Batismo e de Casamento,* e os *Recenseamentos Gerais da População de 1878, 1890, 1911 e 1920*.

Evidencia-se os *Livros de Registo de Batismo e de Casamento* por permitirem uma observação cuidada e minuciosa das assinaturas de padrinhos e testemunhas dos casamentos e batizados, que se efetuaram, particularmente no séc. XVIII.

Por questões metodológicas, o texto foi organizado em *Alfabetização*, para o séc. XVIII, e *Instrução* para a transição dos sécs. XIX-XX. Contudo, não foi fácil, para não dizer impossível, marcar limites de transição. Transição que foi feita de modo muito lento, com avaliações assentes em reformas educativas, que emanaram dos poderes políticos empenhados, pelo menos teoricamente, na divulgação generalizada da instrução das populações.

2. A ALFABETIZAÇÃO NO SÉC. XVIII

Para se obter o conceito de alfabetizado para o subperíodo de 1700 a 1779[2] adotou-se a escala de classificação de assinaturas de Justino Magalhães[3] que se

---

1 O desenvolvimento da problemática baseia-se nos trabalhos por nós elaborados: A Alfabetização em Basto (Stª Tecla), séc. XVIII-séc. XX (1993). Instituto Superior de Ciências da Educação, Odivelas; Lima Internacional: Paisagens e Espaços de Fronteira, tese de doutoramento em Geografia Humana apresentada à Universidade do Minho, em Julho de 2007, pp. 239-247.

baseia no exame da assinatura e nos sinais deixados pelos padrinhos e testemunhas nos *Registos de Batismo e Casamento* que, neste estudo, correspondem aos das freguesias do Lindoso e de Basto (Stª Tecla).

A escala utilizada, a caligráfica de cinco níveis e ao procurar-se dentro de cada nível, seriar a assinatura de acordo com a perfeição do traço, permite formular um conjunto de questões, talvez melhor, de comentários.

Um indivíduo que assinava, utilizando um símbolo como uma cruz, era um indivíduo que não era capaz de ler e escrever, ou será correto e legítimo poder dizer-se que quem assinava de cruz sabia escrever e ler?

Em relação ao indivíduo que traçava uma assinatura de nível dois fica a dúvida se de facto, ele lia e escrevia, pois é suficiente um indivíduo traçar uma assinatura nível dois, para se afirmar que sabia escrever e ler?

Os indivíduos com uma assinatura, cuja qualidade do traço se classifica com o nível três, foram, com certeza, indivíduos que sabiam ler e escrever "sem problemas".

O assinante com uma assinatura de nível quatro seria um escrevente com capacidade de redação de textos para além da fluidez de leitura.

O assinante com uma assinatura de nível cinco seria o escritor, o leitor, o "matemático" para quem a arte de ler, escrever e contar eram destrezas que o distinguiam no universo dos homens cultos da época.

Independentemente destas questões, para se conhecer o mais exaustivo possível o ambiente cultural da sociedade civil que, em pleno séc. XVIII, enquadrava as duas comunidades em estudo, houve a preocupação em se conseguir uma amostra, que fosse constituída, apenas, pelos naturais e residentes nessas duas freguesias.

Assim, distinguiu-se os padrinhos e testemunhas de casamento naturais e residentes nas respetivas freguesias[4], excluindo todos aqueles que eram oriundos de outros lugares e concelhos, além dos párocos e clérigos, mesmo os naturais das aldeias[5], esforçando-nos, ainda, em considerar por uma só vez os assinantes que repetiam a sua presença ativa nos diferentes atos vitais da aldeia.

---

2 Considerou-se este período em virtude dos padrinhos de batismo terem iniciado, com sistematicidade, a assinar, a partir de 1706, deixando de o fazer em 1780, motivo que empobreceu a amostra e "obrigou" a nossa observação a terminar em 1779.

3 Escala de classificação do tipo de escrita segundo a metodologia de Justino Magalhães:

Nível 1 – Assinatura através de um sinal em cruz ou outro símbolo. O "sinal" mais comum é a cruz, de dimensões variadas, desenhada de forma mais ou menos perfeita.

Nível 2 – É uma assinatura que facilmente se deteta que o assinante amestrou um traço de assinatura.

Nível 3 – Assinatura sem erros, com caracteres firmes que revelam uma certa destreza no manusear da caneta.

Nível 4 – É uma assinatura aperfeiçoada, caligráfica, estilizada.

Nível 5 – Assinatura personalizada, firme, legível, perfeita e desenvolta.

4 O padrinho e a testemunha de casamento e batizado encontram-se sempre devidamente identificados no respetivo registo paroquial, tanto pela naturalidade como pela residência.

5 Recorda-se que nos encontramos perante uma época em que, apenas, os Seminários Católicos constituíam o único tipo de Escola, que era acessível, pelo que se encontrava aberta a todos os estratos económicos e sociais

Além da complexidade que envolve os critérios adotados na seleção da amostra e na atribuição de um nível a cada assinatura, outras questões se depararam, como por exemplo, não se conseguir identificar através da respetiva data de nascimento todos os assinantes, o que se explica, quer pela existência de subregisto dos atos de batismo, quer por serem naturais de outras localidades e terem optado por residir no Lindoso ou em Stª Tecla, nomeadamente em função do casamento.

Desde já, se esclarece que foram encontrados apenas quatro indivíduos do sexo feminino, dois no Lindoso e dois em Stª Tecla, a exibir a assinatura, uma vez que para as restantes madrinhas havia sempre um indivíduo do sexo masculino, normalmente um familiar ou o pároco, que assinava a rogo.

Ao encontrar-se, em cada uma das comunidades, em pleno séc. XVIII, apenas, dois elementos femininos a exibirem a assinatura em atos vitais da paróquia, de imediato, se levantam uma série de questões, como por exemplo: ler e escrever constituiu no séc. XVIII uma destreza destinada aos indivíduos do sexo masculino? Saber ler e escrever são indicadores de um poder social exclusivo deste mesmo sexo? Ou, o facto de as mulheres não assinarem em público correspondia a um comportamento cultural da época?

Pequenos exemplos da complexidade que envolve a temática em estudo, mas, que nos esforçámos em superar, através de uma reflexão cuidada, de modo a obter um conjunto de indicadores capazes de retratar, dentro do possível, o grau de literacia, que caracterizaria o Norte de Portugal rural no séc. XVIII.

Observe-se, então, o universo dos assinantes, exclusivamente masculinos[6], em que, de imediato, ressaltam especificamente dois "subgrupos", o dos assinantes com data de nascimento conhecida, logo todos eles autóctones, e o constituído por aqueles de que se desconhece a respetiva data de nascimento (Fig. 1).

---

6 Como deparámos, apenas, com quatro assinantes do sexo feminino, não serão alvo de tratamento estatístico.

Por curiosidade, os elementos femininos, quer em Stª Tecla, quer no Lindoso, firmaram uma assinatura com uma qualidade de traço a que atribuímos os níveis 2 (uma assinatura no Lindoso) e 4 para as três restantes madrinhas.

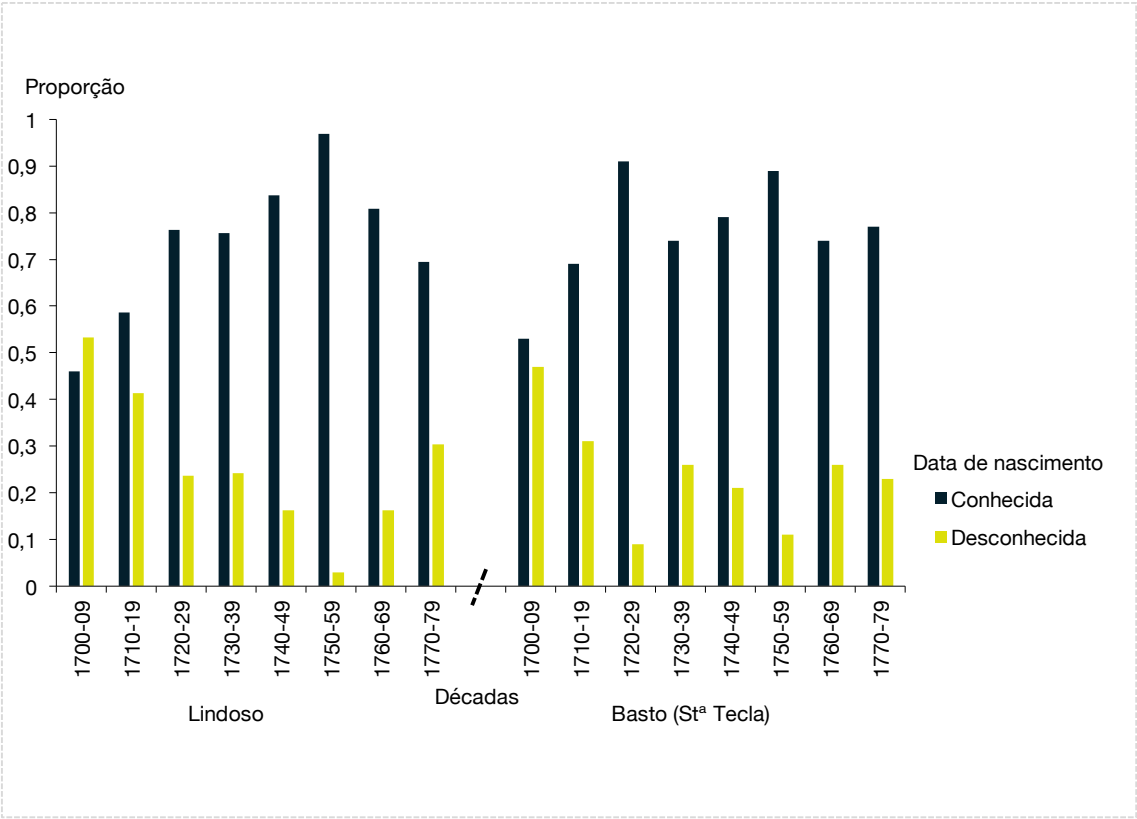


Fig. 1 | Lindoso e Stª Tecla: Significado dos assinantes com data de nascimento conhecida (1700-1779)

Fonte: Livros de Registo de Nascimentos e Casamentos do Lindoso e Stª Tecla (1660 - 1800).

Verifica-se que os autóctones de ambas as freguesias, ou seja, os assinantes dos quais conseguimos identificar a data de nascimento:

-predominam nos períodos em observação, com exceção no Lindoso na década de 1700 a 1709[7], o que nos permite inferir que a escolha dos padrinhos e testemunhas incidiria, preferencialmente na esfera familiar e local, remetendo-nos para a existência de redes de parentesco e, possivelmente, também de vizinhança, no universo das testemunhas e padrinhos de casamentos e batizados nas duas comunidades;

-tiveram, até à década de 1750/59 inclusive, uma variação positiva no total de assinantes, evolução acompanhada, também, pelo alargamento do universo dos participantes, o que lhe atribui um maior significado.

Dilações que vão ao encontro de estudos mais alargados que comprovam os meados do séc. XVIII como o período em que se observou o "ponto alto" na curva da alfabetização.

Mas, importante, em nossa opinião, é conseguir conhecer a evolução da prática da escrita na vida dos assinantes em ambas as comunidades. Para uma análise mais

7 Pelo facto de se desconhecer a data de nascimento não se exclui a enorme probabilidade de este subgrupo incluir predominantemente naturais do Lindoso, uma vez que nos encontramos perante a primeira década do séc. XVIII, época bastante próxima da obrigatoriedade do registo dos batizados efetuados na paróquia.

miúde, distinguiu-se os participantes dos quais se conhece a data de nascimento daqueles em que esta variável é desconhecida. Nos dois subgrupos, ainda se evidencia a evolução do nível médio da qualidade do traço ao longo da vida do assinante, pelo que se observou a classificação atribuída, respetivamente, à primeira e última assinaturas encontradas, em relação a cada autor (Figs. 2 e 3)[8].

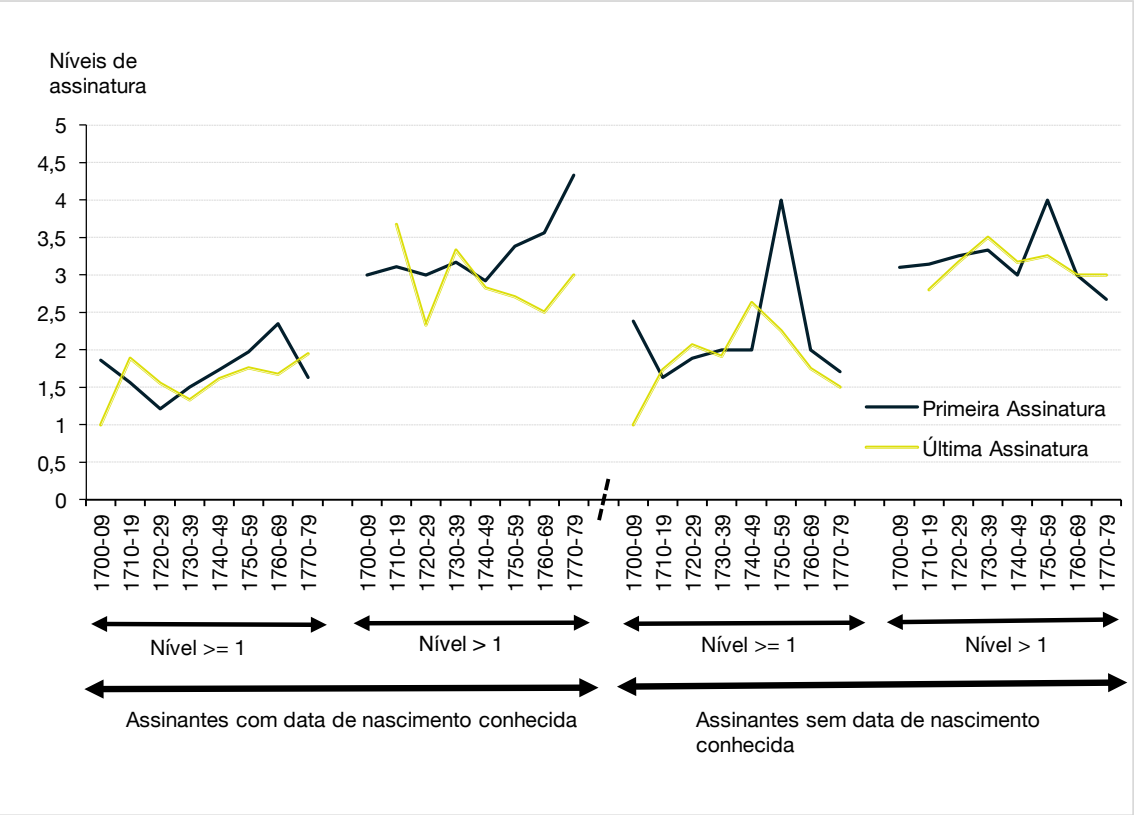


Fig. 2 | Lindoso: Evolução do nível médio das assinaturas (1700-1780)

Fonte: Livros de Registo de Batizados e Casamento da freguesia do Lindoso. (1660-1800).

8 No universo das assinaturas distinguimos, por um lado a evolução do nível médio de todas as assinaturas (nível> 1), por outro, a evolução do nível médio das assinaturas de facto traçadas (nível> 1).

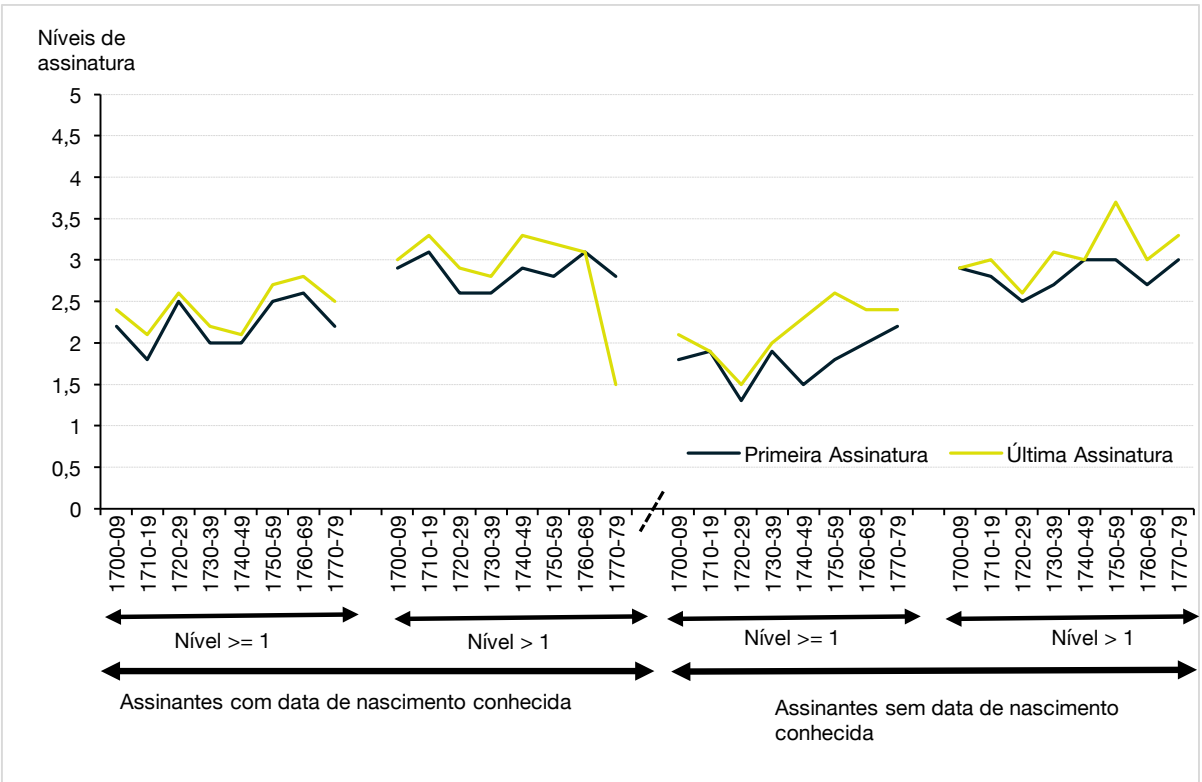


Fig. 3 | Basto (Stª Tecla): Evolução dos níveis médios da assinatura (1700-1780)

Fonte: Livros de Registo de Batizados e Casamentos de Stª Tecla (1660-1800).

Em relação ao grupo de assinantes com data de nascimento conhecida, ao comparar-se a evolução do nível médio da primeira assinatura com a evolução do nível médio da última assinatura (Figs. 2 e 3) dir-se-á que em Stª Tecla e no período de 1700-1760, se verificou uma evolução positiva na qualidade do traço, o que leva a deduzir que o participante desenvolveu ao longo da vida a destreza da escrita e, por princípio da leitura. Na década de 1770-79 o nível médio da última assinatura foi bastante inferior ao nível médio da primeira assinatura. Identificámos como padrinhos, para esta década, vários avós de idade avançada e, com uma assinatura que classificámos com um nível inferior em relação a outras por eles efetuadas, em atos anteriores. Quando pensamos na evolução fisiológica da pessoa, questionámo-nos se este facto constituirá uma hipótese provável para a explicação da tendência negativa na evolução da qualidade detetada. Se até a uma certa idade é "normal" uma melhoria no traço firmado, também é "normal" que ao envelhecimento das capacidades motoras esteja associada incapacidade autográfica.

No Lindoso, em relação aos assinantes com data de nascimento identificada, com exceção da década 1720-29, dir-se-á que não se verificou um aperfeiçoamento da escrita e muito provavelmente da leitura ao longo da vida. O nível médio da primeira assinatura tende a ser mais elevado que o nível médio da última assinatura, independentemente do efetivo considerado, o que revela, em nosso entender, uma representação e uma valorização, de certo modo, negativas da leitura e da escrita no

quotidiano destas populações, que se poderá compreender pelo desuso da arte de escrever, que se manifestaria na discrepância do traço.

Há a evidenciar, também para o Lindoso e em termos globais, a evolução positiva do nível médio da primeira assinatura *grosso modo* entre as décadas de trinta e setenta, nomeadamente nos indivíduos em que se conhece a data de nascimento, o que nos permite admitir que ao longo do séc. XVIII se teriam reunido progressivamente condições que justificariam a necessidade, por parte da população, na aprendizagem da escrita e, logicamente, da leitura.

Em Stª Tecla, a regularidade e o "peso" com que o grupo dos autóctones se destaca, pela qualidade do traço, no universo dos assinantes e de modo inquestionável a partir da década de trinta, poder-se-á explicar, ou, pela existência de estruturas relativamente organizadas de iniciação à leitura e à escrita, ou, pela procura regular dessa mesma aprendizagem por parte da população, que na fase de vida ativa se lhe deparava a necessidade em dominar a destreza da escrita.

Ainda baseado na leitura das Figs. 2 e 3, e ao comparar-se o nível médio da assinatura, nas duas comunidades e para os assinantes sem data de nascimento conhecida, poder-se-á dizer, em termos globais, que houve um aperfeiçoamento da escrita e da leitura ao longo da vida das pessoas?

Em Stª Tecla, o nível médio da primeira assinatura tende a ser mais baixo que o nível médio da última assinatura, o que revela, em nosso entender, uma representação e uma valorização positivas da leitura e da escrita no quotidiano destas populações.

Já em relação ao Lindoso, com exceção das décadas de dez e de trinta, há uma discrepância negativa do traço, entre aquele que é firmado pela primeira vez em relação ao deixado no último ato vital encontrado.

Preocupámo-nos, também, em conhecer a evolução do nível médio da assinatura para os assinantes que se iniciaram com idades inferiores a 20 anos, pois entendemos que este grupo representaria, com maior propriedade, a capacidade autográfica da população em geral (Fig. 4).

Curiosamente a observação cuidada de este indicador conduz-nos a outro tipo de raciocínio. Se por um lado, há a salientar a qualidade deficiente do traço exibido pelo jovem quando se iniciava nos momentos festivos da comunidade[9], por outro, denota-se uma certa melhoria proporcional ao nível demonstrado no início da sua prática da escrita, principalmente para aquela que classificamos com um nível inferior a três, o que poderá indiciar a existência de condições, embora muito periclitantes, mas suficientes, para timidamente envolver a população na destreza da escrita e da leitura. Por outro lado, o jovem, que certamente já escrevia e lia fluentemente[10],

---

9 No Lindoso, dos trinta e cinco jovens assinantes, traçaram assinaturas classificadas com um nível igual a quatro e a três, respetivamente, um e onze jovens.

Em Stª Tecla, dos trinta e quatro jovens assinantes, um traçou assinatura com nível quatro e dez com o nível três.

10 Assinaturas classificadas com um nível > 3

quando pela primeira vez foi participante ativo nos atos vitais da comunidade, manteve a qualidade do traço por um período longo da sua vida.

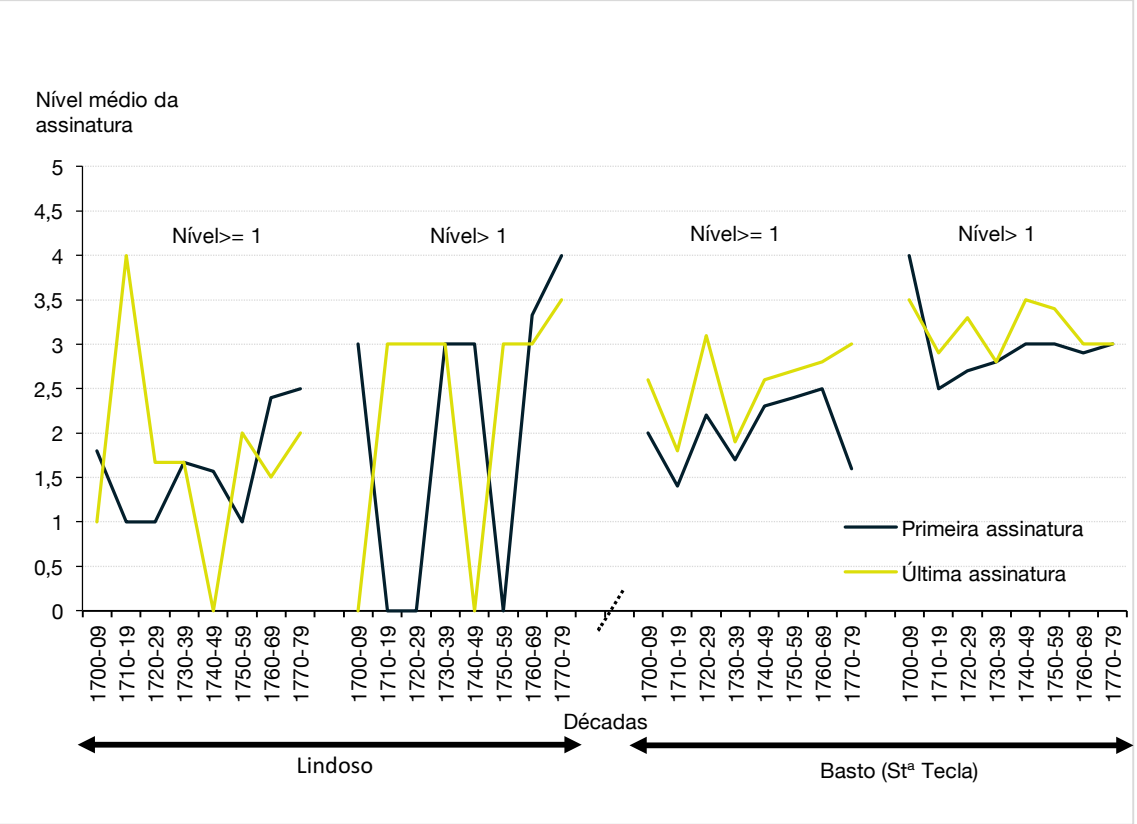


Fig. 4 | Lindoso e Stª Tecla: Evolução do nível médio da assinatura para os assinantes com idades entre os 10 e 20 anos (1700-1780)

Fonte: Livros de Registo de Batizados e Casamentos do Lindoso e Stª Tecla (1660-1800).

Numa leitura comparativa entre a Figs. 2 e 3, que evidenciam a importância dos assinantes que firmavam pela primeira vez com uma certa qualidade do traço, o de nível 3, e a Fig. 4, que distingue o nível da primeira assinatura dos jovens assinantes, poder-se-á inferir que a comunidade do Lindoso não disponibilizaria, para a maioria dos jovens, estruturas capazes de os envolver no ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Já em Stª Tecla poderemos inferir que todos os jovens valorizavam a sua qualidade autográfica ao longo da vida e que a evolução positiva da qualidade do traço firmado foi proporcional ao nível demonstrado no início da sua prática da escrita.

Também pela leitura das idades médias dos padrinhos e testemunhas de casamento e de batismo[11], que pela primeira vez exibiram em público a respetiva

[11] No cálculo deste indicador considerámos dois grupos etários. Aquele que engloba as idades dos 10 aos 14 anos inclusive e o que inclui as idades iguais ou superiores a 15 anos. Considerámos como limite superior do primeiro grupo os 14 anos em virtude de a Igreja, apenas, admitir padrinhos com idades superiores a 14 anos.

assinatura, nos é permitido aventar que, se por um lado, o desenvolvimento das destrezas implícitas no saber escrever e ler estariam, embora de um modo muito ténue, no horizonte dos muito jovens raianos (Fig. 5), essencialmente a partir da década trinta do séc. XVIII, por outro, o natural do Lindoso adquiriria a destreza da escrita numa fase mais avançada da sua vida, com exceção para a última década em observação.

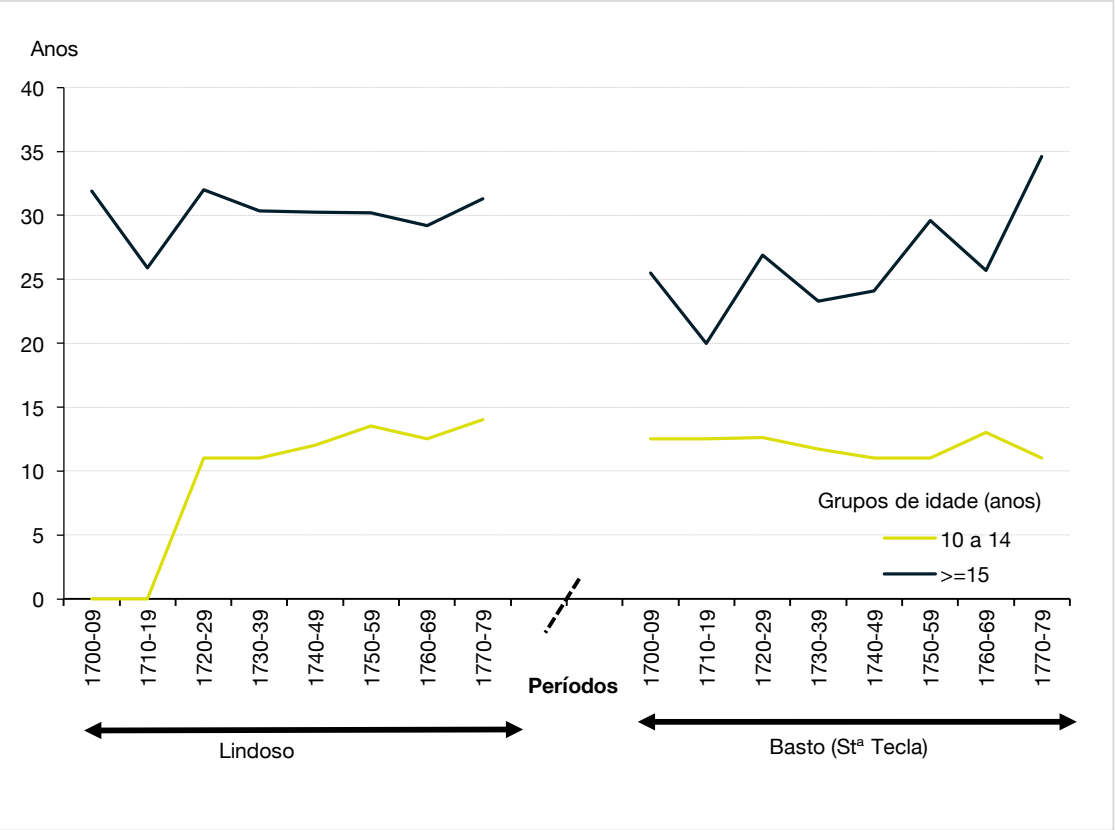


Fig. 5 | Lindoso e Stª Tecla: Idade média da primeira assinatura (1700-1779)

Fonte: Livros de Registo de Batizados e Casamentos do Lindoso e Stª Tecla (1660-1800).

Ainda pela observação da mesma figura, verifica-se que de 1700 a 1779 e para os indivíduos de raia e com idades superiores a 15 anos, a idade média à primeira assinatura foi inferior aos trinta e cinco anos, com exceção para a década de 1720-29[12]. Ora, se a partir desta década, se registou uma descida muito gradual, não evitou, contudo, que os assinantes iniciassem, nas últimas décadas em observação, a sua vida de escrevente em atos públicos com idades médias entre os 28 e 35 anos.

O Lindoso apresenta-se no séc. XVIII, com um universo de escreventes e leitores, que se iniciaram no ato da escrita em público com idades compreendidas entre os 25

[12] Idades médias da 1ª assinatura a ultrapassarem os 30 anos verificar-se-iam, para o Lindoso, nas décadas de

e 35 anos (Fig. 5), além de um grupo muito reduzido de jovens, aqueles que o fizeram com idades inferiores a 20 anos (Fig. 4).

Já em relação a Stª Tecla, a observação deste indicador permite-nos levantar a hipótese que a aprendizagem da escrita se iniciaria com os jovens e, quando muito, com jovens/adultos, muito provavelmente adolescentes (Figs. 4 e 5).

Exemplifiquemos com a década de 1700 a 1709. Nesta década, a idade média da primeira assinatura situava-se nos assinantes com idades ligeiramente superiores a 20 anos. Se um indivíduo assinava com idade próxima dos 20 anos, desenvolveu a sua aprendizagem numa fase adolescente e, muito provavelmente, nos grupos da catequese. A credibilidade para esta hipótese encontrámo-la nos padrinhos que assinavam com idade inferior a 15 anos.

Apesar das normas impostas, oficialmente pela Igreja, fossem perentórias sobre a idade mínima dos padrinhos, curiosamente se deteta para o Lindoso, no intervalo de cinco décadas (1720-1779), e para Stª Tecla nas oito décadas em observação, assinantes com idades inferiores a 14 anos[13], em que um pequeno número testemunhou o ato vital para a posteridade, com um traço, que evidencia grande qualidade na destreza e segurança no ato da escrita e, logicamente, da leitura.

Esta leitura comparativa permite-nos levantar uma outra hipótese, que a aprendizagem da escrita e da leitura nestas freguesias e provavelmente nas limítrofes, para este subperíodo, se por um lado, se iniciava com um grupo muito restrito de jovens, muito possivelmente adolescentes, por ventura, no núcleo familiar, ou, nos grupos de catequese[14], por outro, seriam as exigências da vida ativa, que justificaria a necessidade em se adquirir as destrezas implícitas no saber ler e escrever.

---

13 No Lindoso: dois elementos, respetivamente nas décadas de 1720-29, 1730-39, 1740-49 e 1770-79; um elemento nas décadas de 1750-59 e 1760-69. Em Stª Tecla: um indivíduo nas décadas de 1740-49 e 1770-79; dois indivíduos em cada uma das décadas de 1700-09, 1750-59 e 1760-69; três indivíduos no período 1720-29.

14 Somos de opinião, que os núcleos da catequese correspondiam aos centros, que poderiam dinamizar a aprendizagem da leitura e da escrita, pois, apenas a Igreja estava em condições de implementar as estruturas mínimas na divulgação e democratização da alfabetização, ao reunir recursos, não só materiais, mas, principalmente humanos, neste caso, o pároco e os curas, que coadjuvavam no trabalho da paróquia, após uns anos de estadia no Seminário da Diocese, a de Braga.

Na época, saber ler e escrever era um atributo exclusivo das pessoas socialmente bem instaladas, pelo que, apenas a Igreja, pelos próprios objetivos que a motivam, ao tornar obrigatória a catequese para todos os residentes, se preocuparia em tornar acessível, a todos os paroquianos, independentemente do status social e económico, a "arma" de saber ler, escrever e contar.

Mas, nas terras limianas e de raia, a Igreja, teria tido condições para incrementar, de facto, o interesse pela aprendizagem da leitura e da escrita? Entendemos, em função dos indicadores analisados, que a influência da Igreja na alfabetização do jovem raiano não teria sido suficiente para implementar uma rede organizada, com sistematicidade, de aprendizagem da escrita e da leitura, contrariamente ao que teria acontecido em Stª Tecla.

Há que relembrar que a comunidade do Lindoso se insere num território palco de forte instabilidade bélica, envolvida nos avanços e recuos multisseculares das forças militares, lusas e castelhanas, num esforço em definir a fronteira luso-galega. Exemplos “mais recentes”, os períodos da Guerra da Restauração e das Invasões Francesas, e a importância do castelo do Lindoso no controlo da fronteira. Além disso, a população, desde sempre, foi o ator principal no incremento do comércio submerso transfronteiriço, que se iniciou nos primórdios da estabilização da fronteira (séc. XIII-XIV), prolongando-se até aos finais do séc. XX.

Na expectativa em conseguirmos questionar o grau de organização da comunidade na divulgação da aprendizagem do saber ler e escrever, preocupámo-nos em conhecer a relação entre o efetivo de assinantes e o número de nascimentos (Fig. 6).

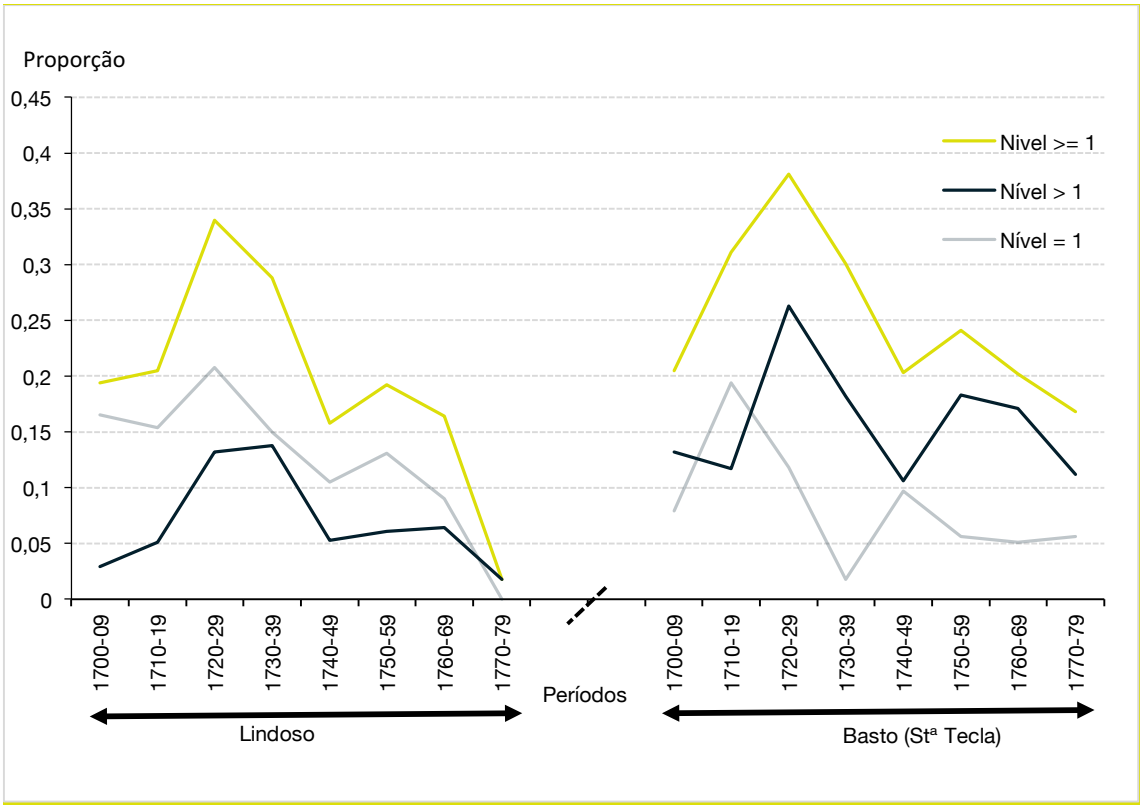


Fig. 6 | Lindoso e Stª Tecla: Proporção dos assinantes nos nascimentos (1700 a 1779)

Fonte: Livros de Registos de Nascimentos e Casamentos do Lindoso e Stª Tecla (1660-1800).

Consideramos que há uma correlação positiva entre o efetivo de assinantes, independentemente do nível de assinatura exibido e o volume de nascimentos.

Ao debruçarmo-nos no caso específico dos escreventes, ou seja, naqueles cujo nível de assinatura é superior ao nível um, sobressaem, no Lindoso, as décadas de vinte e trinta com os valores proporcionais mais elevados (0,13 e 0,14), embora inferiores aos valores dos assinantes que não escreviam, enquanto em Stª Tecla evidenciam-se as décadas de vinte (0,26) e cinquenta (0,18) não só com os valores mais elevados, como superiores aos valores dos assinantes que não escreviam, em virtude de terem traçado a vulgarizada cruz.

Este facto, desde logo, nos permite questionar, para Stª Tecla, se é possível admitir a existência de estruturas, um tanto ou quanto organizadas, na divulgação da aprendizagem do saber ler e escrever, ou, se pelo contrário, eram as famílias mais influentes que ensinavam os seus próprios filhos, iniciando-os numa idade muito jovem, restando para os clérigos, ou, para o barbeiro, o cirurgião, o músico e o

alfaiate[15] a alfabetização daqueles indivíduos que, ou pelo tipo de trabalho exercido permaneciam sob a esfera da Igreja ao longo da vida, ou então, daqueles moradores, que, já, adultos, se confrontavam com a necessidade premente em serem capazes de assinar, porque, por exemplo, pretendiam trabalhar no exterior, nomeadamente em Lisboa[16].

Ora, um conjunto de questões se levantam no estudo desta temática, para um intervalo de tempo tão afastado, e para as quais não conseguimos encontrar respostas suficientemente objetivas pela inexistência de Fontes, pois implicam conhecer não só as estruturas que apoiaram e incentivaram a divulgação da aprendizagem do saber escrever e, por certo, ler e contar, como as motivações das populações rurais do Norte de Portugal em quererem adquirir destrezas no domínio da escrita e da leitura.

Contudo, apesar de todas as dificuldades, entendemos que a investigação desenvolvida permite formular, em nota de síntese, um conjunto de inferências que caracterizariam o ambiente cultural das duas comunidades:

- o de raia, o Lindoso, que vivia em redor do castelo, o do Lindoso, muito dependente de um comércio submerso transfronteiriço, a par de uma agro-silvo-pastorícia de subsistência, em que a presença dos militares era notória nos atos vitais da freguesia, e que se deteta através das assinaturas, com uma frequência significativa, dos padrinhos e testemunhas de casamento e de batizados que, certamente, não diferiria, substancialmente, do quadro em que se inserem as freguesias raianas do Norte de Portugal;

- o de Stª Tecla, freguesia inserida no médio Tâmega, com uma população a viver exclusivamente de uma agricultura de subsistência e endógena.

Assim, enquanto no Lindoso, com uma comunidade insegura e muito aberta à Galiza, existiria uma estrutura débil, deficientemente organizada a favorecer a aprendizagem, em Stª Tecla, com uma comunidade estável e voltada para si mesmo, existiria uma estrutura com determinada organização, que dinamizava e incentivava a divulgação da aprendizagem da leitura, da escrita e da contagem.

Em Stª Tecla, a grande maioria dos assinantes que firmavam o nome, por certo, a par da escrita, liam e contavam, pois predominava a assinatura de nível igual, ou, superior a três, enquanto no Lindoso a maioria dos assinantes selavam a sua presença através de um desenho de uma cruz, pois era a assinatura de nível igual a um, que imperava.

Em Stª Tecla, saber escrever e talvez ler e contar, iniciava-se na fase jovem ou quando muito, na adolescência, enquanto no Lindoso verificar-se-ia para a maioria dos assinantes numa fase adulta, em plena vida ativa.

---

15 Moradores que, possivelmente, sabiam ler e escrever, pois exerciam profissões consideradas, na época, de destaque.

16 Pelo estudo efetuado ter-se-ia verificado, principalmente no Lindoso, uma mobilidade com um certo significado, no séc. XVIII, nomeadamente, para Lisboa.

Há que não esquecer, também, a forte instabilidade em que as populações raianas viviam pelo facto da existência da fronteira, e que ocasionava épocas de forte insegurança, de penúria e, mesmo, de fome.

Em Stª Tecla, os assinantes aperfeiçoavam a destreza da escrita, e por certo, a da leitura e da contagem, ao longo da vida, enquanto no Lindoso, apenas um reduzido número de assinantes teriam a possibilidade de o fazer.

Se em ambas as comunidades existia uma certa sistematicidade e frequência na prática da escrita, através da participação nos atos vitais da freguesia, ler, escrever e contar seria prática condicionada pelo *status* adquirido, quer pelo rendimento, quer pela popularidade, quer pelo espírito de entreajuda, quer pelas relações de vizinhança.

3. A ESCOLARIZAÇÃO, FINAIS DO SÉC. XIX-INÍCIOS DO SÉC. XX

Foi no séc. XIX prolongado pelo séc. XX que mais se fizeram sentir as repercussões das reformas educativas, embora, muitas das quais não se chegaram a implementar limitando-se a permanecerem exaradas em Decretos-Lei dos diversos governos, ou em publicações de autores interessados e preocupados com a situação da instrução em Portugal.

Questionámo-nos sobre a forma como se teriam repercutido nas comunidades em estudo, reformas educativas como a Pombalina, publicada em alvará de 28 de Junho de 1759, ou a exarada no Decreto-Lei de 16 de Agosto de 1779, com a qual o ensino elementar, até essa data, a cargo dos mestres e professores não eclesiásticos regressou, em boa parte, ao controlo dos religiosos, ou a assinada por Rodrigo da Fonseca e publicada em Decreto-Lei de 7 de Setembro de 1835, em que se lê:

> *(...) a instrução primária será administrada gratuitamente a todos os cidadãos em Escolas Públicas e o método será o do Ensino Mútuo ou o de Lencastre (...),*

ou as consequências da reforma de Costa Cabral, em 1844, que se propõe combater o analfabetismo decretando para todos:

> *(...) os pais, tutores e outros quaisquer indivíduos residentes nas povoações em que estiveram colocadas as Escolas de Instrução Primária ou dentro de um quarto de légua (...) mandarem à escola os seus filhos, pupilos, ou outros subordinados desde os sete anos até aos quinze anos de idade ficando sujeitos se não o fizerem, primeiro a aviso, depois a intimação, depois a repreensão e por fim a multa (...),*

ou, então, a reforma descentralizadora de Rodrigues Sampaio em 1876, com grande impacto nacional.

Conjunto vasto de legislação, que emanou dos poderes políticos empenhados, pelo menos teoricamente, na divulgação generalizada da instrução pelas populações, mas, revelador do longo tempo de transição entre ambientes culturais específicos e assentes em estruturas distintas.

Optou-se, então, por considerar um período, que entendemos representativo da vivência cultural, ou, talvez melhor, instrucional da época, com cerca de quarenta

anos (1878-1916) sobre o qual se incidiu a observação tomando como fontes, os *Registos de Batismo e de Casamento* (de 1/1/1877 a 1/4/1911 e 3/1/1912 a 31/12/1916)[17], e os *Recenseamentos Gerais da População* (1878, 1890, 1911 e 1920).

Na observação dos *Registos Paroquiais*, continua-se a privilegiar as assinaturas dos padrinhos de batismo e casamento e testemunhas de casamento, mas, como se está perante assinaturas bastante "uniformizadas"[18], utilizou-se uma escala dicotómica de classificação do tipo de escrita:

- Sabe escrever;
- Não sabe escrever.

Contudo, outras escalas de classificação do conceito de alfabeto foram adotadas nos *Recenseamentos Gerais das População*, as fundamentadas nos indicadores:

- Não sabe ler nem escrever;
- Sabe ler e escrever[19];
- Sabe ler.

Sem quer tirar dilações comparativas salientar-se-á os valores referentes ao sexo feminino obtidos na contagem que incidiu nos *Registos Paroquiais* relativamente aos valores encontrados no *Recenseamento da População* de 1911 (Quadro 1).

Períodos	Sabe ler e escrever				Não sabe ler nem escrever				Sabe ler				Sabe escrever		Não sabe escrever		Habitantes	
	H		M		H		M		H		M		H	M	H	M	H	M
Lindoso	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº
1878 a)	119	38	5	1,2	193	62	388	99	...	...	...	...	...	...	...	...	312	393
1890 a)	89	28	5	1,3	215	68	378	98	11	3,4	1	0,3	...	...	..	..	315	384
1911 a)	...	...	...	...	365	83	407	99	77	17	5	1,2	...	...	..	...	442	412
1/1/1877 a 1/4/1911 b)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	162	2	134	209	...	...
3/1/1912 a 31/12/1916 b)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55	3	40	54	...	...
1920 a)	...	...	...	...	240	69	429	98	108	31	8	1,8	...	...	...	...	348	437
Stª Tecla																		
1878 a)	73	27	9	2,7	199	73	320	97	...	...	...	...	...	...	...	...	272	329
1890 a)	101	36	27	8,3	173	63	295	92	1	0,3	3	0,9	...	...	...	...	275	325
1911 a)	117	41	61	20,2	166	58,7	240	80	...	...	...	...	...	...	...	...	283	301
1/1/1877 a 1/4/1911 b)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	185	68	120	239	...	...
3/1/1912 a 31/12/1916 b)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	65	31	59	81	...	...
1920 a)	163	46	48	14,9	189	53,7	274	85	...	...	...	...	...	...			355	322

Quadro 1 | Lindoso e Stª Tecla: População alfabetizada. Recenseamentos Gerais da População Portuguesa (1878-1920). Livros de Registo de Batismos e Casamentos (1877-1911; 1912-1916)

---

[17] Para o intervalo de tempo de 2 de Abril/1911 a 1 de Janeiro/1912 não se localiza o registo dos atos vitais da freguesia do Lindoso.

[18] As estruturas que neste período de transição apoiavam a alfabetização, talvez melhor, a expansão da instrução a todas as aldeias, eram diferentes daquelas que foram o suporte da Alfabetização do séc. XVIII.

[19] Critério que desapareceu a partir do recenseamento de 1911 inclusive, mantendo-se, apenas o "saber ler".

a) *Recenseamentos Gerais da População*; b) *Registos de Batizado e Casamento do Lindoso e Stª Tecla.*

Fontes: Recenseamentos Gerais da População Portuguesa, 1878, 1890, 1911 e 1920, Direção Geral de Estatística, Imprensa Nacional, Lisboa.

Livros de Registo de Batismos e Casamentos (1/1/1877-1/4/1911; 3/1/1912-31/12/1916), Registo Civil de Ponte da Barca e Cartório Paroquial do Lindoso (Lindoso); Registo Civil de Celorico de Basto e Cartório Paroquial de Basto (Santa Tecla).

Os valores absolutos referentes ao sexo feminino obtidos pela contagem que incidiu nos *Registos Paroquiais* não diferem substancialmente dos valores encontrados no *Recenseamento Geral da População* de 1911.

No intervalo de Janeiro de 1877 a Abril de 1911, no Lindoso existiam dois indivíduos do sexo feminino que sabiam escrever[20] e 209 que não sabiam escrever[21], enquanto em Stª Tecla 68 mulheres sabiam escrever e 185 não sabiam escrever. O Recenseamento de 1911 menciona, para o Lindoso, 5 indivíduos do sexo feminino que "sabe ler"[22] (1,2%) e 407 que "não sabe ler nem escrever" (99%), enquanto em Stª Tecla não é mencionada qualquer mulher a “saber ler”, mas “saber ler e escrever”, fazem-no 61 mulheres (20,2%). Valores, que, independentemente da Fonte utilizada, retratam bem, em nosso entender, o "peso" das mulheres alfabetizadas nas duas comunidades, ou seja, o elevado grau de iliteracia que imperava nas paisagens raianas e que, de certo modo, “contrastava” com a importância que a comunidade de Stª Tecla atribuía ao facto da mulher ser capaz de escrever e de ler. Esta discrepância estendia-se, também, ao sexo masculino, apesar da diferença se tornar mais acentuada, de acordo com o tipo de Fonte utilizada[23].

Resultados que, embora, levantem, de imediato, uma série de questões, limitamo-nos a interrogar, se com o funcionamento das escolas oficiais a nível nacional foi, apenas, considerado "alfabetizado" o indivíduo que tivesse frequentado a escola, pondo-se de parte a contagem de todos aqueles que, apesar de não terem frequentado a escola oficial, sabiam ler e escrever.

---

20 Por curiosidade, uma noiva e uma madrinha de batismo.

21 Tanto para as noivas como para as madrinhas de casamento e de batizado, o pároco declarava que "(...) por não saber ler nem escrever, a rogo, assinava (...)".

22 Sem se querer questionar o conceito de "saber ler", por não corresponder aos objetivos que nos propusemos atingir, limitamo-nos a referir que "saber ler" não é sinónimo de "saber escrever". Contudo, o inverso já é recíproco, ou seja, quem sabe escrever, também sabe ler.

23 Segundo o Censo de 1911, no Lindoso, 77 homens (17%) "sabem ler". Segundo a contagem resultante da leitura dos Registos Paroquiais, para o período de 3/04/1912 a 31/12/1916, 162 homens "sabem escrever. Para Stª Tecla, em 1911, 117 (41%) homens “sabem ler e escrever” e para o período de 3/04/1912 a 31/12/1916, 63 “sabem escrever”.

Esclarece-se, que, embora se tenha tido a preocupação em contar por uma só vez o assinante que participou em vários atos vitais, ela inclui aqueles que o fizeram ao longo de três décadas e, por ventura, parte deles já teriam sucumbido, em 1911, de acordo com a lei natural da vida.

Hipótese que parece ser corroborada pela evolução dos "alfabetizados" masculinos no intervalo de tempo de 1878-1911, segundo a fonte estatística oficial e publicitada[24].

O Censo de 1920 indicia a evolução negativa dos "analfabetos" do sexo masculino, "viragem" ainda não verificada nas mulheres, que se entende pelo facto de nas primeiras décadas da existência da escola oficial, esta ser muito mais frequentada pelos rapazes, pois se o recenseamento das crianças em idade escolar era obrigatório, a matrícula e a frequência respetivas tornavam-se facultativas, o que nos permite levantar uma outra questão, a relacionada com a implementação, de facto, da escolaridade universal.

Se os *Registos de Batizados e de Casamentos* (1912-1916), no Lindoso, e em Stª Tecla (1912-1916), já, evidenciam a influência da escola oficial, com os padrinhos e noivos assinantes a ultrapassarem aqueles que não sabem escrever[25], mantêm-se, contudo, muito reduzido, principalmente no Lindoso, o efetivo das madrinhas que exibem a respetiva assinatura[26].

Realça-se o facto do *Recenseamento de 1920* apontar uma inversão da tendência de evolução positiva em ambas as comunidades. Verificou-se um aumento de indivíduos e para ambos os sexos que são analfabetos.

Índices de escolarização, que tenderão a evoluir ao longo do séc. XX, em função das novas políticas educativas, cada vez mais preocupadas com a implementação de uma Escola que promova e incentive a universalidade e democraticidade do ensino/aprendizagem, prolongando-se, gradualmente, o período de frequência obrigatória pelos jovens alunos, os cidadãos de um amanhã imbuído pelo "novo" conhecimento e tecnologias de ponta.

REFLEXÕES FINAIS

Se no séc. XVIII teria sido restrito o núcleo dos residentes que fizeram um uso regular das suas capacidades autográficas, isto é, que sabiam escrever, mas, provavelmente, também, ler, manter-se-ia o impacto ténue da Alfabetização ao longo do séc. XIX.

Quadros de alfabetização e de instrução pouco auspiciosos, que se prolongaram pelo séc. XX, em virtude de os projetos escolares implementados no período da escolaridade obrigatória não terem conseguido inverter uma relativa secundarização da cultura escrita no quotidiano e no desenvolvimento da vida local, pois os maiores

---

24 Peso dos "alfabetizados" na população masculina era, no Lindoso, de 38%, 28%, 17% e 31%, respetivamente em 1878, 1890, 1911 e 1920, enquanto em Stª Tecla era de 27%, 36%, 41% e de 46%, para os mesmos períodos.

25 No Lindoso, num universo de 95 padrinhos e noivos, 55 exibem assinatura e 40 não o fazem porque não sabem escrever e alguém assina a rogo. Em Stª Tecla, num universo de 114 padrinhos e noivos, 65 exibem assinatura e 59 não o fazem.

26 No Lindoso, num efetivo de 57 elementos femininos, apenas, 3 desenvolveram a aptidão da escrita, o que lhes permitiu assinalar a presença nos atos da paróquia, enquanto em Stª Tecla, num total de 112 mulheres, 31 mulheres escrevem e 79 mulheres não o sabem fazer.

beneficiários da escolarização massiva continuam a partir para o exterior, onde se fixam para exercerem uma profissão.

Na segunda década do séc. XXI os jovens alfabetizados em idade ativa, a exemplo dos progenitores, independentemente de possuírem, ou não, uma especialização, nomeadamente uma licenciatura, optam por residir nos centros urbanos, nacionais e estrangeiros, contribuindo, assim, para que nas paisagens e espaços em estudo se acentue a baixa densidade relacional, com tendência para se continuar.

Perante um cenário cultural, com profundas consequências sociais e territoriais, interrogamo-nos sobre o amanhã de territórios como os do Norte de Portugal Rural de muito baixa densidade:

- palco de uma população de baixo nível de instrução e com idade avançada;
- em perda continuada dos seus jovens, mesmo daqueles que frequentam a escola oficial, mas, na expectativa de, num futuro próximo, saírem ao encontro de espaços, que entendem ser mais promissores, como os das regiões metropolitanas, nacionais e europeias;

permite aventar consequências de carácter irreversível, quer no âmbito social, quer territorial, muito provavelmente justificadas pelo facto de as "batalhas" da educação e da instrução nunca terem sido suficientemente motivadoras a fim de adquirirem um papel relevante na vida das comunidades em estudo.

BIBLIOGRAFIA

Amorim, M. N. (1991). *Uma Metodologia de Reconstituição de Paróquias*. Braga: Universidade do Minho.

Carvalho, E.M. G. R. (1993). *A Alfabetização em Basto (Stª Tecla), séc. XVIII-séc. XX*. Odivelas: Instituto Superior de Ciências da Educação (policopiado).

Carvalho, E.M. G. R. (1999). *Basto (Stª Tecla), Uma Leitura Geográfica (do séc. XVI à contemporaneidade)*. Guimarães: NEPS, nº 7, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho.

Carvalho, E.M. G. R. (2006). *Lima Internacional, Paisagens e Espaços de Fronteira*, tese de doutoramento em Geografia Humana apresentada à Universidade do Minho, Braga (no prelo).

Magalhães, J. (1994). *Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime. Um Contributo para a História da Alfabetização e da Escolarização em Portugal*. Braga: Universidade do Minho, Instituto das Ciências da Educação.

Ribeiro, O. (1995). *Opúsculos Geográficos*, *Estudos Regionais,* vol. VI. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação:

Decreto de 7 de Setembro de 1835, "Regulamento Geral da Instrução Primária", da responsabilidade de Rodrigo da Fonseca de Magalhães.

Decreto de 20 de Setembro de 1844, publicado no Diário do Governo nº 220, da responsabilidade de António Bernardo da Costa Cabral.

Lei de 2/5/1878, da responsabilidade de António Rodrigues Sampaio.

ID:51

AUTOGRAFIAS E SOCIABILIDADES NO ESPAÇO IBERO-AMERICANO NO TRÂNSITO DO ANTIGO REGIME. HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

Autor:
Justino Magalhães

Filiação:
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

RESUMO

A cultura letrada foi determinante na transformação da sociedade do Antigo Regime, na produção e cumprimento da legislação, na administração pública e privada, na diplomacia, no registo de propriedade, na justiça, no registo de contratos, na circulação de ideias, na mobilidade de pessoas, na comunicação, na escrituração dos indivíduos e das populações. A escrita conectou os dois lados do Atlântico. Nos espaços nacionais, a expansão e normalização das línguas vernáculas, associadas ao surgimento e vulgarização de novos meios e técnicas de informação e conhecimento, e a abertura do universo letrado à diversidade dos domínios da leitura e da escrita tornaram a cultura escrita central e intrínseca ao desenvolvimento histórico. Os campos demográfico e social, cultural, científico, técnico, administrativo, comunicacional funcionaram com aplicação regular da leitura e da escrita. As manifestações da escrita incluem escriturações formais e escritas informais, autográficas e epistolares. A autografia tornou-se inerente aos destinos de vida e decisiva nos modos de sociabilidade. A história da alfabetização é um domínio interdisciplinar que encontra na demografia histórica, na aculturação escrita, na capacitação literácita um campo de participação e mobilidade sociocultural e profissional. Este texto apresenta uma perspectiva desta interdisciplinaridade, aplicada à língua portuguesa e ao espaço atlântico.

PALAVRAS-CHAVE

Cultura escrita, autografias, história da alfabetização

1. CULTURA ESCRITA E MODERNIZAÇÃO

A cultura escrita integra a modernização ocidental e foi determinante na transformação da sociedade do Antigo Regime. Permitia a circulação de ideias, a mobilidade de pessoas, a comunicação, a escrituração dos indivíduos, das populações, das decisões e destinos de vida. Era um regulador de processo. Associada à economia, à diplomacia e à circulação das pessoas, à divulgação da informação e do conhecimento, à comunicação formal, às autografias, a cultura escrita conectou os dois lados do Atlântico. Era a base da educação. A escola foi organizada e a escolarização evoluiu, em torno da cultura escrita. A escrita estava associada à produção material, à produção do conhecimento, à informação, à comunicação, à circulação e cumprimento da legislação, à aplicação da justiça. Era um instrumento de ordem e de governo que assegurava a administração pública e privada, a diplomacia, o registo de propriedade, a regulação e registo de contratos.

No decurso do período moderno, a língua latina, como meio de comunicação erudita e matriz civilizacional, declinou perante o fomento, vulgarização e normalização das línguas vernáculas, na construção dos espaços e identidades nacionais, na expansão e socialização de novos meios e técnicas de informação e conhecimento. A cultura letrada tornou-se central ao desenvolvimento histórico. A língua portuguesa foi um meio de consolidação do império e de construção do espaço atlântico.

Um dos aspectos mais inovadores do período moderno foi a utilização da escrita como organização e registo das populações, meio de sociabilidade, factor de proximidade. Com base nas fontes históricas do local e na documentação de proximidade, é hoje possível reconstituir as populações, conhecer a geografia física e humana, estabelecer cronologias, descrever e explicar os destinos de vida, estabelecer conexões no tempo e no espaço, escrever a história do local. Com as fontes históricas paroquiais e municipais, a demografia histórica criou e tem vindo a aplicar uma metodologia de identificação dos indivíduos, reconstituição das populações, descrição dos comportamentos vitais dos indivíduos e das comunidades, incluindo os modos de produção e de circulação material e económica, as formas de organização e comunicação, a sedentarização e a mobilidade dos indivíduos e dos grupos.

No domínio da aculturação escrita, a história da alfabetização congrega os estudos da demografia histórica e de reconstituição das populações suas formas de organização e mobilidade, com a produção e a circulação do manuscrito e do impresso, bem como com as diferentes manifestações de escrita formal e informal. O conhecimento das práticas de escrita, incluindo o acesso, modalidades de desempenho e autografias, capitalização simbólica e mobilidade sociocultural, envolve uma metodologia adequada que correlaciona os dados populacionais, identitários e os percursos vitais dos indivíduos com o desempenho autográfico, a capacidade de intelecção, a comunicação escrita, medidos e avaliados através de escalas literácitas.

Em conformidade com a afirmação e a expansão das religiões do livro e da aculturação escrita, como obrigação de acesso e prática do culto religioso (nomeadamente nas regiões da Reforma Protestante europeia e americana e em cumprimento das determinações do Concílio de Trento nas regiões que permaneceram associadas ao Catolicismo), o Período Moderno ficou documentado através de registos de foro institucional e de âmbito socio-religioso. Estas fontes são coetâneas e correlativas de fontes de natureza administrativa e judicial, nomeadamente, os registos de propriedade e a vulgarização dos testamentos como manifestações de vontade, com valência religiosa e civil. Os testamentos, como, de forma menos radical, os codicilos ou outros apontamentos afins asseguravam os bens de alma em benefício dos próprios e estipulavam os destinos dos bens materiais, com directa repercussão nos destinos de outrem – assim de familiares, como de terceiros.

O espaço ibero-americano, muito particularmente o eixo Portugal-Brasil, foi um campo de fomento e aplicação de escriturações formais, autografias e sociabilidades, cuja evolução foi acentuada na transição do Antigo Regime. Há uma escrita de império como meio e produto da administração pública e privada, da economia, da circulação de bens e de pessoas, da implementação e da aplicação da justiça. É uma escrita letrada, formalizada e processual, hierárquica, confiada a profissionais. Mas é também uma escrita de negócios, uma escrita epistolar, vencendo a distância e o tempo, inventariando e ordenando a relação entre instituições, órgãos, agentes, indivíduos. A escrita foi um meio de colonização e um suporte da emigração. Correlativamente, a cultura escrita é fonte e representação de si própria, permitindo conhecer o modo como a leitura e a escrita foram sendo divulgadas e apropriadas. No que ao Brasil reporta, ficaram documentadas as autografias de residentes temporários, de colonos e de autóctones.

2. HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO – DOMÍNIO INTERDISCIPLINAR

A história da alfabetização é, nesse sentido, um domínio interdisciplinar centrado no eixo formado pela cultura escrita, pela capacidade literácita, pela sociabilidade dos indivíduos, dos grupos e dos segmentos sociais, socio-administrativos e socioprofissionais. É uma história que encontra paralelo e frequentemente se subsume na escolarização, mas que permite perspectivar o campo da cultura escrita com mais abrangência espácio-temporal e com grande amplitude na representação, na legitimação e nas manifestações de aplicação e uso. A implementação da interdisciplinaridade na história da alfabetização permite referenciar e explicar a importância da leitura e da escrita na cultura material, na educação, na identidade e destinos pessoais, nas manifestações de vontade e de capacidade para intervir no destino de outros.

Tal como aqui se apresenta, a metodologia interdisciplinar da história da alfabetização está profundamente imbricada na demografia histórica, através da utilização e da expansão de bases populacionais comuns. No caso português, as principais bases que têm vindo a ser utilizadas fazem parte, ou estão associados, ao

Repositório Genealógico, construído com recurso a fontes nominativas e seriais. São bases que permitem reconstituir os ciclos de vida dos indivíduos, das comunidades, das gerações e cruzar tais dados com indicações sobre a cultura escrita, admitindo distintas modalidades de acesso, participação e desempenho. Tais manifestações não ficaram circunscritas ao formalismo letrado, ainda que este formalismo não deva deixar de ser tomado como referência.

A história da aculturação escrita em língua portuguesa inclui, por consequência, a constituição da norma escrita com características de pragmática discursiva e uniformização ortográfica e caligráfica. Essa norma ficou associada à consolidação de uma caligrafia escolar. De forma integrada, o presente texto está associado a estudos de história da alfabetização, desenvolvidos em diferentes regiões de Portugal, com maior incidência em algumas regiões dos Açores, na região de Guimarães e no Nordeste Transmontano, mas também em estudos realizados em algumas regiões do Brasil.

Esses estudos possibilitam articular a autografia com a aculturação escrita e com a circulação do escrito no espaço atlântico e ibero-americano. Dão a conhecer o grau de literacia e a frequência da escrita em comunidades urbanas e rurais do Noroeste português, particularmente na região de Guimarães e de algumas populações rurais de Trás-os-Montes. Permitem, por outro lado, referenciar as formas de acesso e de sociabilidade escrita por parte de comunidades açorianas, onde o formalismo autográfico e o elemento escolar se fizeram sentir com maior sistematicidade. Também os estudos sobre a aculturação escrita permitem conhecer e explicar como se formou uma elite letrada no Brasil, nomeadamente no Sergipe do século XVIII. Permitem, de modo análogo, documentar e comprovar como a aculturação escrita e a autografia fazia parte do quotidiano e dos destinos de vida das mulheres de Minas Gerais no trânsito do Brasil-colónia. As mulheres de Minas Gerais, proprietárias de bens imóveis, de bens e meios de produção oficinal, ou detentoras de capital fiduciário, fizeram recurso frequente ao testamento como legítima manifestação de vontade e prova de capacidade para dispor dos destinos próprios ou de outrem, nomeadamente de familiares, parentes por afinidade, escravos. Pelo testamento davam a conhecer relatos de vida e deixavam manifestos os sentimentos e os valores que perfilhavam. Ficam deste modo combinados autografias e sociabilidades no Espaço Ibero-Americano, no decurso do Antigo Regime. O processo foi intensificado na transição do período moderno e é fundamental para a história da alfabetização.

A Demografia histórica, tal como tem vindo a ser construída e desenvolvida por Maria Norberta Amorim, é uma disciplina fundamental para a historiografia da alfabetização.[1] O meu texto pretende, uma vez mais, demonstrá-lo. A metodologia aqui apresentada combina demografia, aculturação escrita e escolarização, incide sobre autografias, comparação e circulação da escrita – acesso e usos da escrita, modelos, pragmáticas, culturas. Para contrastar e tornar inteligíveis as marcas

1 Em vários estudos tem sido feira referência detalhada à interdisciplinaridade que subjaz à história da alfabetização e, muito particularmente, à associação com a Demografia Histórica e com os estudos de Maria Norberta Amorim.

autográficas em termos de capacidade literácita, serão apresentadas escalas de assinatura e serão apontadas algumas conclusões quanti-qualitativas. Serão tomados em atenção diferentes tipos de fontes históricas.

3. AUTOGRAFIAS E NORMALIZAÇÃO DA ESCRITA

A história da alfabetização tem como eixo fundamental o binómio que incide na cultura, nos acessos, capacitações e práticas literácitas como manifestações de participação, sociabilidade e mobilidade dos indivíduos e dos grupos. A história da alfabetização congrega e permite explicar a importância da cultura escrita na cultura material, na educação e na sociabilidade. É, deste modo, possível distinguir as escritas formais das escritas espontâneas e de quotidiano. As escritas formais ficaram associadas a usos institucionais e a escreventes profissionais, sendo algumas delas a tombolar, judicial, diplomática, administrativa, de negócios. São escritas sujeitas a pragmáticas e que cultivam determinadas fórmulas de trato e de cortesia. Uma escrita que concilia pragmática e fórmulas de estilo com assuntos privados e de quotidiano, salvaguardando a privacidade, a autoria e o ritmo pessoal, é a escrita epistolar.

A autografia cumpriu a função de legitimar e autenticar o formal, dando curso à escrita circunstancial e testemunho pessoal, mas também estimulando a escrita de geração espontânea. Seja enquanto manifestação formal, seja enquanto escrita informal, a autografia tornou-se inerente aos destinos de vida e foi decisiva para a sociabilidade. Pela complexidade, pela morosidade de acesso e pela elevada representação profissional e técnica, a escrita era factor de restrição no acesso e no uso. Era matéria de corporação. Todavia, quer enquanto requisito formal quer como actividade de quotidiano comportou também manifestações autográficas elementares e de foro privado. A autografia de legitimação e autenticação ficou frequentemente circunscrita à assinatura, processo que, dada a formalidade, atesta, por parte dos próprios sujeitos e dos circunstantes, um acto sociocultural, independentemente da perfeição do traço.

Pode aventar-se que o desempenho e o acesso à aculturação escrita constituem um *continuum* desde traços rudimentares e autografias elementares aos cursivos normalizados e estilizados e, por fim, aos cursivos elaborados e pessoalizados. No intermédio, inscrevem-se manifestações de estilização e norma, capacitações adquiridas através de processos colectivos de ensino, aprendizagem e treino, orientados.

A escola modelou e vulgarizou um cursivo padrão – o caligráfico escolar. Os processos rudimentares de escrita e as autografias elementares continuaram a ser legítimos, convivendo com escritas e assinaturas formais e gramaticalizadas. Com o avanço da escolarização, a norma escrita foi associada à alfabetização escolar e particularmente ao caligráfico escolar.

A estatalização escolar (Magalhães, 2010), universalizando o acesso à escrita e a normalização da alfabetização, remeteu as práticas tradicionais de escrita para lugar

subalterno. Progressivamente, as autografias foram uniformizadas ou abandonadas. Em consequência, a afirmação sociocultural através da escrita ficou sujeita à legitimação através da escolarização ou da profissionalização.

4. SOBRE O CALIGRÁFICO PORTUGUÊS

De modo sumário, pode referir-se que o caligráfico escolar português foi resultado da adaptação de modalidades de escrita manuscrita, anteriores. O processo de formalização escolar decorreu essencialmente no século XVIII e primeiras décadas do século XIX, devendo ser destacados os contributos de Manuel Andrade de Figueiredo, Jerónimo Soares Barbosa, Joaquim José Ventura da Silva.

Ao publicar *Nova Escola*, cuja 1ª versão impressa data, provavelmente, de 1722 (ainda que haja estampas anteriores), Manuel Andrade de Figueiredo referiu-se, no essencial, à letra grifa ou romanesca e à letra bastarda, também designada de chancelaresca ou de secretaria. A escrita bastarda comportava, segundo ele, o cursivo liberal, pelo que, salvaguardada a regra geral, eram tolerados ajustamentos e adaptações de escrevente para escrevente. Para Andrade de Figueiredo, era a modalidade de escrita mais divulgada e usual, pelo que deveria ser a mais cultivada, quer por escreventes não habituais quer por escreventes que buscavam distinção quer, por maioria de razão, pelos próprios escrivães.

O ensino e a formalização desta escrita radicam na combinação entre linhas rectas e linhas curvas, podendo ser feito uso de uma pauta devidamente preparada. Andrade de Figueiredo entendeu que a letra bastarda era a mais adequada ao cursivo e, através das estampas, dos ensinamentos e das pautas, influenciou, de modo decisivo, a escrita escolar. O itálico como réplica do gótico impresso continuou a ser praticado, mas a suficiência escolar assentava no bastardo. Por meados do século XVIII, na escrituração comercial e na escrituração doméstica, eram usuais a escrita francesa e a escrita inglesa, respectivamente.

No entanto, desde o século XVII que as autografias não profissionais correspondiam a variações cursivas da letra bastarda ou grifa. O itálico foi utilizado essencialmente como escrita formal, o mesmo com o gótico. Há assim, no tempo longo, uma continuidade. Para final do século XVIII, Jerónimo Soares Barbosa, concordando com Andrade de Figueiredo em "que nas duas linhas recta e curva se formam as letras do Abecedário" (Barbosa, 1796, p. 20) criou e implementou instrumentos, meios e técnicas pedagógicas e didácticas, que constituíram o método de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas portuguesas. Jerónimo Soares Barbosa propôs uma maior inclinação da letra, do que aquela que tinha sido admitida por Andrade de Figueiredo.

O bastado ou grifo tornou-se a escrita oficiosa da escola e da escolarização, num processo de normalização e adaptação (gráfica e ortográfica) que alguns pedagogos, na esteira de Ventura da Silva (1819), vieram a designar de escrita portuguesa. Nela radicou o caligráfico escolar.

No decurso do século XIX, observa-se uma multiplicação de métodos de acesso à leitura e à escrita. Alguns autores e pedagogos, nomeadamente António Feliciano de Castilho, autor do *Método Português ou Método Repentino* e João de Deus, autor da *Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*, admitiram modalidades simplificadas de escrita, como forma de vulgarização e economia de aprendizagem. Mas foi a escrita caligráfica que a escola fixou como modelo e norma e que, quer mestres e professores quer, por consequência, os alunos teriam de saber praticar com esmero, sob pena de não certificação e de despromoção social no campo da cultura escrita. A razão escolar passou a ditar a distinção entre analfabeto e alfabetizado.

A obrigatoriedade e a vulgarização fizeram do caligráfico escolar um tema de concorrência e um objecto de mercantilização. A disputa entre editoras, entre tipografias e entre autores conduziu a uma indústria do caligráfico, como comprova a declaração exarada por Luiz Adelino Lopes da Cruz, na *Nova Arte Calligrafica Teórica e Prática para uso dos alunos das escolas de instrução primária e dos que se habilitam para o professorado*, de que era autor, na qual se comprometia a devolver a quantia de 4.500 réis a quem, cumprindo as 18 lições daquele método, não apresentasse efectivas melhorias na letra e na ortografia 1865.

Como referido, historicamente, a aculturação escrita está documentada por grande diversidade de autografias, parte das quais apresenta uma elementaridade do traço, em reflexo do arcaísmo do método e dos instrumentos de acesso e da prática, ou em consequência das irregularidades de uso e da falta de prática, por parte de escreventes ou tão só de assinantes. O caligráfico escolar é, neste sentido, um referente fundamental para reconhecer contrastes, semelhanças, evoluções. Em face do escolar, é possível estabelecer uma escala de desempenho. Ao contrário, as autografias das populações escolarizadas apresentam, em regra, uma uniformidade e uma regularidade de traço e de uso. No plano epistémico, estes últimos desafiam à criação e aplicação de outros instrumentos de medição e comparação.

5. ESCALA DE AUTOGRAFIAS E LITERACIA

A observação e a análise das autografias (assinaturas e sinais de identificação apensas como meio de legitimação e de autenticação), bem como a observação de fragmentos de escrita manuscrita para o período anterior à divulgação da escola, carecem de um instrumento de recolha crítica, selecção, comparação e avaliação da qualidade de traço autográfico. O elemento autográfico deve ser cruzado com outros indicadores de participação e desempenho escrito, com objectivo de inferir o grau de literacia e de capacitação escrita.

Para a generalidade dos indivíduos, as manifestações autográficas a que se acede são assinaturas. Para além das frequências e do registo das oportunidades e das ocorrências de escrita, torna-se possível estabelecer uma comparação e uma diferenciação. Para o registo crítico e aferido das autografias, poder-se-á fazer uso de uma escala de assinaturas composta por 5 níveis (Magalhães, 1994):

1) sinal/ assinatura;

2) assinatura incompleta; rudimentar; de “mão guiada”; traço memorizado (amestrado);

3) assinatura completa; normalizada;

4) assinatura caligráfica; estilizada;

5) assinatura pessoalizada; criativa.

A aplicação desta escala, nomeadamente a populações da Ilha do Pico, no Arquipélago dos Açores, possibilitou um cruzamento com outras fontes e permitiu concluir que, no final do Antigo Regime, a capacitação e o uso da escrita estavam generalizados e atestam uma participação social e administrativa. A aculturação escrita fazia parte do quotidiano das populações. Era idiossincrática com a economia e com a estrutura corporativa e profissional.

A sociedade açoriana acedia à escrita de modo diferenciado. Letrados, eclesiásticos, escrivães e outros quadros especializados aprendiam e praticavam a leitura e a escrita de forma regular. Era frequente, também, um elemento alfabetizado. Este era constituído por proprietários, oficiais e mestres de ofícios, capitães, sargentos, regedores, juízes ordinários que praticavam a escrita de forma elementar. Havia, por fim e em maior escala, um elemento familiarizado com a leitura e a escrita, que fazia uso de marcas identitárias não alfabéticas, mas que representava uma propriedade de palavra e de testemunho, autenticado pelos próprios e com reconhecimento sociocomunitário. A presença deste não-assinante, participante, legitimamente integrado e socialmente reconhecido, prolongou-se pelo século XIX (Magalhães, 2015, pp. 468-469).

CONCLUSÃO

A escrita é um processo sociopolítico de reconhecimento colectivo, mas de realização e manifestação individuais. As autografias comportaram níveis diferenciados de execução e o seu estudo é fundamental para a história da alfabetização.

Os vínculos históricos de império-colónia e de modernização económica, política e administrativa, bem como a formação escolar e a configuração intelectual, tinham aproximado as sociedades portuguesa e brasileira, muito particularmente desde finais do século XVII. A aculturação escrita cumpriu caminhos históricos paralelos, no plano institucional e formal, na produção do conhecimento, na divulgação cultural, na escrituração de negócios, na afirmação dos destinos de vida, na socialização e circulação da informação e do conhecimento. A escrita foi meio de articulação e comunicação entre os dois lados do Atlântico. Os assuntos religiosos, jurídicos, mercantis, os contratos e os protocolos eram registados e escritos. A aculturação e a escrituração escolar encontraram, no acesso e na normalização da escrita, um motivo e uma pedagogia de colectivização e estatalização. A aculturação escolar integra a modernização. A autografia em português tendeu a uniformizar-se e, progressivamente, o caligráfico escolar foi-se impondo como norma. A história da

alfabetização envolve uma aproximação à escolarização, como meio de aculturação e modelo da leitura e da escrita. No caso português, a escola difundiu e vulgarizou a escrita caligráfica. Esta escrita foi extensiva ao Portugal Continental, ao Portugal Insular e ao Brasil, sendo possível traçar uma panorâmica da alfabetização escrita no eixo atlântico e no espaço ibero-americano.

Na transição do Antigo Regime, a aculturação escrita estava profundamente articulada com a sociabilidade, em Portugal Continental e Insular, mas também no Brasil. No plano epistémico, a autografia constituiu uma marca pessoal só verificável a título individual, e a relevância da sociabilidade escrita ganha significado e representatividade quando trabalhada em grupo e apresentada no confronto com comunidades, previamente determinadas. Na história da alfabetização temos vindo a privilegiar como indicadores os registos autográficos constantes dos Registos Paroquiais e dos Notariais, epistolografias, actas, proclamações e manifestos colectivos, testamentos, codicilos, inventários.

A história da alfabetização é um domínio do conhecimento interdisciplinar, sendo particularmente relevante a articulação estabelecida com a Demografia Histórica, para uma utilização efectiva das fontes locais e de proximidade referidas. A Demografia Histórica tem desenvolvido metodologias, designadamente para o período pré-estatístico, que se revelam fundamentais para os estudos interdisciplinares, económicos, sociais, culturais, literácitos. Entre estas metodologias assumem particular relevo, a Reconstituição de Paróquias, Comunidades e Grupos profissionais, socioculturais, geracionais, através da construção e da utilização de Bases Genealógicas. Estas bases nominativas e informatizadas permitem acompanhar os percursos de vida dos indivíduos e dos grupos, podendo ser ampliadas com novos dados e cruzadas através de *software* quantitativo e qualitativo.

Este texto pretendeu justificar e apresentar, de modo sumário, uma metodologia interdisciplinar e fazer ressaltar a pertinência e a viabilidade de uma história da alfabetização da sociedade portuguesa do Antigo Regime.

BIBLIOGRAFIA

Amorim, Maria Norberta (2004). O Pico. A abordagem de uma Ilha. Vol. I As famílias. Tomo I. *As famílias de S. João nos finais do século XIX*. Município das Lajes/ NEPS.

Amorim, Maria Norberta (2011). O Pico. A abordagem de uma Ilha. Vol. I As famílias. Tomo X. *As famílias da Candelária nos finais do século XIX*. Município da Madalena/ CITCEM.

Amorim, Maria Norberta (2013). A Demografia Histórica no processo de aproximação à Cultura Urbana. In Áurea Adão e Justino Magalhães (orgs.), *História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa [e-book],www.ie.ulisboa.pt ou http://pt.scribd.com/IEULisboa, pp. 79-89.

Amorim, Maria Norberta Simas Bettencourt (1987). *Guimarães 1580-1819. Estudo demográfico*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Barbosa, Jerónimo Soares (1796). *Eschola Popular das Primeiras Letras. Dividida em Quatro Partes [Parte primeira: Orthoepia ou Boa Pronunciação, e Leitura da Língua Portugueza; Parte Segunda: Catecismos de Doutrina, e Civilidade Christam, para Instrução, e para Exercício da Leitura; Terceira: da Calligraphia, e Orthographia, ou Arte de Escrever Bem, e Certo a Língua Portuguesa; Parte Quarta: Arithmetica Vulgar]*. Coimbra: Real Imprensa da Universidade.

Carvalho, Elza (1999). *Basto (Sta Tecla). Uma leitura geográfica (do século XVI à contemporaneidade)*. Guimarães: NEPS/ Universidade do Minho.

Cruz, Luiz Adelino Lopes da (1865). *Nova Arte Calligrafica Teórica e Prática para uso dos alunos das escolas de instrução primária e dos que se habilitam para o professorado* (2ª edição). Coimbra: Imprensa da Universidade.

Figueiredo, Manoel de Andrade de (s/d) [1722]. *Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever, e Contar*. Lisboa Occidental: Officina de Bernardo da Costa Carvalho.

Magalhães, Justino (1994). *Ler e escrever no Mundo Rural do Antigo Regime. Um contributo para a História da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação.

Magalhães, Justino (2001). *Alquimias da escrita: alfabetização, História, desenvolvimento no Mundo Ocidental do Antigo Regime*. Bragança Paulista (SP): Editora da Universidade São Francisco.

Magalhães, Justino (2008). Escrita escolar e oficialização da escola portuguesa. In Antonio Castillo Gómez (dir.) e Verónica Sierra Blas (ed.), *Mis primeiros pasos. Alfabetización, escuela y usos de la escritura (siglos XIX y XX)*. Gijón: Ediciones Trea.

Magalhães, Justino (2009). *Da cadeira ao banco. Escola e modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: EDUCA.

Magalhães, Justino (2015). Os Municípios do Faial e do Pico na segunda metade de Oitocentos – Oferta escolar e capacitação escrita na participação sociopolítica. Separata de *O Faial e a periferia açoriana nos séculos XV a XX. Atas do VI Colóquio*. Horta: Núcleo Cultural da Horta, pp. 463-481.

Repositório Genealógico Nacional> genealog.uminho.pt

Silva, Eugénia Andrade (2013). *A elite setecentista instruída em Sergipe d'El-Rey (1725-1800)*. São Cristovão (SE): Universidade Federal do Sergipe.

Silva, Joaquim José Ventura da (1819). *Regras Methodicas para se Aprender a Escrever os Caracteres das Letras Ingleza, Portugueza, Aldina, Romana, Gotica-Itálica, e Gotica-Germânica, Acompanhadas de Tratado Completo de Arithmetica*. Lisboa: Impressão Régia.

Vartuli, Silvia Rachi (2014). *Por mãos alheias: usos sociais da escrita na Minas Gerais colonial.*

ID:52

A DEMOGRAFIA HISTÓRICA COMO DISCIPLINA NUCLEAR AOS ESTUDOS DA ALFABETIZAÇÃO – BASES POPULACIONAIS E REPOSITÓRIO GENEALÓGICO. A ILHA DO CORVO

Autor:
Maria Norberta Amorim

Filiação:
GHP-CITCEM – Grupo de História das Populações
– Centro de Investigação Transdisciplinar "Cultura, Espaço e Memória"
Universidade do Minho

RESUMO

A Demografia Histórica possibilita a reconstituição de comunidades e de paróquias e o conhecimento da circulação, ascensão social e reprodução dos sujeitos e das populações. Permite combinar a abordagem serial com a micro-análise e reconstituir cadeias genealógicas de longa duração. O Estudo das Populações constitui uma temática ampla e interdisciplinar, que inclui o acesso e a reprodução de comportamentos em populações do Antigo Regime. A Demografia histórica tem desenvolvido metodologias, designadamente para o período pré-estatístico que se revelam fundamentais para os estudos interdisciplinares, económicos, sociais, culturais, literácitos. Entre estas metodologias assumem particular relevo, a Reconstituição de Paróquias, Comunidades e Grupos profissionais, socioculturais, geracionais, através da construção e da utilização de Bases Genealógicas. Parte destas Bases são hoje parte do ***Repositório Genealógico***. São bases nominativas e informatizadas, que permitem acompanhar os percursos de vida dos indivíduos e dos grupos, podendo ser ampliadas com novos dados e podendo ser cruzadas com *software* quantitativo e qualitativo.

Nesta comunicação serão apresentados estes aspectos teóricos e metodológicos e serão apresentadas algumas comunidades urbanas e rurais do Noroeste e dos Açores, com referência à população e à aculturação escrita. Serão apresentadas conclusões sobre a população e a alfabetização na Ilha do Corvo, Açores. É uma abordagem interdisciplinar que permite conhecer a sociedade e a aculturação escrita das comunidades estudadas.

PALAVRAS-CHAVE

Demografia Histórica; Reconstituição de Paróquias, Repositório Genealógico; História da Alfabetização

Introdução

O grande desafio atual para a Demografia Histórica em moldes clássicos, assente nos registos paroquiais de batizados, casamentos e óbitos, é a formação de bases de dados demográfico-genealógicas sucessivamente alargadas, com abertura ao cruzamento de outras fontes nominativas, de forma a acompanhar percursos de vida que se vão enriquecendo sucessivamente. No entanto, mesmo dispondo de bases regionais ou mesmo de uma alargada base central, a incidência microanalítica sobre as realidades paroquiais, favorece necessariamente a nossa compreensão sobre as dinâmicas demográficas e socioculturais do passado moderno e contemporâneo.

Mesmo sem recurso a outras fontes e de uma forma geral a partir do século XVIII, nos registos paroquiais de batizados e casamentos, através da obrigatoriedade de se documentar a presença de testemunhas a esses atos, torna-se possível uma aproximação à evolução, em período plurissecular, das capacidades dos indivíduos de cada comunidade de assinarem ou não o seu nome por punho próprio e bem assim avaliar das destrezas com que o fazem. A documentação notarial referente, com assinatura de testemunhas, pode enriquecer ou complementar o levantamento dessas mesmas destrezas.

A partir do século XIX, além dos registos de passaportes poderem dar indicações sobre as habilitações literárias dos emigrantes, além de listas de eleitores ou outras, pelos relatórios dos governos civis podemos passar a conhecer as dinâmicas escolares, identificando-se os alunos e o seu grau de aproveitamento.

Para cada comunidade, o desafio será partir do conhecimento das sucessivas gerações em risco de aprendizagem e de quantos indivíduos dessas gerações mostram ter tido acesso a uma capacidade autográfica mais ou menos conseguida.

Temos esse processo em curso no que respeita à freguesia da Senhora dos Milagres da ilha do Corvo, a mais pequena do arquipélago dos Açores. Nos livros de casados encontramos as primeiras assinaturas de testemunhas em 1708, enquanto no livro de batizados surgem em 1715. Ao longo desse século XVIII e na primeira metade do XIX poucas são as alterações no que respeita à relação entre população e volume de assinantes, situação que a Escola, que se instala em meados desse século, irá alterar. Na primeira década do século XX, nos registos de batizados, dado o hábito de serem jovens solteiros os padrinhos ou madrinhas e serem estes os chamados a assinar como testemunhas, já são em maior número os que sabem escrever relativamente àqueles que o pároco identifica como o não sabendo fazer.

Neste trabalho, começaremos por clarificar o conceito de Repositório Genealógico Nacional (RGN), *base de dados demográfico-genealógica central*, com ambição de integrar, de forma organizada, toda a informação paroquial caída em domínio público, conceito onde desemboca um longo percurso metodológico. Apresentaremos depois alguns primeiros resultados dessa investigação sobre o acesso, na longa duração, aos comportamentos autográficos na ilha do Corvo.

1. O significado de uma base de dados demográfico-genealógica central

Entendemos que a Demografia Histórica é uma disciplina de base para o estudo da evolução das comunidades ao longo dos últimos quatro séculos, séculos em que as dinâmicas demográficas, sociais e culturais se aceleraram. Disciplina de base, não só pela possibilidade de aprofundamento direto das dinâmicas demográficas, mas também pelas próprias bases de dados que constrói e que podem ser cadinho de toda a informação nominativa colhida das fontes mais variadas a caminho da compreensão das dinâmicas socioculturais.

De facto, embora a Demografia Histórica, a História da Família, a História Social ou a História Cultural, se distingam pelos objetivos que perseguem, o labor metodológico da Demografia Histórica sobre fontes comuns, oferecendo bases de dados com acompanhamento sistemático de histórias de vida, em cadeia genealógica, abertas ao cruzamento de outras fontes, constitui um contributo fundamental para essas disciplinas. Com recurso às bases de dados e às metodologias da Demografia Histórica, são possíveis estudos quantitativos sobre elites, sobre grupos profissionais, estudos de género, de crianças, de migrantes, de marginais, de escravos. Um dos domínios históricos em que as bases demográficas podem ser particularmente fecundas são os estudos da alfabetização e da sociabilidade escrita. A aproximação entre a Demografia Histórica e a História Cultural torna-se inevitável se o historiador intenta conhecer as vivências culturais das gentes que as fontes tradicionais ignoram. Para o período pré-estatístico são ainda muito escassos os conhecimentos sobre o acesso, a capacidade e as destrezas no que respeita ao uso da leitura e da escrita, aquisições e competências hoje elementares. As assinaturas dos intervenientes nos atos registados, particularmente nos casamentos e batizados, se identificados esses intervenientes no contexto paroquial, podem permitir uma nova compreensão dos hábitos culturais das populações dos séculos XVIII e XIX. Também a identificação dos agentes culturais, nomeadamente os professores dos vários níveis de ensino, pode encontrar nas bases de dados demográfico-genealógicas uma via segura.

As fontes paroquiais, os tombos sobre propriedade, as listas fiscais, as matrizes prediais, os recenseamentos eleitorais, a informação notarial, com testamentos, escrituras de venda, doações, documentos sindicais, documentação de empresas, são fontes assinadas e seriais que permitem cruzar, nas bases de dados demográfico-genealógicas, informação sobre níveis de desempenho autográfico, com níveis de riqueza, desempenho de funções, ciclos de vida, modos e percursos de sociabilidade.

O desafio de fundo do nosso Grupo de Investigação, na Universidade do Minho e na Faculdade de Letras do Porto, é o prosseguimento da construção e exploração científica e social do Repositório Genealógico Nacional, base de dados central sedeada na Universidade do Minho (ver www.genealog.uminho.pt).

O percurso metodológico que desemboca no *Repositório* iniciou-se na transição da década de 1960 para a seguinte, e a partir de meados da década de 1980 foi beneficiando do desenvolvimento das novas tecnologias de informação.

Ignorando a metodologia de Henry, numa primeira experiência sobre uma paróquia transmontana, concretizada em 1971 em provas académicas, persegui o objetivo de acompanhar o percurso de vida de cada indivíduo em cadeia genealógica (Amorim, 1973). Ainda com tratamento manual, em 1985, concluí um novo projeto académico cruzando 10 paróquias a partir do núcleo urbano de Guimarães, um penoso trabalho de fim de linha (Amorim, 1987).

Nessa mesma publicação de 1987, em anexo, introduzindo o texto de uma comunicação que apresentara em Braga nesse ano, escrevia:

> *Na altura em que revejo as provas deste trabalho académico não designaria de "reconstituição de famílias" a metodologia usada para levantamento e cruzamento dos dados dos registos de nascimentos, casamentos e óbitos, nem trataria manualmente uma centena de milhar desses dados.*

Falava então de um *"método informático de reconstituição paroquial",* que continuava a manter ligações com a metodologia manual. Nos anos seguintes, na relação com colegas informáticos, foram-se apurando procedimentos e em 1991 publiquei na Universidade do Minho ***Uma Metodologia de Reconstituição de paróquias***, que também saiu publicado em Boletin ADEH, 1991, IX-1.

No ano seguinte foi publicada ***Evolução demográfica de três paróquias do Sul do Pico (1680 a 1980)***, a primeira de uma longa série de monografias de investigadores do NEPS (hoje GHP), trabalhando, na circunstância, no espaço de 3 séculos, 3 comunidades, com informação cruzada. Nessa monografia, acompanhei o percurso de vida de cada indivíduo nessa dimensão interparoquial, do nascimento à morte, e, a partir do momento em que se tornou sistemático o registo de mortalidade infantil, marquei um fim de observação, caso a caso, para os emigrantes, através dos registos de passaporte ou usando uma convenção, **fechando** na base de dados cada ficha individual. Tornou-se assim possível um maior aprofundamento das variáveis demográficas, Nupcialidade, Fecundidade, Mobilidade e Mortalidade e, através do cruzamento entre as mesmas, atingir uma nova compreensão sobre o ritmo atípico de evolução dessas populações no espaço plurissecular.

Em 2004, usando outros recursos informáticos, Fernanda Faria preparou o SRP (Sistema de Reconstituição de Paróquias) que viria a suportar e a facilitar a nossa posterior investigação.

Por objetivos específicos ou por protocolos firmados com autarquias, temos vindo a pontuar Portugal, de Norte a Sul, *reconstituindo paróquias*, mas é sobre os concelhos contíguos de Fafe-Guimarães e no Grupo Central dos Açores, que se estende agora para o Corvo, que a mancha de reconstituição se encontra mais alargada.

Poderemos perguntar sobre as vantagens de um Repositório Genealógico aberto, relativamente ao SRP (Sistema de Reconstituição de Paróquias). A principal vantagem é a possibilidade de tratamento, na mesma base de dados, de paróquias distintas por distintos investigadores, facilitando o acompanhamento dos percursos de vida em áreas geográficas sucessivamente alargadas. Pelo sistema de

reconstituição de paróquias cada investigador trabalhava, necessariamente isolado, uma comunidade ou as comunidades que, em sequência, conseguisse tratar. Outro investigador, noutra base de dados, relativamente a outra paróquia, lançaria informação sobre indivíduos com percursos parcelares já conhecidos do primeiro investigador, sem cruzamento fácil entre os dois suportes. Mais tarde, se se pretendesse unir as bases de dados trabalhadas por um e outro investigador, num processo delicado e moroso, surgia a necessidade de identificar os indivíduos com trânsito residencial entre as comunidades que se pretendiam agregar, enriquecendo uma das fichas em causa e eliminando a ficha ou as fichas com informação repetida.

Com o avanço do Repositório Genealógico reforça-se a possibilidade de genealogias automáticas alargadas espacialmente, o que não tem só repercussões na satisfação do gosto comum pelas raízes, mas permite um estudo mais sedimentado da reprodução de comportamentos, quer sejam biológicos, sociais ou culturais, interessando a todas as ciências sociais, incluindo às ciências médicas.

2. Trabalho em curso sobre o Corvo

A freguesia açoriana de Nossa Senhora dos Milagres do Corvo, uma só paróquia numa ilha, traz ao investigador condições particulares de observação, pelo isolamento a que a sua população foi sujeita ao longo dos séculos.

2.1. A dinâmica demográfica

O Repositório Genealógico do Corvo está montado. Foram identificados ao longo de três séculos, desde os primeiros registos paroquiais de meados do século XVII até meados do século XX, um número próximo de 2000 famílias a que se reportavam cerca de 8000 indivíduos, em sucessivas gerações encadeadas.

As estatísticas mais seguras para o Corvo sobre quantitativos populacionais datam de um entrado século XIX, mas a evolução dos batizadas em período anterior, período de fecundidade próximo da natural, dá-nos o sentido de crescimento da população.

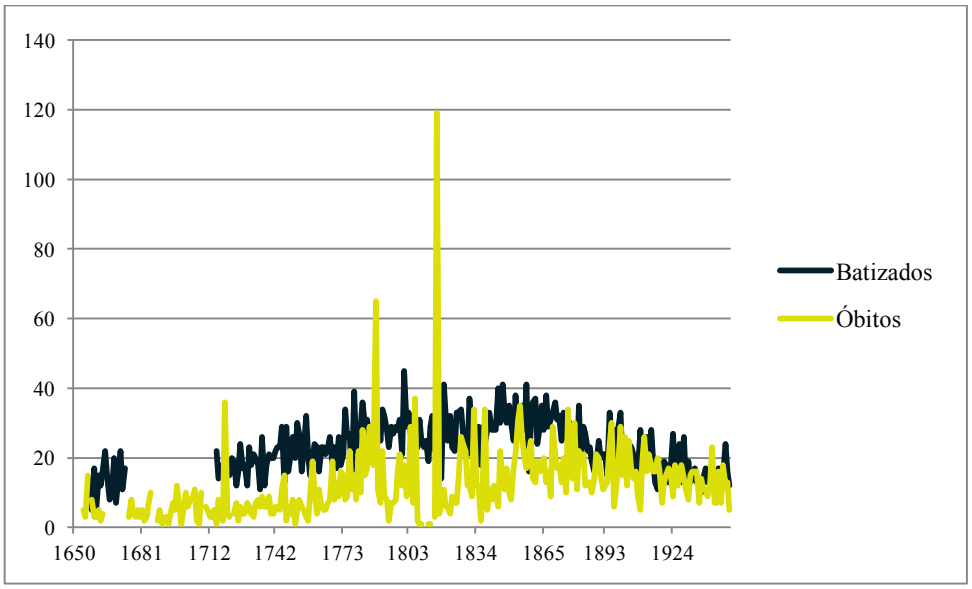


FIG. 1 | Gráfico 1 - Evolução trissecular dos batismos e óbitos

Através do gráfico, verificamos a marcada oscilação dos comportamentos ao longo do período trissecular. No que diz respeito aos nascimentos, encontramos valores pouco superiores a 20 nascimentos por ano antes de meados do século XVIII, sucedendo-se um crescimento que se sustem nas primeiras quatro décadas do século seguinte. Um período de crescimento mais sustentado deteta-se entre 1840 e 1870, aproximando-se mais claramente dos 40 nascimentos por ano, para se entrar depois em declive contínuo, encontrando-se, já à entrada do século XX, valores que não se superiorizam aos de meados do século XVII.

As oscilações no volume de nascimentos só em parte se justificam pela evolução dos óbitos. As três crises de mortalidade mais gravosas, a de 1719, com 36 óbitos em 20 nascimentos, a de 1788, com 65 óbitos em 28 nascimentos e a mais gravosa de todas, a de 1816, com 119 óbitos em 26 nascimentos (uma crise de varíola a afetar uma população isolada, sem defesas), terão certamente contribuído para a retração do crescimento entre 1790 e 1850, mas não justificam o abaixamento de nascimentos posterior a 1870. A explicação desse decréscimo pode depois ser encontrada na intensificação da emigração para o Brasil e principalmente para os Estados Unidos da América, antes da contraceção afirmar os seus efeitos. Falamos de intensificação da emigração porque sabemos, por uma lista de habitantes de 1835, que a saída de homens já se vincava na primeira metade do século. Para esse ano, num total de 768 habitantes, apenas 359 eram do sexo masculino, com uma relação de masculinidade de 88 homens para 100 mulheres, uma relação conducente ao necessário celibato de grande número de mulheres. Passado meio século, para 1884, a população crescera para os 855 habitantes, mas não contamos com referência à sua distribuição por sexos. Passadas apenas três décadas, em 1920, correspondendo a um período de intensa emigração, a população regredira para 695 habitantes, com uma relação de masculinidade de 77 homens em 100 mulheres.

2.2. Alguns dados sobre o acesso à cultura escrita na ilha do Corvo

A partir de 1708, década em que se iniciam as assinaturas nos registos de casamentos e até 1719, encontramos nesses registos, num universo de 30 leigos a testemunhar, só 5 assinantes, mas não podemos saber se todos saberiam ler. Um capitão das milícias, das figuras mais destacadas da comunidade, Domingos Rodrigues, assina de uma forma muito inábil, e o capitão Francisco Lourenço, de comparência frequente nas cerimónias, assinava de cruz.

O alferes Francisco de Fraga, em 1728, também assina de cruz, o mesmo acontecendo com o capitão Silvestre Lourenço em 1745, com o capitão Manuel Coelho Rodrigues em 1768 e com o alferes Matias Lourenço em 1771 ou com o tenente Francisco Manuel em 1787. Ainda na primeira metade do século XIX o peso dos assinantes nos registos de casamento não se viu alterado. Salienta-se apenas o facto de duas mulheres, Rosa Maria e Mariana Joaquina, respetivamente em 1848 e 1849, terem sido referidas como testemunhas e assinado de cruz.

Se considerarmos os registos de batizados, pela maior oportunidade que ofereciam ao convite à assinatura, encontramos um maior número de assinantes. Assim, entre 1715 e 1719, encontramos 10 indivíduos a assinar, em que se incluem os 5 encontrados como testemunhas nos casamentos do mesmo período. Alguns desses indivíduos são quase permanentes nas cerimónias de batismos, podendo-se talvez admitir que se tratasse do sacristão ou tesoureiro. É o caso de Tomé Furtado, com mais de 60 assinaturas em 5 anos. Tomé Furtado havia casado em 1711 e faleceu logo em 1719. Seguiu-se-lhe, na frequência de assistência aos batismos, Pedro Coelho de Fraga, também conhecido por Pedro de Fraga Coelho, que casara em 1706 e que viria a falecer em 1757. Foi seu filho o Padre António Coelho de Mendonça, falecido em 1768, sendo então Vigário da paróquia.

Em meados do século XVIII, nos assentos de batismo, havia-se tornado constante a assinatura do cura da paróquia, além da do Vigário, não sabendo escrever as testemunhas leigas. Em 1764 aparece a assinar Joaquim de Mendonça, que supomos ter assumido as funções de tesoureiro. Joaquim de Mendonça, nascido em 1732, era irmão do Padre Caetano Coelho de Avelar (1723-1788). Casara em 1758, vindo a falecer em 1796. Teve 9 filhos, assumindo o posto de tenente das milícias um seu filho homónimo.

No último quartel do século XVIII encontramos regularmente, além da assinatura de Joaquim de Mendonça, a de dois indivíduos identificados como Joaquim José. Um deles seria Joaquim José Graciosa, natural da ilha Graciosa e que viria a falecer no Corvo em 1844, aos 88 anos, tendo aí casado duas vezes. Faleceu pobre, com um ofício gratuito por sua alma. O outro seria Joaquim José de Avelar (1754-1801), que ocuparia o cargo de tesoureiro, filho do escrivão Manuel Coelho Lourenço de Fraga, nascido em 1722, este sem frequência como testemunha nos assentos de batizado.

O único filho conhecido de Joaquim José de Avelar, Filipe José de Avelar (1784-1861) foi também assinante frequente nos atos de batismo da freguesia, sendo referido como tesoureiro em 1854.

Em 1815, o capitão Joaquim Pedro Coelho (1798-1836), filho do tenente Manuel Coelho Rodrigues (1756-1853), passara a ter as funções de tesoureiro.

Nos anos de 1820 a 1834 não são referidas testemunhas leigas aos atos de batismo. Na década que se seguiu voltamos a encontrar testemunhas que assinam de cruz, mas logo no ano de 1855 encontramos a assinatura pelo próprio punho de 14 indivíduos.

Em 1854 havíamos encontrado pela primeira vez a assinatura de um professor de primeiras letras em exercício no Corvo, João Lopes de Morais, que havia tomado posse nesse mesmo ano. Não sabemos se os clérigos da freguesia haviam sido, em anterioridade, responsáveis pela alfabetização de alguns jovens.

Para 1860 tivemos acesso à lista de alunos da Escola do Corvo. Eram 16 ao todo. Três eram considerados prontos, tendo um deles entrado para a Escola no ano de 1855 e os outros dois no ano de 1856. Oito alunos com bom aproveitamento haviam tido ingresso nos anos de 1857 e 1858. Os restantes 5 que haviam entrado, em 1859, tinham aproveitamento sofrível.

Vejamos a situação dos 5 primeiros alunos da lista:

O primeiro aluno, Joaquim Mariano, já *pronto* em 1860, nascido em 31 de Outubro de 1847, era filho natural e único conhecido de Mariana Catarina (1825-1904), que não chegou a casar. Joaquim Mariano viria a ausentar-se da freguesia. O segundo aluno, também pronto, Jorge de Avelar, nascido em 23 de Abril de 1850, era o segundo filho varão, por ordem de nascimento, de Joaquim José de Avelar, nascido em 1801, e de Mariana Rosa de Jesus (1816-1901). Tal como Joaquim Mariano, Jorge de Avelar emigrou. Não identificamos o terceiro aluno *pronto*, Inácio Valadão, referido na lista como filho de Maria Joaquina.

O primeiro aluno da lista com Bom aproveitamento, José Jacinto, nascera fora e acabou também por se ausentar. Era órfão de mãe e filho de António Jacinto Fernandes, natural da ilha da Madeira. O aluno que se seguia, Manuel Severino, nascido em 23 de Janeiro de 1849, era o segundo filho varão por ordem de nascimento de José Coelho Rodrigues (1808-1885) e de Rosa Maria de Jesus (1815-1887), Ausentou-se também da freguesia.

Parece depreender-se pela amostra que a escola no Corvo não atraiu de imediato alunos com idades elevadas como aconteceu em relação aos primeiros alunos que se matricularam na Prainha (Amorim, 2014). O desenvolvimento da pesquisa em curso poderá vir a trazer conclusões mais seguras. A amostra também sugere que o destino frequente dos indivíduos escolarizados seria a emigração.

2.3. Comparando as populações do ex-distrito da Horta

Em investigação anterior sobre a *Rede Pública de Escolas de Ensino Primário em 1860 no ex-distrito da Horta* (Amorim 2014), usando os mesmos procedimentos metodológicos que seguimos para o Corvo, através do cruzamento entre fontes oficiosas relativas à instrução e fontes demográficas, foi possível, com a reconstituição das cadeias genealógicas dos alunos, responder à questão sobre se o

acesso e o aproveitamento escolares poderiam estar associados à tradição familiar. Essa hipótese, com inteiro fundamento para o período anterior à escolarização, poderia ter perdido relevo no quadro da escolarização, onde a procura era generalizada e o aproveitamento não estava inteiramente dependente do estatuto socioeconómico familiar. As razões da apetência pela alfabetização no distrito da Horta, na segunda metade do século XIX, quando a escola pública elementar era ainda incipiente, podem procurar-se nas vantagens que o domínio da leitura e da escrita trazia aos emigrantes particularmente para os que se dirigiam para o Brasil, mas também não podem ser descuradas tendências culturais mais antigas.

Retomando o Relatório do Governo Civil da Horta, relativo ao ano de 1860, que contém dados nominativos sobre a frequência e o aproveitamento escolar, foi elaborado um aprofundamento da observação para a freguesia da Prainha, com recurso ao *Repositório Genealógico* da mesma freguesia. A base de dados foi posteriormente cruzada com os Relatórios do Presidente da Câmara de S. Roque do Pico, com uma lista de alunos a frequentar a escola daquela localidade, como estamos a desenvolver em relação ao Corvo. Para conhecer os ascendentes dos alunos, foi utilizada uma lista de moradores de 1838, de que constavam as profissões. A reconstituição daquela paróquia, com base nas Fontes Paroquiais estava estruturada desde o século XVII, incluindo o registo e observação das assinaturas, como aproximação à alfabetização. A tradição cultural ficou comprovada pela transmissão de geração, particularmente pelo estatuto dos avós paternos e maternos. Os hábitos culturais ficaram comprovados pelo elevado número de sacerdotes autóctones. Em 1860, estavam matriculados 63 alunos, 26 dos quais eram filhos de proprietários, quase todos netos de lavradores-proprietários. Havia filhos de trabalhadores e alguns filhos de marítimos, mas os filhos dos indivíduos mais abastados estavam matriculados.

Esse quadro social diversificado da freguesia picoense, não corresponde ao encontrado para o Corvo, pese embora o facto de a investigação sobre esta comunidade se encontrar ainda em curso. Os primeiros a frequentar a Escola seriam crianças à volta dos 8 anos, sem grande pressão familiar para o trabalho, não necessariamente filhos das famílias mais abastadas, embora o fito da emigração esteja presente num e noutro caso.

Passados 40 anos sobre 1860, para os primeiros três anos do século XX, beneficiando do facto de ser hábito na comunidade corvina os padrinhos dos batizados serem jovens solteiros e serem eles próprios a assinar os assentos como testemunhas, poderemos avaliar do acesso à escrita de uma franja da população que havia tido oportunidade de frequentar a escola, deduzindo sobre os constrangimentos que terão impedido essa frequência.

Recolhemos de todos os assentos de batizado, o nome dos padrinhos e madrinhas e a informação sobre se sabiam ou não escrever. Identificámos na base de dados demográfico-genealógica esses padrinhos e madrinhas, recolhendo a data de nascimento. Num total de 120 atos de apadrinhamento, identificámos 62 indivíduos do sexo masculino e 57 do sexo feminino. O desfasamento entre os sexos resulta em

grande parte de ser habitual escolherem para padrinhos determinados santos e ser o tesoureiro a assinar nestas circunstâncias.

Os resultados estão expressos no quadro

Nascimento dos padrinhos	Sexo masculino			Sexo feminino		
	Sabem escrever	Total	%	Sabem escrever	Total	%
Antes de 1850	4	8	50%	0	1	0
1850 a 1869	10	15	67%	5	11	45%
1870 a 1879	12	14	86%	12	20	60%
1880 a 1890	12	25	48%	8	25	32%

TABELA 1 | Frequência de alfabetização entre os padrinhos de batizados da Ilha do Corvo

A observação do quadro traz-nos alguma perplexidade. Não pelo facto de serem mais frequentemente alfabetizados os homens do que as mulheres, mas pela diferença de comportamento, num e noutro sexo, entre as gerações nascidas entre 1870 e 1880 e as nascidas na década seguinte.

O projeto de investigação em curvo poderá permitir o aprofundamento destas e de outras questões no sentido de uma visão mais clara do acesso à escolaridade da comunidade mais isolada do arquipélago dos Açores, os habitantes da paróquia da Senhora dos Milagres da ilha do Corvo.

BIBLIOGRAFIA

Amorim, Maria Norberta (1987). *Guimarães 1580-1819. Estudo Demográfico*. Lisboa: INIC.

Amorim, Maria Norberta B. (1991). *Uma Metodologia de Reconstituição de Paróquias*. Braga: Universidade do Minho.

Amorim, Maria Norberta (1992). *Evolução Demográfica de Três Paróquias do Sul do Pico (1680-1980)*.Braga: Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais.

Amorim, Maria Norberta (2013). A Demografia Histórica no processo de aproximação à Cultura Urbana. In Adão, Áurea e Magalhães, Justino (Org.) *História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje* [e-Book], Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, www.ie.ul.pt, pp. 79-89

Amorim, Maria Norberta (2014). Rede Pública de Escolas de Ensino primário em 1860 no ex-Distrito da Horta. A adesão dos alunos assenta na tradição familiar? In Adão, Áurea e Magalhães, Justino (Org.) *Os Municípios na Modernização Educativa* [e-Book], Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, www.ie.ul.pt, pp. 133-151

Faria, F., & Henriques, P. (Eds.). (2004). *SIAD'4: Sistemas Informáticos para a Análise de Dados Demográficos*. Guimarães: Universidade do Minho, NEPS.

ID:53

SOBRE O PAPEL, RECORDAÇÕES E ESPERANÇAS: A ESCRITA DE ILETRADAS NA AMÉRICA PORTUGUESA

Autor:
Silvia Maria Amancio Rachi Vartuli

Filiação:
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/Brasil

RESUMO

Na Época Moderna, valendo-se de um mediador, iletrados colocaram no papel suas representações do real e, desse modo, atuaram socialmente. Aqui, tecemos breve discussão sobre o lugar e a importância da escrita mediada em uma sociedade colonial do século XVIII e início do XIX, tendo os testamentos post mortem como fonte histórica. Para efeito de análise, dialogamos com autores da linguística e pesquisadores referenciais no estudo da sociedade colonial.

A metodologia adotada concilia uma informação sobre os critérios que presidiram à constituição do arquivo constituído por um corpus de testamentos e inventários, sua representatividade e sua conversão em fonte histórica documental serial, com uma hermenêutica crítica sobre as continuidades e as singularidades discursivas, com objetivo de reconstituir os quotidianos, os modos de pensar, o sentido de futuro, daquelas mulheres setecentistas.

PALAVRAS-CHAVE

Escrita de iletradas, Escrita Mediada, Minas Colonial

1. A escrita mediada: algumas considerações

O presente artigo é fruto da pesquisa de doutorado que pretendeu investigar a utilização da escrita por mulheres na Capitania de Minas Gerais no período de 1780 a 1822. As principais fontes utilizadas na investigação foram os testamentos post mortem das duas últimas décadas do século XVIII e das duas primeiras do XIX (até 1822), pertencentes ao acervo do Arquivo do Museu do Ouro/Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM)/Casa Borba Gato, em Sabará, Minas Gerais, e que se referem ao antigo território da Comarca do Rio das Velhas[1].

Ao seguir os passos dos estudos desenvolvidos nas últimas décadas, no campo da história da educação, buscamos desenvolver uma abordagem interdisciplinar. Para tanto, dialogamos com a historiografia consagrada ao período colonial, bem como com outros campos do conhecimento, destacadamente com a linguística para o tratamento do objeto selecionado: usos sociais da escrita por iletrados.

Intencionamos, com as fontes principais, colher e analisar informações referentes aos usos da escrita empregados pelas mulheres no processo de elaboração dos discursos presentes nos chamados documentos oficiais e na interpretação, reafirmação e legitimação desses. Para a análise, abordamos a escrita como o registro gráfico e textual que permite a comunicação entre os sujeitos e entre estes e as instituições. Mecanismo cognitivo, próprio de um tempo, consente a expressão de pensamentos, possuindo regras próprias e finalidades específicas.

Defendemos que as mulheres utilizaram a escrita com finalidade específica, vinculadas aos propósitos da vida cotidiana, isto é, numa situação interacional que teve lugar em suas histórias de vida. Dessa utilização resultou a diversidade do ato de escrever, sendo que aqui classificamos uma dessas modalidades como escrita mediada, que se dá de maneira solidária. Tal modalidade contrapõe-se a certa visão monolítica do uso da escrita, comprometida unicamente com a capacidade autônoma de redigir, com a alfabetização em seu sentido restrito ou, em última instância, com a educação institucionalizada.

1.1. A Escrita das testadoras

Em nossa pesquisa, observamos que as narrativas, no caso dos textos testamentais, ao apresentarem as disposição relativas ao destino/partilha dos bens e legados, configuravam-se, também, como conjunto de representações sobre o passado, o presente e o futuro. A escrita funcionou, para esses sujeitos, se não como ato – ação de escrever – como fato, acontecimento, momento no qual a vida, a trajetória passada, os valores e as prospecções cristalizaram-se no papel.

---

1 As referências à documentação do acervo documental desta instituição serão feitas no texto iniciando-se pela sigla MO/CBG/CPO/LT (Museu do Ouro/Casa Borba Gato/Cartório do 1º Ofício/Livro de Testamento), seguida dos números específicos dos livros – cotas atuais e cotas antigas (número entre parênteses) – e das folhas

Observemos, por exemplo, o testamento de Brites Correa de Oliveira, solteira, natural da cidade da Bahia, filha de Felipa Ferreira, onde declarou:

> *[...] e a todos os sobreditos meus filhos conferi aquelas porções para os seus estados que hão de constar de uma relação que há de ir junta neste meu testamento como parte principal e para que se lhe haja de dar aquele crédito pio que merece de verdade que no dito papel reconto e para que os meus herdeiros haja a face do mesmo papel reclamar, pedir e haver o que diretamente segundo as leis me pertencer para cujas ações também vão herdeiros instituídos porquanto eu, como mãe, não tinha obrigação de ditar com tanta largueza, antes devo repetir as despesas que tenho feito com os meus filhos como alguns dos meus filhos receberão de mim e haverão, por isso, faço a tal declaração no tal papel para que se dê a quem legitimamente se dever e nisto olhando para Deus e para minha consciência e para esta [?] conta que lhe há de dar não quero que minha vontade [...] nem minha liberdade se estenda mais a um que a outros e neste ponto não faço caso da ingratidão com que sempre me tratou e enganos que me fez meu filho doutor José Caetano da Silva (sic) porque se da sua fazenda os outros meus filhos puderem haver o que eu por erro e engano lhe dei, peço à Justiça que inteiramente satisfaça ao seu dever porque a minha vontade é reclamar e repetir o que puder ser reclamado e repetido [...]. (MO/CBG/CPO/LT 51(70), fls. 117-127v).*

A testadora narra todas as medidas tomadas com relação às partes dos bens que caberiam aos herdeiros e, ainda, faz questão de registrar o que pensa, no tempo presente, sobre suas próprias ações e explicações, dadas que extrapolariam seu papel de mãe. Seu texto carrega elementos de um discurso relacionado ao passado, presente e futuro, pois, além de relatar fatos ocorridos, ela se expressa no exato momento do ditado, ou seja, diz os sentimentos que tem em relação ao filho no "tempo presente", ao afirmar: "[...] não faço caso da ingratidão com que sempre me tratou [...]". Outro ponto importante do texto ditado por Brites Correia diz respeito ao desejo de retificação daquilo que poderia ter feito por "engano", fazendo valer e registrar-se sua vontade de mudança com relação a atitudes tomadas no passado.

Passado, presente e futuro coadunam-se, desse modo, em sua narrativa, descortinando não só desejos de ordem prática, mas sentimentos, acontecimentos pessoais e posicionamento social. A "escrita" revela-se importante dispositivo para o registro das intepretações concernentes aos eventos da própria vida e das pessoas com as quais se relacionava. Em sua narrativa, ela continua a declarar os acontecimentos passados que envolveram seu filho, o doutor José Caetano de Oliveira. Prossegue a exprimir-se:

> *Declaro que o dito meu filho o doutor José Caetano de Oliveira mandou lavrar um papel o qual não sei o que consta e ele o mandou assinar sem eu ser ouvida. Caso os herdeiros [?] queiram repartir alguma quantia de minha fazenda ou seja por modo de doação, eu o hei por nulo e de nenhum vigor por não ter dado*

ao dito filho consentimento algum para isso ainda que nele se ache declaração de que eu o assinei com uma cruz e que outra pessoa o escreveu a meu rogo e o assinou. Desde já digo que o não assinei nem o mandei escrever e que tudo é falso. (MO/CBG/CPO/LT 51(70), fls. 117-127v).

A testadora se posiciona com relação às atitudes de seu filho José Caetano e reafirma o seu desejo e pensamento a esse respeito. Deixa explícita a insatisfação com as ações do filho e "prevê" ou conjetura possíveis medidas a serem tomadas pelos outros filhos. Mesmo assinando em cruz, como consta em seu testamento e como declara poder ter feito em relação ao documento "falso", por ela mencionado, Brites Correa é enfática ao afirmar o que é válido, "escreveu" e "assinou" e o que não teria "escrito", tampouco, "assinado", mesmo por intermédio de outra pessoa. Invalida, assim, com seu discurso oral, documentos supostamente redigidos por alguém que soubesse escrever. De forma semelhante, a afirmativa "[...] e o mandou assinar sem eu ser ouvida [...]" expressa a indispensabilidade e a importância da oralidade no contexto como condição de legitimação para a elaboração e o registro dos conteúdos escritos, independentemente destes apresentarem assinaturas ou sinais que os validassem perante a Justiça.

Como nos mostra a historiografia, a oralidade, no que respeita às práticas de leitura, era hábito comum no período em foco, permitindo o contato e/ou a aquisição dos conteúdos escritos. Seja nos espaços religiosos, na vivência domiciliar ou ao ditar seus documentos, as mulheres absorveram elementos da escrita ao travarem contato com discursos organizados de acordo com a lógica da escrita. Isso se deu principalmente por meio da leitura de oitiva, realizada tanto no interior de instituições, as quais tiveram importante papel na instrução feminina, quanto fora dos muros institucionais.

Segundo Justino Pereira de Magalhães, nas sociedades escritas "o pensamento clássico está agora munido de um instrumento que aglutina as notações oral e escrita, não obstante a margem de subjetividade deixada ao sujeito pela própria notação escrita". (MAGALHÃES, 1994, p. 49). Desse modo, a escrita traria implicações decisivas para o raciocínio linguístico e matemático e, de forma geral, para a cognição. Ela atuaria como mecanismo ordenador do pensamento que, em última instância, forjaria e afetaria a comunicação nos espaços sociais[2]. Ressaltamos, contudo, que não atribuímos somente à habilidade da escrita a capacidade de ordenação dos pensamentos. Acreditamos que a verbalização de disposições (no caso do discurso testamental) apresenta lógica e coerência e que, posteriormente, são "reorganizadas", "formatadas" ou ordenadas e podem ser revistas no e pelo processo de escrita. A escrita assume, assim, mesmo que mediada, uma interdependência com a oralidade e esta última importante papel social.

---

2 De acordo com Peter Burke, para os antropólogos, a alfabetização torna possível o pensamento abstrato, e, para os sociólogos, a alfabetização constitui habilidade indispensável para toda realização modernizadora. Sobre tal [illegible] BURKE [illegible]

Ao analisarmos a sociedade em causa, marcada e legitimada pelo escrito, buscamos compreender como as mulheres que, em sua maioria, não tiveram acesso ao aprendizado da leitura e da escrita de maneira sistematizada se comportaram nesse contexto. Elas ouviam, liam por outros olhos, viviam e experienciavam práticas orais de leitura. Da mesma maneira, ditavam suas demandas, desejos e necessidades, experimentando práticas diferenciadas de escrita. No processo de oralização do conteúdo testamentário (fala das disposições), a organização do pensamento para narrarem o passado ou expressarem anseios, mesmo mediados por quem escrevia o texto, deixa entrever a autonomia e a capacidade interpretativa no contato e na utilização da escrita.

Do exposto, inferimos que, se, por um lado, as fontes utilizadas nesta investigação não são reproduções das falas femininas, por outro, apesar de guardarem em sua elaboração intenções próprias e de carregarem os estigmas de sua natureza, isto é, as características e as convenções do texto cartorário, são portadoras de informações, memórias, representações e indícios que nos permitem escrutinar experiências e expectativas. As convenções transformam as palavras em algo que se pode percorrer com os olhos, controlar. Mesmo por outras mãos, a persuasão, a disputa e a subjetividade emergem, e a escrita alimenta a possibilidade de resolução dos problemas, permite a comunicação e, paralelamente, retira da esfera cotidiana informações pessoais, traduz os sentimentos ou formaliza necessidades.

Constatamos dizeres referentes ao cotidiano no testamento de Quitéria Veloso de Carvalho, batizada na Vila de Pitangui, filha natural de Maria [Magalhães] de Sena, crioula forra, e de pai desconhecido, que declarou não saber ler nem escrever, utilizou-se da "redação" do testamento, exarado em 2 de junho de 1794, para descortinar pontos da vida pessoal e revelar sentimentos. Atestou que era casada com João da Rocha Guedes,

> *[...] homem pardo a quem não devo o mínimo afeto porque depois de casado lhe [tomei?] um abominável ódio de que [nasceu?] separar-se de minha companhia para onde não teve de mim notícia sendo causa de vir eu para esta vila onde me acho há muitos anos de cujo matrimônio não tivemos filhos alguns [...] declaro que sou indigna irmã [da Irmandade de Nossa Senhora] das Mercês do Morro da Intendência desta vila, onde será meu corpo sepultado, acompanhado de meu reverendo comissário e de mais oito sacerdotes [...]. (MO/CBG/CPO/LT 48(67), fls. 44v-47v).*

Mesmo sem a competência de redigir de próprio punho, a escrita se realiza a partir de conteúdos pensados e gestados com base em experiências íntimas, particulares, únicas. Quitéria Veloso desejou "escrever" a respeito de seu "ódio" pelo marido. Esse caso ilustra que não se tratam de redações uniformes, presas a dispositivos enquadradores, carregando apenas indícios da materialidade da existência. A redação do documento revela valores, crenças e hábitos do dia a dia, ligadas às práticas de trabalho, às atividades religiosas ou econômicas. Elas desencobrem sentimentos recônditos que no "uso" de uma escrita específica são

verbalizados, narrados de maneira lógica e legitimados como verdadeiros. São dizeres declarativos que se manifestam como estratégias de resposta ao silêncio imposto aos sujeitos, muitas vezes, pela própria condição social, especialmente no caso das mulheres.

Além de memórias e disposições, estão presentes, nos textos dos testamentos, sinais da utilização ou do "convívio" com a escrita que se deram sob formas variadas. Tomemos como exemplo o testamento de Rosa Ferreira da Silva, natural da Vila do Pitangui, filha de Antônio Maia e Ana Angola, que, em 18 de janeiro de 1793, assinou seu testamento em cruz e declarou não saber ler nem escrever:

> *[...] mando que meu testamenteiro veja o testamento de meu falecido marido João Henriques Lopes que o achará entre os meus papéis e caso o não tenha eu satisfeito o satisfará de todo o [?] [montante] e [?] achará uma carta do dito em segredo que cumprirá também segredo digo em segredo nesta parte [?] pelo juramento que der o meu testamenteiro (MO/CBG/CPO/LT 49(68), fls. 89-91v).*

A menção à existência de cartas, cadernos de lembranças, "papéis", documentos escritos não é incomum nas narrativas testamentais. Tais registros denotam a convivência com a palavra escrita que não se vinculava necessariamente às habilidades de ler e escrever, como no caso de Rosa Ferreira. Notamos, dessa maneira, que "guardados" e segredos escritos, anotações e apontamentos penetravam o espaço doméstico, indiciando certa familiaridade com o registro grafado, mesmo tímido e reservado. A "lembrança", por Rosa Ferreira, da existência da carta do falecido marido, a qual o testamenteiro deveria cumprir em segredo, denuncia se não um saber tácito com relação à escrita, o entendimento da importância e dimensão da palavra escrita no desenrolar da vida cotidiana. Mencionar a existência de cartas e/ou outros papéis para viabilizarem a administração dos bens, revela atitude de não submissão ou não alheamento às práticas escriturais. A escrita desponta e se materializa na vida dos sujeitos como fator gerador de participação social, processando-se, veementemente, por meio de redação procedente da "enunciação oral"[3]..

Cabe lembrar que a escrita não deve ser entendida como acessório da fala ou sua tradução literal, uma vez que encerra códigos específicos. No entanto, é inegável a existência de um prolongamento da oralidade na escrita, mesmo controlado por convenções. Nesse sentido, os textos que estão presos no papel são retomáveis e verificáveis, remetendo-nos ao que Goody denomina de "esquadrinhamento retrospectivo" (GOODY, 1977, p. 49-50). Esse processo permitiria a eliminação de incoerências, tratando-se, na verdade, de poderes discriminatórios (GOODY, 1977). Esses, todavia, não extirpam os resquícios do oral.

---

3 De acordo com Ong (1998), devemos pensar que a enunciação oral parte de um agente específico e é sempre dirigida a outro indivíduo, também contextualizado, fator que faz com que as palavras adquiram nova dimensão ao estarem impregnadas das marcas do vivido. Ao "dizerem" suas crenças e necessidades, as mulheres, pelas vias

Concluímos, pautados nessas diretrizes, que o ditado do testamento e a sua posterior leitura, audição, correção e legitimação não eliminam, assim, aspectos orais ali empregados e impregnados. Tais ações fazem parte do processo de verificação do conteúdo e conferem coerência e organicidade ao texto. Deixam inteligíveis as ideias, as percepções e as representações das mulheres sobre si mesmas e os outros.

Sabemos que, em determinados segmentos sociais, era menos incomum o acesso feminino ao aprendizado da leitura e da escrita e que a variação das formas de ler e escrever está ligada aos pertencimentos sociais. Por conseguinte, certamente a multiplicidade dos sujeitos abordados oferece elementos para uma reflexão mais ampla relativa às elaborações discursivas e aos usos da escrita feitos pelas mulheres, permitindo o entendimento desses, considerando-se as linhas de diferenciação social. Pensamos, pois, nos grupos sociais femininos como comunidades de escreventes e ledoras, [4] na tentativa de arrolarmos as características comuns e as especificidades da escrita desses sujeitos, dentro de um quadro de pluralidade social.

É neste multifacetado contexto, que nos deparamos com a história de Catarina Gonçalves, cujos escravos, em meio ao trabalho na roça e nos quintais, obtiveram a alforria, como consta do testamento de sua senhora. O documento fora elaborado em 22 de julho de 1796, quando a testadora disse ser natural da Freguesia de Nossa Senhora do Bom Sucesso da Vila do Caeté. Na ocasião, encontrava-se viúva de Manuel de Almeida da Costa. Por meio do texto testamentário, Catarina ordenou que, quando de sua morte, seu corpo fosse envolto no hábito de São Francisco e sepultado na matriz de Nossa Senhora do Bom Sucesso da Vila de Caeté. Ao ditar as disposições, afirmou não saber ler nem escrever e, a princípio, asseverou:

> *[...] mando que meu testamenteiro veja o testamento de meu falecido marido João Henriques Lopes que o achará entre os meus papéis e caso o não tenha eu satisfeito o satisfará de todo o [?] [montante] e [?] achará uma carta do dito em segredo que cumprirá também segredo digo em segredo nesta parte [?] pelo juramento que der o meu testamenteiro (MO/CBG/CPO/LT 49(68), fls. 89-91v).*

A testadora menciona as roças de cultura e, nesse caso, não há no texto preocupação em precisar a localização dessas propriedades. Por outro lado, verificamos a explicação da organização arquitetônica desses bens. Revela, assim, que as moradas de casas existentes no Arraial de Nossa Senhora da Penha encontravam-se unidas umas às outras e nomeia cada um dos seus escravos. Declara, ainda, como pertences: "um cavalo, uma besta de sela, um [macho] de cargas, uma vaca, três tachos de cobre, e as ferramentas com que trabalham os pretos [...] seis pratos de estanho, entre grandes e pequenos". Com base nos bens declarados, dispondo de considerável patrimônio, Catarina Gonçalves parece ter sido uma mulher situada, quando nada, em camada social intermediária da realidade em causa. Não raramente as mulheres afirmaram possuir mais de uma morada de casas e cativos. Ressaltamos,

---

[4] As expressões *escrevente* e *ledor* foram tomadas de empréstimo do trabalho de Justino Pereira de Magalhães

no entanto, que a testadora declarou ser proprietária de cinco moradias, além de senhora de razoável plantel de escravos.

Verificamos, no texto, a menção às ferramentas, talvez empregadas no cultivo da terra. Do mesmo modo, a referência ao animal de carga acena para a possibilidade de a testadora dedicar-se à ocupação comercial ou de transporte, ligada ao abastecimento e parece ter se dedicado, igualmente, à atividade mineradora. Os pratos de estanho arrolados entre os bens poderiam apresentar essa finalidade. Tais peças tinham história naquelas plagas. Foram utilizadas, principalmente, pelos primeiros desbravadores da região mineradora, sendo, posteriormente, substituídas por novo instrumento, a bateia, que teria sido introduzida pelos escravos africanos provenientes da Costa da Mina.

Certamente como cabeça dos negócios, visto ser viúva e sem filhos homens, Catarina Gonçalves deveria ter cadernos de razão ou codicilares, mesmo sem saber escrever. Além disso, era preciso acionar certos saberes, possuir determinado conhecimento relativamente aos valores de mercadorias, prazos para pagamentos, valor de escravos etc. Provavelmente essa testadora convivera com registros escritos, ainda que não os tenha mencionado em testamento. Não localizamos o inventário ou o testamento de seu marido, nem mesmo de outros familiares, pois Catarina não declarou os nomes dos pais. A "escrita" de seu texto encontra-se centrada na exposição acerca dos bens utilizados na indústria doméstica e na explicitação das ferramentas com as quais os cativos trabalhavam.

Já Inácia Gonçalves Pinto, natural da Costa da Mina, utilizou-se do testamento para mencionar as cartas de alforria. No documento, definido na Vila Nova da Rainha, em 19 de outubro de 1792, revelou que não sabia ler nem escrever, rogando para que assinassem seu testamento. Declarou ser viúva de "[...] José Corrêa, preto forro, de quem sou herdeira e testamenteira". Ordenou que, com sua morte, seu corpo fosse "[...] amortalhado no hábito de São Francisco e, na falta dele, num lençol e sepultado na matriz desta vila [...]". Era irmã da Santa Casa de Misericórdia, a quem deixou esmolas, e filiada à Irmandade das Almas, da Freguesia da Vila Nova da Rainha. Ao ditar o texto, expôs:

> *[...] declaro que deixo coartado a Ventura mina e quarenta oitavas de ouro para as pagar no espaço de quatro anos, em quatro pagamentos iguais. Deixo coartado a Francisco crioulo em sessenta e quatro oitavas, que as pagará no referido tempo de quatro anos, em quatro pagamentos iguais. Declaro que deixo coartada a Bernarda, de nação mina, em quantia de noventa e seis oitavas de ouro para as satisfazer no referido tempo de quatro anos em quatro pagamentos iguais. Meu testamenteiro lhe passará papel de quitamento (sic), depois do meu falecimento, com declaração [de] que, não pagando no referido tempo as ditas quantias, meu testamenteiro as chamará a cativeiro como se tal coartamento não houvesse. (MO/CBG/CPO/LT 50(69), fls. 126-130).*

Aqui, além de a escrita ter sido utilizada para se esclarecer acerca das alforrias – passando-se, depois de atendidas as exigências, a carta de liberdade aos beneficiados

–, assumiu a função de determinar possíveis ocorrências se as condições da coartação não fossem cumpridas no prazo estabelecido. Como nos esclarece a historiografia, a alforria era, na verdade, concessão ou doação que o senhor fazia ao cativo e, por isso, poderia ser revogada. Tratava-se, desse modo, da transferência da propriedade do escravo. Talvez por isso a testadora tenha feito menção a ela no testamento. A explicitação das determinações de retorno ao cativeiro seria uma forma de garantir o respeito e a execução das cláusulas definidas para as manumissões. Em sua narrativa estipulou as liberdades, estabeleceu suas formas, mostrou-se consciente da importância dos papéis de quitação e, por fim, fez registrar fatores que poderiam invalidar o contrato e o que, a partir daí, aconteceria aos mancípios. Entretanto, suas disposições tiveram continuidade:

> *[...] declaro que deixo forra Ana parda, com a obrigação de servir ao dito meu herdeiro e testamenteiro até o falecimento deste, depois do qual ficará forra como se forra nascesse do ventre de sua mãe. Declaro que deixo por forra a Francisca crioula. Meu testamenteiro e herdeiro lhe passará carta de liberdade [...] e deixo por forra e liberta da escravidão a Inácia crioulinha. (MO/CBG/CPO/LT (69), fls. 126-130).*

A declaração da alforria de Ana parda apresentou-se atrelada a uma obrigação, isto é, tratava-se de alforria gratuita, porém condicionada. Como anotado, essa modalidade de manumissão funcionou, inclusive, como mecanismo de manutenção da dominação do escravo pelo proprietário. A afirmativa "depois do qual ficará forra como se forra nascesse do ventre de sua mãe" reflete a utilização da escrita como tentativa de, com esse dizer, se apagar as marcas do cativeiro. Tal declaração era expressão recorrentemente empregada, já nos testamentos, nas cartas de corte e nas de alforria. "Retroceder" a condição de liberto ao nascimento visava dar ao forro e a quem lesse o documento a ideia de uma vida, desde sempre, caracterizada pela liberdade.

Dívidas e créditos também eram abordagens comuns na escrita testamental. Sobre essa matéria, Inácia Gonçalves manifestou:

> *Declaro que sou devedora a Diogo de Morais, viandante do Caminho do Rio [de Janeiro], de créditos que ambos importam cem oitavas. Declaro que sou devedora a Guilherme da Rosa, viandante do Caminho do Rio [de Janeiro], da quantia de dez oitavas. Declaro que sou devedora a Antônio, [?] também viandante, da quantia de vinte e uma oitavas. (MO/CBG/CPO/LT 50(69), fls. 126-130).*

Como explicado, nesse contexto, os negócios/transações comerciais eram, em grande parte, feitos a prazo, emergindo, por isso, muitas vezes, com riqueza de detalhes na escrita das fontes aqui analisadas. Além de apontamentos e anotações particulares, sublinhamos que o registro dessas práticas creditícias em testamento conferiam-lhe maior credibilidade e legitimidade. O uso da escrita para firmá-las em

documento solene poderia, inclusive, salvaguardar os direitos dos herdeiros. Na situação comunicacional que caracterizava o ditado do testamento, dizer sobre as dívidas significava, ainda, se não a sua quitação imediata, investir-se de responsabilidade acerca das mesmas. Tal atitude era indispensável em momento tão importante do ritual de preparação para morte.

O texto de Inácia Gonçalves é bastante detalhado. Além da referência às alforrias e dívidas, contém inventariação dos bens e descrição destes. A testadora revelou ser proprietária de vários escravos e de uma "[...] morada de casas coberta de telhas em que hoje vivo, sitas na rua do Mato Dentro, um quintal cercado por detrás dos quintais da mesma rua do Mato Dentro, ao pé do Rio Sabará". Notemos que, nesse trecho, Inácia utilizou-se da escrita para inventariar seus bens e, sobretudo, para descrevê-los. Sobre o quintal, esclareceu ser o mesmo independente da casa.

Esse momento da narrativa é significativo, pois denota o importante papel dos quintais no período. Neles se dava a cultura de diferentes produtos, como milho, mandioca, banana, arroz, feijão. Nas roças se cultivavam, tal qual, hortaliças e plantas frutíferas, sem esquecer-se da criação de galinhas e porcos, e, em alguns caos, abrigavam os engenhos. Por meio da lida na roça, muitas mulheres garantiram a própria sobrevivência e de seus familiares, além de trabalharem no comércio, conseguindo acumular bens e pecúlios.

Também pelo trabalho Teresa Maria Gomes de Abreu declarou ter adquirido todos os bens. Nascida na Vila de Sabará, filha natural de Inácio Gomes de Abreu e de Joana Correa das Flores, elaborou o testamento em 14 de outubro de 1793. Nele fixou não saber ler nem escrever e disse ser viúva de José Fernandes. Encontrando-se doente e de cama, definiu em testamento:

> *Declaro que em meu poder se acha um [trancelim] de ouro de pescoço, empenhado em meu poder, por uma oitava e meia, que já recebi e como o dito trancelim levou descaminho do meu poder, peço a meu testamenteiro que o pague à dona que e a [?] Luzia do Campo. Declaro que devo a meu filho Manuel de Sousa Carvalho [...] Declaro que devo mais ao dito meu filho Manuel de Sousa Carvalho, outra execução [...] Declaro que meu filho Manuel de Sousa Carvalho tem pago por mim várias dívidas, das quais o dito apresentará rol ou recibo delas e [a ele] se pagará da herança que ficar depois de pagas minhas dívidas [...] Declaro que todos os meus bens que possuo foram adquiridos com o meu trabalho depois do estado de viúva [...]. (MO/CBG/CPO/LT 51(70), fls. 41v-45v).*

Teresa Maria registrou como posses os escravos Antônio crioulo, Antônia crioula, Luciano mulatinho, filho do dito Plácido crioulo. Não mencionou, porém, a alforria de nenhum deles. Em meio à exposição dos bens e dívidas, narrou que todos os bens teriam sido adquiridos com o seu trabalho, após enviuvar-se. Não deixou em testamento indício a respeito desse trabalho. Importa saber, todavia, que, independentemente de sua ocupação, a alegação de ter conquistado tudo sozinha não interfere nas decisões testamentárias. Nenhuma observação em particular é feita com

relação à herança. Pelo contrário, afirma que, se a filha Maria Fernandes quisesse participar da partilha dos bens, deveria habilitar-se "com o que lhe deixara o monte", possivelmente referindo-se ao fato de já ter lhe passado o dote. Declarou, ainda, que, após serem pagas as dívidas e efetivados os legados, o restante deveria ser repartido entre os herdeiros. Quais seriam suas motivações para marcar o apego e a importância do trabalho na constituição do patrimônio material? Mais uma vez, ao que nos parece, a escrita do testamento assumiu a função de valorizar aquilo que a testadora supostamente havia conquistado com seu esforço e empenho.

No decorrer do ditado, Teresa enuncia algo, para ela, indispensável de ser esclarecido: o fato do trancelim de ouro ter se "desencaminhado", solicitando, por isso, o pagamento do valor à sua dona, Luzia de Campo. Menciona as dívidas contraídas, dentro e fora do círculo familiar. Por fim, enuncia autonomia ao relatar não apenas o fato de ter adquirido os pertences por meio de seu trabalho, mas que isso havia se dado depois da viuvez. Direcionando o olhar do ouvinte/leitor, a testadora faz uso da escrita de maneira a valorizar os bens conquistados e de modo a destacar a forma pela qual conseguira adquiri-los. De acordo com sua narrativa, absolutamente tudo havia sido conquistado com seu trabalho e após ter ficado viúva. Parece-nos que a argumentação visou enfatizar esse dado, dando realce ao trabalho e ao esforço da testadora.

Para tanto, destacou positivamente os resultados dos esforços empreendidos, que se encontravam materializados nos pertences. Conhecedora de sua trajetória e do significado que a labuta assumia naquela sociedade, ao final da narrativa, julgou importante enfatizar tal aspecto. Ao escrever sobre o caminho trilhado para ser senhora de tudo que lhe pertencia, serviu-se da escrita de maneira a demonstrar a reflexividade das próprias ações.

Em retribuição ao trabalho por ele realizado, Antônio, filho de dona Mariana Mendonça, herdou seus bens. Esta testadora, que era natural da cidade de São Paulo, filha legítima de Tomé [Verjão] de Mendonça e de dona Ana Freire de Brito, elaborou o testamento em 28 de outubro de 1798. Era viúva de Gaspar Pereira da Cunha e filiada à Irmandade de Nossa Senhora do Monte do Carmo. Na altura em que fez o testamento, disse ter cinco filhos vivos e marcou o documento com uma cruz, o sinal contumaz. Esse testamento foi o único caso de declaração da testadora como "mulher branca". Dona Mariana Mendonça afirmou ainda:

> *Vim de tenra idade para a Vila de Sabará e me casei nessa cidade com Gaspar Pereira da Cunha, há vinte e cinco ou vinte e seis anos falecido, e ainda me acho viúva do dito e dele tive oito filhos e dos cujos morreram três [...] vivo em companhia de meu filho Antônio e este é que me ajuda e tem tido o seu trabalho comigo e me tem feitorizado estes escravos para meu alimento e trato de pessoa, e, com a sua diligência, [tem me] ajudado a pagar muitas dívidas que eu devia e ainda do tempo do defunto meu marido, para o que, em remuneração deste trabalho e dos passados, lhe deixo [...] da minha fazenda cem oitavas [...] (MO/CBG/CPO/LT 40(?), fls. 114v-119).*

“Mulher branca” foi a informação que dona Mariana fez questão de mencionar no início da narrativa, definindo de imediato aspecto de sua identidade social julgado como indispensável de registro. Numa sociedade escravista e estamental, distinguir a qualidade, dentre outros aspectos, poderia significar a definição do “lugar social ocupado ou no qual se julgava estar.

Proprietária de escravos e possuidora de dívidas, certamente dona Mariana estava habituada a marcar papéis e apontamentos com seu sinal de costume. Na gestão dos negócios contou com os préstimos do filho para “feitorizar” os cativos e administrar as finanças. Afirmou viver em companhia deste, destacando sua diligência nos negócios e nos cuidados para com ela. Com esses dizeres, utilizou-se da escrita não somente para legar, mas para justificar o fato de deixar a quantia de cem oitavas somente para esse herdeiro.

Conhecendo o contexto em que vivia, o fato de todos os filhos terem os mesmos direitos e, tendo conhecimento, ainda, do horizonte comunicacional no qual se encontrava, ou seja, a legitimidade da escrituração cartorária, desejou registrar por escrito as motivações que a levaram a fazer essa distinção relativamente a Antônio. Desse modo, não deixou espaço para revogação de suas decisões, pois, ao argumentar sobre as qualidades do filho, buscou “convencer” o ouvinte/leitor da credibilidade das determinações. Dona Mariana sabia, portanto, o quê exatamente queria registrar e a forma como deveria fazê-lo. Do reconhecimento e da gratidão, emergiu, assim, a autoria de um texto persuasivo, bem elaborado, coerente e com finalidade inequívoca.

Considerações Finais

Foram tantas lembranças, intenções, singularidades e revelações encontradas nos textos que poderíamos continuar a escrever páginas e páginas. Elementos caracterizantes das relações de afeto e desafeto, de poder e de trabalho, operadas no cotidiano e que, por meio da enunciação oral, possibilitaram a utilização da escrita. No emaranhado de informações, de marcas sociais e de subjetividades foram construídas, narradas e registradas histórias únicas, escritos particulares.

A autoria coube tanto a quem, pelas mãos, as colocou no papel, quanto, e fundamentalmente, aos portadores dos conteúdos.

BIBLIOGRAFIA

Vartuli, Sílvia Maria Amâncio Rachi (2014) “Por Mãos alheias: usos sociais da escrita na Minas Gerais colonial”. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Chartier, Roger (2004). Leituras e Leitores na França do Antigo Regime. S. Paulo: Ed. Unesp.

Magalhães, Justino (1994). Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. Braga: Universidade do Minho.

Marquilhas, Rita (2000). A Faculdade das Letras: leitura e escrita em Portugal no século XVII. Lisboa: imprensa Nacional/ Casa da Moeda.

Villalta, Luiz Carlos (2007). Ler, escrever, bibliotecas e estratificação social. História de Minas Gerais: as Minas setecentistas. Belo Horizonte: Autêntica/ Companhia do Tempo.

Goody, Jack. The domestication of the savage mind**.** Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

Burke, Peter. A arte da conversação. Trad. Alvaro Luiz Hattnher. São Paulo: Ed. Unesp, 1995.

Burke, Peter. Os usos da alfabetização no início da Idade Moderna. In: Burke, Peter; Poter, Roy (Org.). História social da linguagem. Trad. Alvaro Luiz Hattnher. São Paulo: Ed. Unesp, 1997. p. 14-41.

Olson, David R.; Torrancy, Nancy. Cultura escrita e oralidade. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.

ONG, Walter J. Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra. Trad. Enid Abreu Dobránszki. Campinas: Papirus, 1998.

ID:67

ALFABETIZAÇÃO E AUTOGRAFIA NA ELITE DE SERGIPE

Autor:
Eugênia Andrade Vieira da Silva

Filiação:
Universidade Federal de Sergipe

RESUMO

A historiografia sergipana influenciou-me acerca da educação no século XVIII. Deduzi que a geração setecentista de Sergipe era iletrada, tomando este termo no sentido de ser analfabeta. Mas como não se escreve a História com dedução e sim com fatos, resolvi investigar esta questão de forma mais aprofundada, objeto de minha tese, que nesse artigo abordo apenas a alfabetização via a autografia. As principais fontes utilizadas foram os testamentos e inventários. A finalidade primordial deste artigo é saber como essa elite alfabetizada ou analfabeta transitava pela cultura escrita para fazer valer direitos e cumprir deveres, tendo como escopo o ambiente jurídico sobre o qual estas ações ocorriam. Para analisar o nível de alfabetismo recorro a Magda Soares (1995), e afiro o nível das assinaturas utilizando, para isso, as escalas de níveis de assinaturas e das capacidades alfabéticas elaboradas por Justino Magalhães (2001). Conclui com esse estudo que essa elite setecentista, mesmo constituída por alguns analfabetos, teve nos mediadores da cultura escrita, cônjuges, parentes e amigos, sendo eles agentes públicos ou não, o amparo nas suas questões jurídicas, sendo irrelevante ser ou não alfabetizado, uma vez que a lei assegurava a todos o acesso a ela quando se fazia imprescindível.

PALAVRAS-CHAVE

Alfabetismo, Século XVIII, Sergipe.

INTRODUÇÃO

A historiografia sergipana influenciou-me acerca da educação no século XVIII. Deduzi que a geração setecentista de Sergipe era iletrada, tomando este termo no sentido de ser analfabeta. Mas como não se escreve a História com dedução e sim com fatos, resolvi investigar esta questão de forma mais aprofundada, objeto de minha tese, que nesse artigo apresento abordo apenas a alfabetização via a autografia.

Apesar de São Cristóvão ser o centro das decisões político administrativas da Capitania de Sergipe, no âmbito econômico não era tão próspera, sendo mais uma cidade administrativa. Entretanto, burocratas e religiosos formavam a elite instruída de Sergipe, uma vez que para o desempenho destas funções era essencial saber ler e escrever e até mesmo ser letrado[1], como no caso dos ouvidores[2], mas e os demais componentes da elite em Sergipe?

Mas como mensurar essas habilidades se os registros deixados fornecem apenas vestígios do escrever através das assinaturas, declarações e raros registros das práticas do ler? Vestígios esses merecedores de uma cuidadosa investigação, através de escalas de marcas autográficas (assinaturas).

Assim, dentro desta categoria macro, ou seja, cultura escrita, está o seu ponto central de existir – a alfabetização – e com ela todos os questionamentos acerca dos níveis apreendidos pelos indivíduos alfabetizados, como também a inserção dos analfabetos neste universo, através dos mediadores da cultura escrita, os profissionais da escrita, os escreventes e parentes instruídos. A cultura escrita aqui é entendida:

> *[...] por toda a materialidade construída pelos códigos linguísticos que permitem representar simbolicamente a realidade de forma inteligível e transmissível no interior das comunidades humanas (representação), por outro lado e, por outro, as práticas e capacidades de apropriação, autonomia, criatividade e sentido crítico, a leitura e a escrita (Magalhães 2001, p. 43-44).*

As principais fontes utilizadas foram os testamentos e inventários. Esta pesquisa não abrange todos os documentos produzidos à época, apenas os de um grupo, a elite, no entanto uma seleção significativa porque abrange as localidades social e economicamente importantes da Capitania de Sergipe no século XVIII.

1. ALFABETIZAÇÃO E AUTOGRAFIA EM SERGIPE SETECENTISTA

---

1 Letrado no século XVIII é o termo utilizado para os indivíduos com formação superior. Ver CAVALCANTE, Berenice. (1995). Os 'letrados' da sociedade colonial: as academias e a cultura do Iluminismo no final do século XVIII. ACERVO, Rio de Janeiro, (v. 8, nº 1-2, p. 53-66, jan/dez).

2 Com a criação da Comarca de Sergipe em 1696 ocuparam o cargo de Ouvidor 21 doutores em Direito (letrados) de 1696 a 1812. (NUNES, 1996, p. 299-300).

A análise feita neste trabalho tem como objetivo entender o nível de alfabetismo da elite setecentista em Sergipe Del Rey. Não tem como alvo investigar as questões pertinentes à escolarização destes indivíduos, tampouco tem a pretensão de fazer a história da alfabetização em Sergipe no século XVIII. A finalidade primordial é saber como essa elite alfabetizada ou analfabeta transitava pela cultura escrita para fazer valer direitos e cumprir deveres, tendo como escopo o ambiente jurídico sobre o qual estas ações ocorriam.

Afiro o nível das assinaturas utilizando, para isso, as escalas de níveis de assinaturas e das capacidades alfabéticas elaboradas por Justino Magalhães.

O indicador geral do nível de alfabetismo é a assinatura, único indício escrito que nos resta dos períodos anteriores aos Censos. É o vestígio histórico mais comum da alfabetização, porém não revela a capacidade alfabética (ler, escrever) dos indivíduos que viviam nesses períodos. No entanto, é a prova que temos da iniciação deles no mundo da cultura escrita.

Assim, a utilização de assinatura como vestígios de alfabetização em períodos históricos, permite aos estudiosos distinguir dois grupos: analfabetos e os alfabetizados, como também mensurar o nível de alfabetismo do segundo grupo, através de escalas de níveis de assinaturas.

O fato de que nas sociedades do Antigo Regime aprendia-se primeiro a ler para depois aprender a escrever levou Chartier (1991) a deduzir que quem sabia assinar o nome sabia ler, por ser a escrita a segunda etapa da alfabetização, e que nem todos que liam possuía a habilidade de assinar o nome, devido a dois fatores: o de a assinatura ser aprendida por último ou porque a falta da prática dela levava ao esquecimento, como expressa Chartier, (1991 p. 114).

Vale ressaltar que o contexto analisado por Chartier é o da França, o que por vezes pode divergir da realidade brasileira, mesmo o Brasil partilhando da cultura europeia, uma vez que estava sob a subordinação de Portugal no período colonial. Assim pude constatar ao analisar 160 inventariantes e inventariados/testadores de Sergipe entre 1725 a 1800. Ao contrário, na realidade colonial setecentista sergipana, assinar o nome nem sempre significava saber ler e escrever, fossem homens ou mulheres.

Justino Magalhaes (2001, p.73-74), estudioso da alfabetização em Portugal, também reconhece que a alfabetização no Antigo Regime era geralmente feita mediante o aprendizado primeiro da leitura para depois o da escrita. Atribuiu a baixa capacidade de leitura e apenas o aprendizado do nome da maioria das crianças portuguesas no mundo rural a fatores econômicos, familiares e às efetivas necessidades de ler.

Villalta, (2007) adota a mesma linha de raciocínio de Chartier e Magalhães ao afirmar que compreender o que significava a informação do que era autógrafo no século XVIII em Sergipe, precisei analisar o que representava cada denominação dada para assinatura.

Quanto aos significados de “firma”, “meu sinal” e “meu sinal custumado” registrados, analisando os testamentos e demais documentos contidos nos

inventários, “firma” significa assinatura, denominação dada até hoje para autenticação de assinatura pelos cartórios, como mostra a Figura 1.

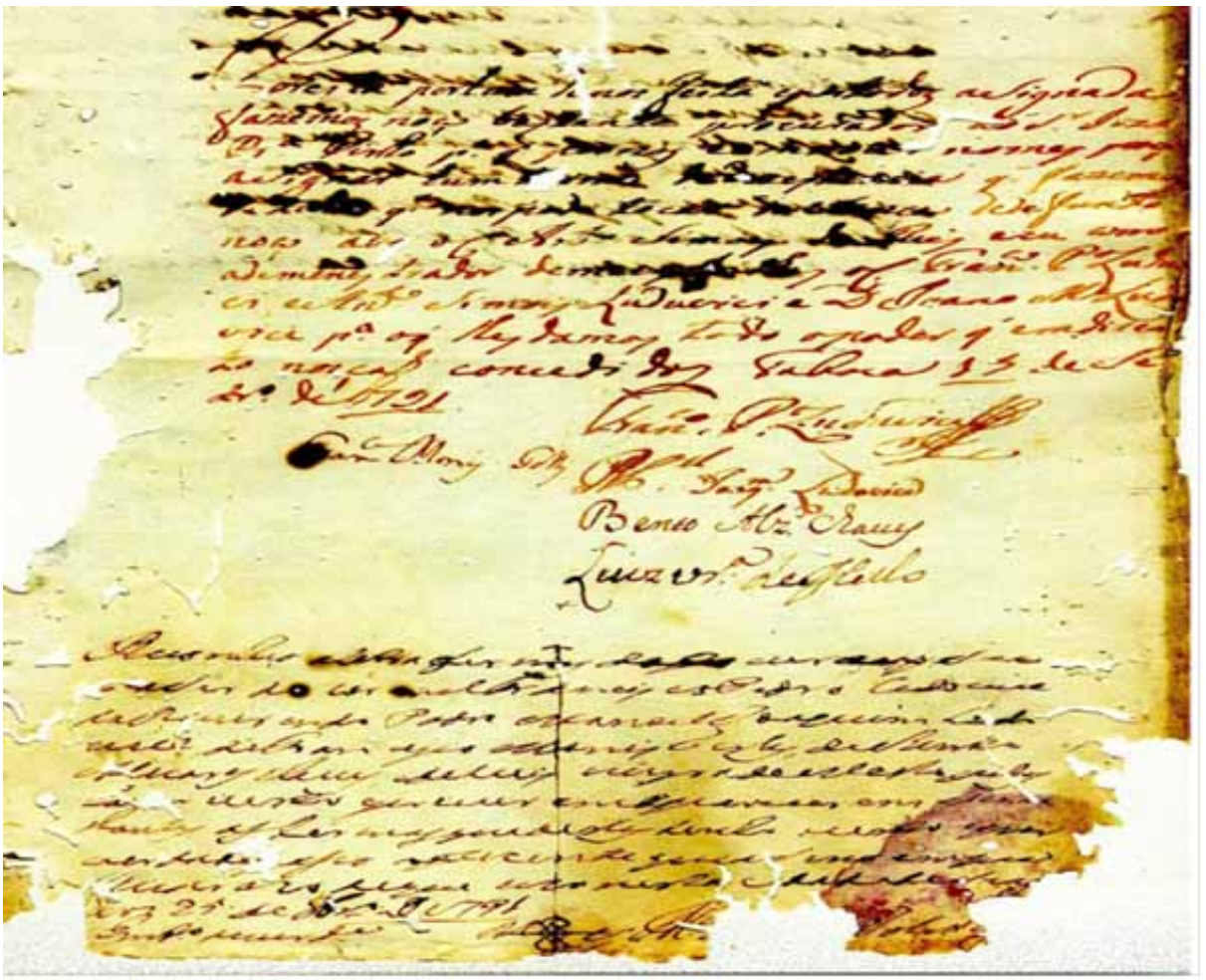


Fig. 1 | Reconhecimento de letra e firma

Fonte: Inventário de Antonio Simoens dos Reis, 1791, p. 20.

O “meu sinal” significava, no século XVIII, o nome e sobrenome, ou seja, a assinatura, podendo ser abreviada ou não. Apesar de a palavra constar nos dicionários do século XVIII, de Raphael Bluteau e de Antonio de Moraes Silva, nunca a encontrei nos documentos pesquisados, vindo geralmente com a denominação de “meu sinal” e “sinal custumado”, como os encontrados, a exemplo nos registrados dos testamentos de Manoel Nunes de Azevedo (1779) e João da Rocha Cadeiro (1766), como constam nas Figuras 2 e 3 a seguir.

O “meu sinal custumado” também era utilizado para denominar a assinatura sinal, a cruz. Às vezes vinha com a palavra “cruz”, outras com a palavra “sinal”, outras vezes apenas com o símbolo da cruz, como vemos nos documentos (Figuras 4 a 6).

Fig. 2 | Sinal costumado

Fonte: Testamento do português Manoel Nunes de Azevedo, 1779, p. 18.

Fig.5 | Palavra "sinal" após o nome

Fonte: Inventário de Damianna Ribeira, assinatura do inventariante Manoel Felix Pereira, 1794, p. 3.

Fig. 6 | "Sinal" cruz após primeiro nome

Fonte: Inventário de Francisca Maria da Conceição, assinatura do inventariante Manoel Joze dos Santos, 1800, p. 2.

No período aqui estudado, século XVIII, havia três tipos de assinaturas: assinatura pelo alfabeto, a qual o indivíduo assinava nome e sobrenome, abreviado ou não, utilizando as letras do alfabeto (Figuras 5 a 6); assinatura sinal, em que a pessoa colocava uma cruz antes ou depois do seu primeiro nome (Figura 7); e a assinatura a rogo, na qual não havia vestígio gráfico do não assinante (Figura 8).

Fig. 7 | Assinatura com o uso de abreviaturas

Fonte: Inventário de Antonio de Souza Benavides, 1783, p. 6.

Fig. 8| Assinatura sem o uso de abreviaturas

Fonte: Inventário de Marianna Francisca de Salles, 1798, p. 3.

Fig. 9 | Cruz antes do primeiro nome

Fonte: Inventário de Lucianna Maria, assinatura do inventariante Antonio Jose de Almeida, 1794, p. 3.

Fig. 10 | Cruz depois do primeiro nome

Fonte: Inventário de Paulo Ribeiro e Maria de Oliveira, assinatura de Francisco Sergueira Pachequo, 1766, p. 48.

Para Magalhães (1994), a assinatura sinal (cruz) era aceita juridicamente, só que com parâmetros diferentes entre homens e mulheres portugueses. Isso, segundo este

autor, advém muito mais da discriminação social que a envolve do que uma questão da alfabetização em si, além de que não existem estudos consistentes da alfabetização da mulher no Antigo Regime que possam estabelecer hipóteses seguras.

Apesar de também no Brasil não existirem estudos aprofundados sobre a alfabetização das mulheres no período colonial, a situação jurídica delas enquanto assinantes legalmente reconhecidas é um pouco diferente de Portugal, ao menos no que se refere a Sergipe. Embora seja um grupo pequeno, ele existe, ainda que dentro da elite masculina.

Se em Portugal até a segunda metade do século XIX a mulher não firmava "de cruz" (Magalhães, 2001), em Sergipe, no século XVIII, a mulher assim o fazia em seus testamentos. Das 38 testadoras, encontrei oito que assinaram em cruz. Infelizmente, apenas dois são originais (Figuras 11 e 12), o que permite uma análise mais detalhada.

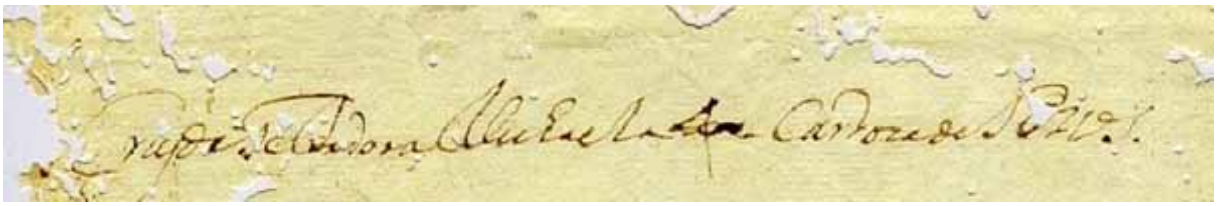


Fig. 11| Assinatura da testadora em cruz, sem rogo

Fonte: Inventário de Micaella Cardozo de Oliveira, 1800, p. 25.

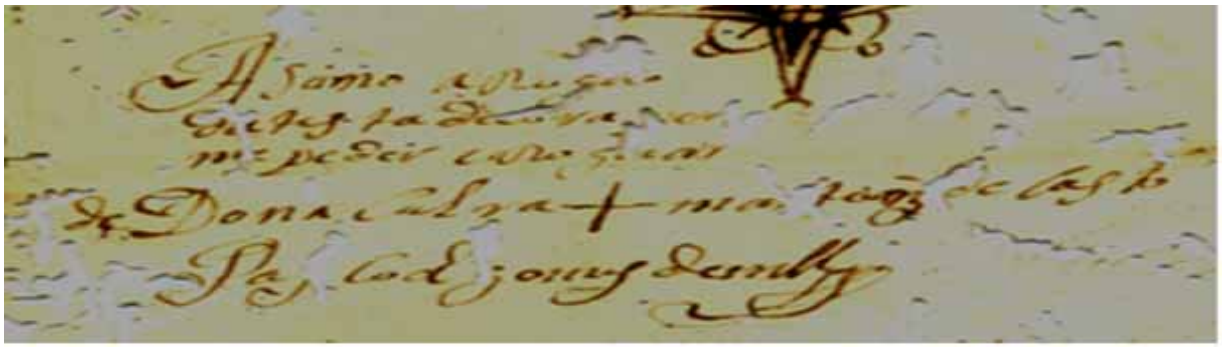


Fig. 12 | Assinatura de testadora em cruz, mas com rogo

Fonte: Inventario de Clara Martins de Castro, 1762, p. 9.

O fato de uma delas ter sido validada pelo rogo de um homem não tira sua importância, uma vez que também na assinatura sinal (cruz) feita por homens isso ocorria (Figura 13).

Fig. 13 | Assinatura em cruz, com rogo

Fonte: Inventário de Arcangela Maria da Conceição. Assinatura do inventariante Pedro Antonio de Oliveira e cruz com o rogo de Pedro de Avila Pacheco, 1796, p. 3.

E o que dizer de uma escrava assinando com uma cruz, mesmo sendo em 1804? Assim o fez a escrava Vitoria ao receber, cinco anos depois, os brincos de ouro que sua senhora Thereza da Motta deixou para ela como consta em seu testamento[3] em 1794: "Declaro que deixo a minha escrava Victoria um par de brincos com uma oitava de peso digo de [*corroído*] de duas oitavas". Apesar de o recibo ser de 1804, aponta situações em que escravas assinavam em cruz (Figura 14).

Fig. 14 | Recibo assinado com uma cruz pela escrava Vitoria

Fonte: Prestação de contas de testamenteiro de Joze de Souza Vieira, marido da testadora Thereza da Motta, 1804, p. 18.

A testadora Thereza da Motta declara em seu testamento que não sabe ler nem escrever, mas seu marido, Joze de Souza Vieira, assinava, embora de forma rudimentar (nível 2).

---

3 Prestação de contas de testamenteiro em 1804, p. 6. Contém o traslado do testamento de Thereza da Motta, feito em 1794.

Fig. 15 | Assinatura de Joze de Souza Vieira, marido de Thereza da Motta

Fonte: Prestação de contas de testamenteiro de Joze de Souza Vieira, marido da testadora Thereza da Mot ta, 1804, p. 30.

Diante do exposto, a alfabetização das mulheres setecentistas moradoras de Sergipe Del Rey, incluindo as escravas, merece um estudo aprofundado que abranja questões mais amplas sobre o seu trânsito pela cultura escrita.

A utilização da assinatura como uma forma indiciária das capacidades alfabéticas envolve duas dimensões socioculturais, segundo Justino Magalhães (1994), a social e a técnica. Social porque ela é uma evidência do pertencimento do indivíduo a um espaço privilegiado, o da cultura escrita; e técnica pelo desempenho gráfico que requer precisão no traço, ligação e alinhamento das letras e correção gramatical. Também chama a atenção que esta destreza técnica e relevância social, que às vezes advém de uma necessidade de autoafirmação do assinante, demonstra treino, mas não em si a sua capacidade alfabética.

Também o traço mal esboçado e rudimentar, às vezes traduz não em uma proficiência ruim da cultura escrita, mas na impossibilidade devido à doença, como consta na assinatura (Figura 43) do Reverendo Padre Domingos Salgado de Araujo, português, que estando "enfermo, mas de pé", assina com dificuldade seu testamento em 1773.

Fig. 16 | Assinatura do testador no testamento de Domingos Salgado de Araujo

Fonte: Inventário de Domingos Salgado de Araujo, 1763, p. 15.

Mensurar níveis de assinatura é uma tarefa muito difícil. Por mais critérios que se utilize, há sempre margens consideráveis de erros, devido à própria natureza da assinatura, aqui sempre lembrada, ser um indicador de alfabetismo, principalmente para os períodos anteriores aos Censos, mas em si não atestar capacidades alfabéticas (ler e escrever), por isso deve ser analisada no contexto. Exemplo disso é a assinatura de Joze Caetano da Silveira Nollete (Figura 17) que, vista só sob a ótica do

traço caligráfico, assinando a rogo da inventariante Anna Maria da Victoria, viúva de Antonio Simoens dos Reis, é enquadrada no nível 3. No entanto, ele é o escrivão[4] da Comarca de São Cristóvão, homem alfabetizado, com conhecimentos prático e teórico do Direito da época.

Fig. 17 | Assinatura do escrivão Joze Caetano da Silveira Nollete

Fonte: Inventário de Antonio Simoens dos Reis, 1790, p. 3.

O inverso ocorre com a assinatura de Alexandre Lopes do Valle, que pela escala de assinaturas está no nível 4 (assinatura caligráfica, todas as letras estão corretamente desenhadas e ligadas), no entanto ele é analfabeto, não sabe ler nem escrever, apenas assina o nome, como deixou registrado na declaração de débito do restante do dote de sua filha (Figura 18 a seguir). São documentos como esse que, ao mesmo tempo em que mostram o quanto é difícil mensurar, através da assinatura, a capacidade alfabética de um(a) setecentista, também fornecem outros dados sobre a alfabetização: a quem recorriam os analfabetos quando precisavam redigir um documento (neste caso ao compadre); recuperar a assinatura de um dos cônjuges que, pela falta do testamento, não tinha firmado sua assinatura (Genoveva Maria das Flores); o nível de letramento do redator do documento (caligrafia, ortografia, escrita lógica), só é possível dentro do contexto maior, a assinatura diz o fato de ser assinante ou não assinante o que já em si constitui um dado relevante, diante de tão poucos dados encontrados no século XVIII.

[4] Magalhães, ao analisar a escrita dos escrivães portugueses, encontrou, na maioria das vezes, uma escrita legível com um traço regular, mas muitos tinham dificuldade em escrever algumas expressões e nomes não cotidianos (MAGALHÃES, 1994, p. 495). O mesmo ocorreu em Sergipe setecentista.

Fig. 18 | Declaração de débito de dote de Alexandre Lopes do Valle

Fonte: Inventário de Genoveva Maria das Flores, 1781, p. 54.

Diante do exposto analiso as assinaturas dos inventariantes, inventariados e testadores sob a ótica da caligrafia e não da capacidade alfabética (ler e escrever) de seus assinantes. Para isso, tenho como base a escala de níveis de assinatura, com cinco indicadores, formulada por Justino Magalhães[5], só que modificada quanto à denominação do primeiro nível, por expressar mais a realidade de Sergipe setecentista.

Adaptei a escala de assinaturas elaborada por Justino Magalhães quanto à denominação do **nível 1: de não assinaturas** (siglas, sinais-assinaturas) para **nível 1: assinatura sinal (cruz)** com a finalidade de expressar a realidade encontrada na documentação setecentista sergipana, abaixo detalhada:

ESCALA DE NÍVEIS DE ASSINATURAS PARA SERGIPE DO SÉCULO XVIII:

Nível 1 - **assinatura sinal** (cruz);

Nível 2 - **assinatura incompleta,** imperfeita, rudimentar, tosca;

Nível 3 - **assinatura normalizada**, completa (podendo ser abreviada);

[5] Escalas de níveis de assinaturas: nível 1 - não assinaturas (siglas, sinais-assinaturas); nível 2 - assinatura imperfeita, rudimentar; nível 3 - assinatura normalizada, completa (podendo ser abreviada); nível 4 - assinatura caligráfica, todas as letras estão corretamente desenhadas e ligadas; nível 5 - assinatura pessoalizada, com perfeição e marcas pessoais. (MAGALHÃES, 1994, p. 317-319).

Nível 4 - **assinatura caligráfica**, todas as letras estão corretamente desenhadas e ligadas;

Nível 5 - **assinatura personalizada**, com perfeição e marcas pessoais.

O nível 1 representa a não assinatura pelo alfabeto, que neste trabalho, para a realidade de Sergipe setecentista, denominei de **assinatura sinal (cruz)**. Sua inclusão deve-se ao fato de que "[...] é o reconhecimento da existência de uma barreira entre aqueles que firmam 'de cruz' e os tão-pouco chegam a pegar num instrumento de escrita [...]" (Magalhaes 2001, p. 124) a exemplo da Figura 19.

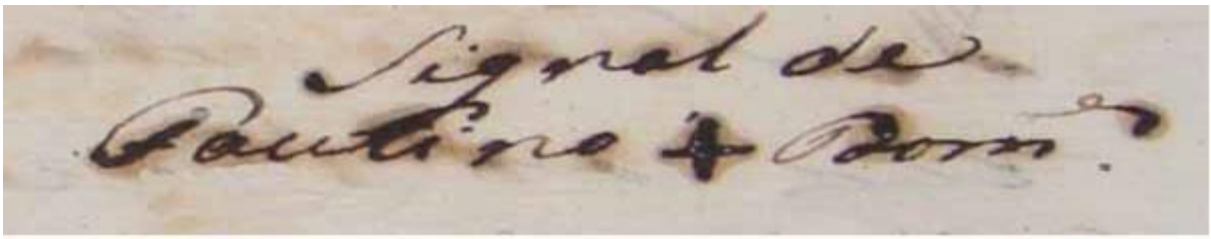


Fig. 19 | Assinatura sinal (cruz) de Faustino Domingos

Fonte: Inventário de Thomas Domingues da Silva, 1800, p. 34.

No nível 2, **assinatura incompleta**, imperfeita, rudimentar, identificada por ter letras soltas e toscas, sem harmonia, com valorização das preposições, mal uso de letras maiúsculas e minúsculas, abreviaturas não possível de serem decifradas, existência do traço retilíneo descendente e uso dos apelidos não comuns. Vinão Frago inclui neste tipo de assinatura o que ele chama de "mão guiada" e de "traço memorizado", denominações essas incorporadas na escala por Magalhães. A Figura 20 é um exemplo.

Fig. 20 | Assinatura do avaliador Jose Pereira Lima.

Fonte: Inventário de Francisco Cardozo de Souza, 1753, p. 86.

O nível 3, **assinatura normalizada**, completa, representada pela assinatura com o uso correto da grafia do nome, sendo ou não abreviada, mas podendo aparecer a preposição (de, da, do) maiúscula, como ocorreu na assinatura a seguir (Figura 21).

Fig. 21| Assinatura de Antonio Teixeira de Souza

Fonte: Inventário de Maria da Assumpção, 1789, p. 38.

O nível 4 corresponde à **assinatura caligráfica**. Todas as letras são grafadas de forma correta e ligadas, tendo ritmo e cadência, com inclinação e sinais de marcas pessoais, parecida com a caligrafia escolar (Figura 22). O fato de serem poucas as assinaturas encontradas neste nível, talvez seja porque as aulas de leitura e escrita eram poucas em Sergipe[6] nessa época. A escolarização padronizava a grafia dos alunos que, ao aprenderem dentro do método da época, tendiam a reproduzir um tipo de caligrafia. Hébrard, ao falar do método, de como era ensinada a escrita nos colégios franceses do Antigo Regime, dá-nos uma ideia de como as crianças aprendiam a ler:

> *O mestre lhes dá para copiar uma letra. Elas declinam uma sílaba, uma palavra, um pensamento útil. Elas declinam os nomes e conjugam os verbos, elas os escrevem à mão em um pequeno pedaço de papel e seja lá o que tenham escrito, elas o apresentavam imediatamente ao mestre. Este faz ele próprio o seu exame, ele lhes assinala os erros, as negligências de escrita. (Compère; Julia 1984, p. 106 apud Hébrard, 1990, p. 80).*

O dado para distingui-las das do nível 5, devido ao fato de serem parecidas, foi o uso de abreviações.

Fig. 22 | Assinatura de Joze Joaquim de Souza

Fonte: Inventário de Joze de Souza de Britto, 1792, p. 91.

No nível 5, **assinatura personalizada**, é feita com perfeição e marcas pessoais (arabescos[7]), com estilo. Algumas de tão rebuscadas parecem uma obra de arte

---

[6] Havia apenas uma na cidade de São Cristóvão e outra na Villa de Santa Luzia. (NUNES 1984).

[7] Recurso ornamental para ilustrar a assinatura, imitando ornatos árabes.

caligráfica, como a do Juiz de órfãos Felippe de Mello Pereira (Figura 23), mas não comuns no cotidiano d Fig. os homens e mulheres setecentistas de Sergipe.

Fig. 23 | Assinatura do Juiz de Órfãos Felippe de Mello Pereira

Fonte: Inventário de Damianna Ribeiro, 1794, p. 3.

Para analisar as assinaturas da elite setecentista de Sergipe Del Rey elaborei escalas de níveis de assinaturas via inventariantes, inventariados e testadores setecentistas, com o objetivo de identificar níveis de alfabetismo.

Dos 172 inventariantes, inventariados e testadores, representantes da elite setecentista de Sergipe Del Rey, só foi possível recuperar 97 assinaturas[8] que dão uma visão dos tipos de assinaturas deste grupo, refletindo a situação alfabética desta população de homens e mulheres quanto à capacidade de escrever seu nome.

Tipos de assinaturas	Níveis	Homens	Mulheres	Total	Porcentagem
Assinatura sinal (cruz)	1	4	2	6	6%
Assinatura imperfeita	2	5	2	7	7%
Assinatura normalizada	3	44	5	49	51%
Assinatura caligráfica	4	25	2	27	28%
Assinatura personalizada	5	8	0	8	8%
Total	-	**86**	**11**	**97**	**100%**

TABELA 1 | Tipos de assinaturas da elite setecentista de Sergipe Del Rey

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir das 97 assinaturas localizadas nos testamentos do século XVIII e existentes no Arquivo Geral do Judiciário e no Arquivo Público Estadual de Sergipe.

Como a tabela acima atesta, há uma exígua participação da mulher como assinante, refletindo o tipo de educação a elas permitido. Das 11 assinantes, duas fazem-no de forma rudimentar, enquanto cinco firmam sua assinatura no mesmo nível da maioria dos homens e três assinam com uma cruz.

Concluindo, as assinaturas são registros históricos importantes para a compreensão da História da alfabetização, principalmente em períodos anteriores

[8] As assinaturas foram trabalhadas no fotoshop, a fim de retirar outros traços caligráficos, carimbos, borrões, que pudessem interferir na análise das mesmas.

aos Censos, permitem identificar os assinantes e os não assinantes, mas não informam as capacidades alfabéticas (ler e escrever). E a mensuração de seus níveis com base unicamente no traço caligráfico pode levar a incorrer em erros de julgamento, como demonstrado através das assinaturas de Joze Caetano da Silveira Nollete (Figura 17) e de Alexandre Lopes do Valle (Figura 18), quando analisadas fora do seu contexto.

2. LER E ESCREVER

A questão ler e escrever, no século XVIII, é muito mais multifacetária do que parece. Isso porque, como afirmam Chartier, Frago e Magalhães, a alfabetização é um processo complexo, envolvendo contextos históricos e culturais diversos, portanto não é uniforme, nem entre as sociedades nem dentro de uma mesma sociedade. Esta afirmação também ficou visível quando comecei a pesquisar os documentos setecentistas sergipanos.

Muitas são as combinações possíveis destas duas habilidades. Assim, analisando as capacidades alfabéticas (ler e escrever) via assinaturas dos testadores/inventariados e inventariantes moradores em Sergipe no século XVIII e contando apenas com as informações fornecidas pelos documentos, elaborei uma escala com quatro níveis[9] dessas capacidades.

Escalas de capacidades alfabéticas (ler e escrever):

Nível 1 – **Não assinante**: não sabe ler, escrever e assinar o nome;

Nível 2 – **Assina com uma cruz**: não sabe ler, escrever, mas assina em forma de cruz;

Nível 3 – **Assinante**: apenas assina o nome, mas não informa se sabe ler e escrever;

Nível 4 – **Leitor, escrevente e assinante**: lê, escreve e assina seu nome.

Mediante estas combinações, elaborei dois quadros com informações sobre as capacidades alfabéticas: um para os inventariados/testadores e outro para os inventariantes. O quadro dos testadores/inventariados oferece uma visão mais detalhada destas variações para a realidade setecentista sergipana devido à própria natureza do documento que contém essas informações, enquanto que o quadro dos inventariantes propicia dados mais restritos.

A análise descritiva das capacidades alfabéticas dos testadores mostra como se posicionava este grupo a respeito de si e como esta posição era validada pelos

---

[9] Justino Magalhães elaborou e trabalhou com uma escala de cinco níveis: nível 1 – não sabe escrever; nível 2 – não sabe ler nem escrever; nível 3 – lê, mas não sabe escrever; nível 4 – lê e escreve; nível 5 – lê, escreve e conta. (MAGALHÃES, 2001, p. 23).

tabeliães, enquanto os dados quantitativos dão uma visão mais exata do perfil dos mesmos.

Apesar de serem 95 testadores arrolados neste trabalho, só foi possível identificar as capacidades alfabéticas de 87. Na Tabela 2, a seguir, apresento de forma resumida as capacidades alfabéticas dos mesmos:

Denominação	Nível	Nº	Porcentagem
Não assinante	1	26	30%
Assinante com cruz	2	10	11%
Assinante	4	25	29%
Leitor, escrevente e assinante	5	26	30%
Total		**87**	**100%**

TABELA 2 | Capacidades alfabéticas dos testadores

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir dos testamentos do século XVIII existentes no Arquivo Geral do Judiciário e no Arquivo Público Estadual de Sergipe.

Ao enquadrar esses testadores, rigidamente, dentro de apenas duas categorias: **alfabetizados** (para aqueles que sabiam ler e escrever) e **analfabetos**[10] (para aqueles que não sabem ler e escrever), excluindo vinte e seis indefinidos (os assinantes[11]), temos uma visão mais apurada do nível de alfabetismo desses testadores. São 26 alfabetizados para 36 analfabetos, o que em termos de percentual dá 26% para 41%, portanto estando maior o número de analfabetos. Mas ao verificar este mesmo grupo, levando em conta o sexo (Tabela 3), a compreensão destes dados se altera: dos 36 analfabetos 94% são mulheres (apenas dois eram homens e assinavam com uma cruz enquanto que das 34 mulheres apenas oito assinavam com uma cruz) e dos 26 alfabetizados todos eram homens, o que eleva para 93% a porcentagem da alfabetização geral dos homens, excluindo os indefinidos (20), fato normal para a época, uma vez que aos homens era ensinado a ler, escrever e a contar, enquanto as mulheres tinham "a instrução própria do seu sexo", ou seja, doutrina cristã, bons costumes, cozer, fiar e fazer renda.

Categorias	Homens	Mulheres	Total	Porcentagem
Alfabetizados	26	0	26	30%
Analfabetos	2	34	36	41%
Indefinidos (assinantes)	20	5	25	29%
Total	**48**	**39**	**87**	**100%**

TABELA 3 | Testadores alfabetizados/analfabetos/indefinidos

[10] Considerando analfabetos aqueles que não sabem assinar pelo alfabeto (assinantes com uma cruz).

[11] Não é confiável classificar os que apenas assinaram o nome (na sua maioria os inventariantes), mas não declararam suas capacidades alfabéticas como analfabetos ou alfabetizados, porque, como já comprovei, podem ser incluídos em outra categoria.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir dos testamentos do século XVIII existentes no Arquivo Geral do Judiciário e no Arquivo Público Estadual de Sergipe.

Partindo para analisar agora o grupo dos inventariantes, composto ao todo por 88, não foi possível encontrar informações sobre três deles, totalizando o grupo em 83. Só foi possível identificar os que eram alfabetizados (sabiam ler e escrever) por serem portadores de cargos, analfabetos (não assinantes) e os indefinidos (assinantes pelo alfabeto), em face dos documentos não fornecerem outras informações. Na Tabela 4 apresento de forma resumida as capacidades alfabéticas dos 83 inventariantes:

Categorias	Homens	Mulheres	Total	Porcentagem
Alfabetizados	12	0	12	14%
Analfabetos	4	29	33	40%
Indefinidos (assinantes)	32	6	38	46%
Total	**48**	**35**	**83**	**100%**

TABELA 4 | Inventariantes alfabetizados/analfabetos/indefinidos

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir dos inventários do século XVIII existentes no Arquivo Geral do Judiciário e no Arquivo Público Estadual de Sergipe.

Ao enquadrar também esses inventariantes dentro de apenas duas categorias, **alfabetizados** e **analfabetos**, temos 50 inventariantes alfabetizados (60%) para 33 analfabetos (40%), e efetuando a mesma análise feita com os testadores, levando em conta o sexo (Tabela 5), fica mais evidente a alta porcentagem dos homens alfabetizados.

Ao juntar os dois grupos de testadores e inventariantes há a confirmação dos grupos quando separados, excluindo os indefinidos: os homens são alfabetizados enquanto não há mulheres alfabetizadas.

Categorias	Homens	Mulheres	Total	Porcentagem
Alfabetizados	38	0	38	22%
Analfabetos	6	63	69	41%
Indefinidos (assinantes)	52	11	63	37%
Total	**96**	**74**	**170**	**100%**

Tabela 5 – Testadores e inventariantes alfabetizados/analfabetos/indefinidos

Fonte: Elaboração da pesquisadora, a partir dos inventários do século XVIII existentes no Arquivo Geral do Judiciário e no Arquivo Público Estadual de Sergipe.

Ao observar na tabela a categoria "Analfabetos", vemos que as mulheres eram a maioria (63), enquanto apenas seis homens não sabiam ler e escrever, o que não destoa da realidade educacional e social de homens e mulheres coloniais setecentistas do Brasil.

Do universo de 95 testadores arrolados nesta pesquisa, apenas um redigiu seu próprio testamento, o que a primeira vista poderia traduzir um alto índice de analfabetismo por parte daquela população. Mas redigir um testamento no século XVIII requeria muito mais do que ter o domínio da língua escrita. Fazia-se necessário ter conhecimento e dominar a "fórmula" da redação de testamento, instituída pela Igreja, constante no manual "artes de bem morrer" do jesuíta Estevam de Castro, intitulado "Breve aparelho e modo fácil para ensinar a bem morrer um cristão". Esse vigorou amplamente em Portugal e em suas colônias de 1621 a 1724, seguido pelo manual do dominicano João de Castro, denominado "Mestre da vida que ensina a viver e morrer santamente", que circulou de 1731 a 1750. Pelas pesquisas de Cláudia Rodrigues (2005), os escritos de Estevam de Castro tiveram maior influência na redação dos testamentos até o século XIX. Também era preciso seguir as determinações postas pelas Ordenações Filipinas, pelas Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia e, na década de sessenta (1765 e 1769), pelas novas leis testamentárias do governo pombalino.

Tudo leva a crer que esses 60 escreventes, não identificados, eram profissionais da escrita, versados em redigirem testamentos – os redatores de testamentos – pois só assim justificaria um morador da Vila de Nossa Senhora da Piedade do Lagarto chamar um escrevente em Itaporanga d'Ajuda para fazer seu testamento, como ocorreu com Joam Moreira Meirelles, viúvo, com dez filhos, proprietário de uma fazenda de gados, dono de escravos, estando doente e de cama, mas em perfeito juízo e entendimento, por não saber ler e escrever, em 1775 "[...] mandou chamar para lhe escrever o seu testamento [...] Felipe Pereira de Araujo"[12]. O escrevente ao ser inquirido acerca das circunstâncias em que se deu a redação do testamento, o tabelião assim o descreve: "[...] Felipe Pereira homem pardo, solteiro, morador no termo do [Itaporanga d'ajuda] de idade que deve ser de setenta e cinco annos pouco mais ou menos [...][13]".

Já Hipolyta Maria da Conceição, moradora na Povoação da Estância, termo da vila Real de Santa Luzia, mulher idosa, mas sadia, como declara o tabelião "[...] em seo perfeito juizo e entendimento sem molestia mais com a sua velhice segundo o parecer de mim Tabelião e das demais testemunhas [...]"[14], viúva, com um filho e dois netos, senhora de três escravos, não sabendo ler e escrever mandou fazer seu testamento por Joam Alvares do Valle Guimaraens, em 20 de setembro de 1771, e em 12 de dezembro do mesmo ano foi à casa do escrevente do testamento e mandou chamar o tabelião para fazer o termo de aprovação, para assim dar legalidade ao mesmo. Joam Alvares do Valle Guimaraens, sem cargo/parentesco declarado, além do testamento de Hipolyta Maria da Conceição, redigiu mais cinco testamentos na

---

[12] Testamento de Joam Moreira Meirelles. 1775. AGJ-SCR/C. 1º OF Livros de Testamentos – Cx. 62 – Lv. p. 04; p. 94.

[13] Idem.

[14] AGJ - SCR/C. 1º OF Livros de Testamentos – Cx. 62 – Lv. 03 – pp.39-46.

região da Vila de Santa Luzia, o que leva a crer ser realmente ele um redator de testamento.

Outro escrevente de testamento só teve sua residência revelada pelo testador Duarte Monis Barreto, natural e morador da Vila de Santo Antonio e Almas de Itabaiana, casado com Margarida da Conceição, com dois filhos, leitor, escrevente e assinante, quando disse em seu testamento que "[...] lhe escrevera Baltazar Velho de Afoncequa morador neste termo [...]"[15], buscando assim o escrevente da região.

Em uma sociedade composta na sua maioria por analfabetos, a existência destes profissionais da escrita ou a recorrência a quem sabia ler e escrever para redigir um testamento não era algo incomum. Era a lei mediando a cultura oral com a escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento de assinaturas, mesmo com suas lacunas, permite identificar e quantificar quem eram os alfabetizados e analfabetos e perceber as relações de parentesco, amizade, compadrio que interlaçavam estes dois grupos. O estudo das assinaturas recupera também a presença da mulher no mundo da cultura escrita, seja ela como pessoa alfabetizada, fato raro na sociedade colonial, como assinantes e a quem elas recorriam quando eram analfabetas (as 26 analfabetas recorreram a homens).

Ficou comprovado, quando se fazia necessário juridicamente firmarem suas assinaturas nos documentos, que os analfabetos recorriam aos familiares, ficando para segundo plano as relações de amizade.

Conclui com esse estudo que essa elite setecentista, mesmo constituída por alguns analfabetos, teve nos mediadores da cultura escrita, cônjuges, parentes e amigos, sendo eles agentes públicos ou não, o amparo nas suas questões jurídicas, sendo irrelevante ser ou não alfabetizado, uma vez que a lei assegurava a todos o acesso a ela quando se fazia imprescindível.

BIBLIOGRAFIA

Chartier, Anne-Marie; Clese, Christiane; Hebrard, Jean. (1996). *Ler e Escrever*: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Medicas.

Chartier, Roger. (1991). *As práticas da escrita*. In: Ariès, Phillipe; Duby, Georges. (Orgs.). História da vida privada: 3. Da Renascença ao século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, p.113-161.

FRAGO, Antonio Viñao. (1993). *Alfabetização na sociedade e na história*: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas,

Hébrard, Jean. (1990). *A escolarização dos saberes elementares na época moderna*. Porto Alegre, Teoria e Educação, (n. 2, pp. 64-110).

---

[15] APES - Coleção Sebrão Sobrinho -Caixa 32.

Magalhães, Justino Pereira de. (2001). *Alquimias da Escrita*: alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do antigo regime. Editora da Universidade São Francisco.

_____ . (1994). *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime*. Minho: Serviço de Publicações, Instituto de Educação/Universidade do Minho.

Nunes, Maria Thetis. (1996). *Sergipe Colonial II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Santos, Vera Maria dos. (2011). *A mulher de posses e a instrução pública elementar na Capitania de Sergipe Del Rey nos anos setecentos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão,

Soares, Magda Becker. (2004). *Alfabetização e Letramento*: caminhos e descaminhos. (pp. 96-100). Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf.> . Acesso em: 20 set. 2012.

_____ . (2004). *Letramento e alfabetização*: as muitas facetas. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/. Acesso em: 15 jan. 2012.

Villalta, Luiz Carlos. (2007). *Ler, escrever, bibliotecas e estratificação social*. In: Resende, Maria Efigênia Lage de & Villalta, Luiz Carlos (Orgs.). As Minas setecentistas, 2. Belo Horizonte: Autêntica; Companhia do Tempo.

Título da Mesa:

BRASIL, ITÁLIA E PORTUGAL: MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS, ESCOLARIZAÇÃO E LIVROS ESCOLARES

Coordenador:

Terciane Ângela Luchese

RESUMO

Livros são portadores de valores morais, sociais e éticos, são expressões dos modos de pensar e compreender o que a educação escolar deve ensinar às novas gerações. Percorrer as páginas de manuais e livros escolares significa, para os historiadores da educação, compreendê-los na sua produção, interrogá-los na sua circulação, apropriação e nos modos como foram preservados e nos chegam até a contemporaneidade. Livros escolares podem ser pensados como guias que buscaram conduzir professores e alunos em suas práticas pedagógicas ao serem portadores de conteúdo, reveladores de intenções e projetos políticos de formação sociocultural. Os livros analisados e selecionados nessa mesa coordenada são entendidos como mediadores culturais que permitem pensar nas concepções políticas para a educação escolar produzida pelo Governo Italiano para regular as escolas italianas do exterior, aqui investigadas especialmente aquelas do Brasil.

O pesquisador Alberto Barausse no texto "Livros didáticos e "italianidade" nas escolas italianas do Brasil: entre liberalismo e fascismo" aprofunda a análise do processo histórico das políticas empreendidas pelo Governo Italiano no processo de seleção dos livros escolares a serem produzidos e adotados nas escolas no exterior. Atenta para as dinâmicas e complexas relações de acompanhamento e desenvolvimento da escolarização, dos processos culturais e formativos, sobretudo identitários, dos colonos italianos no Brasil, entre a segunda metade do século XIX e a fim dos anos 30, do século XX. Considera que os livros didáticos foram, desde o começo da experiência da unificação italiana, um instrumento fundamental para as classes dirigentes que tinham por finalidade modernizar e, sobretudo, homogeneizar e uniformizar o ensino nas escolas em sentido nacional. Ressalta a italianidade como objetivo a ser difundido, como sentimento de interligação com a Pátria-Mãe. Barausse considera que após a aprovação da lei com a qual o governo Crispi, no ano 1889, instituiu o sistema das escolas italianas coloniais e subsidiadas, a questão de quais livros escolares e com que características, deveriam ser enviados para a educação dos emigrantes e seus descendentes, tornou-se constante. Na segunda e terceira década do século XX, a produção e a circulação de livros didáticos cresceu, bem como o investimento efetivo do Estado Italiano para como essas publicações As orientações do Ministério das Relações Exteriores foi mudando com o passar dos anos e foi no período do fascismo que a quantidade e a qualidade dos livros escolares italianos para as escolas no exterior, aqui observadas especialmente as escolas

étnicas no Brasil, cresceu sobremaneira. A finalidade foi garantir uma produção editorial adequada aos objetivos da defesa e promoção da identidade nacional das populações emigradas, sendo parte do processo de escolarização incentivado pelo Governo Italiano.

O texto "Scuole Italiane all´Estero: manuais de formação moral e cívica para as escolas elementares italianas no exterior (Rio Grande do Sul/RS – 1920 – 1930)" da pesquisadora Maria Helena Câmara Bastos analisa dois manuais escolares italianos – "*Le Vicende dela Patria. Letture di Storia per la scuola elementar* –quarta classe" escrito pelo professor Giuseppe Measso, de 1927 e "*Il libro della III Classe Elementar*", de 1937, sem autoria identificada – ambos destinados às escolas elementares no exterior. Os dois exemplares circularam na região de colonização italiana do Rio Grande do Sul, nos anos 1920 e 1930. Como afirma Bastos, os livros visavam fortalecer o amor à Itália, os vínculos com a Pátria mãe e a afirmação da nação italiana. Seus escritos assumem clara função moralizadora e intenção educativa, cívica, patriótica e social, com vistas a educar e moldar seus leitores. Na análise da autora, os livros podem ser considerados como pequenos tratados de moral pessoal, familiar e social, assim como de instrução cívica e patriótica, para uma compreensão prática da realidade. Percorrendo as páginas de ambos os livros é possível perceber que os conteúdos de história e geografia, contêm pressupostos universais, que procuram educar e moldar o leitor, na perspectiva da formação moral e das virtudes cívicas desejadas no período fascista, inclusive para os 'italianos no exterior'.

Claudia Panizzollo escreve o texto "Livros de leitura, dizeres e fazeres da escola étnica italiana no Brasil, entre fins do século XIX e início do século XX: o estudo do livro Piccolo Mondo, letture per le scuole elementar". Analisa um dos muitos livros produzidos na Itália e publicado pela Editora Bemporad. O livro *Piccolo Mondo, letture per Le scuole elementar*, de 1910, de autoria de Fanny Romagnoli e Silvia Albertoni atravessou o oceano e chegou à *Escola Principe di Napoli*. Escrito para as escolas da península italiana circulou também nas escolas *all'estero*, e merece destaque a longevidade da publicação, sendo sua última edição no ano de 2011. *Piccolo Mondo* conforme Panizzollo apresenta uma preocupação com o ensino científico e valoriza as Ciências Naturais. O livro apresenta um conjunto de historietas que abordam temáticas voltadas à higiene, à saúde, à morte adulta e infantil e à nutrição, aos remédios e vacinas e às plantas. Na análise de Panizzollo Romagnoli e Albertoni destinaram significativo espaço para o aprendizado da civilidade, buscando disciplinar as almas dos pequenos italianos ou seus filhos, por meio de coerção exercida sobre o corpo, além de impor à coletividade de crianças uma mesma norma de comportamento considerado adequado e aceitável, o que se faz por meio da transmissão de valores como bondade, caridade, paciência, trabalho, respeito aos mais velhos, ao mesmo tempo em que se busca distanciar as crianças do orgulho, do apego aos valores materiais, da preguiça, da cobiça, entre outros sentimentos. Este conjunto de saberes a ensinar e condutas a incorporar ganha materialidade no livro de leitura *Piccolo Mondo* e, portanto, seu estudo possibilita a

compreensão das preocupações sociais da época, das filiações ideológicas, além da apreensão das práticas educativas de ordem escolar, social e moral e das representações de sociedade e das crianças. Em suas páginas emerge um projeto, ao mesmo tempo, civilizatório e de constituição da italianidade.

No texto de Terciane Ângela Luchese intitulado "'E *não nos deixeis cair em tentação'*: livros de leitura religiosa do governo fascista para as escolas italianas no Brasil (anos 20 e 30 do século XX) são analisadas a produção, a circulação e as estratégias de (con)formação postos em jogo pelos dois volumes do livro *Letture di Religione,* distribuídos gratuitamente aos alunos das escolas italianas do Brasil. Os livros foram escritos e compilados por Giuseppe Fanciulli, também conhecido como Maestro Sapone. Italiano nascido em Firenze, com formação em Filosofia, Psicologia e Direito, publicou inúmeros livros para as escolas italianas recomendados pelas comissões no período fascista abordando temáticas diversificadas como História e Leitura. As duas obras de *Letture di Religione* contavam com páginas inteiras ilustradas por Beryl Tumiati. Eram portadores de uma proposta educativa ligada à ideologia fascista que não deixou de considerar e construir a relação entre pátria (fascista), conduta moral, religião e família. O texto analisa as aproximações entre fascismo e catolicismo no contexto italiano e sua repercussão na produção e envio de livros escolares para as escolas étnicas italianas no Brasil.

Como nos lembra Chartier (1990) o livro é um objeto em circulação de ideias sobre o qual podemos questionar processos de produção, materialidade, conteúdos e discursos que são portadores, bem como sua distribuição e apropriação em diferentes espaços e tempos, além de sua preservação. É em torno dessas questões que os pesquisadores proponentes da mesa se articulam. No conjunto, os textos permitem compreender que a proposta da mesa coordenada é analisar as políticas de seleção e produção de livros escolares pelo governo italiano e destinados às escolas no exterior, atentando para a circulação e a distribuição dos livros, bem como a compreensão, a partir da análise de alguns dos exemplares – vinculados à leitura, ao ensino histórico-geográfico e à religiosidade – dos modos como se buscou educar os italianos e seus descendentes no interior das escolas étnicas italianas no Brasil, entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX.

ID:189

SCUOLE ITALIANE ALL'ESTERO: MANUAIS DE FORMAÇÃO MORAL E CÍVICA ÀS ESCOLAS ELEMENTARES ITALIANAS NO EXTERIOR (RIO GRANDE DO SUL/RS – DÉCADAS DE 1920-1930)[1]

Autor:
Maria Helena Camara Bastos

Filiação:
Pós-grduação em Educação/Escola de Humanidades-PUCRS

[1] Esse texto foi escrito durante o período como professora visitante na Università de Macerata/Itália, junto ao Dipartimento di Scienze dela Formazione, dei Bene Culturali e del Turismo (fev-mai. 2016). Agradeço aos professores Roberto Sani e Ana Ascenzi pela significativa bibliografia indicada, que muito vai contribuir para próximos estudos.

RESUMO

Em 2015, comemorou-se os 140 anos da imigração italiana no Brasil. Na esteira desse evento, o presente estudo pretende analisar dois manuais italianos – "*Le Vicende dela Patria. Letture di Storia per la scuola elementar* –quarta classe" (Ed. L. Trevisini), do professor Giuseppe Measso, de 1927; "*Il libro dela III Classe Elementare*", de 1937, sem autoria identificada (editor A. Mondador, 235 p.) - destinados às escolas primárias no estrangeiro, que circularam na região de colonização italiana do Rio Grande do Sul, nos anos 1920 e 1930. Esses manuais visavam fortalecer o amor à Itália, os vínculos com a Pátria mãe e a afirmação da nação italiana. O reforço do nacionalismo no currículo da escola primária italiana e para os italianos no exterior expressou-se de diferentes formas, especialmente no período fascista, em que foi exigida uma ação política para transformar a escola em uma escola fascista: a presença de um espírito militarista, o ensino da doutrina cristã, para ter o apoio da Igreja e defender os valores morais; o estímulo às festas cívicas e escolares; o ensino do canto, da educação física; a produção de manuais didáticos, especialmente textos de leitura, com destaque para a história e geografia. Assim, os conteúdos e as leituras indicadas permitem constatar a ênfase em valores universais, na perspectiva da moral e das virtudes cívicas, patrióticas e sociais, com forte viés ideológico fascista.

PALAVRAS-CHAVE

Escola elementar, manuais escolares italianos, imigração italiana.

INTRODUÇÃO

Em 2015, comemorou-se os 140 anos da imigração italiana no Brasil. Na esteira desse evento, o presente estudo pretende analisar dois manuais italianos – "*Le Vicende dela Patria. Letture di Storia per la scuola elementar* –quarta classe" (Ed. L. Trevisini), do professor Giuseppe Measso, de 1927; "*Il libro dela III Classe Elementare*", de 1937, sem autoria identificada (editor A. Mondador, 235 p.) - destinados às escolas primárias no estrangeiro, que circularam na região de colonização italiana do Rio Grande do Sul, nos anos 1920 e 1930[2]. A análise os toma como leitura de formação (Bakhtin, 1992), com função moralizadora e intenção educativa, cívica, patriótica e social, que visa educar e moldar seus leitores. Podem ser considerados como pequenos tratados de moral pessoal, familiar e social, assim como de instrução cívica e patriótica, para uma compreensão prática da realidade.

Esses manuais visavam fortalecer o amor à Itália, os vínculos com a Pátria mãe e a afirmação da nação italiana. O reforço do nacionalismo no currículo da escola primária italiana e para os italianos no exterior expressou-se de diferentes formas, especialmente no período fascista, em que foi exigida uma ação política para transformar a escola em uma escola fascista: a presença de um espírito militarista, o ensino da doutrina cristã, para ter o apoio da Igreja e defender os valores morais; o estímulo às festas cívicas e escolares; o ensino do canto, da educação física; a produção de manuais didáticos, especialmente textos de leitura, com destaque para a história e as tradições populares italianas (Luchese, 2010).

Toda a obra é constitutiva de uma intencionalidade histórica. Nessa perspectiva, as duas obras são representativas de um período da história da Itália – o fascismo e as reformas de Giovanni Gentille (1922-23)[3]: o de 1927, para a quarta classe, é do período inicial do fascismo e segue o programa aprovado, em 10 de outubro de 1923 (nº2185), pela "Commissione Ministerale" da Itália e aceito pela Direção Didática Geral das Escolas Italianas no exterior, de distribuição gratuita; o de 1937, para a terceira classe, é do período de ascensão do fascismo, pós-reforma de 1927, e da adoção da política do "livro único" do Estado, a partir de 1929. .

Em 1889, o Estado italiano promulgou a primeira lei sobre as escolas italianas no exterior – lei Crispi -, na ótica do projeto político de construção de um estado forte e de uma política externa de poder. Além da instrução básica do ler, escrever e contar, tinha um significado político de salvaguarda da língua italiana, a manutenção do vínculo com a pátria-mãe e o fortalecimento da influência cultural, política e de penetração comercial da Itália (Salvetti, 2014).

Em 1922, quando Benito Mussolini assume o poder, a Itália já estava unificada geograficamente, como Estado único, liberal e moderno. No entanto, restava ainda a construção de uma nacionalidade italiana, isto é "fazer os italianos" com uma língua

---

2 Agradeço especialmente à pesquisadora Terciane Lucchese a disponibilidade dos referidos manuais didáticos, pertencentes ao seu acervo pessoal.

3 Sobre as Reformas Gentille, ver Horta (2008).

nacional, uma cultura e uma história comum. O objetivo foi educar o povo a falar correta e correntemente uma mesma língua – o italiano, desenvolver o espírito público e de pertencimento a uma mesma Nação, na busca da unidade e da uniformidade nacional (Rech, 2015).

Nessa ação, a escola primária, o Exército e o ensino da História e Geografia foram fundamentais para a formação da consciência nacional. A difusão da escola primária e do serviço militar obrigatório foi um dos dispositivos utilizados. Em 1860, 80% da população italiana era analfabeta. Em 1914, esse índice reduziu-se significativamente para 38%, mas ainda alto para os padrões europeus.

Também foi necessária a construção de uma memória histórica, que valorizasse a existência "eterna de uma Itália". Isso ocorreu através da exaltação dos "pais fundadores" da Itália – Giuseppe Mazzini, Giuseppe Garibaldi, Conde de Cavour, Vittorio Emmanuele II e tantos outros. Todas essas estratégias tiveram reflexo nos países que acolheram um número expressivo de emigrantes italianos, no caso o Brasil. A partir da Itália, jornais, publicações, notícias e diretrizes circulavam entre os grupos de imigrantes italianos, por intelectuais e militantes, para constituir uma "identidade fascista internacional". As embaixadas, os consulados, os missionários, as ordens religiosas católicas italianas (Salesianos de Dom Bosco (1874), os Missionários de São Carlos, carlistas ou escalabrinianos (1887), entre outras) espalhadas pelos países de acolhida de imigrantes atuaram para essa construção, através da criação de associações de mútuo socorro, da fundação da Sociedade Dante Alighieri (1899), de escolas, de hospitais, muitas deles por iniciativa de comunidades italianas, em zonas urbanas ou rurais (Bertonha, 2014). Em Porto Alegre/RS, a Sociedade Dante Alighieri é fundada em 1914, oferecendo ensino primário e secundário para os filhos de italianos, escolas noturnas, realizando festas para operários (Rech, 2014, p.215).

Para Pretelli (2004), a ação voltada aos imigrantes italianos no exterior foi incentivar um sentimento de pertencimento à nação italiana, valorizando o valor da *italianidade*, de cidadania, para estimular a vontade do imigrante de preservar e conservar, com seus descendentes, o vínculo com a língua, a cultura e a nação de origem. A intenção fascista era de controlar e transformar a comunidade italiana no exterior em instrumento da própria política expansionista externa, aumentando sua força imperialista. A imagem da Itália fascista a ser exaltada era de um país estável, prospero, industrioso, estimulando o orgulho nacional, do qual a dignidade e o valor do italiano no exterior foram fundamentais. A exaltação da *italianidade* deveria se fazer tangível na comunidade italiana, através das associações e escolas, principalmente pela história e do vínculo com a pátria mãe. Outra estratégia foi o envio de material didático às escolas italianas do exterior, especialmente no período fascista, com os livros de leitura, história e geografia, que exaltavam a grandeza da estirpe italiana, reivindicando a função histórica do italiano no mundo.

1. A ESCOLA DOS IMIGRANTES ITALIANOS

A partir de 1875, inicia a imigração italiana no Brasil, principalmente para os estados de São Paulo e Rio Grande do Sul. Até 1929, o maior contingente de imigrantes no país era de italianos. A política migratória favorecia a formação de guetos etnicamente fechados (Kreutz, 1991, p.44).

No RS, os imigrantes italianos se instalaram principalmente na região da serra gaúcha, posteriormente, dirigindo-se para outras zonas do estado. Colonizaram áreas devolutas de terras, em zonas isoladas e distantes da capital do estado; substituíram mão-de-obra escrava ou também assumiram atividades urbanas (Lucchese, 2012). Muitas vezes sem assistência nenhuma por parte das autoridades governamentais, especialmente na área de educação. Com esse quadro de isolamento, coube aos próprios imigrantes as iniciativas de assistência e de medidas voltadas à educação de seus descendentes, com a criação de várias Associações de Mútuo Socorro e Beneficência.

Como outros grupos imigrantes, ler, escrever e contar foi a escola que os italianos criaram para a educação de seus descendentes. Em 1911, no estado haviam 91 escolas italianas; em 1924 já eram 123 escolas, com mais de 4.000 alunos. No entanto, em 1930, há uma redução desse número para 38, com aproximadamente 3.700, o que pode ser decorrente de uma presença e empenho do Estado em fornecer instrução pública, especialmente depois da guerra de 1914 (Rech, 2014, p.205). Cabe ainda assinalar, que com a decretação do Estado Novo no Brasil (1937), a política de nacionalização do ensino, a partir de 1938, decretou o fechamento de muitas escolas e sociedades italianas[4], processo esse finalizado com o rompimento das relações diplomáticas com os países do Eixo.

2. A CONSTRUÇÃO DA ITALIANIDADE: os livros de leitura para as escolas italianas no exterior.

> *"[...] é propósito do governo – conforme o comunicado oficial – dar ao livro não apenas as vestes, mas também a alma fascista" (GALFRÉ, 2005, p. 27)*[5].

Os livros escolares, destinados à educação da infância, nesse período, têm forte vinculação a uma pedagogia patriótica, que acreditava que a ideia de nação se aprende na família e nos bancos da escola. A fé na escola, como a única tradução humanista da nação, se apoia sobre dois pilares, mais ideais que reais - a família e o Estado. A formação do cidadão para o cumprimento das normas/regras sociais destinava-se a alcançar a harmonia individual e social. Para Ostenc (1981), a escola era "a arma mais eficaz do estado italiano para a manutenção e garantia de unidade espiritual da Nação", cujo elemento aglutinador e cultural foi a língua italiana.

---

[4] Sobre a educação no Rio Grande do Sul, no período do Estado Novo, ver Bastos (2005).

[5] (apud Lucchese, 2012). A autora analisa no seu texto seis livros de leitura produzidos pelo Governo italiano para as escolas elementares de imigrantes no Brasil.

Para Pretelli (2009, p.37), o papel do livro de leitura para os italianos no exterior tinha o fim de manter o vínculo espiritual com a mãe pátria, especialmente com as crianças e os jovens, evitando a desnacionalização dos descendentes dos imigrantes e favorecendo o interesse da política fascista. A publicidade fascista também se fazia através de revistas para os italianos no exterior: "Il Legionario", órgão dos fascistas no exterior; "Il Tamburino" e "Aquilotti d'Italia", para os filhos dos imigrantes. Ao professor italiano, considerado "sentinela avançada da Pátria distante", cabia a missão de manter vivo o culto e a memória da Itália.

Na Itália, nos 1920 e 1930, há uma intensa e extensa legislação de controle e censura do livro escolar[6], especialmente após a reforma Gentille, de 1923. Em 1928-1929, é estabelecida a legislação de adoção do "livro único", como livro do Estado, tanto para a escola pública como particular, para o ano escolar de 1930-31 em diante. O livro único era de dois tipos: o básico, com as várias matérias para cada ano escolar; e o livro de leitura, com textos variados para as demais séries.

Para Charnitzky (2001, p. 406), em uma análise geral, é evidente no livro único, com a progressão de classe, uma intensificação de temas dedicados à guerra, a ascensão do fascismo e a política do regime. Portanto, uma característica geral é a continua politização do livro, constituindo um conteúdo ideológico religioso e político, culminando na apresentação de Mussolini como enviado de Deus para salvar a Itália, com a exaltação do mito do "Duce". Nessa perspectiva, o livro de história foi o mais importante dispositivo de propaganda do regime totalitário, pois era o que passava o doutrinamento da nova geração da grandeza da "estirpe itálica" (Pretelli, 2005, p.41).

O livro de História para a escola primária de Giuseppe Measso (1927) - "*Le Vicende dela Patria. Letture di Storia per la scuola elementar* –quarta classe" (Ed. L. Trevisini/Milano)[7] -, recebeu o carimbo da Direção Didática Geral do RS e teve distribuição gratuita nas escolas. É a quarta edição da obra editada em 1922, composta de três volumes, destinados à quarta, quinta e sexta classe. Essa obra recebeu o parecer da Comissão Lombardo Radice (1923-1924)

> *"Trabalho realizado com muito cuidado, clareza e suficiente vivacidade. O autor pretende facilitar a compreensão dos fatos e despertar a admiração para as mais típicas e nobres figuras da história. Alguns capítulos, há uma sobrecarga de nomes e datas. Personagens de grande valor e importância, que mereceriam mais atenção, são negligenciados. Não se explica algumas omissões na história lendária de Roma, a ausência de referências ao Cristianismo, etc. Bons, em geral, os mapas geográficos e ilustrações. O trabalho merece aprovação,*

---

[6] Sobre, ver Ascenzi e Sani (2005).

[7] A editora publica, do mesmo autor, "L'Italia e la terra. Geografia elementare per le classe 4ª, 5ª e 6ª (1921-22), que também recebeu parecer da Comissão. Na edição de 1927, consta outra obra "Aurore Serene. Letture per le scuole elementar", com três volumes para a 2ª, 3ª e 4ª classe, também aprovada pela Comissão Ministerial.

embora com o pedido à editora para melhorá-la e reapresentar em um ano". (Ascenzi; Sani, 2005, p.111).

Na quarta edição de 1927, consta que foi aprovada pela Comissão Ministerial e estava em conformidade com o Programa Ministerial de outubro de 1923, n. 2185. O autor, na capa é apresentado como professor, mas na folha de rosto interna consta "Dott. Giuseppe Measso, Diretore Didático"[8].

A obra, com 79 páginas e ilustrações em todas as lições, com 35 imagens e três mapas. Está dividida em duas partes: a primeira, com três capítulos, detém-se na civilização antiga do oriente, especialmente a Grécia; a segunda, também com três capítulos, aborda a Roma antiga, a República e o Império Romano, finalizando com a queda do Império Romano do Ocidente, em 476.

De acordo com o parecer da Comissão, os textos são longos, com um número significativo de personagens, datas e fatos históricos, em uma historiografia clássica. A intenção do autor foi apresentar o passado heroico da Itália, as inúmeras guerras de conquistas e expansão, os heróis, a herança cultural, sacralizando o passado como presença. "Não há nenhuma referência ao fascismo, limitando-se a mera exaltação nacionalista da pátria, não fazendo a reconstrução do passado, em uma perspectiva fascista" (Pretelli, 2005, p.41).

A partir dos anos 1930, os livros para os italianos no exterior expressam a "totalitarização da cultura nacional". Ascenzi (2009, p.221) se refere à imposição e configuração "da escola à serviço da formação ético-política e da propaganda ideológica do regime fascista", com ênfase no *glorioso passado*, do qual o regime fascista se propunha como "herdeiro legítimo da tradição latina" (p.243).

Essa intencionalidade pode ser observada no exemplo de livro único do Estado, a seguir analisado - *Il libro dela III Classe Elementare*, de 1937, sem autoria identificada (editor A. Mondadori)[9]. Na contracapa consta impresso que se destina à "scuola italiane all'estero", isto é, somente para essas escolas. Contém 235 páginas e um índice, que abarca as três disciplinas: História, Geografia e Aritmética. Essa característica decorre da legislação italiana, do livro único (1929). Além disso, nas reformas empreendidas pelo fascismo, o ensino da Matemática tem uma redução de horário e de importância no currículo escolar elementar. No entanto, é importante assinalar que também serviu a uma função ideológica e propagandística do regime, especialmente na alfabetização popular.

---

[8] Em pesquisa no site do Arquivo Histórico da Universidade de Bolonha, consta que realizou o "Corso di perfezionamento per i licenziati dela Scuola Normnal, tendo concluído em 1907, com a tese "L'educazione emendativa nella scuola elementare".

[9] Rech (2015, p372) menciona a presença nas escolas italianas de Porto Alegre/RS do livro "Scuole Italiane all'Estero: storia e geografia per la IVclasse, da Colezione Scolastica Mondadori.

A primeira parte é relativa ao conteúdo de História[10], que ocupa 91 páginas, disciplina com maior presença no livro de leitura. Traz ilustrações e inúmeras fotografias dos heróis da Itália, sacralizados pela historiografia fascista. Os textos são breves, sempre com um título síntese do que vais ser abordado (La Repubblica di Venezia; Le società segrete; Dal proclama per la guerra de 1859; etc.), entremeados de texto de leitura (poesias, poemas, hinos, cartas); biografias de heróis (Silvio Pellico, Ciro Menotti, Giuseppe Mazzini, Vittorio Emanuele II, Camillo Cavour, Giuseppe Garibaldi, Umberto I, Vittorio Emanuele III, Cesare Battisti). Aborda como era a Itália cem anos atrás, antes de 1848; a seguir, a primeira (1848), segunda (1859), terceira (1870), quarta guerra de independência (1915); a revolução fascista; a conquista do Império.

A página que introduz a parte histórica do livro de leitura traz o símbolo de uma espada, em cujo centro há um círculo escrito "Storia". Nos relatos de conquista de um Império, a guerra é o valor fundante da italianidade fascista - "Crer, obedecer, combater: é o arado que sulca o solo, mas é a espada que o defende". Educação, exército e guerra dominam a cultura escolar fascista, especialmente nos livros de história. Ao abordar a Itália antes de 1848, o autor dá destaque a divisão em vários reinos e valoriza a unificação processada em 1861. Por exemplo, o texto de leitura "Exemplo de virtude" (1937, p. 17) expressa: "Todas as mais sublimes virtudes foram esplendidamente praticadas no tempo do nosso *Risorgimento*. A mais bela entre elas é a virtude do perdão aos próprios inimigos e opressores. (...) Se o matar, farás a coisa justa; se o perdoar fazes a obra santa".

A *virtude heroica* da guerra e seus heróis ocupa a maior parte dedicada à História, enfatizando que todas elas contribuíram para a construção da Itália, especialmente depois de 1848. A memória da guerra e do seu valor, do sucesso italiano como momento de consagração nacional e de construção do espírito civilizatório italiano são recorrentes. A Comissão de exame dos livros didáticos expressava a necessidade dos mesmos de despertar "a paixão por tudo que é heroico e por toda a virtude tipicamente viril (...) e o culto da religião de nossos pais e o respeito à autoridade e hierarquia" (Ascenzi, 2009, p.234).

A imagem perpassada, pelos diferentes textos de leituras, ao jovem estudante, pode ser resumida na inscrição da medalha ao soldado desconhecido da primeira Grande Guerra (1914-1918), exemplo de heroísmo e sacrifício pela mãe Pátria: "Digno filho de uma estirpe valente e uma milenária civilização, resistiu inflexível nas trincheiras mais perigosas, pródigo em sua coragem nas mais cruéis batalhas e caiu combatendo, sem outro prémio esperar que a grandeza da Pátria" (p.83). O culto à bandeira é transmitido pelo "canto popular de 1848": "A bandeira de três cores era sempre a mais bela! Nós queremos sempre isso, nós queremos a liberdade" (p. 21).

A heroína Anita Garibaldi também está presente em um pequeno texto, intitulado "A morte de Anita Garibaldi", que a exalta como a "companheira inseparável" de

---

[10] Sobre os manuais de História desde a reforma Gentille até a queda do fascismo, ver Ascenzi (2009), especialmente o capítulo 5.

Giuseppe Garibaldi. Outra biografia é Adelaide Cairoli, mãe de heróis, pois perdeu seus cinco filhos lutando pela Itália, mas que conservou seu amor pela Pátria, como exemplo para todas mães italianas.

Giuseppe Garibaldi é o herói com presença mais expressiva no livro de leitura, ocupando 7 páginas (p.40-47): biografia, hino de Garibaldi, a expedição de Mille, o encontro com Vittorio Emanuelle, a camisa vermelha, um proclama de Garibaldi aos sicilianos, um texto de Giovanni Mestica sobre "Gentileza de ânimo de Garibaldi".

Após a apologia da participação e vitória italiana na Primeira Guerra Mundial, o tema que encerra a parte dedicada à História é a Revolução fascista e seus feitos, que ocupam as 15 páginas finais (p.87-102). Esse tópico destaca o papel de Benito Mussolini e do fascismo na reconstrução, modernização e ação expansionista da Itália. Traz uma breve biografia, assinala a fundação do Partido fascista, destaca que as guerras não foram em vão: "Muitos jovens morreram, mas seu sangue é a semente da ideia fecunda de renovação. O fascismo, que era em si o germe da vida, se aprofundou, se tornou avassalador. Agora, a Itália foi despertada aos ideais de nossos mártires; Itália e Fascismo são uma coisa só"(p.90).

Para Montino (2009, p. 56-59), a exaltação do "Duce" é recorrente. O mito de "força, virtude guerreira, nacionalismo agressivo, racismo e culto da estirpe, da qual Mussolini é a síntese e representação suprema". É o grande personagem histórico, que "guia, salva e protege". A biografia do Duce é um "exemplo edificante" educativo, um homem político "que faz a história e dirige os destinos da nação". Essa estratégia discursiva expressa "o projeto de construção de um vasto e potente culto à personalidade, típica do totalitarismo do século XX".

Após a biografia, o tema abordado é "a Marcha De Roma" (1922), seguido de vários excertos de pensamento de Mussolini sobre disciplina e o trinômio - trabalho, Fascismo, Itália. O texto "A Itália no caminho", assinala que "Mussolini governa com mão forte e sábia, transformando e potencializando dia após dia, como o sangue transforma a potencializa o corpo humano, tornando-o mais rico e fecundo na artéria. A cada dia mudanças profundas, não só no aspecto da cidade e do campo, mas o ânimo do povo, que adquiriu a sombra do *Littorio*, um novo senso de firmeza e serenidade, de disciplina e concórdia" (p.93). O texto segue referindo-se à "Opera Nazionale Balilla", que prepara o cidadão e o soldado de amanhã. E acrescenta, "Não esquecemos o filho do Italiano residente no exterior, que venham em milhares a cada ano à Pátria, para levar algum sentimento nas colônias em montanhas e mar" (p.95).

O texto ainda faz referência ao acordo de 1929, entre O Vaticano e o Estado italiano, que termina com o dissídio estabelecido em 1870 e reconhece a independência de Roma.

A interpretação histórica para a construção da Itália fascista, segundo Galfré (2008, p.22), "privilegiou uma dimensão temporal ambígua, na qual a Roma de César, a Roma de Mussolini e a Roma do Papa tendiam a se sobrepor". Mas essa representação sobrepunha os dois mundos - militar e civil, com uma extensa retórica militar utilizada no livro escolar.

O último texto da parte de História é "A Conquista do Império: Guerra da Etiópia" (1935-36), fartamente ilustrado com fotos de Mussolini, dos generais responsáveis pela conquista e do povo na Praça de Veneza quando o Duce proclama o Império. Cita as colônias da África: Líbia (1911), Somália, Eritréia, sendo que essas duas pertenceram ao império etíope ou Abissínia, e uma concessão na China (Tianjin). A imagem da leitura "Valorização do Império" registra Balillas de Addis Abeba com a bandeira tricolor italiana e o texto encerra com a frase "o que acena a tricolor é a força, a justiça, a civilização" (p.102).

A segunda parte é destinada ao conteúdo de Geografia, com 42 páginas, muito ilustradas, exaltando as belezas naturais e os progressos nas cidades. A capa introdutória traz a representação de dois globos interligado. A página seguinte, reproduz as palavras de Mussolini de exortação da Itália e de seu povo:

> *Às vezes eu vejo este italiano em sua singular expressão geográfica divina; a vejo pontilha de suas cidades em vigília; a vejo cingida por seus quatro mares; a vejo populosa de um povo sempre mais numeroso, trabalhador e forte, que busca a estrada de sua expansão no mundo. (1937, p.104)*

O programa de Geografia aborda noções básicas de orientação (pontos cardeais, estrela polar, bússola, a planta da sala de aula e a planta da cidade); a carte geográfica da Itália; a divisão administrativa fascista do país (vila, cidade, comuna, província, região, o governo); noções de relevo (montanha, planície, rios, lagos, mar, costa, ilhas, etc.); as regiões da Itália; produtos e industrias; meios de comunicação; os italianos no mundo; o Império italiano (Líbia, África Ocidental Italiana: Eritréia, Somália, Etiópia).

Em inúmeras lições são exaltados os melhoramentos e as realizações do governo fascista. A leitura sobre "Os italianos no mundo" é representativa da construção da italianidade na escola:

> *"em cada parte do mundo se encontram monumentos que lembram Roma e a Itália, e grande trabalho, que mostra o engenho e operosidade do italiano. Em cada parte do mundo encontramos italianos, que vivem longe da Pátria, por razões de trabalho e de comércio, mas todos se sentindo filhos da grande Mãe. Desses italianos, muitos estão em terras vizinhas da Itália, (...) como Tunísia, Algéria, Marrocos, Egito, França, Grécia, Turquia. Também somos muitos em terras longínquas, especialmente na América, uma grande parte do mundo que foi descoberta por Cristovão Colombo". (1937, p. 139).*

Os livros de história e geografia destacavam o papel da Itália nos eventos mundiais, enfatizavam e valoravam o fascismo, o mito do Duce e, sobretudo, da mãe pátria. Nessa narrativa era data ênfase "à vitória italiana na primeira guerra mundial e seu reflexo na afirmação do fascismo, juntamente com a contribuição e empenho de

todos os italianos e dos exteriores. Tudo para demonstrar a "superioridade" da civilização italiana que legitimava a expansão fascista" (Pretelli, 2009, p.161).

A parte relativa à Aritmética ocupa 78 páginas (149-227), com noções básicas de número, numeração, fração ordinária, número decimal, adição, subtração, multiplicação, divisão, pesos e medidas, noções de geometria. Cada conteúdo traz uma série de exercícios, totalizando 106, em sua maioria sem referência ao mundo fascista. No entanto, em um conjunto de dez ou mais exercícios, há sempre um que é construído com elementos da cultura fascista, especialmente alguns heróis e os Balillas[11]. Por exemplo: "Um agrupamento de Balilla é composto de 48 rapazes divididos em duas equipes. De quantos Balillas é composta cada equipe? Se três Balilla formam uma terziglia, quantas terziglias tem cada equipe?" (1937, p. 157); "Giuseppe Mazzini nasceu em 1805 e morreu em 1872. Quantos anos estava quando morreu? Giuseppe Garibaldi morreu em 1882. Quantos anos passaram desde a sua morte?" (1937, p.176); "Em uma escola haviam 156 Balila e 112 Picole italianas. No fim do ano, ¾ obtiveram promoção. Quantos Balilas e quantas Picole tiveram promoção e quantos foram reprovados?" (1937, p. 227).

Charnitzky (2001, p.407), afirma que o ensino de matemática e ciências também foi dotado de textos "fascistizados". Como nos demais textos de língua italiano, de história, de geografia, de religião, os personagens principais são "Balilla ou Piccole" italianos, cujas ilustrações contribuem para a fusão da escola com a organização juvenil fascista.

FINALIZANDO

No Brasil, segundo Pretelli (2005, p.55), a escola e livro texto para os italianos no exterior "operaram especialmente para inculcar no jovem ítalo-brasileiro a convicção que a verdadeira pátria fosse a Itália fascista". Os livros de leitura foram parte da ação empreendida pelas autoridades italianas, para "fascistizar" a escola, tanto os alunos como os professores.

A sala de aula com as imagens do Rei, do Duce; o mapa da Itália unificada e do Império italiano; o abecedário, que na letra "D" estava escrito "Duce" e na "F", "fascio"; as festas civis e religiosas, paradas e desfiles, por exemplo a da "Benfana fascista", a Festa da Árvore, "Saudação à Bandeira", "Natal de Roma" (21 de abril), aniversário do Rei e da Rainha; a literatura infantil, como sinônimo de civilidade e italianidade, por exemplo, a obra "Os três filhos da Loba" (Nonno Ebe, 1935); cantos patrióticos, como os hinos; a educação física, para a preparação física e ideológica do

---

11 No regime fascista, Balilla é o nome dado aos rapazes de 8 a 14 anos, organizados em formação tipo paramilitar na "Ópera nacional Balilla" (1926), instituída para a assistência e a educação física e moral do jovem. Essa compreendia dois grupos, um de rapazes de 8 a 14 anos, outro, vanguardas, de 14 a 18 anos; mais as meninas (Picoles) e jovens italianas. Dizionario di storia.

http://www.treccani.it/enciclopedia/balilla_(Dizionario-di-Storia)/

“cidadão-soldado” e como prática social controlada e organizada; as capas dos cadernos escolares e livros; os exercícios escolares e exames. Além disso, composições sobre a vida do “Duce” e as datas mais memoráveis, desenhos, etc. Em síntese, nas palavras de Gabrielle e Montino (2009, p.16), foi uma estratégia de “comunicação totalitária e articulada, polifônica e persuasiva, que tinha por fim o doutrinamento e a socialização política da nova geração, e um meio de construir um senso de pertencimento integralmente fascista”.

A análise de livros de leitura e sua utilização permite interpretar os discursos em circulação e sua relação com o mundo social. Os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas, permitem diferentes usos ou representações que não são redutíveis à vontade dos autores e produtores de discursos e normas (Chartier, 2001). Possuem caráter persuasivo, mobilizando disposições intelectuais e emocionais de seus leitores. Nesta perspectiva, os livros para a escola primária (4 anos) adotados nas comunidades italianas no exterior são um importante testemunho de uma época de grande desejo e interesse educativo, civil e social: “de regeneração das consciências, de superação dos preconceitos e divisões seculares, em busca de uma integração linguística, cultural e nacional”. Assim, representam “um instrumento poderoso de unificação cultural nacional sob a tutela intelectual da burguesia (...) com certa responsabilidade histórica pela propagação e perpetuação de uma ideologia, uma mentalidade e de hábitos educativos” (Móbile, 1992).

BIBLIOGRAFIA

Ascenzi, Ana. (2009). Metamorfosi dela cittadinanza. Studi e ricerche su insegname nto dela storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento. Macerata: EUM Edizione Università di Macerta.

Ascenzi, Ana; Sani, Roberto. (a cura di) (2005). Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L’opera dela Commissione centrale per l’esame dei libri di texto da Giuseppe Lombardo Radici as Alessandro Melchiori (1923-1928). Milano: Vita e Pensiero.

Bakhtin, Mikhail (1992). Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes.

Bastos, Maria Helena Camara. (2005) A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942). O novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva.

Bertonha, João Fábio (2014). Os Italianos. São Paulo: Editora Contexto.

Charnitzky, Jürgen. (2001). Fascismo e Scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943). Firenze: La Nuova Italia.

Chartier, Roger (2001). Uma crise da história? A história entre narração e conhecimento. IN: Pesavento, Sandra (org). Fronteiras do Milênio. Porto Alegre: EdUFRGS. p.115-140.

Gabrielli, Gianluca; Montino, Davide (a cura di) (2009). La scuola fascista. Instituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario. Verona: Ombre Corte documenta.

Galfré, Monica. (2005). Il regime degli editori: libri, scuola e fascismo. Roma – Bari/Italia: Laterza.

Galfré, Monica. (2009). Scuola e fascismo: un rapporto complesso. In: Gabrielli, Gianluca; Montino, Davide (a cura di). La scuola fascista. Instituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario. Verona: Ombre Corte documenta. P.13-23.

Horta, José Silvério Baia (2008). A Educação na Itália fascista: as reformas de Gentile (1922-1923). História da Educação. ASPHE/UFPel. Pelotas, v.12, n.24, p.179-223, jan/abr.

Kreutz, Lucio (1991). O Professor Paroquial: magistério e imigração alemã. Porto Alegre: Editora UFRGS.

Lucchese, Terciane (2012). Manuais didáticos para os italianos no exterior: circulação e difusão de ideias fascistas em escolas étnicas no Brasil. Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Lisboa/PT, Universidade de Lisboa.

Lucchese, Terciane (2007). O processo escolar entre imigrantes na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita. São Leopoldo/RS: Unisinos. Tese de Doutorado em Educação.

Nobile, Angelo (1992). Literatura infantil e juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica. Madrid: Ed.Morata.

Ostenc, Michel. (1981) La scuola italiana durante il fascismo. Bari/Itália: Laterza.

Pretelli, Matteo. (2004). La risposta del fascismo agli stereotipi degli italiani all'estero. Altreitalie. P.48-65, gennaio-giugno.

Pretelli, Matteo. (2009). Scuole italiane all'estero. In. Gabrielli, Gianluca; Montino, Davide (a cura di). La scuola fascista. Instituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario. Verona: Ombre Corte documenta. P. 158-163.

Pretelli, Matteo. (2005). Il ruolo della storia nei libri di lettura per le scuole italiane all'estero durante il fascismo. Storia e problema contemporanei, n.40, p.37-56

Rech, Gelson Leonardo (2015). Escolas étnicas italianas em Porto Alegre/RS (1877 a 1938): a formação de uma rede escolar e o fascismo. Pelotas/RS: UFPEL. Tese de Doutorado em Educação, 447fl.

Rech, Gelson Leonardo (2014). Iniciativas escolares entre imigrantes italianos no Rio Grande do Sul lembradas no Álbum do Cinquentenário da Colonização Italiana. Conjectura. Caxias do Sul, v.19, n.3, p.200-215, set/dez.

Salvetti, Patrizia (2014). Governo Italiano, diplomacia e escolas italianas no exterior. In: Lucchese, Terciane Ângela (Org.). História da escola italiana dos imigrantes italianos em terras brasileiras. Caxias do Sul: UCS. p. 57-78.

ID:355

LIVROS DIDÁTICOS E “ITALIANIDADE” NAS ESCOLAS ITALIANAS DO BRASIL: ENTRE LIBERALISMO E FASCISMO

Autor:
Alberto Barausse

Filiação:
Università degli Studi Del Molise

RESUMO

Este trabalho pretende-se aprofundar o processo histórico das políticas dos livros escolares adotadas pela classe dominante italiana para as escolas no exterior a fim de oferecer uma contribuição à reconstrução das dinâmicas complexas que têm caracterizado e acompanhado o desenvolvimento da escolarização e dos processos culturais e formativos, sobretudo identitários, dos colonos italianos no Brasil, entre a segunda medade do século XIX e a fim dos anos 30, do século XX. Os livros didaticos foram, desde o começo da experiência da unificação italiana, um instrumento fundamental para as classes dirigentes italianas que tinham por finalidade modernizar e, sobretudo, homogeneizar e uniformizar o ensino nas escolas em sentido nacional. No curso das décadas seguintes, produção e circulação dos livros didáticos aumentaram significativamente também em relação ao desenvolvimento da publicaçoes escolares. A questão assumiu uma grande importância também quando os governos italianos promoveram uma nova política de expansão colonial e de emigração de massa para o exterior. Desde o momento posterior à aprovaçao da lei com a qual o governo Crispi, no ano 1889, instituiu o sistema das escolas italianas coloniais e subsidiadas, se colocou o problema de quais livros didaticos introduzir nos países de colonização e quais características os mesmos deveriam ter.

PALAVRAS-CHAVE

Escolas italianas coloniais no exterior; Política pública do livro escolar; Etnia, identidade nacional e educação.

1. Premissa

Na história da educação italiana, as pesquisas realizadas durante as últimas décadas sobre os processos culturais e formativos que interessaram às comunidades de italianos residentes no exterior, ficaram bastante isoladas. Os estudos conduzidos até hoje se limitaram a oferecer uma visão sintética sobre a questão, de um ponto de vista geral, seguindo algumas linhas fundamentais: o eixo ideológico-político, o legislativo e, parcialmente, também o eixo quantitativo das escolas italianas no exterior. No que tange a específica realidade do Brasil, dispomos, ao invés, de investigações conduzidas por alguns estudiosos brasileiros que, no panorama do papel assumido pelas etnias e por movimentos sociais na história da educação, começaram a evidenciar as dinâmicas mais significativas em torno das instituicões escolares e dos processos de escolarização dos italianos em regiões do Brasil, sobretudo nos territórios onde chegou a primeira colonização italiana, no estado do Rio Grande do Sul. Ainda mais escassos são estudos sobre culturas de escolas, que caracterizam práticas de ensino, processos de escolarização e formação da identidade; análise que a historiografia da educação internacional mais acreditada – ver estudos de D. Julia, A. Novoa, A. Viñao Frago, A.B. Escolano, R. Sani – sugere de investigar.

Para a análise da história das políticas dos livros escolares foram mobilizadas diversas fontes. De um lado foram utilizados os documentos produzidos para o Ministério dos Negócios do Exterior a partir do fundo arquivístico - Arquivo Escolas - que conserva cartas e documentos sobre o trabalho das diferentes comissões e para uma pesquisa geral dos títulos dos livros distribuídos nas escolas subsidiadas ou governativas. Esses documentos foram cruzados com outros relatórios, como as relações de editais e escritas inéditas para cônsules ou agentes consulares, que mostram a complexa realidade escolar do Brasil. As fontes arquivísticas foram cruzadas, também, com outras normas e regras que o governo italiano deu entre 1861 e 1943 sobre a escolas italianas no exterior e publicadas no Boletim do MAE (Ministeiro dos Negócios do Exterior). Por fim, o mesmo valor conservam os periódicos dos professores e as revistas pedagógicas os quais oferecem muitos vestígios para recostruir o debate.

1.1. A política do livro escolar na Itália depois da Unificação

No dia seguinte à constituição da Unificação os objetivos do crescimento dos níveis de alfabetização do povo italiano e da sua escolarização, premissas necessárias do processo de construção da identidade nacional, empenharam na medida crescente a classe dirigente liberal (Morandini,2003): e nesse contexto, os livros textos constituíram um instrumento fundamental na mais complexiva estratégia voltada a dar vida a um eficiente sistema escolar e educativo público. (Porciani, 1982); 1983 Chiosso, 2000).

O controle preventivo dos livros de leitura e dos manuais escolares destinados à escola representou um instrumento de particular significado no quadro das políticas escolares e educativas dos primeiros governos pós Unificação. O governos da Itália unida, como já aqueles do Piemonte pré unificado – atribuíram esta importante tarefa ao órgão institucional mais próximo ao Ministério da Instrução Pública , o Conselho Superior da Instrução Pública (de agora em diante CSPI). Não ao acaso, o artigo 10 da lei Casati, ou seja, da " Carta Fundativa" do ordenamento escolar, previa que o Conselho Superior da Instrução Pública examinasse e propusesse à aprovação do ministro os livros e os tratados destinados às escolas públicas.

O objetivo dos ministros que guiaram a Instrução Pública nos primeiros dez anos pós unificação, foi aquele de procurar assegurar o caráter unitário e a uniformidade de destinação dos livros de texto usados junto às escolas de cada ordem e grau. É necessário perceber que com a disposição da Lei Casati abriu-se, progressivamente, caminho a inversão da impostação até àquele momento seguido no Reino da Sardenha, firme na adoção de um único texto para as escolas elementares. Muito cedo, de fato, nos ambientes ministeriais e em sentido à classe dirigente liberal, amadureceu a ideia que a maior liberdade no uso dos livros de texto se deu de forma mais eficaz ao novo contexto nacional caracterizado pela presença de várias tradições locais: como teria lembrado Giovanni Antonio Rayneri em 1865, na relação sobre o estado da istrução pública pela parte realtiva à Instrução elementar e normal. "Um livro ótimo para algumas escolas destinadas a um povo, ou melhor dizendo, aos professores de diversas índoles e de diversa cultura, não alcançará tanto, ou pelos menos, será declarado como tal, suscitará chamamentos por parte de outro povo ou, melhor dizendo, por parte de outros professores que simpatizam com outros autores". (Consiglio superiore 1865, p. 543).

Desde os primórdios da introdução do sistema escolar casatiano, todavia, o exame preventivo dos livros de texto encontrou não poucas dificuldades correlacionadas, em primeiro lugar, com a falta de uma real vontade política em efetuar uma sistemática verificação dos livros de texto, não só, mas também com as ambiguidades de uma legislação que deixava amplos espaços de interpretação, com os limites organizativos dos órgãos delegados a tal tarefa e, por último, com os crescentes interesses dos interesses dos editores escolares e do mercado editorial (Porciani, 1982, 1983)

Logo, perfilou-se um verdadeiro e próprio conflito de competência entre o ministro da Instrução Pública e o seu órgão consultivo (CSPI), de um lado e os membros descentralizados, ou seja, os conselheiros escolares provinciais, do outro lado. Um conflito destinado em estimular-se após a reforma da administração escolar, desejada em 1867 pelo ministro Michele Coppino, que atribuía aos membros administrativos descentralizados, os conselheiros escolares provinciais, a tarefa de preparar os elencos dos livros escolares autorizados para uso em salas de aula. Assim, criou-se um duplo canal de avaliação, uma vez que o Conselho Superior da Instrução Pública, não perdia as suas prerrogativas que, ou melhor, vinhas confirmadas pelo provimento que reorganizava o Conselho Superior da Instrução

Pública, sinalizando a atribuição da tarefa em examinar os livros de texto à comissão anual, composta por cinco membros eleitos, no CSPI.

Com o começo da experiência da esquerda histórica, em 1876, o ministro Coppino, quis dar continuidade às escolhas já sustentadas pelo antecessor Ruggiero Bonghi e retomou, assim, a orientação voltada em sinalizar ao CSPI o exame dos livros de texto. No início dos anos Oitenta, de qualquer maneira, a situação relativa à manual escolar e aos livros de texto em uso nas escolas italianas, parecia profundamente mudada respeito ao quadro emerso vinte anos antes da fase da unificação. Como observava Pasquale Villari, pela "grande especulação livreira feita em toda Itália" por alguns impostos editores escolares do Norte, que tinham abertamente aproveitados da objetiva fragilidade das empresas editorias do Centro-Sul e das Ilhas, como também, das condições sufocantes que marcavam o mercado livreiro, passou-se a uma especulação direta feita em cada província. Um fenômeno, um tanto quanto alarmante, na opinião do historiador meridional, em base do qual eram colocadas as carências e as ambiguidades de uma normativa que permitia um grande espaço à interpretação e assegurando, de fato, "ampla e ilimitada liberdade no uso dos livros de texto", havia acabado por induzir a grande parte dos conselheiros escolares provinciais a exercer em sede local "uma vigilância de pura forma". Tal fenômeno impedia o alcance de um dos objetivos de fundo perseguidos pela classe dirigente nacional desde os primeiros anos na década de Setenta, ou seja, a criação de um sistema escolar realmente unitário e de um, "ensino nacional", conduzido "com algumas normas gerais e com uma orientação pedagógica uniforme". (Nota 6 de abril de 1880).

Diante das insatisfações dos resultados atingidos, os responsáveis pelas políticas educativas mudaram, ulteriormente, as orientações. Entre 1881 e 1883, o ministro Baccelli, primeiramente, reformou o CSPI e, depois, instituiu uma Comissão central à qual confiava o "dupla função em definir os critérios necessários para a escolha dos livros de texto" e em "formar um elenco daqueles aprovados". (Decreto Ministerial de 17 de agosto 1881). Os objetivos para os quais era constituída a Comissão central eram aqueles em garantir uma maior uniformidade dos livros adotados nas escolas italianas e em colocar um freio na generalizada prática em mudar as adoções sem uma válida razão, o que representava uma verdadeira e própria pedra no sapato de tantas famílias. Através de tal escolha, todavia, o ministro operava uma verdadeira e própria centralização do sistema, o qual, até àquele momento, tinha sistematicamente implicado no processo de decisão, os conselheiros escolares provinciais e os mesmos colegas dos docentes das escolas secundárias. Os ulteriores desenvolvimentos das políticas do livro escolar foram favoráveis entre o fim dos anos Oitenta e os primeiros anos na década de Noventa, durante os primeiros governos Crispi, o ministro da Instrução Pública, Boselli, procurou colocar em ordem no "emaranhado", solicitando novamente os membros da administração escolar mais descentralizados, os conselheiros escolares provinciais, a recolher os elencos dos livros usados nas escolas (Barausse, 2008, p. 48).

1.2. Os livros escolares para as escolas italianas no Exterior entre 1888 e 1916

Foi neste período que iniciou a amadurecer uma maior atenção à produção livresca em destinar às escolas italianas ao exterior. No quadro do mais complexivo projeto Crispi, voltado a construir um estado forte e uma política externa de potência (Levra, 1992; Duggan, 2000), voltaram, também, a inauguração de uma nova política de emigração e a reorganização das escolas italianas no exterior. O nacionalismo crispino olhava a emigração como fator de força expansiva da Itália, também sobre o lado das relações comerciais (Salvetti, 2002), enquanto a reorganização das escolas colocava-se no mais geral relance da instrução nacional e civil que apoiasse os valores patrióticos e a construção de uma imaginação coletiva fundada no culto da pátria. A presença das instituições escolares no exterior assumiu caracteres diversos em relação aos países de destinação dos fluxos migratórios. Os objetivos estabelecidos pela nova lei de reorganização foram perseguidos através da distinção entre escolas governativas e as escolas subsidiadas com financiamentos por parte ministerial, destinados e geridos através de autoridades consulares (Floriani, 1974). Exatamente porque orientadas à finalidade de serem "estimuladoras da educação nacional e do sentimento patriótico" (As escolas italianas nas colônias da América, 1889-1890, pag. 207), as escolas tinham que acatar os programas governativos, oportunamente adequados em algumas circunstâncias territoriais. Também o uso dos livros de texto voltou ao centro deste empenho. O Ministério das Relações Exteriores definiu em colaboração com o Ministério da Instrução Pública, um elenco dos livros que podiam ser utilizados nas escolas.

Os anuários publicados entre o final dos anos Oitenta e a metade dos anos Noventa, permitem, de fato, recuperar pistas significativas da produção editorial tida como adequada para as escolas italianas no exterior. No estado atual da pesquisa foi possível comparar a publicação de um primeiro elenco para o ano escolar de 1888-1889, subdividido entre as escolas técnicas e ginasiais para as quais indicava 19 títulos, as escolas elementares masculinas e femininas e as escolas noturnas, para as quais marcava complexivamente 83 títulos. (Ministero, Annuario 1889) A produção livreira indicada refletia, em parte, a reforma dos programas que, como é sabido, foi publicada em 1888 e acompanhada pelas educações gerais redigidas por Aristide Gabelli para favorecer a modernização do complexo didático nas escolas através de uma mais sistemática introdução dos princípios do positivismo (Reforma, 1888). Para as escolas elementares eram, assim, indicados silabários e cumprimentos, como aqueles de Giuseppe Toti, ou da inspetora florentina Emilia Costetti Biagi, editados já antes da reforma, mas fundamentados nos métodos mais inovadores para favorecer a aprendizagem simultânea da escrita e da leitura, através de um sistema graduado, fônico e ilustrado, introduzido desde os anos Setenta (Barausse, 2014). Ou mesmo, próximo às leituras de Pietro Dazzi, das quais se fez abundante uso nos primeiros dez anos pós-unificação, evidenciava-se textos que cumprissem mais com os novos

programas, como o livro de leitura do diretor de uma das maiores e mais lidas revistas para professores, Gabriele Gabrielli, autor de *Os primeiros afetos*, ou aqueles de Maria Viani Visconti e de Ida Baccini. (Ministero, Annuario, 1989, p. 189-190).

Não estamos ainda em grau de documentar se o elenco que apareceu no anuário publicado em 1889 foi o êxito do trabalho de revisão conduzido pela Inspetoria Central do MAE no verão daquele mesmo ano, marcas do qual estão presentes junto ao Arquico histórico diplomático. A necessidade de adequar os programas escolares àqueles emanados para as escolas deslocadas no território nacional, tinha induzido o Ministério das Relações Exteriores a instituir uma comissão especial que se teria reunido em agosto de 1889. A preocupação do responsável do órgão de controle do MAE era não produzir relevantes modificações e prevenir o ativismo do mundo editorial para procurar adequar os continentes ao quanto prescrito. Por isso, a inspetoria central apressou-se em comunicar ao sub secretário que teria operado " em fazer o menos possível quanto às mudanças nos livros de texto já adotados no ano escolar recentemente decorrido" e de evitar fornecer comunicações, comissões ou contatos aos livreiros e aos editores para evitar despesas inúteis". (Nota de 12 de julho de 1889).

Já em 1892 o Ministro do Exterior procurou promover um parcial processo de revisão dos livros escolares. À luz das experiências conduzidas, as quais havia revelados que "os livros de texto adotados em uma escola colonial, nem sempre respondem às necessidades e ao caráter especial de uma outra quando, também, sejam ambas do mesmo grau" o responsável pela Farnesina, enviava às escolas coloniais da bacia do mediterrâneo, o convite a começar um exame mais atento dos livros em uso. Particularmente, pedia aos diretores e aos professores para avaliarem a idoneidade dos livros, levando em conta os seguintes critérios:

> *a)Se o livro de texto, tampo pela facilidade e pela clareza da exposição, quanto ao conteúdo, seja proporcionado, ou não, ao estado de inteligência e das cognições que possam supor-se no aluno que entra na classe colonial na qual o livro é adotado. b) Se o livro satisfaz, para quanto possível, aos objetivos almejados pelos alunos, dadas a eles atitudes e as condições especiais do país onde esses moram. c) Se o livro, considerados os costumes locais, a forma de governo e as condições religiosas dos habitantes, contenha nada que vá ofender ou causar desprazer às famílias dos alunos, às populações em geral ou às autoridades locais verso a qual, seja por débito de hospitalidade, seja no interesse mesmo da escola se devam lealmente e dignamente afirmar os mais delicados resguardos. (Circular de 10 de 1892).*

A exigência em colocar mãos em uma situação, geralmente, pouco confortável, diferenciada da produção livreira, e das carências dos controles, (Barausse, 2008, p. 65 e seguintes), induziu o ministro a solicitar a revisão e a publicação de novos elencos de livro de texto. Um primeiro elenco foi publicado no anuário de 1897

(Ministero, Annuario, 1897, p. 73-67). Um segundo elenco foi produzido em 1899 aos cuidados do ministro das Relações Exteriores (Ministero, Elenco, 1899). Os elencos, sobretudo o segundo, resultavam muito mais completos e orgânicos respeito às indicações fornecidas nos anos precedentes. O ministério predispôs uma lista de livros destinados às escolas elementares masculinas, às escolas elementares femininas, às escolas noturnas, às escolas complementares, às escolas técnico comerciais e comerciais, às escolas ginasiais e secundárias. Quantitativamente o número de textos era decididamente inferior àquele previsto para as escolas colocadas no território nacional. Para quanto, diz respeito, às escolas elementares masculinas e femininas, os textos indicados eram, respectivamente, de oitenta e sei a setenta títulos. Esta produção era, depois, integrada com aquela destinada às escolas noturnas, composta por 14 títulos complexivos. A maior parte dos títulos dizia respeito aos livros de leitura que para as classes elementares masculinas e femininas eram, respectivamente, 50 e 34 produzidos, respectivamente por 34 e 39 autores. Para as escolas noturnas a lista indicava 7 títulos de leituras. O elenco dispunha, no entanto, de títulos também para o ensino da caligrafia, a partir da segunda série, da gramática, da aritmética, da geografia, da história da pátria, da língua francesa a partir da quarta séria, do desenho para a quinta série. (Ministero, Elenco, 1899). A produção livreira refletia, apenas parcialmente, as solicitações que derivavam da aplicação de novos programas publicados pelo ministro Baccelli em 1894. Tanto o primeiro, quanto o segundo elenco, recompreendiam textos já indicados sete anos antes, com novos livros que respondiam às exigências dos novos programas. Para as primeiras séries elementares, junto ao nome di Pitero Dazzi e Gabriele Gabrielli, sobressaiam o silabário e o relativo cumprimento escrito por Siro Corti e Pietro Cavazzutti pelo título *A criança italiana na escola,* publicado pelo editor milanês Vallardi, junto àquele de Augusto Alfani, enquanto, nas escolas permaneciam os textos de Gabrielli e Dazzi, considerados ainda válidos. Mas, também para a terceira série se introduzia como livro de leitura Il Frugolino, escrito do chefe da administração provincial da escola aos estudos de Roma, Carlo Tegon, junto às *Lezioncine* de Ida Baccini. Para as quartas séries, junto à *Gramaticazinha* de Fornaciari, se previa o uso do *Minuzzulo* de Collodi, que como autor aparecia também entre as indicações para a quinta série com *Il Giannettino,* junto ao livro *Cuore* de De Amicis. *A Antologia poética* de Camilo Randazzo completava o quadro das leituras. Para o ensino da história e da geografia, além dos livros de leitura de Bacci e Gotti pelo título *Le Glorie da Patria*, era indicado o texto de Pitro Valle. (Ministero, Annuario, 1897, p 63-66; Ministero, Elenco, 1899).

A evolução das orientações nas políticas nacionais do livro escolar condicionou também as escolhas do Ministério das Relações Exteriores. Sucessivamente às decisões do ministro da Instrução Pública, Orlando, em colocar fim à experiência das comissões centralizadas para a avaliação e a revisão dos livros de texto para todo os dez anos precedentes, o Ministério das Relações Exteriores, através da Inspetoria Geral, colocou-se um problema de como " chegar a uma total recompilação" do elenco do livros de texto. (Promemoria de 13 outubro 1905). O material

documentário, todavia, não confirma a presença de um novo elenco produzido por lá há pouco. A definição das orientações em matéria de livros de texto tornou-se mais complexa nos anos sucessivos. Por um lado, aproveitou-se as iniciativas do Ministério da Instrução Pública e Ministério das Relações Exteriores e, por outro lado, do Ministério das Colônias, instituito em 1912, para assegurar a produção de livros a serem adotados nas escolas da bacia mediterrânea, nos países sob o direto controle colonial, como a Tripolitania e a Cirenaica, também livros a serem distribuídos nas escolas italianas geridas diretamente pelo governo, presentes também na bacia mediterrânea, seja, por fim, nas escolas subsidiadas no outro lado do oceano. Foi solicitado às comissões especiais, a aprovação de livros, a serem usados nas colônias, livros "que, além da conformidade com os ditames da técnica pedagógica, seriam escritos com especial atenção à forma de pensar dos alunos das escolas coloniais, especialmente os indígenas, e que visassem as necessidades orgânicas do ambiente colonial" (Contini, 1932, p. 148). Contudo, as empreitadas bélicas e aquelas, mais específicas, ligadas à reorganização dos serviços escolares das colônias não permitiram o funcionamento da comissão até 1921. Durante esta fase se tolerou a escolha feita nos institutos, individualmente, pelos docentes, sem qualquer controle da administração.

1.3. Do fim da primeira guerra mundial à ascensão do fascismo

No dia seguinte ao final da primeira guerra mundial, retomaram vigor os programas de relance do papel das escolas italianas no Exterior e de promoção da língua e da cultura nacional. No quadro da retomada das iniciativas em apoio do progresso da presença das escolas italianas no exterior, o ministro das Relações Exteriores voltou a recuperar um papel ativo através da direção geral das escolas italianas no exterior que, a partir de 1920, através da guia do estudioso Ciro Trabalza, favoreceu a redefinição de um programa de ação que teve um olhar particular nas instituições escolares e culturais nas Américas. (Barausse, 2015). Neste contexto no seio do Ministério das Relações Exteriores, em 15 de janeiro de 1921, foi instituída a Comissão Especial que começou a aprovar alguns manuais (ASMAE, 1922, Contini, 1932, p. 148). No seio do Ministério das colônias, ao invés, a Comissão Especial para exame dos manuais foi reconstituída com o Decreto de 10 de abril de 1921. Em 26 de fevereiro de 1922, quando ainda a comissão não tinha ultimado os trabalhos, a Direção geral começou o elenco dos livros aprovados e daqueles não aprovados para as escolas elementares. O diretor convidava os responsáveis das sedes consulares a transmitir " reservadamente" a nota aos diretores das escolas, para não começarem os elencos, e de valer-se destes somente no caso em que alguns professores tivessem desistido em adotar os livros de texto não aprovados pela comissão. O elenco previa vinte cinco títulos por quanto dizia respeito os silabários, as primeiras leituras e outros livros, quatro títulos de gramática e iniciar a compor, um manual de educação moral, sei títulos de história e geografia, nove manuais de aritmética e geometria

(Lista, 1921). Não conhecemos as razões para tal escolha. Os trabalhos da Comissão não tiveram, porém, uma significativa continuidade, sobretudo, devido algumas mudanças na sua composição (Barausse, 2015).

Naquele período, para solicitar a produção de livros mais adequados para as escolas italianas no exterior, as autoridades ministeriais, além das comissões, recorreram a providências específicas como editais publicados pelo Ministério da Instrução Pública para produção de novos manuais a serem adotados nas escolas italianas no exterior e em territórios coloniais. O primeiro procedimento foi um edital para escrita de um livro de história pátria, a ser adotado nas escolas de ensino fundamental e cursos livres no exterior, seguido por um para leitura para escolas italianas no exterior[1]; posteriormente, um edital para realização de manuais para ensino fundamental da Tripolitania e Cirenaica[2].

Com o primeiro se queria favorecer a produção de um livro que, por um lado desse conta das disposições dos programas governamentais para o ensino da história nas escolas de ensino fundamental e, por outro lado, alimentasse desde a infância o sentimento nacional. Um texto patriótico capaz de

> *dar uma ideia adequada daquilo que o mundo deve à Itália: não depositório de erudição, mas sim plenitude de informação, não emaranhado de nomes e datas, mas segurança de orientação cronológica, não acúmulo de conceitos, mas larga compreensão dos múltiplos e complexos elementos da vida histórica, não ênfase, mas chama contida de paixão e fé, capaz de fomentar nas tenras mentes dos leitores o orgulho de ser e sentir-se italianos (Barausse, 2008, p. 1331).*

O segundo edital, de dezembro de 1921, instituía um prêmio para promoção da escrita de um livro de leitura a ser usado no ensino fundamental no exterior. A obra, a ser realizada em cinco volumes, devia corresponder aos programas previstos nas escolas do Reino, adaptadas às particulares condições locais para motivar os alunos indígenas, que frequentavam escolas italianas. O texto não apenas daria conta das diferenças de hábitos e de comportamentos entre gênero masculino e feminino, mas também dos distintos ambientes "especialmente para as regiões mediterrâneas e para as Américas", especificado, sobretudo

> *a contribuição trazida pelos nossos grandes e humildes trabalhadoreses para o desenvolvimento e incremento da civilidade no mundo, para todos os temas e para todos os lugares, de maneira que, nas crianças italianas, viventes em países assim variados e distantes entre si, o sentimento de nacionalidade seja alimentado e tornado mais forte por uma fé consciente na grandeza da pátria.*

---

[1] Edital de Concurso com prêmio para um livro de leitura em uso das escolas elementares italianas no exterior. *Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione* [daqui para frente BUMPI], 12 de janeiro de 1922, II, p. 44-45.

[2] Edital de |Concurso com prêmio para um texto de história pátria com uso das escolas elementares e populares italianas no exterior. BUMPI, n. 25 Vol. II, - 22 de junho de 1922, p. 968 – 969.

O segundo edital pretendia, ao invés, promover a escrita, sobretudo, de textos de leitura para as seis séries do fundamental destinados a Tripolitania e Cirenaica, para os quais o ministério indicou critérios que expressavam um nacionalismo mais moderado através de uma abordagem pedagógica que pretendia dar conta de tradições e das culturas locais. Assim, por exemplo, os autores eram convidados a evitar na escrita <<todos os traços de caráter confessional e também juízos morais ou aqueles exemplos que [poderiam] levantar sentimentos e práticas de hebreus e muçulmanos>> assim como lhes era solicitado evitar <<manifestações de patriotismo que [seriam] ineficazes com alunos não italianos>>; ou, ainda, eram solicitados nos contos ilustrar como protagonistas não apenas crianças italianas<<ma também, por vezes, indígenas>>, e de fomentar nos alunos <<o recíproco afeto e respeito, apesar das diferenças profundas de nacionalidade, de raça, de confissão e de costumes>> (Barausse, 2008, p. 1335-1336).

Essas foram ações que, de qualquer modo, anteciparam as mudanças do clima cultural e pedagógico que, no ano sucessivo, levaram à reproposta das iniciativas ministeriais, com a instituição da comissão para a revisão dos manuais. A primeira, presidida por Lombardo Radice, inauguraria uma estação breve, mas intensa, que através do trabalho das comissões posteriores presididas por Vidari, Giuliano, Romano e Melchiori, acomunadas pelo intento de particularizar o manual escolar fascista, determinariam uma mudança significativa do panorama editora escolar italiana (Ascenzi, Sani, 2009).

Mas a condicionar a tipologia dos produtos editoriais destinados às escolas italianas no exterior seriam intervindos também os novos programas publicados com a Portaria de 1º de outubro de 1924. Esses foram pensados para a função específica da escola italiana destinada em assumir uma fundamental no exterior, em contextos assinalados por problemas como as diferenças linguísticas, religiosas e culturais destinados a condicionar os sotaques nacionalistas em sentido moderado. (Oriani, 1926, p. 86). Um papel fundamental jogavam próprio os livros de leitura para os quais os programas davam algumas indicações bem precisas.

> *A escolha do livro de leitura para as escolas no exterior é como nunca delicada. O livro de texto deve ter amplas referências à vida das nossas longínquas colônias, deve exaltar o sentimento e o amor à Pátria, sem por isso, ofender as outras nacionalidades, deve mostrar desta a beleza, os monumentos antigos e novos, as formas mais grandiosas de civilização e de atividade, fazendo com isso, que sejam conhecidos os homens mais representativos, e lembrando o esforço imane na recente guerra nacional. (Oriani, 1926, p.. 93)*

O fruto desta primeira estação foi diferenciado pela produção de textos orientados em a favorecer a transmissão de modelos educativos fundamentados no orgulho das tradições culturais italianas e, ao mesmo tempo, na capacidade de ser bons cidadãos nos vários países, entre os quais aqueles brasileiros. O seu uso e a sua

distribuição, eram consideradas indispensáveis e fundamentais pelas autoridades consulares para a recuperação e a conservação étnica identitária, no momento no qual a tendência prevalente em diversos países, entre o quais o Brasil, parecia ser aquele da "desnacionalização". Entre esses existiram textos como aqueles de Francisco Pasciuti e de Giovanni Di Giusto, intitulado "Cuore Lontano" (Coração Distante), editado pela Mondadori em 1922 (Pasciuti, Di Giusto, 1922), ou aquele de Alarico Buonaiuti, editado pela Bemporad em 1925 (Buonaiuti, 1925). Os livros de Buonaiuti começaram a se propagarem somente no início da segunda metade dos anos Vinte: para chegar à conclusão dos trabalhoss das primeiros publicações foram necessários três anos. Somente em 2 de dezembro de 1925, seis meses após a entrega do relatório por parte da comissão, Mussolini anunciava oficialmente o êxito negativo das duas publicações do para o livro de história e êxito positivo para dois dos cinco volumes de leitura de Alarico Buonaiuti. (Relatório Boselli, s.d. mas de 1924, ASMAE, AS, 1923-1928, b. 537)

1.4. Da segunda metade dos anos Vinte ao fim dos anos Trinta

A partir do fim dos anos Vinte, foi sempre melhor delineando-se a circulação de livros de texto produzidos na Itália com o objetivo de corresponder mais eficazmente às exigências da propaganda ideológica e da pedagogia nacional fascista/mussoliniana a fim de assegurar a formação do italiano novo no exterior (Gentile, 2002, La Rovere, 2002, pp. 51-58). A produção destes novos textos melhor adaptava-se à estratégia dos responsáveis fascistas voltada a introduzir, nos países de forte presença italiana, uma maciça propaganda destinada a produzir o italiano novo auspiciado pelo fascismo; a consolidar o papel das escolas como instrumentos de suporte à política externa do fascismo, sempre mais orientados, a obter a aprovação dos imigrantes junto às outras iniciativas como viagens e as visitas de imigrantes na Itália, a organização das colônias de verão, as formas de enquadramento dos jovens (Pretelli, 2010, p. 123-138).

A exigência foi advertida em amplos setores da realidade cultural e educativa fascista e foi expressa também na circular emanada pelo Ministério das Relações Exteriores em 31 de outubro de 1927, por dispor um novo edital de concurso entre os cidadãos italianos residentes na Itália e no exterior, para a publicação de um livro educativo intitulado "O italiano de Mussolini". A iniciativa promovida e financiada pelo cônsul geral Labia e da esposa em memória do "odioso parricida atentado", tinha o objetivo de assegurar a redação de um texto que contribuísse em "dar e infundir nossa gente, cada classe de hábitos e noções [de] vida civil, não só, mas também, sentimentos patrióticos, religiosos humanitários, qual [o] Duce mesmo pode desejar (telegrama de 2 de novembro de 1926). Substancialmente se tratava da redação de um texto que indicasse a representação do novo espírito criador depois do advento do fascismo no povo italiano e deverá ser, conjunto, um guia para os jovens, aos quais deverá indicar a via para formar ainda mais completos e perfeitos os

italianos do amanhã. Esse deverá ser o livro do espírito, da idealidade e da vida *fascista e deverá dar aos italianos de cada classe a clara visão daquilo que deve ser o italiano novo,os caracteres, os sentimentos, os destinos (*Telegrama de 14 de Outubro 1927*)*.

Os reflexos destas primeiras mudanças encontram-se nos volumes para o ciclo completo das escolas de ensino fundamental, elaborados por Vera Gaiba em colaboração com Francesco Lanza, elaborado entre os anos 1927 e 1928, e por Giuseppe Locatelli e Arturo Mondovì publicado em 1928 pela Mondadori (Barausse, 2015).

As mudanças da produção editorial combinaram-se com outras mudanças significativas, reflexo das novas estratégias dos vértices político administrativos fascistas a partir das mudanças nos vértices da administração das escolas italianas no exterior. Em 1928, depois do fechamento do Comissariado para a emigração, foi instituída a nova Direção Geral dos italianos e das escolas no exterior, a qual foi confiada à gestão a Piero Parini. A figura de Parini é paradigmática da mudança de prospectiva: ele, de fato, era o secretário dos *fasci* italianos no exterior. A nomeação, provavelmente, era para assegurar uma maior fidelidade dos vértices ministeriais no endereço mussoliniano, e foi seguida por uma série de medidas destinadas a afetar também a produção editorial. Através da nomeação de Parini e a mudança da estrutura destinada a administrar, seja os italianos, seja as escolas no exterior, foi promovido, segundo quanto afirmado por Pretelli, "uma progressiva avaliação de poderes para a gestão da italianidade no exterior" e a progressiva politização do mundo da emigração e dos institutos escolares fora da Itália (Pretelli, 2010, p. 133).

Levando em conta a lei de janeiro de 1929 que introduzia o livro único de Estado para as escolas de ensino fundamental, no âmbito do Ministério da Educação Nacional, como se sabe, foi instituída uma comissão que, em poucos meses, conseguiu redigir os textos para as duas primeiras séries do ensino fundamental. Contemporaneamente foi instituída uma comissão, junto ao Ministério das Relações Exteriores, para garantir a elaboração de novos livros de texto confiando a tarefa a um grupo de autores pré selecionados pelo Ministério das Relações Exteriores. Este organismo conseguiu trabalhar com uma "*Fascística* rapidez", como relembra o seu presidente, e aprovar uma série de livros de leitura a serem destinados às escolas italianas no exterior e às colônias. Todavia, o responsável pela direção geral, apelando para os interesses da nação, achou por bem propor a unificação das duas comissões, criando assim uma mista, Ministério da Educação Nacional e o Ministério das Relações Exteriores (MEN e MAE) para atender o objetivo da complementação e adaptação dos textos para as escolas de ensino fundamental já realizadas para as escolas do Reino. O trabalho a ser feito não era muito simples:

> *a adaptação será razoavelmente fácil no que se refere às ciências em senso lato (aritmética, geometria) mas será mais delicada e complexa no que se refere às disciplinas histórico-morais [...] Estas disciplinas possuem caráter formativo e devem ser usadas em textos que sejam adaptados às necessidades especiais e à*

organização das escolas italianas no exterior e que levem em conta as condições ambientais nas quais se desenvolve a ação destas escolas evitando, contudo, de esbarrar na sensibilidade político-religiosa local. E', de fato, conhecido nestes últimos tempos o sentimento de nacionalidade em alguns Estados, em especial da bacia do Mediterrâneo, tenha sido exasperado, de tal maneira que a atividade das escolas estrangeiras se desenvolve em meio a suspeitas e com dificuldades de todos os tipos [...] um trabalho de adaptação e, às vezes, de reformulação (Relatório P. Parini, 6 de junho de 1930).

No que se refere aos textos para as escolas de ensino médio, Parini sugeria a reconstituição da comissão já instituída em 15 de janeiro de 1921 que, porém, não havia tido muitas ocasiões de se encontrar, aprovando somente alguns textos, considerados, além disso, ultrapassados visto que já havia acontecido o fascismo. Para este fim indicava a oportunidade de integrar a comissão com os três inspetores centrais para as escolas de ensino médio do Ministério da Educação Nacional (Ibidem).

Neste contexto surgiram alguns dos livros de texto único de Estado destinados a serem utilizados seja para o ensino da leitura e da escrita, seja no ensino de várias disciplinas nas escolas italianas no exterior ou nas colônias; um processo que tornou-se também editorial com a instituição de editora específica da Direção Geral dos Italianos e das Escolas no Exterior (Pretelli, 2010, p. 163-165). Para alguns livros, sobretudo aqueles de leitura ou para os subsidiários, são mais facilmente identificáveis os autores. Entre esses estão enumerados os volumes para as *Leituras* por Clementina Bagagli, os livros de leitura para a segunda série de Giuseppe Fanciulli, autor também de Leituras de Religião (*Letture di Religione)*, as *Leituras para a terceira série de um autor não identificado, ou o livro de leitura para a quarta série compilado por* Paolo Monelli, e as leituras para a quinta série intitulado (*Sole d'Italia) Sol da Itália. Em* 1937 foi editado um novo livro de leitura compilado por Milly Dandolo junto à reedição de precedentes livros de leitura, entre os quais a nova edição dos volumes de Bagagli dos quais foi possível individuar aquela de 1941. Os autores dos textos para o ensino das diversas disciplinas, ao invés são mais dificilmente identificáveis, com exceção aquele redigido pelo professor do ensino elementar, tornou-se em 1930 diretor do Instituto Magistral de Carrar, Dante Giromini, que compilou uma gramática editada pela Direção Geral Italianos no exterior em 1935.

Juntamente aos novos textos indicados pela comissão nas escolas italianas, no Brasil, houve difusão também das monografias específicas para um desenvolvimento mais específico dos conteúdos ao fascismo intransigente. Entre esses o texto organizado para a Direção dos Italianos no exterior intitulado (*Quando il mondo era Roma) Quando o mundo era Roma,* como aqueles ilustrados por Paolo Monelli no volume intitulado *La tua Patria (A tua Pátria),* publicado pela editora Mondadori, próxima ao regime, ou as leituras de Guerriero Bemporad (*Piccoli italiani) Pequenos italianos no mundo,* volumes nos quais as referências diretas ao fascismo são ainda

mais diretas. Estes textos constituem expressão além das características do novo homem fascista enquadrado na representação nacionalística da Itália através da enfatização imperialística do mito de Roma como portadora de civilização e cultura contra os povos bárbaros, a insistência sobre o perigo externo e os inimigos funcionais à formação de uma mentalidade hipernacionalista acompanhada pela exaltação do perfil do ditador como salvador da Pátria. Sempre neste contexto foi finalmente publicado o livro de Gioacchino Volpe, confiando-lhe quase uma década antes com o título *Fatti degli italiani (Feitos pelos italianos) e da Itália: leituras históricas*. A estes textos, alguns anos depois, se teria acrescentado também a antologia de literatura latina, dirigida, sobretudo, às escolas médias, cuidadas diretamente por Piero Parini (Barausse, 2015).

BIBLIOGRAFIA

Ascenzi A., Sani, R. (2005). Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928). Vita e Pensiero: Milano.

Ascenzi A., Sani R. (2009). Il libro per la scuola nel ventennio fascista: la normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale, 1923-1945. Macerata: Alfabetica.

Barausse A. (2008). Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla Riforma Gentile (1861-1922). Macerata: Alfabetica. 2 vol.

Barausse, A. (2014). Learning to read and write in Italy in the second half of the nineteenth century. Primers and reading exercise booklets: publications, ministerial control and teaching (1861-1898). History of Education & Children's Literature, IX, (2), 109-149.

Barausse, A. (2015). Os livros escolares como instrumento para a promoção da identidade nacional italiana no Brasil durante os primeiros anos do fascismo (1922-1925). In.: Anais. VIII Congresso Brasileiro de Educação. Universidade Federal de Maringá: Maringá, 2015, p. 1-15

Barausse, A. (2015). The construction of national identity in textbooks for Italian schools abroad: the case of Brazil between the two World War. History of Education & Children's Literature, X (2), 425-461

Chiosso, G. (Org), (2000). Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento, La Scuola, Brescia, 2000; Id. (a cura di), TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento, Editrice Bibliografica, Milano, 2003;

Chiosso, G. (2006), Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei «lombardiani», History of Education & Children's Literature, I (2), 127-139.

Consiglio superiore di Educazione (1865). Sulle condizioni della pubblica istruzione nel regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino. Milano: Stamperia Reale. p. 543.

Contini, F. (1932). La questione dei libri di testo nelle Scuole della Libia, in A. Festa, La scuola italiana e l'opera di conquista morale della Libia (p. 147-158).Tripoli: Maggi.

Circolare Damiani, Le scuole italiane nelle colonie d'America. Circular do sub secretário das Relações Exteriores, Abele Damiani, no Ministério das Relações Exteriores , Anuário del

Ciampi, G. (1998). Le scuole italiane all'estero. In V. Pellegrini (ed.), Amministrazione centrale e diplomazia italiana (1919-1943). Fonti e problemi (pp. 115-122). Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.

Duggan, C. (2000). Creare la nazione. Vita di Francesco Crispi. Roma-Bari:Laterza.

Gentile, E. (2002). Fascismo, Storia e interpretazione, Roma-Bari, Laterza 2002.

Floriani, Giorgio (1974). Scuole italiane all´estero: cento anni di storia. Roma: Armando Editore.

Kreutz, L.; Luchese, T. Â. (2011). Grupos étnicos, pluralidade cultural e políticas públicas na história da educação no Rio Grande do Sul. In: Revista Brasileira de História de Educação, n. 11, n. 1, pp. 179-206.

La Rovere, L. (2002). "Rifare gli italiani": l'esperienza di creazione dell'uomo nuovo nel regime fascista, Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche, 9, 51-58.

Levra, U. (1992). Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento. Torino: Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano

Salvetti, P. (2002). Le scuole italiane all'estero. In: Bevilacqua P., De Clementi A. e Franzina E. (a cura di), Storia dell'emigrazione italiana: Arrivi, Donzelli Roma.

Oriani, A. (1926). La legislazione fascista sulle scuole italiane all'estero. Torino: Paravia G.B. e C.

Porciani, I. (1982). Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia postunitaria, in Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi. Bari: De Donato.

Porciani, I. (1983). L'industria dello scolastico, in Ead. (a cura di), Editori a Firenze nel secondo Ottocento, Firenze: Olschki.

Porciani, I. (1986). Manuali per la scuola e industria dello scolastico dopo il 1860, in G. Tortorelli (Org), L'editoria italiana tra Otto e Novecento. Bologna: Edizioni Analisi.

Pretelli M. (2010). Il fascismo e gli italiani all'estero. Bologna: Clueb.

Ministero degli Affari Esteri (1889). Annuario delle Scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1888-1889. Roma: Tipografia di Gabinetto del Ministero degli Affari Esteri

Ministero degli Affari Esteri (1897). Annuario delle Scuole Italiane all'Estero. Roma: Tipografia di Gabinetto del Ministero degli Affari Esteri.

Ministero degli Affari Esteri. (1899). Elenco dei libri di testo obbligatori per le regie scuole italiane all'estero. Roma. ASMAE, AS, 1923-28, b. 537.

Reforma dos programas para as escolas elementares emanados com Carta Régia de 5 de setembro de 1888, nº. 5724",no Bollettino Ufficiale del Ministero dela Istruzione Pubblica, 1888, p. 492-512, as citações nas páginas 507-508.

Referencias arquivisticas

Circular de 10 de 1892, ASMAE, AS, 1923-1928, b. 537).

Lista dei libri di testo e la Nota di Trabalza del 26 febbraio 1921 (1921)

Nota do presidente da comissão para o exame dos livros de texto, 6 de abril de 1880, em Archivio Centrale dello Stato, Ministero Pubblica Istruzione, Consiglio Superiore Pubblica Istruzione – 1849-1903, Atti versati posteriormente, I série, b. 5, f. 7. Libri di testo: relazioni e corrispondenza (1875-1884).

Nota de 12 de julho de 1889, ASMAE, AS, 1923-1928, b. 537).

Promemoria de 13 outubro 1905, ASMAE, AS, 1923-28, s.f. b. 537

ASMAE, AS, 1923-28, s.f. b. 537

Relatório de P. Parini, 6 de junho de1930, ASMAE, AS (1929-1935), b. 1027 livros de texto

Relatório Boselli, s.d. mas de 1924, ASMAE, AS, 1923-1928, b. 537

Telegrama de 14 de Outubro 1927 em ASMAE, AS 1929-1935, b. 1027

ID:431

E NÃO NOS DEIXEIS CAIR EM TENTAÇÃO': LIVROS DE LEITURA RELIGIOSA DO GOVERNO FASCISTA PARA AS ESCOLAS ITALIANAS NO BRASIL (ANOS 20 E 30 DO SÉCULO XX)

Autor:
Terciane Ângela Luchese

Filiação:
Universidade de Caxias do Sul

RESUMO

O presente texto analisa produção, circulação e estratégias de (con)formação postos em jogo pelos dois volumes do livro Letture di Religione, distribuídos gratuitamente aos alunos das escolas italianas do Brasil. A presença dessas escolas no país foi considerável e em 1908, contabilizava-se 13.657 alunos que frequentavam 264 instituições, sendo 13 católicas. Desde 1870, o Ministério da Instrução Pública italiano cedera a competência administrativa das escolas italianas no exterior ao Ministro das Relações Exteriores. A rede consular responsabilizava-se pela recepção e distribuição de materiais escolares (predominantemente livros) e subsídios financeiros. Com o fascismo, intensificou-se a organização e a atenção às escolas. Legislações específicas para seleção e produção dos livros e materiais didáticos a serem distribuídos gratuitamente aos alunos tornaram-se frequentes. Organização didático-curricular única, exigências quanto aos docentes e suas competências foram normatizadas. Ancorada nos referenciais da História Cultural, o corpus empírico é formado por livros escolares, legislações e relatórios consulares, sendo a análise documental o procedimento metodológico. Compreender os saberes produzidos e difundidos pelo uso dos referidos livros como difusores do ideal fascista e católico nas escolas italianas do exterior e os sentidos simbólicos que esses objetos adquiriram no universo escolar é tema de relevância para a História da Educação.

PALAVRAS-CHAVE

Livros escolares; Escolas Italianas no Brasil; Ensino religioso.

'E NÃO NOS DEIXEIS CAIR EM TENTAÇÃO: LIVROS DE LEITURA RELIGIOSA DO GOVERNO FASCISTA PARA AS ESCOLAS ITALIANAS NO BRASIL (ANOS 20 E 30 DO SÉCULO XX)

1. Considerações iniciais

Ao iniciar o ano de 1934, em fevereiro, o aluno Nicolino Murino assinava a primeira página do seu livro de Letture di Religione. Nicolino era aluno da 3ª classe elementar do Instituto Manzoni, em São Paulo. As anotações ordinárias e o livro sobreviveram por décadas e chegam à contemporaneidade como portadores de possibilidades investigativas para o campo da História da Educação. O presente texto é resultado da pesquisa "História das Escolas Étnico-comunitárias Italianas no Brasil (1875 – 1945), financiada pelo CNPq e que nesse recorte tem como objetivo analisar a produção, a circulação e as estratégias de (con)formação postos em jogo pelos dois volumes do livro Letture di Religione, distribuídos gratuitamente aos alunos das escolas italianas do Brasil.

Os dois volumes de Letture di Religione são parte de um conjunto de livros didáticos produzidos e enviados gratuitamente para serem distribuídos aos alunos das escolas italianas no exterior, modo como eram nominadas as escolas étnicas no período fascista. Livros de leitura, de aritmética, de geografia, de história pátria, de cantos, de literatura e outros foram enviados. Nesse texto, o olhar investigativo centra-se na análise dos dois volumes de Letture de Religione, obras escritas e compiladas por Giuseppe Fanciulli, importante autor italiano para a literatura infanto-juvenil dessa época. O primeiro volume é dedicado à classe segunda e terceira, enquanto que o segundo é dirigido à quarta e quinta classe.

Ancorada nos referenciais da História Cultural, o corpus empírico é formado por livros escolares, legislações e relatórios consulares, sendo a análise documental o procedimento metodológico que orienta o olhar investigativo.

O texto foi organizado em três momentos: no primeiro contextualiza-se as escolas italianas no exterior atentando para o caso brasileiro, sua relação com o Fascismo e a Igreja Católica, no segundo apresenta-se uma breve biografia do autor dos livros analisados para, no terceiro momento, atentar-se para a produção, a materialidade das obras e sua circulação nas escolas italianas no Brasil.

2. Escolas italianas no exterior, Fascismo e Igreja

Em textos anteriores afirmo que o processo escolar entre imigrantes saídos da península itálica e estabelecidos no Brasil entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, vivenciaram experiências escolares étnicas nas diferentes unidades federativas que se estabeleceram (Luchese 2012, 2014, 2015). Grosso

modo, podemos dizer que os imigrantes buscaram a escola pública, mas pelas dificuldades que o próprio Estado brasileiro enfrentou para oferecer escolas em número e condições para esses contingentes populacionais, fez com que os mesmos abrissem escolas étnicas. Assim, "nos diferentes espaços, na pluralidade de condições, num amplo processo de negociação, tensionamento e disputa, contingenciados, inclusive, por legislações provinciais diversas [...] produziram e foram produzidos por práticas educativas, marcadamente étnicas" (LUCHESE, 2014, p. 17). Nos estados de Espírito Santo, Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul encontram-se registros de escolas étnicas abertas em áreas rurais, portanto comunitárias e também escolas étnicas mantidas por associações de mútuo socorro, essas, em geral, nas áreas urbanas. Ainda, escolas confessionais e particulares com marcas étnicas. Conforme dados apresentados por Parlagrecco em 1906, conforme quadro a seguir, eram 171 escolas italianas que atendiam mais de dez mil alunos, uma quantidade relativamente pequena, comparando-se com o número de crianças e jovens imigrantes e descendentes, mas que não pode ser ignorada.

Estado	Escolas italianas	Total de alunos
Pernambuco	1	35
Rio de Janeiro	3	316
Espírito Santo	4	200
Minas Gerais	4	277
Paraná	7	526
São Paulo	92	6.131
Rio Grande do Sul	28	1.941
Santa Catarina	32	1.519
Total	**171**	**10.945**

QUADRO 1 | Escolas italianas no Brasil – 1905 – 1906. Fonte: FANFULLA, 1906, p. 800 – 802.

Poucos anos depois, em 1908, por exemplo, foram contabilizados 13.657 alunos que frequentavam 264 escolas italianas, sendo 13 delas católicas (MINISTERO, 1908). As escolas italianas no exterior eram, desde 1870, responsabilidade do Ministério das Relações Exteriores da Itália. Portanto, a rede consular era a responsável pelo envio sistemático de relatórios que expunham as condições das escolas italianas nos diversos países que tinham presença de emigrantes. Eram os cônsules também os responsáveis pela recepção e distribuição de materiais escolares (predominantemente livros) e subsídios financeiros, que, com oscilações, foram remetidos aos diversos países que contavam com a presença de escolas italianas.

Com o advento fascista, intensificou-se a organização e a atenção às escolas italianas no exterior. Legislações específicas para seleção e produção dos livros e materiais didáticos a serem distribuídos gratuitamente aos alunos passaram a ser frequentes. A organização didático-curricular única, as exigências quanto aos

docentes e suas competências foram normatizadas. Os livros, que desde fins do século XIX eram enviados e distribuídos nos consulados, avolumaram-se e qualificaram-se. Como destaca Salvetti (2009), a principal ação fascista com relação às escolas italianas subsidiadas foi o envio de novos livros de texto permeados com a ideologia fascista. É nesse contexto que são aprovados e produzidos os dois volumes de *Letture di Religione* de autoria de Giuseppe Fanciulli.

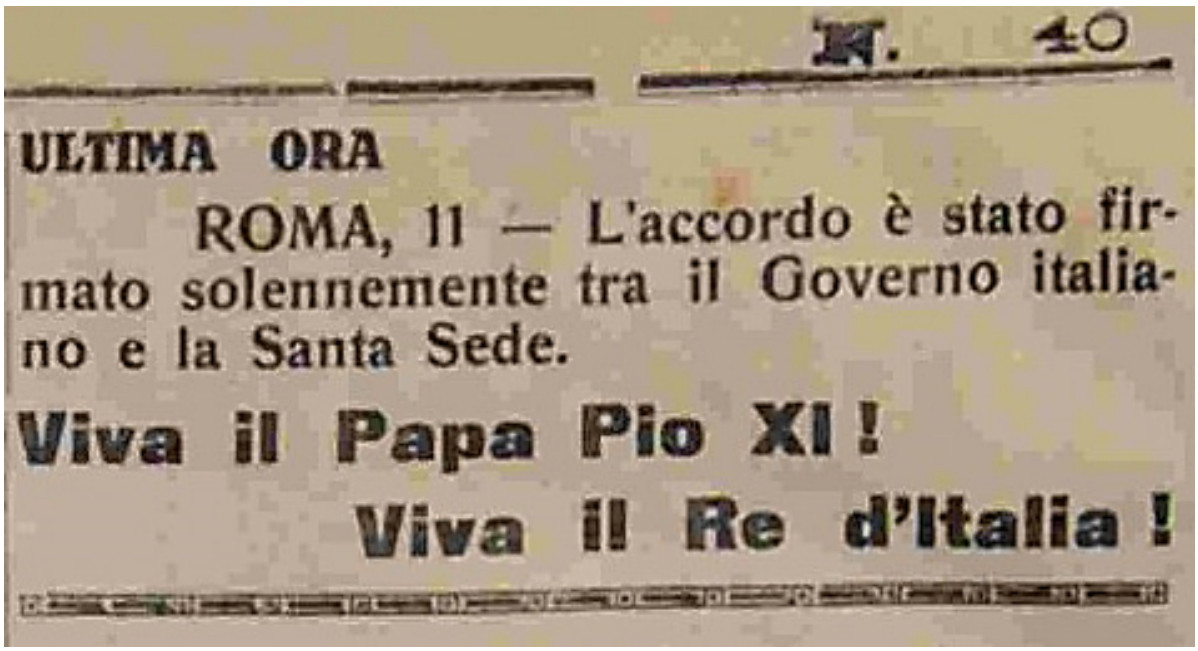
A aprovação, a produção, o envio e a circulação de livros de leitura religiosa para escolas italianas no exterior não é um fato comum em tempos anteriores ao Fascismo. Eles são produto derivado da aproximação entre Igreja Católica e Estado fascista. Não se trata de incorrer em generalizações considerando que todos os que integravam a Igreja Católica aderiram ao Fascismo ou vice-versa, mas de considerar que "os católicos receberam relativamente bem o Fascismo inicialmente, se entusiasmaram com ele quando do Tratado de Latrão e perderam um pouco do seu encanto quando do caminho totalitário, racista e de aliança com a Alemanha nazista" como afirma Bertonha (2001, p. 354). O Fascismo representava disciplina, ordem, justiça social. Cabe recordar que a simpatia do Papa Pio XI por Mussolini e pelo Fascismo facilitaram o acordo estabelecido em 1929, o Pacto Lateranense. Catolicismo e Fascismo que eram contrários ao liberalismo e à expansão comunista, uniram-se. O reconhecimento da religião católica como religião do Estado Italiano permitiu que o Fascismo dispusesse da Igreja e suas escolas, jornais e paróquias. Não foi um processo uniforme, mas o conservadorismo de muitos católicos promoveu as aproximações. Como o próprio Mussolini sinalizou, o catolicismo podia ser utilizado para a expansão italiana, leia-se, fascista. Afirma Giron, ao analisar a relação entre fascismo e catolicismo:

> *[...] ocorreu uma troca entre o fascismo e o papado, a Igreja recebeu os favores do reconhecimento de um Estado dentro do Estado Italiano e este recebeu o beneplácito daquela ao regime vigente. A troca favoreceu a Igreja que pode ampliar e remodelar seu império financeiro, enquanto Mussolini pode dispor da máquina da Igreja, tanto nas paróquias como no setor editorial, e dos meios de comunicação. (GIRON, 1994, p. 75).*

A negociação que pôs fim à questão romana reconheceu o princípio de exercício de pleno poder e jurisdição soberana do Sumo Pontífice sobre o território do Vaticano, além disso, o Estado Italiano recompensou com uma soma em dinheiro as antigas províncias e bens perdidos pela Igreja Católica com a unificação italiana. Ainda, se estabelecia a concordata que regulava as relações entre Igreja e Estado. De outra parte, a Santa Sé dava por resolvida a questão romana em definitivo e reconhecia o Reino da Itália em sua formação e constituição.

A assinatura do Tratado de Latrão e o fim da Questão Romana foi intensamente comemorado entre os imigrantes e seus descendentes no Brasil. As páginas dos jornais permitem entrever a importância e vislumbrar as festividades celebrando o acordo. Observa-se que as negociações vinham sendo acompanhadas por diversos

periódicos, especialmente aqueles publicados por congregações religiosas no Brasil. Como exemplo, La Staffetta Riograndense[1] que, passados apenas dois dias da assinatura já divulgou nota festejando o tratado como observa-se na figura 1:



N. 40

ULTIMA ORA

ROMA, 11 — L'accordo è stato firmato solennemente tra il Governo italiano e la Santa Sede.

Viva il Papa Pio XI!

Viva il Re d'Italia!

FIG. 1 | **Nota divulgando a assinatura do Tratado de Latrão**. Fonte: Jornal La Staffetta Riograndense, 13/02/1929, p. 2.

Na edição seguinte, o júbilo pela notícia do fim da Questão Romana foi destacado na primeira página, transcrevendo-se na íntegra, em italiano, o texto do tratado e suas principais ressonâncias. A seguir, pode-se observar na figura 2 a chamada jornalística de capa:

ANNO XX — Garibaldi — Mercoledì 20 Febbraio 1929 — NUM. 41

LA STAFFETTA RIOGRANDENSE

SETTIMANALE CATTOLICO DELLA COLONIA

REDAZIONE E AMMINISTRAZIONE in GARIBALDI — Rio Gr. do Sul — ABBONAMENTO ANTICIPATO ANNO 10$000 — GERENTE: José Lorenzi

LA QUESTIONE ROMANA SCIOLTA

Accordo completo tra il Governo Italiano e la Santa Sede

Il Papa riconosce il Regno dell'Italia Una. — Alla Santa Sede resta per dominio temporale la "Città del Vaticano"

Intenso giubilo in tutto il mondo cattolico.

[1] La Staffetta Riograndense – jornal católico semanal da colônia. Redação e administração em Garibaldi, RS. Gerente: José Lorenzi. Sobre esse jornal consultar Valduga (2007).

FIG. 2 | **Capa do Jornal La Staffetta Riograndense** Fonte: Jornal La Staffetta Riograndense, 20/02/1929, p. 1.

A identificação de muitos clérigos com o Fascismo[2] estava relacionada à luta contra o comunismo e o liberalismo, muitos deles tendo aderido ou admirado mesmo antes do fim da Questão Romana. No que se refere à Região Colonial Italiana do RS, Giron afirma que:

> *Mesmo antes de 1929, quando foi assinado o Tratado de Latrão, a influência da Itália fascista se fez sentir junto ao clero. Em 1923, D. Pedro Rota, superior dos salesianos, traz as boas novas da "Jovem Itália". Em 1924, é eleito para a Intendência de Caxias o Dr. Celeste Gobatto, o que fez com que o clero se regozijasse: um verdadeiro fascista assume o governo de Caxias (GIRON, 1994, p. 88).*

Na interpretação da mesma autora a Igreja Católica na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul foi essencial na organização política e na organização dos imigrantes e "foi a instituição que mais promoveu o fascismo". (GIRON, 1994, p. 87). A criação da Diocese de Caxias, no Rio Grande do Sul, resultou do diálogo de representantes da comunidade (especialmente Celeste Gobatto) e dos padres da região colonial com o Vaticano e estava acima do desejo do próprio Arcebispo D. João Becker, como analisa Giron (pp. 87 – 93). Mas o Rio Grande do Sul não foi exceção. O Cardeal D. Sebastião Leme do Rio de Janeiro demonstrou em diversos momentos estima pela Itália e pelo Duce, assim como o próprio Arcebispo de Porto Alegre, D. João Becker (BERTONHA, 2001).

Para os imigrantes italianos e descendentes, especialmente aqueles que viviam mais afastados, em áreas rurais, o clero foi um dos mais potentes portadores e difusores dos ideais fascistas. Além disso, é preciso considerar como afirma Valduga (2007, p. 157) que o Fascismo se apresentou como o "bastião da moralidade e operosidade e congratula-se com os feitos de seus filhos no exterior, exemplo máximo do valor de sua gente". Além disso,

> *O ufanismo era um sentimento novo e gratificante, os desvalidos imigrantes apátridas perceberam no seu trabalho um sentido maior e reconhecido pela pátria. Os imigrantes passam de colonos desconhecidos a símbolo do trabalho útil e produtivo. A Itália abria os braços para seus filhos de há muito esquecidos, e estes a reconheciam como pátria e se reconheciam como italianos. (GIRON, 1994, p. 109).*

Trento (1989), Giron (1994) e Bertonha (2001) concordam que a adesão ao Fascismo se fez de modo mais amplo em meio à classe média e à burguesia. Para a imensa maioria, como refere Trento (1989) a admiração ao Duce pode ter sido maior

---

[2] Consulte-se Sale (2011), Gaudio (1995) e Sani (2004) para a relação entre escola, Igreja e Fascismo na Itália.

do que a compreensão do Fascismo como projeto e ação político-ideológica já que Mussolini representou uma discursividade e também uma prática de valoração dos emigrados, da "grande Itália" e que "teve um peso não desprezível a função propagandística" (TRENTO, 1989, p. 304). Assim, a italianidade, como sentimento de identificação, de base para o processo identitário, foi com frequência tomado como equivalente ao Fascismo.

Envio de folhetos, livros, exibição de filmes, conferências, festividades, fundação do Instituto Ítalo-Brasileiro de Alta Cultura no Brasil, financiamento de viagens de jornalistas brasileiros para conhecer os 'feitos da Itália fascista' são alguns dos propagadores culturais elencados por Bertonha (2001) na difusão do Fascismo. Além disso, encenar obras italianas e em italiano em teatros importantes como o Municipal de São Paulo, apesar das poucas turnês de companhias italianas de prestígio, em 1929, Trento (1989) reporta o caso da Ruggiero Ruggieri. Outro intento cultural foi a criação da editora Sociedade Editora Latina por Rubbiani e Stevanoni destinada a publicar em italiano ou português, ou em ambas. (Trento, 1989). Para Bertonha "no que se refere ao Brasil, a documentação italiana revela um interesse relativamente baixo do Fascismo em difundir suas obras e sua doutrina entre os brasileiros" (2001, p. 272) com relação especialmente aos anos 20 do século XX. Para o mesmo autor, nos anos 30 "essa situação se modificou substancialmente e o esforço para a difusão do Fascismo cresceu de maneira notável" (BERTONHA, 2001, p. 274). A Sociedade Dante Alighieri deveria despontar como líder da propaganda fascista, mas em 1937 contava com apenas 150 inscritos na cidade de São Paulo e para Trento (1989, p. 299) "nem mesmo no passado jamais deixara grandes traços de si".

Houve propaganda do Fascismo junto aos imigrantes e descendentes, especialmente pelos italianos imigrados após a Primeira Grande Guerra que, juntamente com os cônsules, lideraram a fundação de jornais[3], a organização de festividades e celebrações, os programas de rádio, os *fascios*[4], os *dopolavoro*[5], a abertura (ou reorganização) de escolas, o oferecimento de cursos de língua e cultura italiana, os espetáculos teatrais e musicais, enfim todo um aparato que, como afirma Trento buscou sensibilizar para a pertença aos 'italianos no exterior'

> *Além da tentativa de manter viva a italianidade e de inculcar uma ideologia nos filhos dos italianos, os esforços da mãe-pátria no período entre as duas Guerras foram dirigidos no sentido de garantir uma maior presença*

---

[3] Como exemplo, observe-se que o cônsul de Porto Alegre, Mario Carli fundou o jornal La Nuova Italia e o imigrante tutelado, engenheiro agrônomo, Adolfo Randazo fundou em Caxias o Il Giornale dell´Agricultore.

[4] *Fasci all'estero* – grupos que lideravam a organização da propaganda e difusão da ideologia fascista nas comunidades italianas do exterior, tentando cooptá-las. Desenvolviam também atividades assistenciais, culturais, cerimônias de defesa da italianidade e do fascismo.

[5] *Dopolavoro all'estero* eram associações voltadas aos operários que no exterior converteram-se em "meio muito eficaz de aproximar, via recreação, esporte e cultura, os italianos do exterior ao fascismo." (BERTONHA, 2001, p. 46).

intelectual, capaz de influenciar a cultura local, seja através de uma difusão mais ampla da produção italiana, seja enviando professores universitários, seja, enfim, com a criação de escolas. (TRENTO, 1989, p.299).

Muitas das cerimônias e atividades coletivas contaram com a presença de simpatizantes brasileiros já que "salvo raras exceções, a classe política brasileira foi bastante indulgente em relação ao regime" (TRENTO, 1989, p. 305).

Olhar para a produção e circulação de livros enviados para o Brasil e que tinham intuito de difundir e conformar um ideal de 'italiano no exterior', de educa-lo para o trabalho e a religiosidade que eram as palavras de ordem da italianidade, agora diretamente relacionada com o Fascismo, provoca a observar o autor das duas obras em foco nesse texto: Giuseppe Fanciulli.

3. Giuseppe Fanciulli: o autor e suas obras

Um autor rapidamente esquecido afirma Montino (2009) em seu estudo sobre Fanciulli. Mas um autor que se dedicou intensamente à literatura infanto-juvenil, em tons "serenos e doces", produtor de uma vasta obra comprometida "com uma ideologia nacionalista para a qual havia ofertado sem reservas a sua caneta, ligando-se posteriormente ao fascismo" e por meio dessa adesão, passando a compor o conjunto de intelectuais que "magnificaram o regime e o seu Duce, e que aderiram, para além da ideologia, à ideia conservadora de Pátria que o nacionalismo havia fortificado a partir da Grande Guerra". (MONTINO, 2009, p. IX). No caso específico de Fanciulli, a sua fé católica permeou grande parte de suas atividades seja como escritor ou jornalista. E como reconhece Montino (2009) Pátria e Fé foram alicerces centrais de seu pensamento intelectual.

Giuseppe Gaetano Giulio Fanciulli[6] nasceu aos oito de março de 1881 em Firenze. Seus pais eram Giovanni e Enrichetta Guidotti. Ele perdeu a mãe aos sete anos, permanecendo sob os cuidados de duas tias. Graduou-se em Filosofia no Régio Instituto de Estudos Superiores Práticos e de Aperfeiçoamento em 1906, aos 25 anos. No mesmo ano, graduou-se em Direito. Em 1909 obteve atestado para docência pela Universidade popular de Firenze. Estudioso de Psicologia, em 1929, obteve livre docência em Psicologia pela Universidade de Firenze e também de Milão (Montino, 2009). Publicou artigos e obras com temáticas vinculadas à vida emocional da infância. Iniciou a carreira profissional como jornalista em 1906 e, em diferentes jornais e com diversas funções (correspondente, redator, diretor, colaborador...), esteve ao longo da vida ligado à atividade jornalística. Foi decisiva a experiência no Giornalino della Domenica, dirigido por Luigi Bertelli, conhecido como Vamba. Para Montino (2009), o trabalho jornalístico para a infância de Fanciulli foi o que o levou à literatura infantil.

---

[6] Uma nota biográfica sobre Giuseppe Fanciulli pode ser consultada também na Enciclopédia Treccani, disponível em: http://www.treccani.it/enciclopedia/giuseppe-fanciulli_(Dizionario-Biografico)/ acesso em 07/02/16.

Giancane (1994) considera o conjunto da obra de Fanciulli, com mais de uma centena e meia de livros, uma das maiores contribuições para a literatura infantil italiana. Em direção próxima, Montino (2009, p. XIV) avalia que Fanciulli foi "uma das vozes mais difundidas e penetrantes da vocação pedagógica da literatura para as crianças na primeira metade do novecentos". No conjunto, a obra de Fanciulli foi elaborada em torno de valores da nação, do interclassismo, do paternalismo, dos bons sentimentos, e de uma visão de mundo urbana e burguesa (MONTINO, 2009). A modernidade de Fanciulli esteve nas várias frentes que mobilizou também para atuar, pois publicou livros, escreveu para jornais, para teatro e participou de programas de rádio. Montino (2009, p. XV) afirma que a "vasta obra pedagógica posta a serviço de uma certa ideia de italianidade, e primeiro ainda de uma certa necessidade novecentista de educar as massas, de disciplinar a partir da infância, onde a literatura infanto-juvenil foi um dos dispositivos mais potentes e eficazes. "

Fanciulli usou pseudônimos como Chichibio, mas ficou conhecido como Maestro Sapone. Ele publicou e teve diversos livros de História, de leitura, de testes para escolas de Ensino Médio e também os que aqui são analisados, de ensino religioso, aprovados pelas comissões de avaliação de livros para as escolas italianas da Itália e no exterior. Fanciulli foi casado com Marialù Cadeddu e faleceu em 16 de agosto de 1951, aos setenta anos, em Castelveccania, província de Varese.

4. Letture di Religione: a produção e a circulação

O Decreto Régio nº 737, de 11 de março de 1923, estabeleceu as normas para adoção de livros de texto nas escolas elementares e populares, públicas e privadas da Itália. O Diretor Geral da Instrução Elementar Giuseppe Lombardo Radice, juntamente com professores, funcionários ministeriais e homens "de cultura" compunham as comissões de seleção que em junho de 1923 divulgavam as primeiras relações de livros aprovados (ASCENZI e SANI, 2005). Para o ano escolar de 1924-25 os títulos *Gente Nostra, Creature* e *Como sono Felice* todos de Giuseppe Fanciulli foram recomendados para bibliotecas escolares e também para serem distribuídos aos alunos das escolas italianas como premiação. Além desses, os dois volumes de *Letture di Religione* escritos e compilados por Giuseppe Fanciulli foram aprovados. No entanto, cabe ressaltar que as edições analisadas são de 1932 e 1935 e as capas podem ser observadas na figura 3.

FIG. 3 | Capas dos livros Letture di Religione. Fonte: acervo pessoal da autora.

As capas são exatamente iguais. As duas obras de *Letture di Religione* contavam com páginas inteiras ilustradas por Beryl Tumiati[7]. Da mesma forma, as contracapas são idênticas, mudando apenas a identificação dos volumes e as classes a que se destinavam. Observe-se a figura 4:

[7] Não foi possível localizar maiores informações sobre esse ilustrador, apenas que ele ilustrou outras obras de Fanciulli – Creature (1918) e I Grandi Navigatori Italiani (1931). E que participou entre maio e junho de 1917 da Mostra Sarda em benefício aos órfãos sardos juntamente com outros importantes ilustradores italianos do primeiro novecentos.

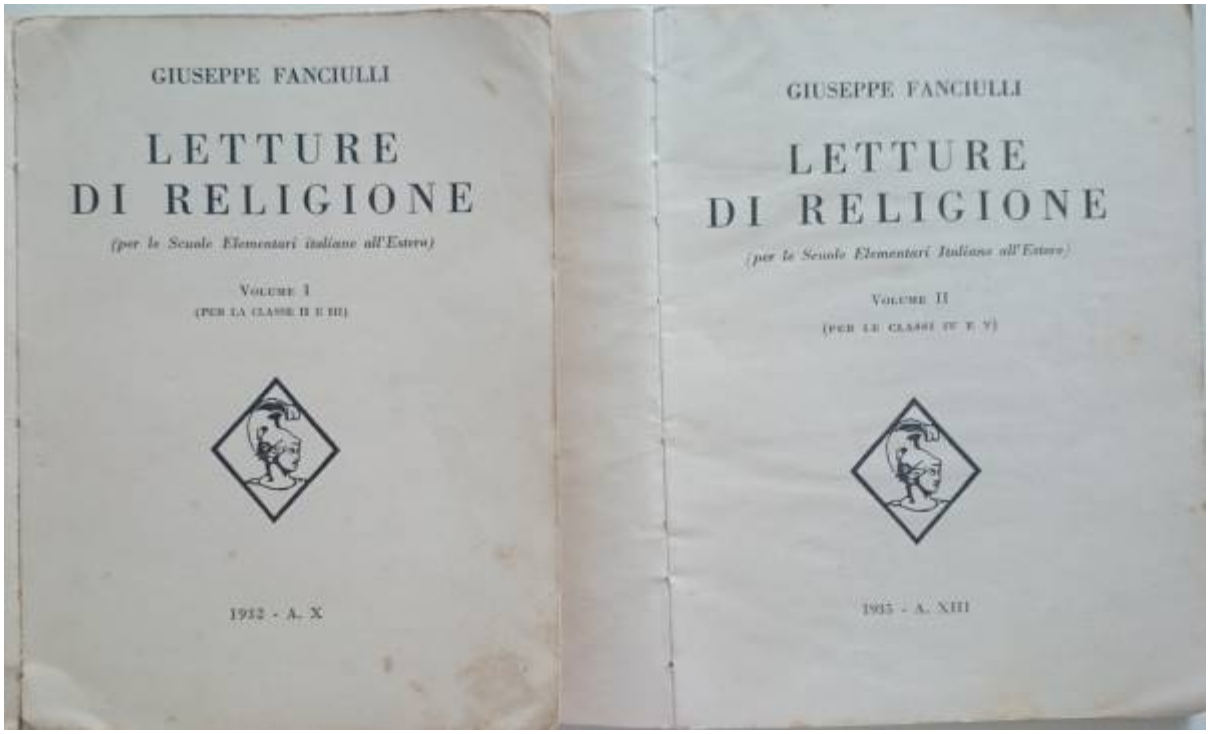


FIG. 4 | Contracapa dos livros Letture di Religione. Fonte: acervo pessoal da autora.

Observe-se o desenho que acompanha a contracapa de ambos os livros representam os elmos usados pelos centuriões romanos. É recorrente o argumento de que a "nova Itália" Fascista é a retomada do grande Império Romano, do qual são herdeiros.

Nas obras analisadas, o primeiro livro, dirigido à II e III classe pertenceu à Nicolino Murino, estudante do Instituto Manzoni de São Paulo, conforme figura 5. No segundo volume, dirigido para IV e V classe não consta assinatura.

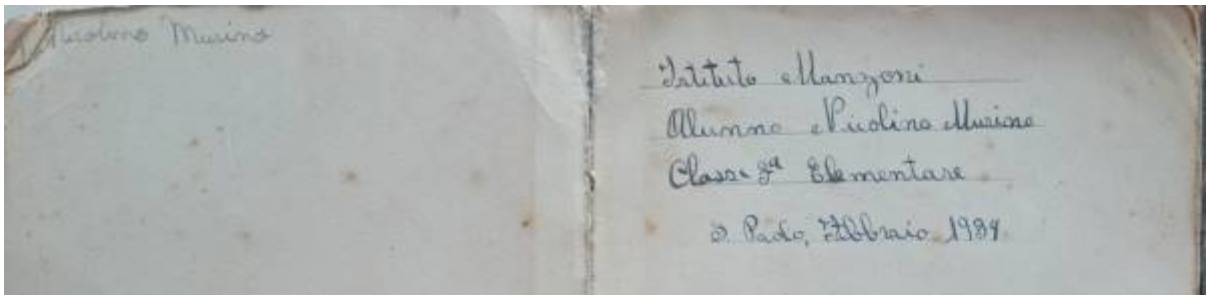


FIG. 5 | Assinatura interna – Letture di Religione. Fonte: acervo pessoal da autora.

Analisando a materialidade dos livros é possível perceber uma mudança significativa no que tange ao papel, às ilustrações e ao uso de cores dos livros didáticos italianos produzidos nas décadas de 1920 e 1930, se comparados com os livros enviados pelo governo às escolas italianas ao final do século XIX e primeiras

décadas do século XX. Papel de qualidade superior, uso de cores e ilustrações belíssimas, presentes com maior frequência num projeto gráfico arrojado para a época, decorrente de investimentos elevados são marcas possíveis de serem visualizadas nos livros. Como constatou Galfré (2005, p. 27) "[...] é propósito do governo – conforme o comunicado oficial – dar ao livro não apenas as vestes, mas também a alma fascista". Os livros foram portadores de uma proposta educativa ligada à ideologia fascista que não deixou de considerar e construir a relação entre pátria (fascista), conduta moral, religião e família.

O volume I do livro *Letture di Religione* tem 111 páginas. Destas, 40 são dedicadas à segunda classe e 52 páginas para a terceira classe. Na segunda classe os temas abordados estão relacionados à criação do mundo, aos dez mandamentos, aos sacramentos, às orações como Pai Nosso, Ave Maria, Gloria ao Pai, Creio, algumas poesias, parábolas recontadas a partir da Bíblia e perguntas simples acompanhadas de respostas. As imagens são de página inteira e mais frequentes. Pequenas poesias e cantos estão presentes. Da mesma forma, na parte dedicada à terceira classe inicia explicando quem é Deus, quem são os anjos, momentos da vida de Jesus, de sua infância, juventude e idade adulta, destacando-se os milagres, sua atenção para com as crianças, sua morte e ressureição. Observe-se a figura 6 em que se tem a narrativa do nascimento de Jesus Cristo e a ilustração de Beryl Tumiati:

— 64 —

posto in un albergo. Stanchi per il lungo cammino, dovettero accontentarsi di una stalla, fuori della città.

Poco lontano di lì erano accampati dei pastori, che durante la notte facevano la guardia ai loro greggi. E un risplendente Angelo del Signore apparve su di loro, che dapprima ne ebbero paura. Ma l'Angelo disse: — Non temete! Ecco, io vi reco il lieto annunzio di una grande allegrezza. Oggi è nato un Salvatore, che è il Cristo Signore, nella città di David. Questo è il segnale per riconoscerlo: troverete un bambino, avvolto in fasce, a giacere in una mangiatoia.

Subito si unì all'Angelo una numerosa schiera dell'esercito celeste, che lodava Dio e cantava: — Gloria a Dio nel più alto dei cieli, e pace in terra agli uomini di buona volontà.

Poi, appena gli Angeli furono spariti in cielo, i pastori si affrettarono verso Betlemme. Come era stato detto, trovarono il Bambino in una stalla; ravvolto in povere fasce, giaceva nella mangiatoia, e un bue e un asinello lo riscaldavano col loro fiato. Giuseppe guardava con grande reverenza il Bambino, e Maria

L'adorazione dei Re Magi.

FIG. 6 | Ilustração da "Adoração dos Rei Magos" por Beryl Tumiati. Fonte: acervo pessoal da autora.

Entre as diversas ilustrações de página inteira, coloridas, observe-se algumas representadas na figura a seguir:

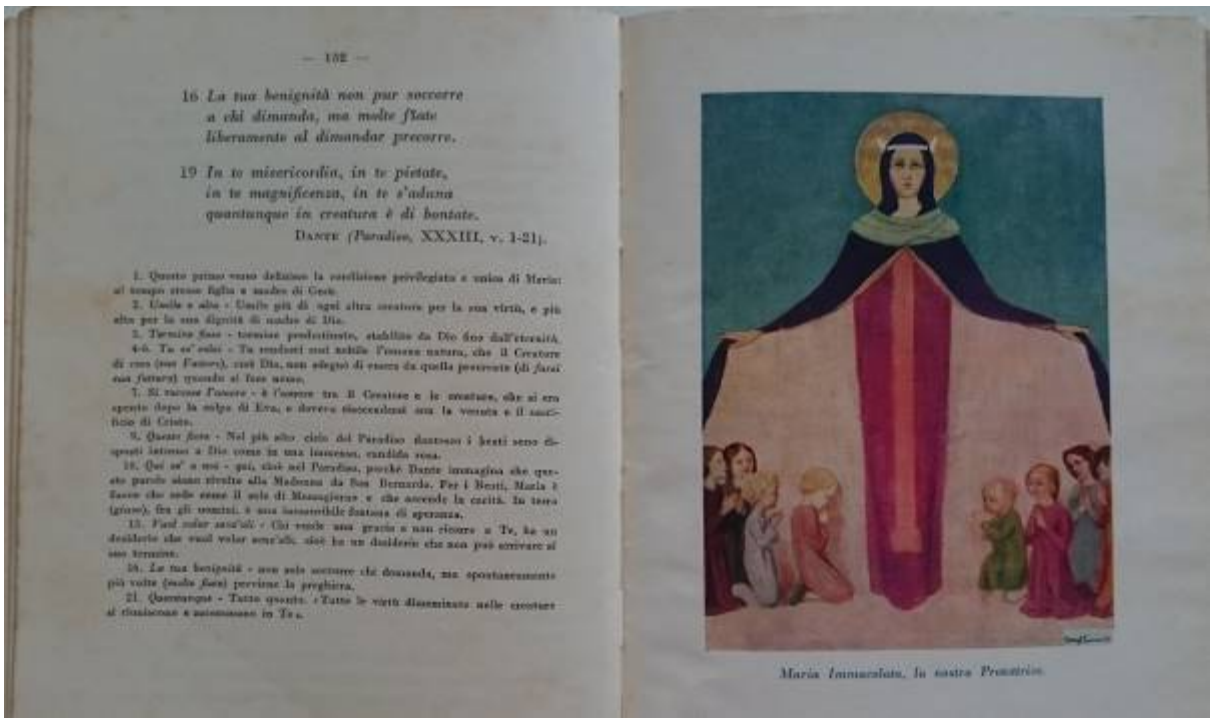
FIG. 7 | Ilustrações de Beryl Tumiati. Fonte: acervo pessoal da autora.

As temáticas são abordadas em textos breves, com frases curtas e diretas. Há pequenas poesias, perguntas seguidas de respostas a exemplo do exposto no Catechismo della Dotrina Cristiana. Como manifesto já nas primeiras páginas de ambos os volumes escritos por Fanciulli consta que "as perguntas e respostas estampadas em cursivo e negrito, ao término de alguns capítulos, são relatados no Catechismo della Dottrina Cristiana, publicado por ordem de Sua Santidade Papa Pio X" (FANCIULLI, 1932, p. 08).

O volume II do livro *Letture di Religione* tem 159 páginas, sendo que 42 delas são dedicadas à quarta classe e 98 para a quinta classe. Nesse volume a quantidade de texto é maior, diminuindo-se inclusive o tamanho da fonte utilizada. Outra diferença, em relação ao volume anterior, é que agora são feitas pequenas inserções de autores italianos. Por exemplo, entre as páginas 17 e 18 temos a poesia "Deus vê e sabe tudo" do historiador italiano Cesare Cantù. Outros italianos como Alessandro Manzoni, Contardo Ferrini, Santo Agostinho e Dante Alighieri tem pequenos trechos ou poemas transcritos.

No que se refere aos conteúdos abordados, na quarta classe estão as orações para manhã e noite, os dez mandamentos, as histórias bíblicas e os textos para a Primeira Comunhão. A quinta classe inicia pelo estudo da Liturgia e ritos da Missa. Após, os sacramentos do Batismo, da Eucaristia, do Crisma, do Matrimônio e da Extrema Unção são destacados. Para, ao final, apresentar biografias dos "grandes santos italianos", entre eles São Bento, São Francisco de Assis, Santo Tomás de Aquino, Santa Catarina de Siena, Santa Clara e muitos outros, como São Luiz Gonzaga – o santo dos jovens, Dom Bosco e São Carlos de Borromeo. Para finalizar, Fanciulli apresenta 'A Madonna' – Maria Imaculada. O texto inicia apresentando o milagre, também referindo à Itália, de 'Nostra Signora di Gonare', da Sardenha, que salvou os tripulantes e o príncipe de uma tempestade. Fanciulli escreveu "Maria ajudou os navegadores; e todos nós somos navegadores no mar da vida; se chega e se vai, na viagem encontramos deliciosos dias de fartura e outros de grande tormenta e

dificuldade” (1934, p. 149). E aclamava para implorar o agradecer, nos bons e maus momentos, para que se contasse com a intercessão de Maria. E um pequeno trecho da Divina Comédia acompanhada de interpretação de Fanciulli e da ilustração vista na figura a seguir, concluíam essa parte:



— 102 —

16 *La tua benignità non pur soccorre*
a chi dimanda, ma molte fiate
liberamente al dimandar precorre.

19 *In te misericordia, in te pietate,*
in te magnificenza, in te s'adunna
quantunque in creature è di bontate.

DANTE (*Paradiso*, XXXIII, v. 1-21).

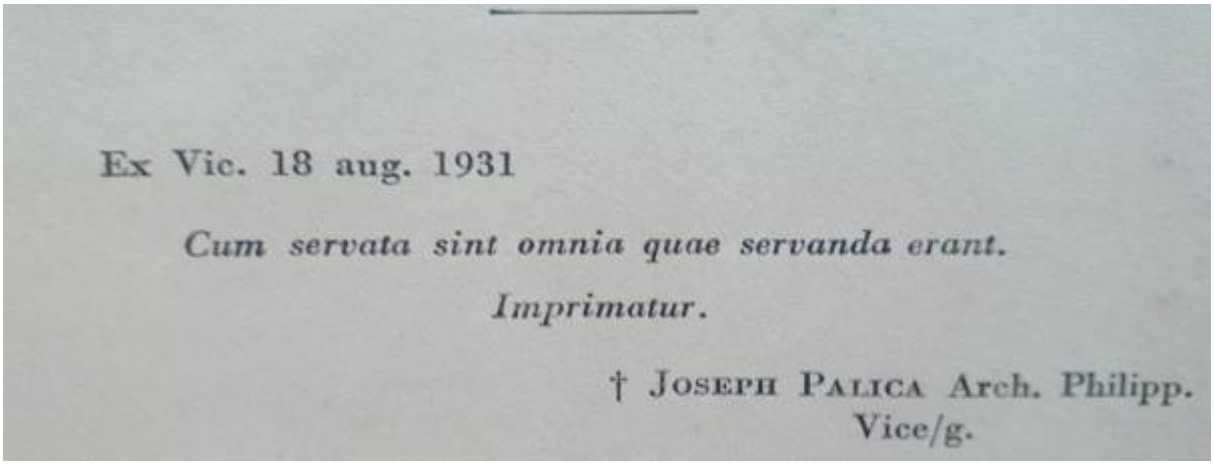
1. Questo primo verso definisce la costituzione privilegiata e unica di Maria: al tempo stesso figlia e madre di Cristo.
2. Umile e alta - Umile più di ogni altra creatura per la sua virtù, e più alta per la sua dignità di madre di Dio.
3. Termine fisso - termine predestinato, stabilito da Dio fino dall'eternità.
4-6. Tu se' colei - Tu rendesti così nobile l'umana natura, che il Creatore di essa (suo *Fattore*), cioè Dio, non sdegnò di essere da quella generato (di *farsi sua fattura*) quando si fece uomo.
7. Si raccese l'amore - è l'amore tra il Creatore e le creature, che si era spento dopo la colpa di Eva, e doveva riaccendersi con la venuta e il sacrificio di Cristo.
9. Queste fiore - Nel più alto cielo del Paradiso dantesco i beati sono disposti intorno a Dio come in una bianchissima, candida rosa.
10. Qui se' a noi - qui, cioè nel Paradiso, perchè Dante immagina che queste parole siano rivolte alla Madonna da San Bernardo. Per i Beati, Maria è Donna che nelle mani il solo di Mansuetudine e che accende la carità. In terra (giuso), fra gli uomini, è una incomparabile fontana di speranza.
13. *Vuol volar senz'ali* - Chi vuole una grazia e non ricorre a Te, ha un desiderio che vuol volar senz'ali, cioè ha un desiderio che non può arrivare al suo termine.
16. *La tua benignità* - non solo soccorre chi domanda, ma spontaneamente più volte (molte *fiate*) previene la preghiera.
21. Quantunque - Tutto quanto. - Tutte le virtù disseminate nelle creature si riassumono e ritrovano in Te.

FIG. 8 | Imagem de Nossa Senhora Imaculada – A Madonna. Fonte: acervo pessoal da autora.

Desse modo, *Letture di Religione* apresenta páginas recheadas de dogmas, histórias e outros textos que ressaltam valores que põe em relevo o respeito às autoridades, a centralidade do trabalho, a preservação da família e das tradições. Lições de moralidade, de que atitudes eram desejadas são frequentes: “Muitos homens são bons: rezam para Deus, amam a justiça, fazem caridade, se preparam para receber um dia o prêmio eterno.” (FANCIULLI, 1932, p. 54). Esse prêmio “se chama Paraíso e o castigo é o Inferno” (FANCIULLI, 1932, p. 30). Assim, as crianças e jovens foram instruídos para assumir postura de fé, professando valores morais, rezando e “evitando todas as tentações” (idem, p. 104).

Cabe, ainda, ressaltar que em ambos os volumes consta o “imprimatur” concedido em agosto de 1931 pelo arcebispo Joseph Palica[8] (1869 – 1936). “*Cum servata sint omnia quae servanda erant*” (FANCIULLI, 1932, p. 111) ou seja, com observância de todas as coisas que deviam ser observadas. O registro mantido na produção do livro pode ser observado na Figura 9:

[8] Joseph Palica ou Giuseppe Palica nasceu em 08 de outubro de 1869 em Roma. Em 18 de dezembro de 1892 foi ordenado padre em Roma, ali permanecendo. Aos 25 de abril de 1917 foi nomeado Arcebispo titular da cidade grega de Philippi. Faleceu aos 67 anos, aos 16 de dezembro de 1936. Ver em http://www.catholic-hierarchy.org/bishop/bpalica.html acesso em 07/02/16.



Ex Vic. 18 aug. 1931

Cum servata sint omnia quae servanda erant.

Imprimatur.

† Joseph Palica Arch. Philipp.
Vice/g.

FIG. 9 | Licença para impressão dos livros Letture di Religione. Fonte: acervo pessoal da autora.

A publicação de Giuseppe Fanciulli, *Letture di Religione*, foi duplamente aprovado – pelo Estado Fascista e pela Igreja Católica para ser enviado para as escolas italianas no exterior. Por fim, cabe mencionar que os livros foram impressos na gráfica A. Mondadori, em Verona, como tantas outras obras publicadas pelo Estado Italiano fascista (ver mais em Galfré, 2005).

Considerações finais

"O Paraíso é o prêmio de uma vida cristã" (Fanciulli, 1935, p. 153) e "como mais belo prêmio" só poderia ser obtido por aqueles que fossem leais, devotados ao bem de sua família e do próximo, "prontos a servir à Pátria com todas as suas forças", entusiasmados pela beleza da natureza e da arte, obedientes aos seus deveres. Capazes de resistir às tentações e seguir as normas instituídas. Um cristão que vivesse "essas regras seria o melhor filho, o melhor irmão, o melhor soldado, o melhor cidadão" (Fanciulli, 1935, p. 154). Era o que se esperava de um italiano no exterior – devotado duplamente ao catolicismo e ao fascismo.

As obras analisadas foram distribuídas no Brasil pelos consulados e agentes consulares. Foram utilizadas nas escolas étnicas por um lapso de tempo curto já que a maioria dessas escolas foram fechadas em 1938. No entanto, isso não significa que tenham sido deixados de lado. Pelo tema que abordavam, foram mantidos nas famílias e lidos pelas crianças e jovens, por orientação de pais e mesmo dos padres. A complexidade das dinâmicas e processos históricos vividos naquele momento entre a Itália e o Brasil, não podem ser esgotados num artigo. Mas é possível reconhecer que os livros constituem parte de uma cultura da infância alfabetizada, que buscam (con)formar processos identitários dos 'italianos no exterior', ordenando uma visão de mundo, um lugar no tecido social, modos de comportar-se, de ser e estar no mundo.

De outra parte, o autor das obras, como refere Montino produz uma leitura própria daquele momento histórico na relação entre fé e nacionalismo. Refere

Montino que "a fé de Fanciulli, uma fé não convencional, mas profunda escolha de vida, sendo que não se pode reduzir a espiritualidade de um bom homem", pois vivendo naquele momento histórico, Fanciulli interpretou "um tipo preciso de catolicismo [...] nacional e também nacionalista [...] que não teme a guerra como instrumento de afirmação patriótica e de transmissão da civilidade" (MONTINO, 2009, p. 212).

Compreender os saberes produzidos e difundidos pelos usos de materiais didáticos vinculados ao ideal fascista, às políticas governamentais italianas voltadas para a dotação de materiais específicos para as escolas italianas no exterior, assim como a questão dos usos e dos sentidos simbólicos que esses objetos adquiriram no universo escolar é tema de relevância para a História da Educação. A presença de professores enviados pelo governo italiano, o envio de material escolar, especialmente livros didáticos e a propagação do discurso fascista nos espaços das escolas étnicas foi uma realidade. No entanto, as reações não foram exclusivamente do governo brasileiro a partir de medidas de nacionalização do ensino na década de 30 do século XX. Nas próprias comunidades ítalo-brasileiras a simpatia com o Duce e o regime fascista não foi uma uniformidade.

O artigo procurou contribuir para a compreensão da multiplicidade de processos de escolarização brasileiros, considerando sua diversidade étnica e cultural, a partir da análise de dois manuais didáticos de ensino religioso produzidos e enviados pelo Governo Italiano às escolas étnicas italianas no Brasil.

BIBLIOGRAFIA

Ascenzi, A.; Sani, R. (2005). *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*. Milano: Vita e Pensiero.

Bertonha, J. F. (2001). *O fascismo e os imigrantes italianos no Brasil*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Fanciulli, G. (1932). *Letture di religione*. Classe II e III (per le Scuole Elementari Italiane all´Estero). Vol I. Verona: A. Mondadori.

Fanciulli, G. (1935). *Letture di religione*. Classe IV e V (per le Scuole Elementari Italiane all´Estero). Vol II. Verona: A. Mondadori.

Galfré, M. (2005). *Il regime degli editori:* libri, scuola e fascismo. Roma – Bari, Italia: Laterza.

Gaudio, A. (1995). *Scuola, Chiesa e Fascismo*. La scuola cattolica in Italia durante il fascismo (1922 – 1943). Brescia: La Scuola.

Giancane, D. (1994). *Giuseppe Franciulli maestro della letteratura per l´infanzia*. Una monografia. Bari: Levante Editori.

Giron, L.S. (1994). *As sombras do Littorio*. O fascismo no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Parlenda editora.

Jornal La Staffetta Riograndense – settimanale cattolico della colonia. Editado em Garibaldi/RS.

Luchese, T. Â.. (2015). *O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: EDUCS.

Luchese, T. Â. (org.). (2014). *História da Escola para imigrantes italianos e descendentes em terras brasileiras*. Caxias do Sul: EDUCS.

Luchese T. Â. (2012). Em busca da escola pública: tensionamentos, iniciativas e processo de escolarização na Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul, Brasil. In: *Cadernos de História da Educação*. V. 11, nº 2, jul/dez., p. 667 – 679. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/21718/11927 acesso em 08/02/16.

Ministero Degli Effari Esteri. *Annuario dele scuole italiane all'estero:* governative e sussidiate. Roma: Tipografia del Ministero degli Affari Esteri, 1908.

Montino, D. (2009). *Le tre Italie di Giuseppe Faciulli*. Educazione e letteratura infantile nel primo Novecento. Torino, Italia: SEI Frontiere.

Parlagreco. C. Le Scuole Italiane. In: Fanfulla (1906). *Il Brasile e gli italiani*. Firenze: R. Bemporad & Figlio, p. 796 – 810.

Sale, Giovanni. (2011). *La Chiesa di Mussolini*. I raporti tra fascismo e religione. Milano: Rizzoli.

Salvetti, P. (2009). Le scuole italiane all'estero. In: Bevilacqua Piero; De Clementi, Andreina e Franzina, Emilio (orgs.). *Storia Dell'Emigrazione Italiana*. II Arrivi. Roma, Italia: Donzelli Editore.

Sani, R. (2004). *<<La Civiltà Cattolica>>e la politica italiana nel secondo dopoguerra (1945 – 1958)*. Milano: Vita e Pensiero.

Trento, A. (1989). *Do outro lado do Atlântico:* um século de imigração italiana no Brasil. São Paulo: Nobel.

Valduga, G. (2007). *Paz, Itália, Jesus*. Uma identidade para imigrantes italianos e seus descendentes: o papel do jornal Correio Riograndense (1930 – 1945). 205fl. Porto Alegre: PUC/RS. (Dissertação em História).

ID:943

LIVROS DE LEITURA, DIZERES E FAZERES DA ESCOLA ÉTNICA ITALIANA NO BRASIL ENTRE FINS DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX: O ESTUDO DO LIVRO PICCOLO MONDO, LETTURE PER LE SCUOLE ELEMENTARI

Autor:
Claudia Panizzolo

Filiação:
Professora Adjunta da área de Educação Infantil do curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIFESP

RESUMO

A proposta deste texto é pensar a história da educação brasileira privilegiando a investigação da política nacionalista italiana e das propostas educacionais que para cá foram trazidas. Tem como objetivo investigar os valores veiculados para o fomento da italianidade e dos laços com a pátria-mãe nos estudantes, pertencentes ao grupo de imigrantes italianos que se fixou no núcleo colonial de São Caetano- SP, para tanto toma como fonte privilegiada a edição de 1910 do livro de leitura Piccolo Mondo destinado à quarta classe, ou seja, quarta série, para o ensino de meninos e de meninas da escola elementar criada pela Società di Mutuo Soccorso Principe di Napoli. Este trabalho se insere numa perspectiva amplamente difundida pela Escola dos Annales que possibilitou a abertura de novas fronteiras interpretativas, a ampliação das fontes documentais e o alargamento de horizontes investigativos, dentre os quais se destaca os estudos da cultura material. A cultura material pode ser compreendida como parte do estudo da cultura escolar. Os livros de leitura ao constituírem a cultura da escola, não integram essa cultura de modo arbitrário, pelo contrário, são organizados e utilizados com intencionalidade, como portadores de uma dimensão da cultura social mais ampla.

PALAVRAS-CHAVE

Livros escolares, Imigrantes italianos, Escolas étnicas.

INTRODUÇÃO

No fim do século XIX e no começo do século XX, São Paulo era uma das maiores cidades de imigração do mundo. Entre 1880 e 1924, entraram no Brasil 3.396.366 imigrantes, dos quais 1.331.158 eram italianos, o que corresponde a mais de 39% do total. De acordo com Hall (2004) dos 4,8 milhões de pessoas que vieram para o Brasil entre 1820 e 1949, mais da metade adentrou pelo Estado de São Paulo e foram levadas principalmente para as fazendas de café paulistas e para os núcleos de colonização no sul e sudeste do país.

Em 1893, 54,6% da população da capital paulista era estrangeira, sendo destes 34% de italianos, presença impactante e que deixava sinais na vida cotidiana da cidade. Os viajantes em terras paulistas apontavam as marcas da presença italiana na cidade, como por exemplo, as semelhanças da arquitetura entre São Paulo e as províncias italianas. Ferruccio Macola em 1894 havia também ressaltado o tipo semelhante de construção de São Paulo e as cidades italianas, mas o que mais se destacava era, no entanto, a linguagem: " o que impressiona imensamente é escutar em toda parte falar, gritar, chamar, imprecar, nos dialetos mais autênticos da nossa península" (*apud* Hall, 2004, p. 124).

A sociedade paulista recebeu ao longo dos séculos XIX e XX sucessivas levas de imigrantes italianos (além dos portugueses, espanhóis, alemães, japoneses etc.) que estão presentes na constituição demográfica do povo, e que só podem ser compreendidas "se o fenômeno imigratório for considerado como constituinte de sua história e de seu modo de ser" (DEMARTINI, 2002, p. 216).

A questão imigratória implica para o grupo imigrante e para a sociedade de adoção, a referência a duas sociedades de pertencimento, a de origem e a de adoção, o que se tornou ainda mais complexo, em se tratando do estado de São Paulo, devido à diversidade das origens regionais preservadas pelos imigrantes italianos, que se reconheciam mais pela distinção, como sendo calabreses, romanos, sicilianos, napolitanos, toscanos, vênetos, do que pela identidade comum italiana.

Este trabalho se insere numa perspectiva amplamente difundida pela *Escola dos Annales* que possibilitou a abertura de novas fronteiras interpretativas, a ampliação das fontes documentais e o alargamento de horizontes investigativos, dentre os quais se destaca a análise da realidade local, sem, no entanto, desconsiderar, o conjunto da sociedade. Jim Sharpe (1992) denominou este fazer histórico como sendo "visto de baixo". É nessa perspectiva que se busca compreender as relações entre o global e o local, ou seja, entre a história globalizante, também denominada como macro história ou história e a "história vista de baixo".

É importante destacar as possibilidades de um diálogo mais profícuo entre a história local e a história global, não existindo no dizer de Revel (1998) nem hiatos, nem oposição, mas sim a possibilidade de "perceber a modulação particular da história global" (p. 16).

A proposta deste texto é pensar a história da educação brasileira privilegiando a investigação acerca da política nacionalista italiana e das propostas educacionais que

para cá foram trazidas. Tem como objetivo investigar os valores veiculados e prescritos para o fomento da italianidade e dos laços com a pátria-mãe nos estudantes, crianças italianas e filhas de italianos, pertencentes ao grupo de imigrantes italianos que se fixou no núcleo colonial de São Caetano- SP, para tanto toma como fonte privilegiada o livro didático *Piccolo Mondo* destinado à escola elementar criada pela *Società di Mutuo Soccorso Principe di Napoli*.

2. PARTE PRIMA: MERICA, MERICA, MERICA, QUI SI DIVENTA ITALIANI...[1]

O Núcleo Colonial de São Caetano foi fundado em 1877 na recém adquirida Fazenda de mesmo nome pertencente ao Mosteiro de São Bento. No mês de julho de 1877, enquanto os emigrantes vênetos recrutados pelo governo brasileiro já se encontravam em viagem no vapor "Europa" a escritura da fazenda São Caetano era oficialmente transferida da Ordem de São Bento para o Governo Imperial. (Martins, 1992)

Estes imigrantes vênetos compõem um contingente bem maior de emigrantes saídos da península itálica rumo ao Brasil, e em expressiva quantidade para São Paulo. Várias foram os motivos do que ficou conhecido como período da Grande Emigração Italiana ocorrida entre as datas-marco da unificação italiana (1861) e do final da Primeira Guerra Mundial (1918), ganhando contorno a partir de fins dos 70, e tornando-se fenômeno de massa entre 1887 e 1902. Trento (1988, 2009), Cenni (2003) apontam a miséria como a principal delas.

Os vênetos que desembarcaram do navio "Europa" na cidade portuária de Santos e foram levados para a *Hospedaria dos Imigrantes* na cidade de São Paulo, antes de serem conduzidos até o Núcleo Colonial São Caetano provavelmente enfrentaram difíceis condições econômicas como as descritas acima, tendo deixado sua terra, quando provavelmente não mais vislumbravam recursos para a sobrevivência.[2] De acordo com Martins (1992) e Mimesse (2013) os primeiros anos de vida no Núcleo foram marcados pela luta pela sobrevivência, pela construção das casas, pelo plantio da terra, pelo preparo do pasto, pelas reivindicações do que lhes havia sido empenhado pelo governo brasileiro, como o fornecimento de alimentos e o pagamento das diárias, além da luta incessante pela vida ameaçada pela doença e pela morte, sobretudo, pela mortalidade infantil.

De acordo com Martins (1992) no Núcleo de São Caetano, lugar escolhido pelas elites como laboratório para a introdução do trabalho livre na província de São Paulo e no Brasil, ainda em tempos de escravidão, os imigrantes encontraram a doença, a morte e a grilagem, além da aglutinação e da solidariedade. Ainda para o autor a

---

[1] América, América, aqui você se torna italiano. (tradução nossa)

[2] Martins (1992) em sua obra apresenta os imigrantes que chegaram ao Núcleo Colonial de São Caetano como " camponeses pobres, camponeses sem terra, procedentes de uma das regiões mais pobres da Itália, naquela época- o Vêneto" (p. 29), e vítimas da exploração econômica, da expropriação territorial e precárias condições de vida já no país de origem.

religião católica e a italianidade foram elementos aglutinadores criando o sentido da caridade e de comunidade, enfim o delineamento de uma identidade para o imigrante: católico e italiano. Ainda que estas duas identidades não coexistissem à época tão pacificamente, posto ter sido o *Risorgimento* Italiano feito em bases conflitivas e de hostilidades entre o Estado e a Igreja.

O conflito era entre o Estado e o Papa transcendendo, portanto, a vida local. Além do que nem o Estado Italiano, nem a Igreja Católica tinham presença contínua e efetiva no Núcleo São Caetano. No cotidiano da Colônia o imigrante italiano, cuja maioria nasceu antes da unidade nacional italiana, não se dava conta de tais conflitos.

A segunda geração de imigrantes que chegou vindo de Mantua, entre 1878 e 1892, além das doenças e da morte, encontrou condições ainda mais adversas. Diferentemente da primeira leva, estes não mais conseguiram lotes no Núcleo e consequentemente não receberam subsídios do governo para os primeiros seis meses de assentamento. Imersos em tantas dificuldades os imigrantes criam a *Societá di Mutuo Soccorso Principe di Napoli* pautada em princípios de solidariedade seculares presentes na revolução Italiana do *Risorgimento*. De acordo com Martins (1992) vários teriam sido os fatores motivadores da criação:

> *A falta de terras para as novas famílias que estavam chegando ou se formando, a crise da vinicultura derivada do praguejamento das parreiras e a agitação econômica como a inflação, produzida pelo "boom" fictício do chamado Encilhamento, de 1890 a 1892. (p. 194)*

A *Società di Mutuo Soccorso Principe di Napoli*[3], fundada em 1892 foi criada em meio e como consequência de uma série de mudanças econômicas, sociais e culturais que impactavam os imigrantes italianos de várias localidades levando à fundação de associações de mútuo socorro em várias localidades[4]. A *Società* tinha funções bastante definidas, sobretudo, de assistência médica, tais como pagamento de um subsídio aos doentes, uma soma para as despesas hospitalares, pagamento de consultas médicas, pagamento de remédios e acompanhamento em turnos feito pelos sócios aos doentes. Além disso, a sociedade empenhava-se em pagar as despesas do funeral do sócio cuja família não estivesse em condições.

A *Società* abrigou em sua sede uma *Scuola Italo Brasiliana* (Escola Italo-Brasileira), sobre a qual pouco se sabe. Permeada por silêncios e fragmentos, os documentos localizados não nos contam sobre a sua fundação, a estrutura curricular, a organização do tempo e do espaço, os métodos, a cultura escolar. Em meio aos resíduos temos pistas de que sua fundação se deu entre 1911 e 1923. Até 1911 nada

---

[3] A este respeito consultar o capítulo *O mútuo Socorro no nascimento da classe trabalhadora* de Martins (1992).

[4] A este respeito ler: BIONDI (2011) que localizou entre 1878 e 1924 a existência de 44 sociedades mutualistas em São Paulo e nos centros urbanos periféricos de Santo Amaro, São Bernardo e São Caetano.

consta nas Atas da *Società* sobre a escola. Entre 1911 e 1929 as atas desapareceram! O que indica a forma muitas vezes pouco apropriada de guarda de documentos em Acervos. Em 1923 há uma foto registrando a existência da Escola. Na Ata de 9 de setembro de 1931 há uma deliberação para "oficializar ao Professor Cunha de ser gentil e desocupar a nossa Sede Social, inclusive porque não é pontual com o pagamento"

Tal situação nos remete a pensar a situação das escolas italianas desta época. O Professor Arturo Magnocavallo, após visitar as escolas elementares italianas da cidade de São Paulo em 1907, produziu um Relatório destinado ao *Conselho Central da Società "Dante Alighieri"* de Roma em que indica o estado de tais escolas como "misérrimo". Continua: "Somente na cidade de São Paulo existem atualmente cerca de setenta escolas primárias italianas. Muitas, aliás, demais, mas quantas merecem o nome de escola? Quantas são capazes de responder às mais modestas exigências da colônia? (*apud* DELL'AIRA, 2011, p. 333). Afirma ainda, em verdade, não tratar-se de setenta escolas, mas de setenta pessoas que exercem o cargo, muitas vezes sem vocação e nem formação para tal.

A situação apresentada acerca das escolas de São Paulo nos permite interrogar se seria semelhante à escola da *Società de Mutuo Soccorso Principe di Napoli*. Seria um professor ou uma escola com vários professores? Qual a formação deste professor? Dele pouco se sabe. Seu nome era Giovanni Cardo. A este respeito Novaes (1991) relata acerca da visita que o diretor do grupo escolar São Caetano fez à Escola da Sociedade Príncipe de Nápoles.

> *O nosso professor fez todos os alunos ficarem de pé e cantar o Hino Nacional brasileiro, e dezenas de vozes vibrantes encheram a grande sala de aula. Terminado o hino, o nosso mestre, inflado de satisfação e orgulho, voltou-se para o professor Perrenoud, cabeça erguida, queixo lançado para a frente, como a afirmar: aqui também são cultuados os símbolos nacionais brasileiros, embora a escola seja italiana! (p. 3)*

O professor Giovanni Cardo, como tantos à época usava a vara, mas como teria sido a estrutura curricular desta escola? Ao que parece, além da língua italiana, aprendia-se o português, bem como os símbolos nacionais. Haveria História e Geografia italiana e brasileira no currículo? O método empregado seria o intuitivo propagado nas Conferências, na imprensa periódica e em implantação nas escolas-modelo e grupos escolares?

A única foto localizada da Escola é de 1923[5] e nela consta o nome do professor como sendo Giancarlo Carda. A turma estampada é de meninos e meninas. Seriam da mesma turma? As aulas funcionavam em regime de coeducação? As crianças estão todas uniformizadas e calçadas. A *Società* teria subsidiado o uniforme? As famílias imigrantes já estariam estabelecidas e com certa prosperidade, o que assegurava

---

[5] A foto encontra-se no Acervo Museu Histórico Municipal de São Caetano do Sul.

condições de manter as crianças na escola, longe do trabalho e com condições de arcar com tais despesas? Com relação ao salário do professor, quem o mantinha? Haveria subsídio vindo do Ministério das Relações Exteriores da Itália? As próprias famílias pagavam o salário do professor Cardo?

Em maio de 1904 aconteceu em São Paulo o I Congresso da Sociedade e Institutos Italianos no Brasil. De acordo com Magnocavallo um dos temas mais discutidos foi "Educação e instrução e os meios e providências para difundir a cultura e a língua italiana no Brasil" (*apud* DELL'AIRA, 2011, p. 334).

Esta preocupação já vinha de anos anteriores. De acordo com Floriani (1974) já em 1870, na recém unificada Itália, coube ao Ministério das Relações Exteriores a competência administrativa das escolas italianas no exterior. A partir de atividade consular almejava-se a difusão da língua e da cultura italiana, por meio de três principais estratégias. A primeira era de envio de subsídios fixos ou extraordinários para as iniciativas particulares, a segunda pela criação e manutenção de escolas do próprio governo e a terceira, através de subsídios para institutos não italianos, que, no entanto, ensinassem a língua italiana.

Com a Lei nº 5866 de trinta de dezembro de 1888, o então Primeiro Ministro e também Ministro das Relações Exteriores, Francesco Crispi prevê o acompanhamento dos emigrados na terra que os recebeu. Com o Decreto Real nº 6566 de oito de dezembro de 1889, o Ministro aprova o ordenamento sobre as escolas italianas no exterior. Nesse ordenamento além de estabelecer que a gestão das instituições escolares estivesse sob a responsabilidade do Estado Italiano, definia a laicidade e o subsídio para as escolas elementares mantidas por associações e particulares. (LUCHESE,2014)

Provavelmente a *Escola Principe di Napoli* tenha se beneficiado com as contribuições para a instrução das crianças italianas ou filhas de italianas que viviam fora da península itálica, senão com subsídio em espécie, mas com material didático. A seguir será apresentando um destes materiais recebido pela *Principe di Napoli,* o livro de leitura *Piccolo Mondo*.

3. PARTE SECONDA: PICCOLO MONDO, LETTURE PER LE SCUOLE ELEMENTARI

Em fins do século XIX é possível encontrar indícios de distribuição e circulação de livros italianos entre os imigrantes e seus descendentes (LUCHESE, 2014). Como artefatos culturais que produzem sentido e significado o manual escolar de acordo com Choppin (2002) é uma fonte privilegiada para a História da Educação por situar-se na articulação entre as prescrições impostas pelos programas oficiais e os discursos singulares dos professores.

Na Itália, a partir de 1880 foram organizadas diversas conferências pedagógicas pelo Ministério da Instrução com o objetivo de discutir os livros escolares, que em 1871 ultrapassavam dois mil títulos, número que quase dobraria em dez anos. Em

1890, o Ministro da Instrução Pública Paolo Boselli afirma que a situação editorial voltada à escola é uma "vera anarchia" e que desejava "mettere in ordine l'arruffata matassa", que pode ser traduzida como organizar aquele emaranhado de publicações. (CHIOSSO, 2007, p.8).

Um destes muitos livros produzidos na Itália e publicado pela Editora Bemporad, *Piccolo Mondo*, *letture per Le scuole elementari* de autoria de Fanny Romagnoli e Silvia Albertoni atravessou o oceano e chegou à *Escola Principe di Napoli*. Escrita para as escolas da península italiana circulou também nas escolas *all'estero*, e merece destaque a longevidade da publicação, sendo sua última edição no ano de 2011.

Embora ainda não disponha de informações sobre o número de edições, o exemplar localizado junto à documentação da *Società* é de 1910 e refere-se ao volume indicado para a quarta classe, ou seja, quarta série, para o ensino de meninos e de meninas.

O livro, de formato pequeno (10 cm de largura por 17 cm de altura) é composto por 311 páginas distribuídas por 156 historietas e poesias, sendo mais de um terço delas ilustradas. Os textos são produzidos em sua maioria pelas autoras, havendo, no entanto, excertos de textos de outros autores italianos. *Piccolo Mondo* tem como núcleo central a família Rosati, o pai, o Sr. Rosati, engenheiro da ferrovia, a mãe, a Senhora Clotilde, mulher educada que cuida da educação das crianças e os três filhos, Alberto de treze, Isabella de onze e Giorgio de nove anos. As histórias se desenvolvem em torno do núcleo familiar, relacionamento entre pai, mãe e filhos, e dos âmbitos de socialização dos quais seus membros tomam parte, a escola e o círculo de amigos.Uma menor parte dos textos pode-se considerar avulsa, desvinculada deste universo acima descrito.

Piccolo Mondo apresenta uma preocupação com o ensino científico e com a valorização das Ciências Naturais. Nas historietas estão presentes temáticas voltadas à higiene, à saúde, à morte adulta e infantil e à nutrição, aos remédios e vacinas e às plantas. Um exemplo é a história de Giacinta, menina apresentada como de modesta condição, mas com uma aparência miserável:

> *Anche la persona della Giacinta lasciava molto a desiderare per la pulizia: il visetto, che sarebbe stato molto bellino, sfigurava tra una selva di capelli mal pettinati, incolti; e il candore della pelle era velato di sudiciume; le mani poi parevano quelle di uno spazzacamino, e le unghie portavano um lutto perpetuo! (ROMAGNOLI, ALBERTONI, 1910, p. 12)*[6]

Por meio de textos descritivos que têm por finalidade fornecer noções básicas ao leitor, a natureza é apresentada harmoniosamente organizada e classificada, com um funcionamento eminentemente prático. Alguns exemplos são as historietas sobre os

---

[6] Mesmo a pessoa de Giacinta deixava muito a desejar pela limpeza: o rostinho, seria muito bonito, era desfigurado em uma floresta de cabelo mal penteado, despenteado; e a brancura da pele era marcada com imundície; as mãos pareciam com as de um limpador de chaminés, e as unhas estavam em luto perpétuo! (ROMAGNOLI, ALBERTONI, 1910, p. 12). (tradução nossa)

elementos grandes e pequenos do mundo vegetal, sobre tipos específicos de plantas, além das plantas de uma horta e um bosque.

Há historietas voltadas aos saberes da Geografia, dessa forma as autoras dão continuidade ao ensino de Ciências Naturais, através de conteúdos que abordam diversos aspectos do meio ambiente. Os textos oferecem ao pequeno leitor algumas noções simples, especialmente sobre a água, presente em suas diferentes formas.

As crianças são ensinadas também a respeitar e valorizar as estações do ano e seus respectivos climas e temperaturas, além dos diferentes tipos de relevos e o cultivo da terra. Com relação aos conteúdos que privilegiam o homem, *Piccolo Mondo* descreve as experiências humanas com a caça, a pesca, o trabalho na agricultura e na indústria, além das invenções como o trem e o navio.

Quanto aos conteúdos que privilegiam a vida em sociedade, as autoras apresentam um relato sobre a Exposição de 1898 que aconteceu em Torino para explicar as diferentes raças humanas, a caucásia, etiópica, a amarela, a americana e a malásia. Ao fazê-lo, as autoras categorizam os seres humanos destacando os traços físicos observáveis nas crianças usando para isto, adjetivos como belo, feio, grosso, liso, crespo, e apresentando ao seu leitor uma verdadeira hierarquia entre os seres humanos, conforme se lê abaixo:

> *I bimbi di Terrasanta, gli Arabi e le fanciulle dell'alto Egito, colla pelle quase Bianca, col profilo regolare, cogli occhi bellissimi, somigliavano molto al tipo europeo, appartenendo infatti anch'essi alla* ***razza caucasica****; invece Le piccole Galla ci presentavano il perfetto tipo della* ***razza negra*** *o* ***etiopica****: labra grosse, naso schiacciato, capelli crespi e lanosi: erano brutine davvero]...] La* ***razza gialla*** *era rappresentata da ragazzetti cinesi; i piccoli avevano l'aria furba e non erano bruttissimi;ma i più grandicelli ispiravano poca simpatia, com quella pelle giallastra, tirata sugli zigomi sporgenti, com quegli occhi obliqui e di strana espressione, e quei capelli Neri e lisci, stretti in um lungo e sotille codine]...] Erano venuti all'Esposizione anche alcuni rappresentanti della* ***razza americana*** *o rosso-rame, che erano partiti dalla loro Terra del Fuoco, al sud dell'America Meridionale]...] Non vidi alcuna rappresentanza della* ***razza malese****, e non credo ce ne fosse. (ROMAGNOLI, ALBERTONI, 1910, p. 42-45)*[7]

---

7 As crianças da Terra Santa, os árabes e as meninas do alto Egito, com a pele quase branca, com perfil regular, com seus belos olhos, pareciam muito com o tipo europeu, pertencentes, na verdade, também a raça caucasiana; enquanto que as pequenas atrações eram o tipo perfeito da raça negra ou etíope: lábios grossos, nariz achatado, cabelos crespos e com aparência de lã: eram feios de fato [...] A raça amarela foi representada por meninos chineses; os meninos tinham aparência astuta e não eram muito feios; mas os mais velhos inspiravam pouca simpatia, com aquela pele amarelada, esticada sobre maçãs do rosto salientes, com olhos oblíquos e expressão estranha, e como aqueles cabelos negros e lisos, presos em rabos de cavalo [...] Vieram à Exposição alguns representantes da raça Americana ou vermelho-cobre, que se vieram da Terra do Fogo, na América do Sul meridional [...] Eu não vi qualquer representação da raça Malásia, e eu não acho que houvesse mesmo. (ROMAGNOLI, ALBERTONI, 1910, p. 42-45). (tradução nossa)

Ainda neste mesmo texto, os países de origem das crianças são apresentados como semibárbaros ou completamente bárbaros, no entanto, como as crianças foram salvas pelos missionários italianos, que as libertaram da escravidão em que viviam ou da orfandade "alcuni avrebbero potuto insegnare l'accento a molti bimbi nati e cresciuti sotto Il bel cielo d'Italia" (ROMAGNOLI, ALBERTONI, 1910, p. 46)[8]

Estes textos sobre a vida em sociedade nos permitem compreender como uma realidade social é construída e pensada a partir das representações sociais determinadas pelos interesses dos grupos que as criam e que, portanto, não são neutras, ao contrário, são conduzidos por estratégias que visam legitimar seus discursos. Chartier (1994) as define como um conjunto de "representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem" (p. 104).

O ensino da História, e especificamente da História da Pátria, ocupa lugar de destaque nas páginas de *Piccolo Mondo,* provavelmente considerada pela elite intelectual que pensava a educação na Itália, como sendo uma disciplina fundamental para a nação recém unificada para a construção do patriotismo e do nacionalismo do povo italiano (dentro e fora da Itália). É ofertado ao leitor um passeio pelo país por meio de descrições e imagens de lugares e monumentos de importantes da Itália: *Caverna Del Farneto* em Bologna; os canais e as gôndolas, a *Scala dei Giganti*, a *Ponte dos Suspiros*, a *Ponte de Rialto*, a igreja da *Madona da Saúde*, de *São Giovanni e Paulo*, a *Basílica de San Marco*, a *Torre do relógio em Veneza*; a *Arena*, a *Piazza dell'erbe* e a igreja de *Santa Maria in Organo em Verona*; o *Duomo* dedicado a *San Ciriaco*, a igreja de *São Francisco e de Santo Agostinho*, as ruas e praças de *Ancona*; a *Via Nacional*, a *Via Roma*, o *Vesúvio em Napoli*; o *Etna em Catania*; o *Foro Romano*, o *Arco de Tito*, o *Arco de Constantino*, o *Foro Traiano*, a *Basílica de São Pedro*, a *Piazza de São Pedro* e o *Vaticano*, a *Fontana dell'acqua Paola* em *Roma* etc.

Ao longo das historietas são apresentados também os heróis nacionais, de modo a unificar o país, através da construção de uma imagem idealizada, de uma representação com vistas a congregar diversos espaços e tempos e, sobretudo, unir o povo de diferentes regiões da península, sonho almejado pelo *Risorgimento*. As descrições das virtudes acompanhadas das imagens do Rei Umberto I, da Rainha Margherita, do Rei Vittorio Emanuele III e de Garibaldi estão presentes em *Piccolo Mondo*.

O livro de leitura era o único livro utilizado na escola primária brasileira, tanto para o ensino da leitura quanto para o ensino da Moral, do Civismo e da História Pátria, muito provavelmente o mesmo acontecesse também na Itália. Aprendia-se a ler lendo um determinado padrão de conduta e aprendia-se a amar a pátria lendo

---

[8] "alguns puderam ensinar o sotaque a muitas crianças nascidas e crescidas sob o belo sol da Itália" (ROMAGNOLI, ALBERTONI, 1910, p. 46). (tradução nossa)

pequenas historietas, notícias biográficas e depois excertos de leitura sobre importantes episódios da história que contribuíam para a formação do amor à Pátria.

Cabia ao livro de leitura o desafio de edificar na recém unificada Itália a idéia de Pátria como o lugar onde as pessoas se identificam pela origem, costumes, língua e principalmente pelo sentido agregador e unificador da Pátria-mãe, que acolhe a todos, criando assim uma identidade comum. Neste sentido, a temática da emigração tão presente na realidade social italiana também esteve presente no *Piccolo Mondo*. Os emigrantes são apresentados como os que foram praticamente constrangidos a abandonar a terra natal em busca de sobrevivência e trabalho, enfim para ganhar o pão em terra estrangeira: "essi hanno lasciato quanto di più caro avevano al mondo, il villaggio nativo, la casetta, i vecchi genitori, la chiesa, Il camposanto ove dormono tanti loro cari: tutto hanno lasciato; fra poco diranno addio anche all'Italia". (ROMAGNOLI, ALBERTONI, 1910, p. 234).[9]

E por fim, mas não menos importante, *Piccolo Mondo* apresenta um projeto civilizatório. As autoras destinaram significativo espaço para o aprendizado da civilidade, buscando, no dizer de Revel (1999, p.178) "ao mesmo tempo, disciplinar as almas por meio de coerção exercida sobre o corpo e impor à coletividade das crianças uma mesma norma de comportamento sociável" o que se faz por meio da transmissão de valores como bondade, caridade, paciência, trabalho, respeito aos mais velhos, ao mesmo tempo em que se busca distanciar as crianças do orgulho, do apego aos valores materiais, da preguiça, da cobiça, entre outros sentimentos.

As páginas do Livro de Leitura são repletas de crianças e adultos que sentem prazer ao praticar o bem ao próximo, em ajudar os mais necessitados. O sentimento de responsabilidade para com seus pertences e as obrigações para com os outros também são divulgados, ou seja, além de boas atitudes, espera-se da criança comportamentos, hábitos e valores significativos para a sociedade na qual esta inserida. As histórias enfatizam que é necessário o conhecimento, o entendimento e a prática de bons comportamentos e virtudes para se viver bem, ou no dizer de Revel (1999) as historietas visam, sobretudo, moldar a criança para a necessidade de um código geral de civilidade.

O livro pode ser compreendido à luz do que Elias (1994, p.168) assevera acerca da não naturalidade das atitudes impostas pela sociedade às crianças, assim, quanto mais natural o padrão de delicadeza e vergonha parecer aos adultos e quanto mais "o controle civilizado de ânsias instintivas é aceito como natural, mais incompreensível se torna para os adultos que as crianças não sintam 'por natureza' essa delicadeza e vergonha". Dessa forma as crianças são chamadas a desenvolver o autocontrole,

---

[9] "eles deixaram o que de mais caro têm no mundo, a aldeia natal, a casa, os velhos pais, a igreja, o cemitério onde dormem muitos de seus entes queridos: tudo deixaram; logo dirão adeus também à Itália. "(ROMAGNOLI, ALBERTONI, 1910, p. 234) (tradução nossa)

tornando automático “o comportamento socialmente desejável, uma questão de autocontrole, fazendo com que o mesmo pareça à mente do individuo resultar de seu livre arbítrio”, sendo portanto, “ de interesse de sua própria saúde ou dignidade humana”. (ELIAS, 1994, p. 153)

Das historietas de *Piccolo Mondo* emergem normas de convivência social e regras de condutas individuais e coletivas consideradas à época os pilares de uma sociedade “moderna”, portanto, as autoras pretenderam, em vez de descrever a sociedade, transformá-la (CHOPPIN, 2002). Nesse sentido, a visão de infância e de crianças é idílica, revelando mais a imagem que se desejava do que a verdadeira imagem quer seja a imagem de uma criança forte, estudiosa, adaptada ao ambiente familiar, escolarizada, regrada, bem-comportada e higiênica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola italiana mantida pela *Sociedade de Mútuo Socorro Príncipe de Napoli* foi importante para a manutenção da língua, para o ensino da escrita, para o culto da Itália como pátria dos imigrantes e de seus filhos, além de criar um sentimento de pertença, de compartilhamento de costumes e cultura, uma identidade italiana, uma *italianitá*, favorecendo a constituição de um *piccolo mondo* italiano no Núcleo Colonial São Caetano, que tinha como monumentos, heróis, língua e Pátria a Itália.

Este conjunto de saberes a ensinar e condutas a incorporar ganha materialidade no livro de leitura *Piccolo Mondo* e, portanto, seu estudo possibilita a compreensão das preocupações sociais da época, das filiações ideológicas, além da apreensão das práticas educativas de ordem escolar, social e moral e das representações de sociedade e das crianças. Em suas páginas emerge um projeto ao mesmo tempo civilizatório e de constituição da italianidade.

O Livro de leitura estudado atende aos programas do Ministério da Instrução Italiana oferecendo noções de higiene, de ciências naturais, de história e geografia, além de dedicar aproximadamente metade de suas páginas para textos moralizantes, que buscam inculcar condutas morais e valores, civilizando os pequenos.

Compor os cenários das escolas italianas em São Paulo e nos núcleos coloniais de seu entorno, trazer à tona seus professores, as propostas curriculares, os mobiliários, os materiais pedagógicos, os livros estudados, enfim, o estudo sobre a materialidade escolar no contexto da escolarização para italianos e seus descendentes ainda muito intriga e suscita investigações que podem nos ajudar a revelar e compreender os dizeres e fazeres da escola primária no Brasil entre fins do século XIX e início do século XX.

BIBLIOGRAFIA

Cenni, F. (2003) *Italianos no Brasil:* "Andiano in Merica". 3ª ed. São Paulo: EDUSP.

Chartier, R. (1994). A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 97-113.

Chiosso, G. (2007). L'Italia alfabeta. Libri di texto e editoria scolastica tra Otto e primo Novecento. *Quadreni del CIRSIL*, n. 6 , p. 1-23.

Choppin, A. (2002). O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Pelotas, v.6, n.11, p.5-24, abr.

Dell'aira, A. (2011). *Longo estudo, grande amor:* história do Istituto Medio Italo-Brasiliano Dante Alighieri de São Paulo. São Paulo: Annablume.

Demartini, Z. de B. F. (1997). *Algumas reflexões sobre a pesquisa histórico-sociológica sobre a educação da população brasileira.*Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e pesquisas "História , sociedade e educação no Brasil". Campinas: UNICAMP/ HISTEDBR, p. 114-125.

Elias, N. (1994). *O processo civilizador*: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, vol. 1.

Floriani, G. (1974). *Scuole italiane all'estero:* cento anni di storia. Roma: Armando Editore.

Hall, M. (2004). Imigrantes na cidade de São Paulo. *In*: PORTA, P. (org). *História da cidade de São Paulo*: a cidade na primeira metade do século XX. São Paulo: Paz e Terra, v. 3. p. 121-151.

Luchese, T. Â. (2014). *Produção, circulação e preservação de livros escolares italianos no Brasil (1875-1945).* X Congresso Luso Brasileiro de História da Educação-COLUBHE. Paraná: Curitiba, p. 1-15.

Martins, J.de S. (1992). *Subúrbio*. Vida cotidiana e história no subúrbio da cidade de São Paulo: São Caetano, do fim do Império ao fim da República Velha. São Paulo/São Caetano: Hucitec/ Prefeitura de São Caetano do Sul. Série Histórica 3. 363p.

Mimesse, E. (2013). As aventuras e desventuras cotidianas das crianças em São Caetano no início do século XX. *In:* MIMESSE, E. (org). *Bambini brasiliani:* a infância das crianças italianas e ítalo-brasileiras. Jundiaí: Paco Editorial. p. 19-54.

Novaes, M. C.(1991). *Nostalgia*. São Paulo/São Caetano do Sul: Meca/ PMSCS. (Série histórica São Caetano do Sul).

Revel, J. (1998). Microanálise e construção do social. *In: Jogos de escalas:* a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: FGV.p. 15-38.

Revel, J. (1999). Os usos da civilidade. *In*: ARIÈS, P., CHARTIER, R. (Orgs). *História da vida privada*: da Renascença ao Século das Luzes – São Paulo: Companhia das Letras. p.169-210.

Romagnoli, F; Albertoni, S.(1910). *Piccolo Mondo,* letture per le scuole elementari. Firenze: Bemporad.

Sharpe, J.(1992). A História vista de baixo. *In:* BURKE, P. *A escrita da História*: novas perspectivas, São Paulo: UNESP. p. 39-62.

Società di Mutuo Soccorso principe di Napoli. (1922). *Statuto della Società di Mutuo Soccorso Principe di Napoli di San Gaetano*. São Paulo.

Trento, A.(1988). *Do outro lado do Atântico:* um século de imigração italiana no Brasil. São Paulo: Nobel.

Trento, A. (2009). In Brasile. *In*: BEVILACQUA, P; DE CLEMENTI, A.; FRANZINA, E. *Storia dell'emigrazione italiana*. Roma: Donzelli Editore. II Arrivi. p. 3-23.

ID:1063

IMIGRANTES EM PORTUGAL E SUCESSO ESCOLAR DOS SEUS DESCENDENTES: INCURSÃO SÓCIO-HISTÓRICA

Autor:
Maria Benedita Portugal e Melo

Filiação:
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Autor:
Maria Manuela Mendes

Filiação:
CIES-IUL, Faculdade de Arquitetura, Universidade de Lisboa

RESUMO

Partindo de uma perspetiva histórico-sociológica, começaremos por efectuar, nesta comunicação, uma análise dos movimentos migratórios que tiveram por destino o nosso país, nos últimos trinta anos. Seguidamente, com um olhar já muito próximo do presente, analisaremos a relação de alguns desses grupos de imigrantes com o nosso sistema educativo público, em termos de (in)sucesso escolar, com o objectivo de compreendermos que tipo de processos poderão contribuir para uma boa adaptação dos estrangeiros na sociedade portuguesa. Esta comunicação contemplará, portanto, duas partes. Na primeira, com base na análise de fontes primárias (dados estatísticos oficiais sobre os imigrantes) e fontes secundárias bibliografia), efectuar-se-á uma retrospectiva dos movimentos migratórios desenvolvidos entre os anos 80 do século XX e a primeira década de 2000. Na segunda parte da comunicação, igualmente a partir de uma pesquisa baseada em fontes secundárias (estudos quantitativos e qualitativos publicados nas décadas de 2000 e 2010), analisaremos dados empíricos que demonstram como os percursos escolares de alunos imigrantes estão longe de ser uniformes, sendo condicionados, em grande medida, pela variável classe social, ainda que a etnia desempenhe também um relevante papel.

PALAVRAS-CHAVE

Movimentos migratórios; descendentes de imigrantes; sucesso escolar

A coexistência pacífica de pessoas e grupos marcados pela diversidade étnica, social, cultural, geográfica, religiosa e linguística é um tema que gera controvérsias acrescidas nas sociedades hodiernas. Portugal não constitui uma excepção, apesar de ter sido um País tradicionalmente de emigrantes até à década de 80. De facto, a par de outros países comunitários da Europa Mediterrânica (Itália, Espanha e Grécia) o nosso país passou a configurar-se como lugar de imigração, nos anos 80, quando anteriormente tinha sido, de forma quase exclusiva, fornecedor de mão-de-obra. Ora, a forma como os estrangeiros são acolhidos no nosso País, poderá ser quotidianamente detectada, a título impressivo, mas é na escola, na análise do modo como os grupos de alunos imigrantes (descendentes) desenvolvem percursos escolares mais ou menos bem-sucedidos, que conseguimos recolher bons indicadores para aferir o seu grau de integração e mobilidade social em termos intergeracionais na sociedade de acolhimento.

Partindo de uma perspetiva histórico-sociológica, começaremos por efectuar, nesta comunicação, uma análise dos movimentos migratórios que tiveram por destino o nosso país, nos últimos trinta anos. Seguidamente, com um olhar já muito próximo do presente, analisaremos a relação de alguns desses grupos de imigrantes com o nosso sistema educativo público, em termos de (in)sucesso escolar, com o objectivo de compreendermos que tipo de processos poderão contribuir para uma boa adaptação dos estrangeiros na sociedade portuguesa.

Esta comunicação contempla, portanto, duas partes. Na primeira, com base na análise de fontes primárias (dados estatísticos oficiais sobre os imigrantes) e fontes secundárias (bibliografia), efectua-se uma retrospectiva dos movimentos migratórios desenvolvidos entre os anos 80 do século XX e a primeira década de 2000. Reconhecemos, como sustenta Rui Pena Pires, que a informação estatística disponível sobre os imigrantes com AP's (autorizações de permanência) apresenta sérias limitações, já que não permite "conhecer a distribuição por anos das entradas dos imigrantes a quem foram concedidas aquelas autorizações, também não sendo possível refazer a série temporal da imigração", (2002, p. 156). Ainda assim, não prescindimos da sua consulta, pois continuam a ser estas as únicas fontes que nos permitem aceder à quantificação do afluxo de estrangeiros e compreender em que moldes estas variam ao longo do tempo. Por outro lado, o facto de o crescimento do número de estrangeiros a residir legalmente em Portugal só se ter tornado mais expressivo desde 1981, justifica que o recuo histórico para realizarmos este breve balanço, apenas abarque três décadas.

Com efeito, foi somente a partir de 1980 que a imigração se tornou num dos fenómenos com mais visibilidade na sociedade portuguesa, não tanto pelo seu volume, mas sobretudo pela sua incidência territorial e pelo seu impacto social, cultural, económico e político (Baganha e Góis, 1999, p. 229). Partindo, portanto, do início da década de oitenta, identificaremos os períodos temporais que registaram fluxos mais significativos de imigrantes, as populações que os protagonizaram e os principais motivos que estarão na origem destas entradas.

O conjunto de dados analisados na primeira parte desta comunicação permitir-nos-á demonstrar como: a) se consolidou em Portugal, um sistema migratório "lusófono" (Malheiros, 2005); b) após a década de 80, a vaga migratória avolumou-se e diversificou-se, com brasileiros, chineses, indianos e com uma maior representatividade de angolanos e guineenses; c) o fluxo migracional com origem na China registou um aumento considerável no início dos anos 90, passando Portugal a acolher, desde então, imigrantes de diversas regiões da China, entre os quais se conta um número considerável de estudantes (Oliveira, 2002); d) os indianos e paquistaneses, com residência legalizada e contabilizados pelo SEF, representam apenas uma parcela reduzida dos membros das comunidades de origem indiana fixados em contexto nacional (Malheiros, 1996), dado que a maioria dos indivíduos pertencentes às comunidades indianas, instaladas em território nacional, possui a nacionalidade portuguesa; e) no começo dos anos 2000 teve início uma nova fase de imigração para Portugal: a esta data, deram entrada dezenas de milhares de imigrantes com origem no leste europeu, tendo estes superado os pedidos de Autorizações de Permanência dos imigrantes africanos e outros europeus (Mendes, 2007); f) as transformações estruturantes na dimensão e composição da população estrangeira foram causadas essencialmente pela emergência daquelas novas vagas migratórias que entraram em território nacional, entre 2000 e 2004, constituídas por indivíduos oriundos da Ucrânia, Moldávia, Roménia, Rússia e outras ex-repúblicas da URSS; g) Embora tenha havido várias vagas e com diversidades internas, desde 2007 que os brasileiros constituem o grupo estrangeiro dominante em Portugal; h) a importância quantitativa dos estrangeiros a residir em Portugal tem vindo a decrescer ligeiramente deste 2010, devido à re-emigração, ao regresso ao país de origem e à aquisição de nacionalidade portuguesa (SEF, 2012), assim como, devido à crise económica e financeira que tem assolado o nosso país e h) as nacionalidades mais representativas em 2012 respeitam ao Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Roménia, Angola e Guiné-Bissau.

Mais recentemente e de uma forma geral, há alguma continuidade face às tendências evolutivas registadas, contudo, é de destacar: 1) decréscimo do número de estrangeiros residentes em Portugal, totalizando 395.195 cidadãos; redução do peso da população estrangeira oriunda de países de língua oficial portuguesa, representando cerca de 45,4% do total, destacando-se, entre esta, as nacionalidades brasileira (22,1%), cabo-verdiana (10,4%) e angolana (5%); os brasileiros constituem a nacionalidade com mais representatividade, apesar de ter decrescido o seu número; permanece a estrutura das dez nacionalidades mais representativas, sendo que a China em 2014 passou a ser a quinta mais relevante (21.402), com um crescimento de 14,8%, suplantando Angola (19.710). De referir ainda que para a diminuição do número de estrangeiros em Portugal, tem contribuído, em grande medida, o fenómeno da naturalização (OCDE, 2014).

Na segunda parte da comunicação, igualmente a partir de uma pesquisa baseada em fontes secundárias (estudos quantitativos e qualitativos publicados nas décadas de 2000 e 2010), analisamos dados empíricos que demonstram como os percursos

escolares de alunos imigrantes estão longe de ser uniformes, sendo condicionados, em grande medida, pela variável classe social, ainda que a etnia desempenhe também um relevante papel.

A partir da análise dos resultados obtidos por Machado, et al, (2005) e Seabra (2010), realçaremos a importância das condições sociais das famílias na diferenciação dos resultados, quer dos alunos autóctones, quer dos alunos imigrantes. Assim, demonstraremos que 1) os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos não têm sido muito diferentes dos jovens em geral; 2) os níveis de ensino atingidos e as taxas de reprovações variam de forma muito regular em função dos capitais económicos, profissionais e escolares das famílias: os que provêm de famílias com capitais económicos, escolares e culturais elevados têm geralmente boas classificações académicas (Machado et al, 2005). Tendo, no entanto, em consideração que o efeito étnico-nacional também se verifica, já que há, por exemplo, diferenças significativas entre os alunos luso-moçambicanos e luso-guineenses provenientes das mesmas classes sociais, salientaremos depois as clivagens internas entre os alunos imigrantes, para destacar a supremacia dos alunos asiáticos em termos de resultados escolares. Entre estes, mesmo os dos grupos sociais mais desfavorecidos tendem a obter melhores classificações do que os alunos autóctones dos mesmos grupos sociais (Seabra, 2010).

A justificação atribuída pela literatura especializada a este fenómeno permitir-nos-á dar conta da relevância das estratégias familiares que determinadas populações étnicas desenvolvem para assegurar uma boa integração social e escolar para os seus descendentes. A utilização da escrita no quotidiano, uma vida familiar centrada na escola, a construção de aspirações educativas mais elevadas e um optimismo dos pais relativamente à escolaridade dos filhos, a par de um melhor conhecimento da língua do país, uma valorização do saber enquanto valor não meramente instrumental e uma socialização que proporciona o desenvolvimento do autocontrolo, autonomia, interiorização e respeito pelas regras, disciplina, trabalho esforço pessoal constituem algumas das dimensões educativas que distinguem as famílias asiáticas das famílias de origem cabo-verdiana ou da Guiné-Bissau (Seabra, 2010).

Mais do que os actores educativos escolares (directores e professores), a acção das famílias parece ser determinante para o êxito escolar de muitos alunos de descendência asiática. A síntese realizada por Roldão (2015) sobre a vantagem escolar relativa de algumas famílias relativamente a outras das classes populares, assim o comprova. A partir das investigações realizadas por vários autores, Roldão aponta algumas explicações para este fenómeno, entre as quais evidenciamos o facto de algumas famílias serem relativamente mais escolarizadas ou terem tido pais que foram forçados a abandonar precocemente e a contragosto os estudos; famílias que experienciaram trajectórias de mobilidade descendente e que procuram, na geração dos seus filhos, reascender; pais que desempenham profissões mais qualificadas, de trabalho manual especializado ou no sector dos serviços administrativos; que gozam de estabilidade profissional, regalias sociais e melhores perspectivas de carreira (de

que o trabalho no sector público seria exemplo) (Roldão, 2015: 48-49). Entre os elementos destacados por várias pesquisas para justificar a razão pela qual existem pais das classes menos favorecidas que conseguem que os seus filhos atinjam resultados escolares bastante positivos, salienta-se, por outro lado, a existência de práticas regulares de leitura e escrita. Com efeito, os hábitos de leitura, seja de romances, livros religiosos, livros de autodidactismo e/ de cultura geral, seja de jornais e revistas, a par de um uso regular da escrita no quotidiano –via utilização de calendários, blocos de notas, listas de compras, agendas telefónicas, cartas, recados ou diários – parecem possibilitar o desenvolvimento de trajectos escolares de contratendência das classes populares em geral, e em particular, entre os jovens de origem africana (Roldão, 2015:50).

A multidimensionalidade deste fenómeno leva ainda a equacionar outras variáveis como, por exemplo, a proximidade *versus* distância em termos socio-históricos de caráter macro e que imprimem modos de relacionamento da sociedade maioritária com os grupos minoritários e destes com a sociedade de acolhimento (Seabra, 2012). Mas, para além disso, como algumas investigações têm notado (Rutter, et al, 1979; Cousin, 1998) e uma pesquisa recente comprovou (Seabra, et al, 2014), parece-nos fundamental não esquecer que também a escola, enquanto organização, poderá fazer a diferença e compensar a desvantagem cultural apresentada por um conjunto significativo de estudantes imigrantes oriundos de famílias socialmente desfavorecidas.

Vale a pena, por isso, salientar as dimensões da vida organizacional escolar e os processos intraescolares, desenvolvidos em alguns estabelecimentos de ensino que, *fazendo melhor* (Seabra, et al, 2014), contribuem para uma boa integração social das populações escolares imigrantes mais desfavorecidas, a saber: a) a existência de uma dinâmica cooperativa entre os professores traduzida numa intensa troca de ideias, experiências e equacionamento de soluções à medida dos problemas específicos; b) a diversificação dos apoios para reforço das aprendizagens como o *Apoio ao Estudo* ou projectos articuladores dos recursos da comunidade educativa; c) o envolvimento e responsabilização dos alunos na resolução dos problemas, mediante a dinamização de projectos de mentorias interpares e apadrinhamentos dos alunos mais velhos relativamente aos mais novos (Seabra, 2014). Para além deste tipo de estratégias, Seabra et al identificaram ainda uma outra - o desenvolvimento de iniciativas de envolvimento directo das famílias em actividades que requerem a sua contribuição, nomeadamente no que se refere aos problemas de aprendizagem (Seabra, 2014: 90) que nos permite chamar a atenção para a importância das relações escola-família.

Na realidade, se é significativo para a promoção do sucesso escolar dos descendentes, as famílias realizarem regularmente práticas culturais rentáveis em meio escolar (práticas de leitura e escrita de diferentes tipos; hábitos de discussão de temas de "cultura geral" e da actualidade" que a cultura escolar valoriza), e se é relevante as escolas convidarem directamente as famílias para se envolverem nos processos de aprendizagem dos seus filhos, outros estudos têm vindo a demonstrar que as expectativas positivas das famílias relativamente à escola constituem uma

outra variável que interfere nos processos bem sucedidos de integração social e escolar. Entre essas expectativas, realçamos a existência de percepções positivas sobre a escola, nomeadamente a percepção de que a escola desempenha a sua função educativa e instrutiva e o sentimento de que a escola presta efectivamente apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, ensinando ainda os descendentes de imigrantes a dominarem a Língua Portuguesa (Hortas, 2013).

Os próprios estudantes, por seu lado, não serão imunes ao "efeito escola" e ao "efeito professor", já que consideram que o êxito dos seus percursos escolares está relacionado com vários factores, concretamente com o facto de os "professores serem "amigos"; "ajudarem"; "serem compreensivos"; os "auxiliares serem "amigos"; "ajudarem"; "serem compreensivos"; o ambiente escolar ser "seguro"; os adultos da escola contribuírem para a resolução de conflitos com os pares; não se sentirem como um grupo isolado; terem uma boa relação com os pares e sentirem que a escola desempenha a sua função educativa e instrutiva (Hortas, 2013).

A terminar, importa referir que segundo o *Migrant Integration Policy Index* (MIPEX)[10] Portugal ocupava o 2º lugar no contexto de 38 países no que concerne às políticas de acolhimento e integração de imigrantes (Huddleston, Bilgili; Joki and Vankova, 2015). No entanto, e olhando para as políticas educativas, estas parecem-nos como relativamente deficitárias. O valor médio para as políticas de educação (62 pontos) afasta-se do valor geral do país (75 pontos, o qual resulta do efeito combinado de várias políticas, entre as quais as educativas). Se atentarmos nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) a proporção de alunos portugueses que apresenta competências excelentes na área das ciências, leitura e matemática é uma das mais baixas dos países da OCDE, respetivamente, 4,6%, 5,7% e 3,1%. Os alunos autóctones atingem sempre melhores resultados, especialmente no caso dos desempenhos classificados como bons, comparativamente com os alunos estrangeiros ((http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=59&lang=pt)). Apesar deste resultado, algumas medidas políticas desenvolvidas nos últimos anos em Portugal têm contribuído para a integração das crianças e jovens de origem imigrante e para a superação das desigualdades entre alunos autóctones e imigrantes. Referimo-nos concretamente à presença dos mediadores sócio-culturais em meio escolar, ao PLNM e ao programa Escolhas. Estes programas não são, porém, ainda suficientes para obviar as dificuldades que ainda se registam na promoção da melhoria no acesso à educação intercultural e à educação para a diversidade nas escolas portuguesas.

No sentido de colmatar estas vulnerabilidades, o Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa apresentou no último relatório MIPEX (Huddleston, Bilgili; Joki and Vankova, 2015) algumas recomendações sobre políticas e medidas a implementar neste domínio. Entre as sugestões aventadas, destaca-se a necessidade

---

[10] Trata-se de uma ferramenta que que mede as políticas de integração dos imigrantes em todos os Estados-Membros da UE, incluindo ainda a Austrália, Canadá, Islândia, Japão, Coreia do Sul, Nova Zelândia, Noruega, Suíça, Turquia e EUA.

a) de se investir nas competências interculturais dos prestadores de serviços públicos, nomeadamente dos professores; b) de se melhorar o acesso à educação nos primeiros anos, nomeadamente para imigrantes e famílias com parcos rendimentos; c) de se incentivar a participação das famílias na educação com o objetivo de reforçar a diversidade cultural nas escolas e de promover a inclusão social das famílias; d) e, por fim, de se proporcionar oportunidades de educação e formação em contexto de trabalho e estágios profissionais para todos os níveis de escolaridade.

BIBLIOGRAFIA

Baganha, I. & Góis, P. (1999). "Migrações internacionais de e para Portugal: o que sabemos e para onde vamos?", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 52/53, pp. 229-280.

Cousin, O. (1998). L´*efficacité des collèges -Sociologie de l´effet établissement*. Paris: PUF.

Governo de Portugal, Plano Estratégico para as Migrações (2015-2020). Gabinete do Secretário de Estado Adjunto do Ministro Adjunto e do Desenvolvimento Regional.

Hortas, M. J. (2013). *Educação e Imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Lisboa: ACIDI.

Huddleston, T.; Bilgili, Ö.; Joki, A.-L. and Vankova, Z. (2015). *Migrant Integration Policy Index 2015. Barcelona/ Brussels: CIDOB and MPG*. With the vision of Jan Niessen, the scientific review of Anna em: http://www.mipex.eu/sites/default/files/downloads/pdf/files/custom/a4/2016.04.05-18.54.18-mipex-2015-custom-book-a4.pdf, [Acedido em 5 de abril de 2016].

Machado, F. L.; Matias, A. R.; Leal, S. (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos, *Análise Social,* vol. XL (176), pp. 695-714.

Malheiros, J. M. (1996). *Imigrantes na Região de Lisboa: os anos da mudança. Imigração e processo de integração das comunidades de origem indiana*. Lisboa: Ed. Colibri.

Malheiros, J. M. (2005). "Jogos de Relações Internacionais: repensar a posição de Portugal no arquipélago migratório global". In Barreto, António (org.), *Globalização e Migrações*. Lisboa: ICS. pp. 251-272.

Mendes, M. M. (2007). *Representações face à discriminação: Ciganos e Imigrantes Russos e Ucranianos na Área Metropolitana de Lisboa*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento.

Oliveira, C. R. (2002). "Chineses in Portugal: na immigration cartography" *in* Fonseca, Maria Lucinda et al. (eds.). *Immigration and place in mediterranean metropolises*. Lisboa: Fundação Luso-Americana, pp.229-254.

OCDE (2014). International Migration Outlook 2014.

Observatório das Desigualdades. “PISA 2006: Portugal tem poucos alunos com altas competências em ciências, leitura e matemática”, em: (http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=59&lang=pt, [Acedido em 5 de abril de 2016].

Pires, R. P. (2002). “Mudanças na imigração: uma análise das estatísticas sobre a população estrangeira em Portugal, 1998-2001”. *Sociologia Problemas e Práticas*, 39, pp. 151-166.

ROLDÃO, C. (2015). Fatores e perfis de sucesso escolar “inesperado”: trajetos de contratendência de jovens das classes populares e de origem africana. Lisboa: ISCTE-IUL. Tese de doutoramento.

Rutter, M. et al. (1979). *Fifteen Thousands Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. London: Open Books.

Seabra, T. (2010). Adaptação e Adversidade – o d*esempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. Lisboa: ICS. pp. 61-108,

Seabra, T. (2012). “Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas da Área Metropolitana de Lisboa”. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Número temático: Imigração, Diversidade e Convivência Cultural, pp. 181-206, Disponível em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9998.pdf

Seabra, T. (coord.) (2014). *Escolas que fazem melhor: o sucesso escolar dos alunos descendentes de imigrantes na escola básica*, Relatório Final. Lisboa: CIES-IUL.

SEF (2012). Relatório de imigração, fronteiras e asilo. Disponível em: http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa%202012.pdf,, [Acedido em 1 de Setembro de 2013].

SEF/GEPF (2015). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2014, em: http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2014.pdf, [Acedido em 5 de abril de 2016].

Título da Mesa:

ENTRE DUAS MARGENS: PUBLICAÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DE IMPRESSOS PROTESTANTES ENTRE BRASIL E PORTUGAL NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO XIX-XX

Coordenador:

José António Afonso

RESUMO

As relações luso-brasileiras costuram ser estudadas do ponto de vista político-econômico, principalmente a partir da transição do século XV-XVI, quando das grandes navegações, descobrimentos de novas terras e a efetiva colonização do Brasil. Nos últimos anos, porém, iniciou-se tanto numa margem quanto na outra as investigações a partir do viés educativo. Uma indicação do crescimento desse campo é o aumento da quantidade de trabalhos divulgados nos eventos acadêmicos que trazem como pano de fundo as relações educacionais entre Brasil e Portugal. Com o passar do tempo, novas abordagens, novos sujeitos, novos olhares e novas fontes foram delineando um campo de estudos que se fortalece ano após ano. Assim, tornou-se necessária a organização de congressos cujas temáticas discutissem essa relação de modo mais específico (como é o caso do COLUBHE, evento bianual que ora se realiza no Brasil, ora em Portugal). Neste sentido, uma temática relativa nova é a educação protestante. Esta, por sua vez, implantada em ambas as margens do Atlântico em meados dos Oitocentos, vem reunindo adeptos luso-brasileiros nos últimos 20 anos de forma mais ampla. A educação em si ocorre de diversas formas, em lugares distintos e por vias diferentes. Na proposta desta pesquisa a via educativa abordada são os impressos, de modo geral, e a imprensa em particular. Por esta via de acesso à informação é possível reconstituir as práticas dos atores em torno de diversos projetos, quer em Portugal, quer no Brasil, como forma de apreender as origens dos protestantismos de ambos os lados do Atlântico, não só como meio de comunicação em torno de um projeto global, mas também como forma de mobilização e de educação dos cidadãos, permitindo a difusão de ideias, e a possibilidade de fundar comunidades internacionais. A Nova História Cultural aponta a opção teórica sob a qual finca-se a pesquisa. Os conceitos de leitura, circulação, recepção e apropriação refletem de forma inconteste a construção e a divulgação de modelos e projetos do *ser protestante* tanto no contexto luso-brasileiro. Esta pesquisa lança luz em documentos até então pouco trabalhos na história da educação: os impressos protestantes. Dessa maneira, fazer uma leitura a partir de um pressuposto teórico-metodológico advindo da Nova História Cultural nos permite problematizar as formas de ler e os modos de prescrever o feminino, o masculino, o ambiente da casa, da escola, das relações sociais na transição dos Oitocentos aos Novecentos. Os impressos selecionados e manuseados pelos investigadores ligados a esta comunicação possibilitaram indagações quanto aos pioneiros do protestantismo,

em Portugal e no Brasil, as redes que foram se constituindo e a latitude da ação, através das transformações sociais - e também econômicas, engendradas (escolas, associações mutualistas e de solidariedade, entre outras) –, como também na expressão das posições justificativas de um novo pensamento, com preocupações sociais e de integração, herdeiro de tópicos modernos e reformistas, em que a questão politica não está ausente; antes, permeia toda essa configuração que se tece, se desfaz e volta a se reconstruir. Assim, é possível identificar a imprensa como meio estratégico de difusão de um ideal religioso (de que a recepção da imprensa protestante brasileira nos periódicos portugueses é seguramente um interessante sinal) e que remete indelevelmente para a assunção (pela imprensa protestante de ambas as latitudes) de um inequívoco projeto social – provavelmente tendo em consideração as especificidades históricas, antropológicas e sociológicas de cada uma das formações sociais – sensível, contudo, quer às homologias culturais estruturantes, quer às dominações simbólicas. As investigações aqui elencadas tem objetivos diferentes, porém dialogantes, no que concerne à implantação de um projeto protestante que se deu, também, pela via impressa. Dessa forma, esta sessão coordenada objetiva: 1) Compreender a recepção dos periódicos brasileiros nos primeiros 50 anos da imprensa periódica lusitana (1877-1925), com destaque para oito periódicos que se reclamavam da Igreja Lusitana Católica Apostólica Evangélica, de Comunhão Anglicana (ou em torno dela gravitavam com uma relativa margem de autonomia), partindo explicitamente da premissa que o designado *Despertar* é um passo decisivo de internacionalização de um cristianismo reformado de forte pendor evangélico, com uma dimensão social centrada nas classes populares - em torno da alfabetização e da escolarização – e com uma indelével componente filantrópica, para além de uma perspectiva organizacional moderna; 2) Problematizar a vontade de saber e o desejo de Sarah Kalley em fazer as letras desenharem no papel uma história possível para o gênero feminino no século XIX, uma gramática inspirada em vários campos do conhecimento, dentre os quais o saber médico, o pedagógico, o sanitário, o arquitetônico, o familiar, permitindo um espaço de atuação diferenciado ao elemento feminino; 3) Analisar a disputa entre modelos instrucionais, o católico e o protestante, apresentados na Gazeta de Nazaré, um periódico católico cujo editor, Odilon Alves, protótipo do adversário jornalístico militante, organizava artigos e traduzia material ultramontano, em Nazaré da Mata, uma cidade do interior de Pernambuco, numa querela hostil a qualquer protagonismo da instrução protestante naquela cidade; 4) Identificar a ação da Sociedade Bíblica como um importante contributo para o povo português e para o brasileiro, no que concerne à uma relação mais direta com a Bíblia e, por consequência, com o livro e a leitura, bem como perceber a ocupação de um lugar relevante na promoção de um debate sobre a diferenciação e liberdade religiosas no contexto de ambos os países, a partir do que o movimento de divulgação bíblica dinamizado pela Sociedade Bíblica, com atenção especial à atuação dos *colportores*; 5) Discutir os modelos sugeridos ou negados ao elemento feminino, as prescrições explícitas – ou não – divulgadas na imprensa confessional

presbiteriana, em dois estados do nordeste brasileiro, de forte influência católica, no final do século XIX e inicio do XX.

Observando o panorama luso-brasileiro, neste período, poderíamos considerar, *a priori*, a impossibilidade do estabelecimento de uma *cultura impressa*, face aos altos índices de analfabetismo que grassavam em ambas as margens do Atlântico. Todavia, é justamente nos Oitocentos que emergem redes de sociabilidades nos movimentos de matriz reformada no Brasil, como também em Portugal. Os adeptos destes movimentos erguem escolas – de primeiras letras, ao lado das igrejas – e tipografias – para divulgar seus impressos nas mais diversas regiões – disseminando, assim, a cultura protestante, eminentemente expressa no papel, nos impressos, na imprensa. As igrejas protestantes, ainda que incipientes e sem grandes recursos humanos e materiais, invariavelmente tinham associado ao seu programa religioso, um projeto de educação, nomeadamente a alfabetização, consubstanciado na criação de dezenas de escolas que nalguns casos persistiram até aos anos 70-80 do século XX. Organizaram-se publicações de vários estilos: livros para adultos e crianças, novelas históricas, biografias, traduções, versões, etc, e circulam impressos nas duas margens do Atlântico, elo facilitado pela língua comum. Os impressos não são, em si, imparciais; antes, observa-se a intencionalidade do autor. Porém, entre o que se publica e o que se recepciona ou absorve há um grande caminho. O leitor se apropria do texto e o transforma em uma ferramenta de instrução, de educação, excedendo às intenções do autor e tornando-o um novo texto, uma nova escrita a partir da qual se moldam corpos, pensamentos, ideias e projetos.

Apesar de herdeiras do protestantismo do século XVI, sabemos que as ideias reformadas recebidas nas duas margens do Atlântico, nos Oitocentos, não eram iguais àquelas da origem do movimento. O mundo mudara, os projetos sociais também. No entanto, algumas especificidades – para além dos pontos cruciais da Reforma – perduraram: o cuidado com a educação e o uso dos impressos.

A questão de fundo que orientou esta pesquisa, no contexto luso-brasileiro, foi a concepção de que os impressos confessionais protestantes foram um espaço educativo não formal, mas intencional, para prescrever tanto o masculino quanto o feminino, na forja de um novo ser social, cujo *ethos* principal versava por um afastamento da postura religiosa dominante: o catolicismo.

Disponibilizar a Palavra excelsa e perene, quer por via do texto sagrado, de um livro ou da imprensa, foi uma constante entre os protestantes que se estabeleceram na transição dos Oitocentos aos Novecentos, tanto no Brasil quanto em Portugal. A permuta e a partilha de experiências e de saberes forjaram-se numa cumplicidade que se foi tecendo aos poucos. Nas comunidades que se organizavam, nas Igrejas que nasciam, nas sociedades que emergiam, nas casas, nos templos ou nas escolas - onde em surdina ou em alta voz se juntavam homens e mulheres para a forja de um projeto que buscava se estabelecer como alternativa cristã ao catolicismo hegemônico – foi possível verificar a influência dos impressos como espaço educativo não formal, mas intencional.

ID:377

CIRCULAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO DO PROJETO CULTURAL PROTESTANTE NA LUSOFONIA. UM APONTAMENTO SOBRE A RECEÇÃO DOS PERIÓDICOS BRASILEIROS NOS PRIMEIROS 50 ANOS DA IMPRENSA PERIÓDICA LUSITANA (1877-1925)

Autor:
José António Afonso

Filiação:
Instituto de Educação – CIEd/Universidade do Minho

Autor:
António Manuel Silva

Filiação:
Instituto Anglicano de Estudos Teológicos/Igreja Lusitana (Comunhão Anglicana)

RESUMO

A nossa reflexão assenta num inquérito lançado aos periódicos de algum modo ligados à Igreja Lusitana (1877-1925), partindo explicitamente da premissa que *o* designado *Reavivamento* evangélico desde os finais do século XVII é um passo decisivo de internacionalização de um cristianismo reformado de forte pendor evangélico, com uma dimensão social centrada nas classes populares - em torno da alfabetização e da escolarização – e com uma indelével componente filantrópica, para além de uma perspetiva organizacional moderna.

PALAVRAS-CHAVE

Protestantismo, imprensa, socialização, circulação cultural

INTRODUÇÃO

A presença e consolidação das denominações protestantes é em Portugal um movimento lento, que patenteia ritmos específicos e abrangências geográficas particulares. Às denominações de origem missionária (como os metodistas, presbiterianos, Irmãos ou batistas), o campo protestante ou evangélico regista, a partir de 1880, a presença da Igreja Lusitana Católica Apostólica Evangélica (ILCAE), resultante do compromisso de vários padre católicos egressos com elementos oriundos de outras denominações e do empenho de clérigos anglicanos sediados em Lisboa. É uma Igreja assumidamente nacional, com um explícito pendor litúrgico e eclesiológico de matriz anglicana (Santos 2002).

Em 1930 calculava-se que as confissões acatólicas em Portugal teriam 10.000 crentes. Em termos de distribuição 20% pertenceriam à Igreja Lusitana, 15% seriam congregacionalistas e 14% dos Irmãos; a Igreja Metodista congregava também 14%, a Convenção Batista 11,1% e a Igreja Evangélica de Portugal 8,7% dos crentes; com percentagens inferiores a 6% a Igreja Presbiteriana, os Independentes e os Nazarenos (Moreira 1933, p. 43 ss.).

A opção pela escolha de um dos polos do campo protestante para sondarmos as relações Portugal – Brasil prende-se com três razões: 1) ser uma denominação que apresenta uma identidade constitutiva particular; 2) apresentar uma dinâmica social interessante e bastante abrangente, e 3) ter sido a primeira confissão a constituir uma imprensa assumidamente denominacional.

O campo protestante regista desde os anos 1870 as edições da Livraria Evangélica e a presença de uma publicação infantojuvenil, interdenominacional, o *Amigo da Infância,* que ininterruptamente se editou entre 1874 e 1940. Quanto a jornais, os primeiros assumidos como veículo oficial de alguma igreja foram *A Reforma* (1884), *O Evangelista* (1892) e o *Egreja Lusitana* (1894). Outras confissões só durante a 1ª República começaram a editar os seus próprios periódicos. Com o objetivo de testar a presença do Brasil evangélico, na imprensa congénere portuguesa, inventariaram-se sete periódicos declaradamente conectados com a ILCAE: *A Reforma* (Porto, 1877-1889); *O Evangelista* (Lisboa, 1892-1901); *Egreja Lusitana* (Vila Nova de Gaia, 1894-1923); *O Bom Pastor (*V. N. Gaia, 1901-1916); *A Luz e Verdade* (Porto, 1902-1922); *Arauto Cristão (*Setúbal, 1910-1916), e *O Cristão Lusitano* (V. N. Gaia, 1924-1925).

1. A IMPRENSA LUSITANA

Na sua projeção geográfica, periódicos como *A Reforma*, *O Evangelista, A Luz e Verdade* e *O Cristão Lusitano,* se bem que editados em diferentes locais, cumpriram uma vocação nacional; o *Egreja Lusitana*, o *Bom Pastor* e o *Arauto Cristão* posicionaram-se num nível mais regional. Os seus ciclos de vida entroncam-se em momentos políticos onde o reconhecimento ou valorização de uma identidade religiosa diferente era concebida e justificada com base em quadros jurídico-

ideológico díspares, aliás bem presentes nos estatutos editoriais dos jornais e na saturação dos temas de polémica, que não se reduzem ao religioso e às diferentes interpretações da Bíblia; como também nas colaborações (normalmente por transcrição) de atores liberais e democratas assumidamente opositores de qualquer regime de intolerância, seja no quadro da Monarquia Constitucional, seja durante a tensa e dilemática 1ª. República (Leite 2009, Silva 1995).

O estatuto editorial é assim um indicador que permite captar a intensidade do entrosamento com o projeto da ILCAE. A *Reforma*, o primeiro jornal protestante, nasce do empenho de um padre egresso português, Guilherme Dias da Cunha (GD), que expulso do seu múnus no Brasil, pela radicalidade com que contestava o ultramontanismo e pelo seu declarado compromisso maçónico, regressa a Portugal, instalando-se no Porto (Silva 2005). *A Reforma* (Fig. 1) teve até 1881 o subtítulo "Folha Evangélica"; mudou depois para "Órgão da Verdade Evangélica em Portugal" e em 1884 assume-se como "Eco da Igreja Lusitana". No nº 1, GD assina um enérgico texto com incisivas críticas ao ultramontanismo e ao jesuitismo esclarecendo que a "Folha Evangélica" nasce "para opor um dique à torrente impetuosa e devastadora", ocupando deste modo "um lugar nas grandes e civilizadoras lides da imprensa". Enuncia de seguida o "credo" que a orientará, assente em quatro pontos: i) "Não queremos como religião o romanismo, fantasma multiforme à mercê da impiedade", porque "mente à consciência e ao Evangelho" impondo "como chefe um *homem infalível* e *santo*". A este propósito, esclarece que a "Folha" pugnará por um "Evangelho puro tal qual Jesus Cristo o pregou", elencando os restantes pilares editoriais: ii) "Queremos uma organização da família que tenha por alicerce a crença no Evangelho, o poder paterno, a sublimidade da mãe da família cristã"; iii) "Queremos um Estado que respeite os cultos e os faça respeitar, que não estabeleça o encargo sistemático de uma religião oficial", e iv) "Queremos uma instrução pública que tenha por guia homens de antecedentes moralizadores, de convicções profundamente cristãs". GD assume assim o projeto da *Reforma* como uma "cruzada da liberdade futura, da liberdade dos nossos filhos, que terá o Evangelho por sustentáculo".

N.º 2.º PORTO, QUINTA FEIRA 16 DE AGOSTO DE 1877 1.º ANNO

Se alguem vos annunciar outro Evangelho além do que já recebestes, seja anathema.

S. Pau. aos Gala I, 9.

A REFORMA

Não creaes a todo o espirito, mas provai se os espiritos são de Deus; porque já muitos falsos prophetas tem vindo ao mundo.

1.ª S. João IV, 1.

FOLHA EVANGELICA

Pregai o Evangelho a toda a creatura.

S. Mar. XVI, 15.

O ULTRAMONTANISMO

Continua todos os dias a importação dos jesuitas e irmãs de caridade com o fim manifesto de levar por diante a propaganda fanatica, que tem sua sede em Roma, e que parece ter escolhido o nosso paiz como um dos mais apropriados ao seu projectado dominio.

Este facto tem alarmado os animos.

Conhecidos como são os fins que dirigem essa formidavel associação que prosegue no seu plano de avassalar as massas populares pela direcção da consciencia e da intelligencia, receiamos pelo futuro e não nos julgamos seguros no presente.

O nosso governo protege e tolera essa invazão, visto que não decreta medidas energicas que obstem á torrente que ameaça a paz e a tranquillidade de nossas familias.

Os perigos d'esta propaganda são faceis de obviar em todo o paiz que não possue um culto official subvencionado e privilegiado pelo Estado. Bastam as attribuições da policia para garantir os cidadãos da intolerancia e dos seus excessos.

Não assim, porém, onde o braço do Estado se posta ao serviço de um culto; dá-lhe direitos, immunidades e privilegios.

Em Portugal, os ministros da religião official são considerados funccionarios e têm fé publica em actos de summa importancia, como o registro do baptismo e do casamento; têm o direito de levantar impostos sobre esses mesmos actos e outros sobre que a lei lhes dá tacitamente a faculdade. O culto externo só a essa seita é permittido. O estado edefica as egrejas e as ornamenta. Os prelados gozam de honras officiaes, correspondentes ás dos principes.

No pulpito e no ensino gozam de plena liberdade.

Todas estas vantagens collocam a egreja romana na posição de exercer um verdadeiro despotismo sobre a consciencia dos cidadãos, pois se lhe falha o auxilio material da authoridade civil, em alguns casos, resta-lhe toda a força moral que lhe dá o seu privilegio e a sua ingerencia na vida civil.

O Estado reconhece um direito que se intitula direito ecclesiastico, e o manda ensinar nos Seminarios e na Universidade.

A Egreja, que cuida da sua existencia, como é natural, e cuida como melhor lhe convem, se prevalece das armas que são postas em suas mãos para firmar-se e fortalecer-se contra os seus naturaes e reconhecidos inimigos.

A liberdade de consciencia conduz á emancipação do jugo religioso: a Egreja, porém, condemna a liberdade da consciencia como impia.

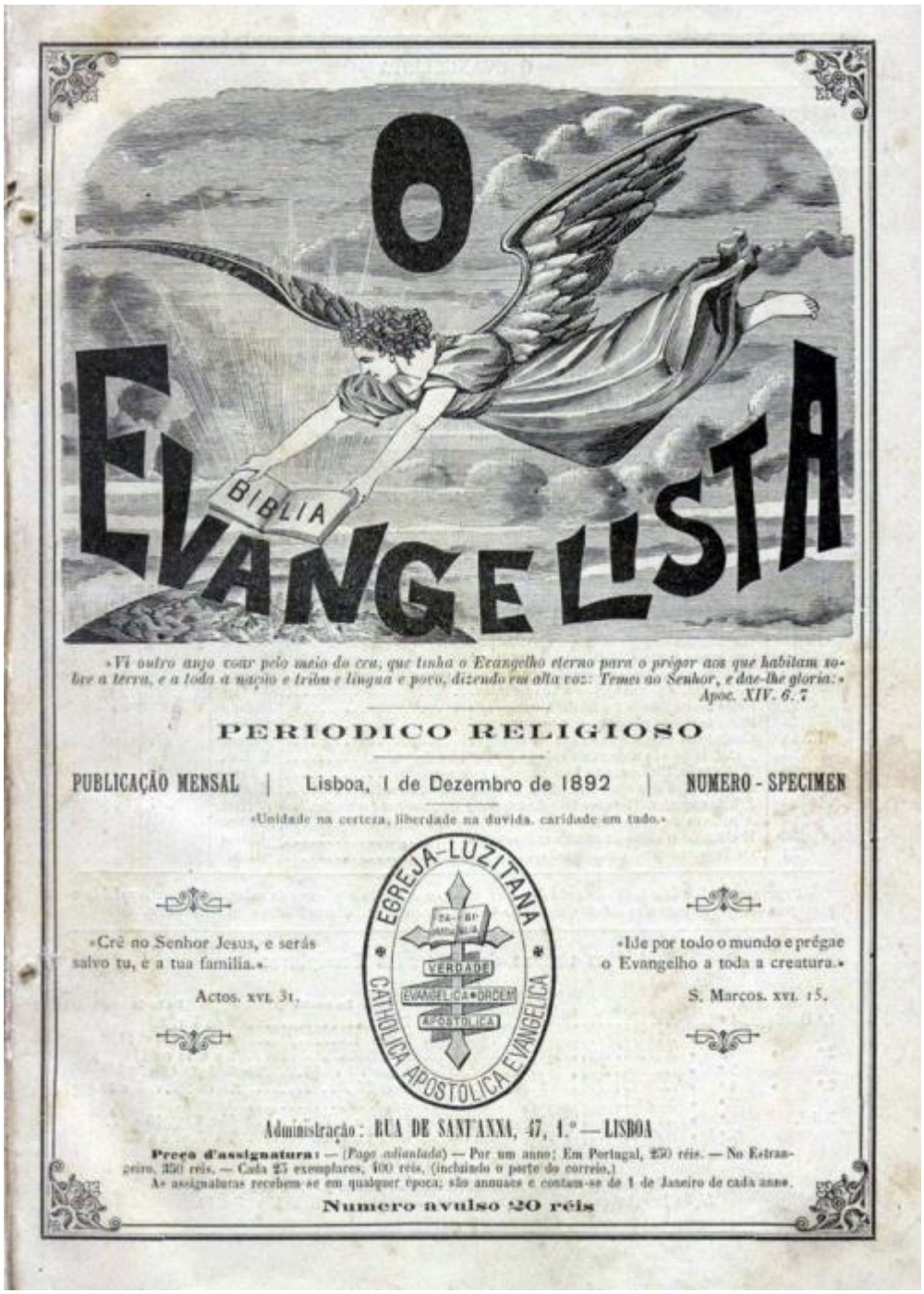
A instrucção desenvolve a razão e a torna apta para distinguir o verdadeiro do falso: a Egreja apodera-se da instrucção e educa o pensamento no obscurantismo.

A sciencia, procurando a verdade no estudo do homem e da natureza em geral, não pode reconhecer authoridade alguma, a não ser a de Deus: a Egreja condemna

FIG. 1 | *A Reforma* (Porto, 1877-1889)

Em 1884, aquando da explícita vinculação à ILCAE, GD esclarece que o periódico sempre se pautou pela "verdade da religião (...) vingando-a dos embustes,

superstições e tudo o que os homens lhe vão mesclando", sendo portanto um "dever para com os leitores" explicar a mudança do subtítulo. Vinca que "todos somos cristãos (...) embora desta ou daquela denominação", assumindo como natural que o jornal "apesar de ser hoje para o futuro Eco da Igreja Lusitana, nem por isso deixará de continuar a ser Órgão da Verdade Evangélica em Portugal, como até aqui" não abdicando de "publicar informações que lhe sejam enviadas, acerca do movimento da obra evangélica no País".



O EVANGELISTA

BIBLIA

«Vi outro anjo voar pelo meio do ceu, que tinha o Evangelho eterno para o prégar aos que habitam sobre a terra, e a toda a nação e tribu e lingua e povo, dizendo em alta voz: Temei ao Senhor, e dae-lhe gloria:»
Apoc. XIV. 6. 7

PERIODICO RELIGIOSO

PUBLICAÇÃO MENSAL | Lisboa, 1 de Dezembro de 1892 | NUMERO - SPECIMEN

«Unidade na certeza, liberdade na duvida, caridade em tudo.»

«Crê no Senhor Jesus, e serás salvo tu, e a tua familia.»
Actos. XVI. 31.

EGREJA-LUZITANA
VERDADE
EVANGELICA ORDEM
APOSTOLICA
CATHOLICA APOSTOLICA EVANGELICA

«Ide por todo o mundo e prégae o Evangelho a toda a creatura.»
S. Marcos. XVI. 15.

Administração: RUA DE SANT'ANNA, 47, 1.º — LISBOA

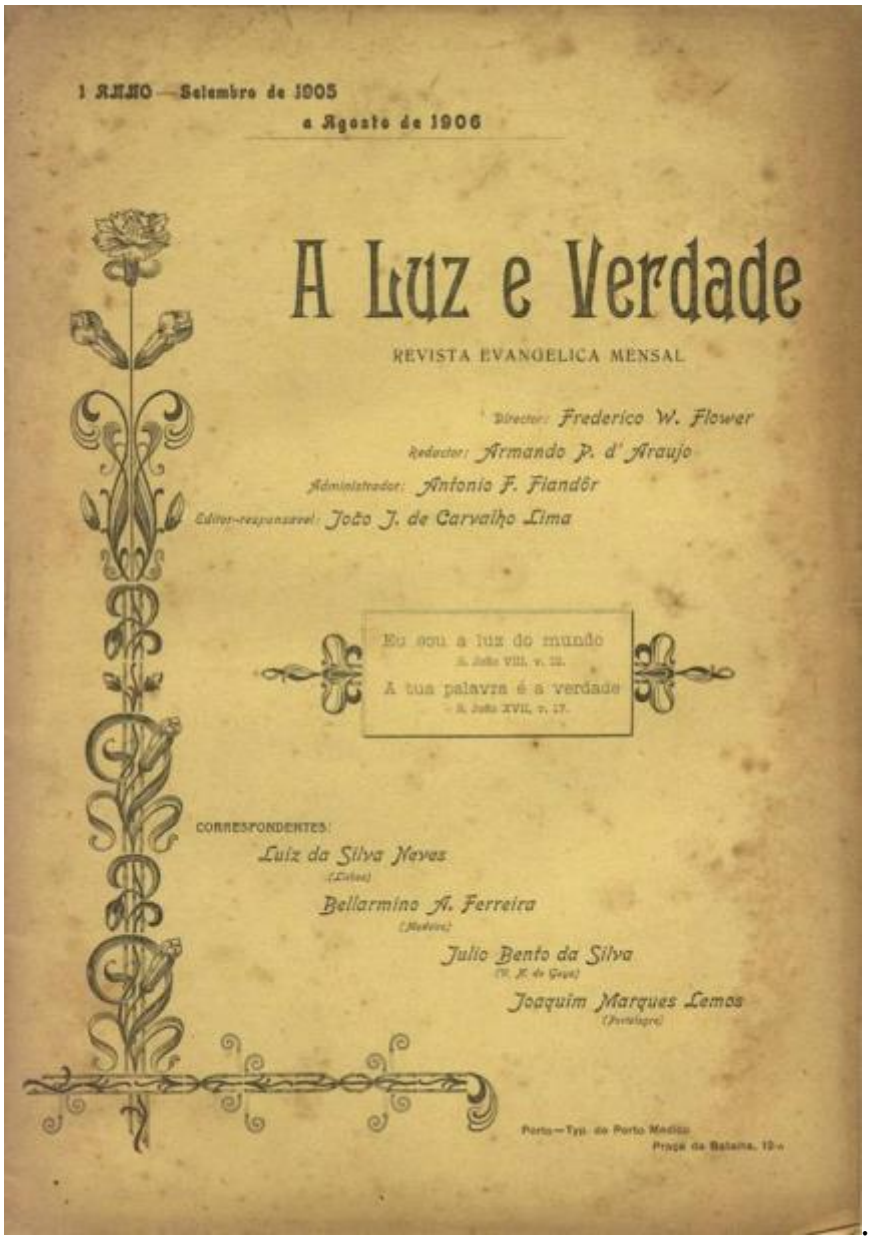
Preço d'assignatura: — (Pago adiantado) — Por um anno: Em Portugal, 250 réis. — No Estrangeiro, 350 réis. — Cada 25 exemplares, 400 réis, (incluindo o porte do correio.)
As assignaturas recebem-se em qualquer época; são annuaes e contam-se de 1 de Janeiro de cada anno.

Numero avulso 20 réis

FIG. 2 | *O Evangelista* (Lisboa, 1892-1901)

Em 1892 é apresentado o número *specimen* d' *O Evangelista* (Fig. 2), com o logotipo da ILCAE em destaque no rosto, pretendendo "auxiliar a divulgação do Evangelho, o ensino da verdadeira religião e de uma sã moralidade". No mesmo editorial nota-se que para a realização destes fins se "fundou em Portugal, há dez anos (...) uma Igreja Cristã nacional e independente, a Igreja Lusitana", explicando que com este objetivo, editar-se-ão "artigos que tratem da religião cristã, exaltando sempre a Bíblia como única regra de fé e da moral, dando informações acerca da obra da nossa igreja, das nossas congregações e colégios, e publicando de vez em quando artigos explicativos", tendo sempre presentes as "notícias da obra missionária em diferentes países", os "artigos sobre assuntos de interesse literário e científico" e os meios de promoção do "estudo das Sagradas Escrituras". Em 1893 começa a publicação regular do jornal, até 1901, com o subtítulo "Periódico religioso".

Em 1895 reitera-se o projeto editorial, sublinhando que tem sido difundida "pacífica e liberalmente, a fé e doutrina da Igreja Lusitana". Em 1899 reivindica-se "fiel à sua missão, propagando o primitivo cristianismo", sem "entrar em confusões, aliás de ilusória utilidade" e pugna pela "paz com as demais comunhões evangélicas". Em 1901 assevera-se que a ILCAE "tem o seu fundamento em Cristo, e foi beber à Igreja primitiva a sua constituição apostólica e a sua liturgia, e por isso fundamentalmente se chama *católica, apostólica, evangélica*", vincando-se que é " uma igreja nacional, verdadeiramente cristã, e que está em harmonia com o gosto e sentimentos liberais das famílias portuguesas". Nesta linha, o articulista lança um apelo ao "clero português" para que não considere a ILCAE sua "inimiga", e ao "povo" para que "procure conhecer a Igreja Lusitana"; reconhecendo o valor das "comunhões evangélicas que trabalham ao lado da Igreja Lusitana na evangelização de Portugal", manifesta por elas um "apreço" muito grande pela "sua leal camaradagem"; contudo, exprime que não é "partidário de fusões", porque "quase sempre originam confusões", formulando o desejo de "viver como até aqui na mais santa fraternidade"



1 ANNO — Setembro de 1905
a Agosto de 1906

A Luz e Verdade

REVISTA EVANGELICA MENSAL

Director: Frederico W. Flower
Redactor: Armando P. d' Araujo
Administrador: Antonio F. Flandôr
Editor-responsavel: João J. de Carvalho Lima

Eu sou a luz do mundo
S. João VIII, v. 12.
A tua palavra é a verdade
S. João XVII, v. 17.

CORRESPONDENTES:
Luiz da Silva Neves
(Lisboa)
Bellarmino A. Ferreira
(Madeira)
Julio Bento da Silva
(V. F. de Gaya)
Joaquim Marques Lemos
(Portalegre)

Porto — Typ. do Porto Medico
Praça da Batalha, 12-a

FIG. 3 | A Luz e Verdade (Porto, 1902-1922)

Em 1902 surge um "jornalzinho de feição unicamente evangélica" com o propósito de se dedicar "principalmente ao trabalho de evangelização" da "mocidade, denominado *A Luz e Verdade* (Fig. 3), sediado no Porto e que seria editado até 1922. Apesar da sua longevidade, a trajetória editorial foi pautada por vicissitudes de natureza financeira, o que originou diversas interrupções, resultando destas contingências cinco séries, com subtítulos como "Publicação Evangélica Mensal, sustentada por Donativos" e "Quinzenário Evangélico do Norte".

Em 1903 o jornal assume-se como uma "obra da fé cristã, sem fanatismos nem superstições" feita por "alguns jovens unionistas" que pretendem "levar ao espírito de muitos o conhecimento das Uniões Cristãs e o progresso da reforma evangélica". Em 1905, em texto assinado por Santos Figueiredo, é traçado um pertinente

diagnóstico do estado do movimento evangélico, onde constata que apesar do "progresso considerável do cristianismo evangélico" reconhece que "não deixa também de ser verdade que nós cristãos evangélicos somos ainda em pequeno número no meio de milhões de católicos romanos e de tantos milhares de ateus, e de indiferentes".

Este registo balizará o estatuto editorial da publicação, que "não sendo órgão oficial de qualquer Igreja, União ou outra coletividade" assume-se como "agente noticioso e literário de tudo quanto interessa aos evangélicos em comum", como é dito em 1906, transposto em "notícias do pais e do estrangeiro, escritas com brevidade, e de interesse geral, e não local ou particular" e em "artigos evangélicos para edificação dos crentes e esclarecimento dos não crentes", ressalvando-se que os "assuntos de controvérsia entre cristãos evangélicos serão postos de lado". Este programa mantém-se nas séries seguintes, acompanhado sempre pelo insistente reforço que o jornal pauta-se por "uma linha de perfeita imparcialidade no movimento evangélico". Em 1909 reforça-se a continuidade que se "tem mantido" desde o início sem qualquer desvio. Na 4ª série, permanecendo o mesmo princípio, enfatiza-se que "o jornal pertence a toda a família evangélica dos País", com a convicção que servirá a "educação moral" ou a "moralização do povo" através dos "conhecimentos salutares do Evangelho, sem dogmas e sem preconceitos" em simultâneo com o destaque da "obra feita nos Centros evangélicos em Portugal e no estrangeiro".

A 5ª e última série é pautada pela reação contra a "campanha grosseira que ultimamente a imprensa ultramontana tem movido contra a obra evangélica e alguns dos seus obreiros" (1916); pelo insistente afirmar da urgência de o movimento evangélico ter "um jornal mais frequente na sua publicação e de maior tiragem que os atuais, para que nos possamos defender", realçando que o jornal deve introduzir "secções diversas e mais proveitosas".

A crónica intermitência dos problemas financeiros atinge um ponto de inevitável rutura, lamentando a redação d'*A Luz e Verdade*, em 1922, a suspensão do jornal, acrescentando que é bastante difícil "sustentar um *jornal independente*", e clamando que surja um jornal como "órgão *absolutamente* da obra evangélica", defendendo-se a realização urgente de um Congresso Evangélico Português, como incubador desse reivindicado periódico.

No ano de 1924, é editado *O Cristão Lusitano* (Fig. 4) como "Órgão da Igreja Lusitana, Católica, Apostólica, Evangélica", porque "já há muito tempo que se sentia a necessidade dum jornal que pudesse informar os lusitanos crentes e outros cristãos protestantes sobre o movimento deste pequeno ramo da Igreja Universal". No primeiro editorial é precisado que a informação abrange as "Escolas que a Igreja Lusitana sustenta" bem como "esclarecimentos sobre a extensão da obra da Reforma religiosa em todo o mundo". Uma nota redatorial é esclarecedora do espírito de cooperação inter-denominacional e ecuménico que se deseja fomentar, reiterando-se que nas suas páginas se demonstrará a "compreensão de que estamos [outras confissões cristãs e a Igreja católico-romana] dentro da esfera cristã". A vida do

periódico foi efémera, emergindo de novo a limitação financeira como ditame para o seu encerramento.

ANO I — NUMERO 1

VERDADE EVANGELICA

O CRISTÃO LUSITANO

DEZEMBRO DE 1924

ORDEM APOSTOLICA

ORGÃO DA IGREJA LUSITANA CATÓLICA APOSTÓLICA EVANGÉLICA

Director: — Rev. J. SANTOS FIGUEIREDO, Bispo-eleito

"O Cristão Lusitano"

FIG. 4 | *O Cristão Lusitano* (V. N. Gaia, 1924-1925)

Analisemos agora os periódicos de incidência regional.

O *Egreja Lusitana* (1894-1923), é o primeiro periódico que surge neste âmbito, antecedida por uma folha intitulada *Capela do Torne* (1892-1893) dirigida exclusivamente "Aos membros da Igreja Católica Apostólica Lusitana em Vila Nova de Gaia". No primeiro número do *Egreja Lusitana* (Fig. 5) justifica-se a passagem a jornal: "Ao publicarmos o primeiro número desta folha julgamos nosso dever fazer

um pequeno resumo do nosso programa da constituição da Igreja Lusitana, e o fim que temos em vista", sem avançar para objetivos mais precisos. Esta aparente omissão pode ser clarificada por texto assinado pelo editor, Diogo Cassels (DC), surgido em 1895, onde se afirma que sem contestar a "fé católica" se protestará "contra as inovações e principalmente o culto das imagens" como também contra "o celibato do clero, as bulas, as indulgências, a confissão auricular obrigatória, e a infalibilidade do Papa".

DC enaltece "o temor a Deus, o amor à família, à pátria, ao trabalho e às virtudes domésticas" como fontes de "toda a moralidade e boa administração", concluindo o seu texto com um silogismo: "Se todos os cidadãos fossem honestos, virtuosos e tementes a Deus", então "os nossos governos forçosamente haveriam de partilhar das mesmas virtudes". Expande a sua dedução para o nível político desejando, sem qualquer autocensura, que "a liberdade de cultos, a liberdade de comércio sem restrições, e a liberdade de instrução seja estabelecida" para que "uma nova era de progresso, paz e prosperidade" transforme Portugal nuns pais "livre e independente". No início de cada ano civil, DC publica no *Egreja Lusitana* um texto sob fórmula epistolar, glosando aqueles temas, testemunhando aspetos autobiográficos da sua ação, enunciando dinâmicas paroquiais e dilucidando as suas opções eclesiásticas mais contrastantes; apelando frequentemente à unidade com a salvaguarda de que "não precisamos ser unidos em ritos nem em opiniões teológicas". Por antonomásia estas epístolas estabeleciam o estatuto editorial do jornal, que se manteve inalterado até 1923, ano em que faleceu o seu redator e proprietário, Diogo Cassels.

N.º 72 — DEZEMBRO de 1899

EGREJA LUSITANA

CATHOLICA APOSTOLICA E EVANGELICA

Na CAPELLA de S. João Evangelista — VILLA NOVA DE GAYA

Redactor: **Diogo Cassels** — Villa Nova de Gaya.

Administrador: **José Teixeira da Fonseca** — rua do Dr. Avidos, Villa Nova de Gaya.

Assignatura, por anno 150 reis, pelo correio pagamento adiantado. Numero avulso 10 reis.

No Domingo 17 de Dezembro (3.º Domingo do Advento) ás 5 horas da tarde, **Sermão**
O Testemunho de S. João Baptista a respeito de Christo
O Testemunho de Jesus Christo a respeito de S. João Baptista

Na Quarta-feira 21 de Dezembro (Commemoração de S. Thomé Apostolo) ás 5 horas e meia da tarde, **Pratica** sobre o Evangelho do dia.

No Domingo 24 de Dezembro (**Vigilia do Natal**) ás 5 horas da tarde, **Sermão**
Gloria a Deus no mais alto dos ceus,
e paz na terra aos homens, a quem elle quer bem. (S. Lucas II, 14)

No dia do Natal ás 9 horas da manhã — **Pratica** sobre o Evangelho.

Na Quarta-feira 27 de Dezembro (Commemoração de S. João Evangelista e Vigilia dos S. S. Innocentes) ás 5 horas e meia da tarde, **Sermão** sobre o Evangelho do dia.

No Domingo 31 de Dezembro ás 5 horas da tarde, **Sermão A Revista do Anno**
No Domingo 31 de Dezembro ás 10 horas e meia da noite, **Serviço da Vigilia**.

Na Segunda-feira 1 de Janeiro de 1900 (Dia da Circumcisão) ás 9 horas e meia da manhã, **Pratica** sobre o Evangelho do dia.

No Sabbado 6 de Janeiro (Epiphanis) ás 9 horas e meia da manhã **Pratica** sobre o Evangelho do dia.

No Domingo 7 de Janeiro ás 5 horas da tarde, **Sermão**
O Corpo mystico de Christo, sua luteireza (Efesios I, 22-23) pelo ministro da Egreja do Bom Pastor e administração da **Sagrada Communhão**.

No Domingo 14 de Janeiro ás 5 horas da tarde, **Sermão**
A unidade de todos os membros do corpo mystico de Christo (1 Cor. X, 17)

Esta gravura que nos foi obsequiosamente emprestada pela empreza da *Biblia Illustrada* representa:
«A fugida para o Egypto da familia sagrada»

FIG. 5 | *Egreja Lusitana* (Vila Nova de Gaia, 1894-1923)

Também em Gaia, no lugar do Candal, nasce o mensário O *Bom Pastor* (1901-1916). No cabeçalho do periódico (Fig. 6) surgia, a toda a extensão, o nome da Igreja Lusitana, e por debaixo o subtítulo: “Boletim mensal da Obra evangélica do Candal”. Em 1909 passa a designar-se como “Órgão” da mesma Obra, especificada na Capela do Bom Pastor.

7.º Ano — GAIA — JULHO DE 1916 — N.º 68

O BOM PASTOR

ORGAM TRIMENSAL DA OBRA EVANGÉLICA DO CANDAL

Os membros do Sínodo da Igreja Lusitana, reunido no Candal — Gaia, em 11 de maio

PELA RAZÃO

Está de novo acêsa a campanha ultramontana. Entrincheirada a violência com que nos últimos anos o romanismo pretendeu reconquistar os poderios que gosou até fins de 1910, lançou-se no campo da superstição — onde de resto sempre viveu — mas que empanava com a fôrça oficial de que se achava revestido.

E quando dizemos que se lançou no campo da superstição, queremos referir-nos às multiplas festas que se teem desenvolvido atravez do país, onde o povo é levado não pela

FIG. 6 | *O Bom Pastor* (V. N. Gaia, 1901-1916)

Até 1909 o jornal não apresentou definição editorial, mas passará a relatar “a obra evangélica no Candal, bem como nas suas ramificações” os “nossos Centros de trabalho são bastantes afastados de outros locais onde se anuncia o Evangelho”.

Assume-se assim como "local", limitando-se portanto a "notificar o que (...) pudermos fazer", sem descurar "matéria que espiritual e materialmente possa ter utilidade" para os "queridos irmãos que estão sob as nossas vistas", sem abdicar da difusão dos "princípios episcopais" (1910), através da publicação de "escritos e traduções" onde "pelo menos se encontrem as basilares doutrinas do Evangelho" (1913).

Arauto Christão

Boletim mensal da obra evangelica episcopal de Setubal

Proprietario, director e editor: Rev. José Pereira Martins — Composição e impressão: Minerva Commercial, Evora — Secretario: Manuel J. Costa Prata

Mas nós prégamos a Christo crucificado...

Redacção e administração—Rua Almeida Garrett, 35—Setubal

Anno II — Janeiro e Fevereiro, 1912 — Numero 16

Relatorio da Igreja do Espirito Santo de Setubal

Carissimos no Senhor:

No anno de 1911 a nossa congregação sentiu a Benção de Deus sobre ella. Os serviços Divinos, principalmente os celebrados aos Domingos á tarde, foram bem concorridos e em muitos dos presentes a Palavra da Vida, produziu fructo.

O numero de congregados não augmentou muito; todavia algumas pessoas se uniram a nós. Infelizmente, alguns dos nossos membros, não deram o verdadeiro testemunho christão.

De quando em quando, fui aos arredores da cidade a annunciar o Evangelho. Alguns irmãos acompanharam-me nessas visitas.

A Santa Ceia foi administrada duas vezes por mez, havendo sempre um grande recolhimento. Administrou-se o rito do Baptismo a seis creanças e realisamos tres matrimonios. A morte, por duas vezes, visitou a nossa Igreja, le-

Exterior da casa de culto da congregação do Espirito Santo da Egreja Lusitana Cat. Apost. Evang.

FIG. 7 | *Arauto Cristão* (Setúbal, 1910-1916)

O *Arauto Cristão* (1910-1916) é o terceiro periódico de feição regional: "Boletim mensal da obra evangélica episcopal de Setúbal", como podia ler-se no subtítulo, esclarecendo J. P. Martins os objetivos da publicação para "animar" os crentes "espalhadas pelo Algarve, Alentejo e pelos arredores de Setúbal" (Fig. 7).

A missão d' *Arauto* substantiva-se como "um meio de divulgar a Boa Doutrina" e "dar coesão ao movimento evangélico", nomeadamente pela publicação de notícias "do movimento da nossa Igreja" e do" movimento do nosso País ou do estrangeiro",

editando-se ainda artigos que "combatam os vícios e superstições humanas", mas jamais, escreve Martins, "atacando pessoas", na firme "convicção" que "no Cristianismo puro está a felicidade das nações".

Retenhamos, para finalizar, as principais dimensões estruturantes dos sete jornais que apresentámos. Como primeiro tópico, destacaremos que nestas publicações convergiram as duas primeiras gerações do protestantismo português e uma terceira esboçava a sua colaboração escrita. As duas primeiras gerações possuem fortes capitais culturais, simbólicos e relacionais e são compostas fundamentalmente por ex-padres católicos, missionários e estrangeiros radicados em Portugal; a terceira incorpora indivíduos socializados já em contexto evangélico.

Estas circunstâncias possibilitam uma autonomia intelectual e uma mobilização discursiva assinaláveis. Registe-se ainda a combatividade destas personalidades pela afirmação de um projeto religioso de matriz reformista numa sociedade pautada por uma cultura católica hegemónica e politicamente intolerante e reacionária, expressando-se por uma militância pela visibilidade e inserção social que inevitavelmente se reflete na imprensa.

Aqui reside o segundo tópico: esta imprensa, não sonegando a sua raiz religiosa, também não se isenta de a exprimir em propostas sociais e políticas, porque compagina um pensamento social. Saindo dos pequenos mundos das comunidades (paróquias), as práticas funcionam como exemplos de que se podem criar novas relações sociais ancoradas numa vinculação ao sagrado liberta de constrangimentos simbólicos e hierárquicos.

Deste modo, a questão social comporta uma inequívoca dimensão moral e ética. A crítica cultural, e não económica, transparece ao condenar-se o alcoolismo, a prostituição, o jogo e muitíssimas outras expressões da desregulação "romanista", assente na irracionalidade daquelas práticas, logo corresponde a uma postura moral e ética, ou social.

A "revolução religiosa" defendida nas rubricas desta imprensa tende a valorizar o trabalho como elemento central, quer para a realização individual, quer para a concretização de objetivos societários comuns. Gerar riqueza pressupõe assim um universo de valores perenes, e neste capítulo ganha expressão justamente a controvérsia religiosa em que se confrontam posições distintas: propostas reformistas *vs*. propostas romanistas.

A polémica declina-se também em termos eclesiásticos e teológicos que surgem entrelaçados com a realidade sociohistórica da dominação romanista e os epifenómenos que o tempo gerou. Saliente-se que da polémica religiosa emergem filosofias da história também elas contrastantes: os reformistas pugnam (recuperando as primícias de um cristianismo original) pela incorporação do progresso, de que são exemplo as recorrentes comparações com os "países protestantes" como expressão de reformas sociais e económicas, fomentadoras da integração social; mas também políticas, enquanto tradução de direitos inalienáveis: as liberdades de consciência, de ensino e de imprensa. Como materialização destes pressupostos surgem as práticas (escolas, associações de solidariedade ou de

mutualidade, cooperativas) que se encastram nas comunidades protestantes. Em síntese: esta imprensa é irradiadora de teorias sociais e religiosas ao mesmo tempo que fornece espaços para visibilizar a emergência de outros protagonistas e de novas formas de ação associativas, politicas e religiosas (Afonso 2014).

O terceiro tópico relaciona-se com a condição destes impressos que gravitavam na órbita da ILCAE, ainda que com estatutos diferentes. No campo protestante português a Igreja Lusitana é um dos polos, e no âmbito da sua autonomia vai formulando a sua própria legitimidade histórica e eclesiástica. Nos seus detalhes constitucionais cumpre relevar a persistente defesa do estatuto de Igreja Nacional, que se tornou mais intensa com a República. Este protagonismo distingue-a, quer no campo protestante, quer na sua dimensão social, transportando-a para reivindicações específicas.

Os periódicos refletem precisamente a construção e institucionalização eclesiástica dessas comunidades. A circulação (nacional e internacional) desta experiência através da imprensa possibilita partilhar, a escalas diferentes, a génese de uma igreja protestante. Estes projetos editoriais estão consolidados nas mentes dos seus redatores, mas demonstram que não há uma lógica unívoca, como se comprova pela intensidade variável da eficácia discursiva, ou pelo grau de incorporação de colaboradores femininos, ou ainda pela introdução de temáticas mais substantivas que permitam aquilatar da abertura ao exterior.

Esta imprensa é fundamentalmente um veículo de informação e de formação, não se reduzindo a uma mera aproximação à sociedade, porque pretende mobilizar e instruir o cidadão, que se pretende que seja um crente; por isso é instável na sua organização editorial, mas clara nos seus objetivos: difundir doutrinas, disseminar práticas, fundar comunidades, federar crentes e harmonizar os debates internos.

2. O BRASIL NOS JORNAIS PORTUGUESES

A divulgação dos "progressos do cristianismo evangélico" não se restringe à geografia nacional, e nos periódicos reflete-se também o que acontece em outras geografias, ocupando naturalmente o Brasil um lugar de destaque nestas dinâmicas de circulação de um pensamento de matriz cristã. Estas conexões são seguramente um índice de como o processo comunicacional de afirmação, no espaço público, adquire uma dupla dimensão: por um lado, corresponde à génese destas identidades religiosas; e por outro lado, patenteia a formação de uma rede internacional, onde a matriz lusófona não seria despicienda. No entanto, uma outra questão pode ser avocada: a imprensa como meio estratégico de difusão de um ideal religioso remete indelevelmente para a assunção (pela imprensa protestante de ambas as latitudes) de um inequívoco projeto social, sensível contudo às reapropriações culturais.

Neste contexto é interessante verificar como este processo de circulação atlântica do projeto social protestante é rececionado na imprensa da ILCAE. Se a história justifica a evolução das relações entre Portugal e o Brasil, já para as modalidades da

receção do Brasil na imprensa protestante portuguesa convirá relacionar o processo de secularização em ambas as sociedades com a emergência de novos atores sociais (Bastian 1990, Ferreira 2010). Neste capítulo, a comparação com o sucedido em Portugal evidencia alguns sincronismos, mesmo que diacronicamente se possam observar as tensões derivadas da mudança de escala (Afonso 2012). Ao declinar desta forma a problemática da circulação cultural, pressupomos as diferentes redes de sociabilidade entretanto tecidas: viagens de evangelistas (Moreira 1928), migração de obreiros e fluxos de emigrantes portugueses convertidos, relações entre denominações, circulação de livros e impressos protestantes (Nascimento 2009), de pastores e ativistas, associações protestantes internacionais (Ligas de Esforço Cristão, Associações Cristãs da Mocidade ou Escoteiros), entre outras modalidades, que terão contribuído para que as relações entre o Brasil e Portugal ganhassem visibilidade. É justamente este outro mundo que os periódicos portugueses captaram: o despertar do Brasil evangélico ou pelo menos um segundo fôlego da disseminação da fé reformada nos territórios lusófonos da América do Sul.

N'*A Reforma,* a partir de 1886, há uma rubrica específica: "O Evangelho no Brasil" (ou "Cartas Brasileiras"), alimentada por notícias recortadas da imprensa liberal e progressista brasileira e por epístolas de emigrantes portugueses convertidos, de uma extensa rede de correspondentes e de obreiros autóctones. A *Reforma* é seguramente o expoente do início da expressão pública das minorias religiosas em Portugal, como também o é, nesta conjuntura, do emergente movimento evangélico brasileiro. Pela trajetória biográfica de Guilherme Dias, e pelo facto de ser correspondente para a Europa do jornal *Província de Pernambuco*, o jornal reflete um compromisso muito assertivo com um Brasil que lentamente vai mudando, seguindo-o no movimento abolicionista, nas lutas pela liberdade de cultos e no pulsar do republicanismo cada vez mais ousado, em simultâneo com a particular atenção à disseminação do protestantismo, à formação das primeiras comunidades e à institucionalização das denominações. A polémica religiosa encontra ampla expressão, a par dos ensaios de criação de uma cultura protestante especificamente brasileira.

O *Evangelista* não tem qualquer entrada específica dedicada ao Brasil, no entanto, regista a colaboração direta de protestantes brasileiros e seleciona notícias da imprensa evangélica brasileira, resultante de permutas, como se pode inferir do "agradecimento" que em 1901 é dedicado à imprensa evangélica do Brasil "pelas amigáveis referências". O periódico reporta-se basicamente à ação no Brasil da Igreja Episcopal dos Estados Unidos, ao despoletar das Uniões Cristãs de Moços, ao "trabalho evangélico", sobretudo na região do Nordeste, e acolhe alguma da primeira literatura evangélica produzida no Brasil. No entanto, a expressão brasileira não é substantiva, limitando-se a pequenas notícias extraídas da imprensa. O tempo captado no *Evangelista* corresponde ao da consolidação do movimento evangélico no Brasil republicano e de uma imprensa evangélica que reflete já a diversidade confessional.

O *Egreja Lusitana* transcreve notícias de diversos periódicos evangélicos brasileiros; além disso, a partir de 1911 a última página do jornal tem apoio financeiro do Esforço Cristão Brasileiro, em troca de espaço noticioso e aquisição de 100 exemplares de cada número; por fim, em 1913, cria-se a secção "Notícias do Brasil". Este jornal protagoniza, semelhantemente à *Reforma*, um olhar bastante comprometido com o Brasil evangélico. As primeiras referências surgem em 1895 pretextadas pelos "desligamentos" – como escreve DC: "O Brasil [é] um dos países onde se tem dado maior número de abjurações eclesiásticas" – e pelo "progresso do Evangelho". A partir de 1901, a progressão da Igreja Episcopal no Brasil começa a merecer uma cuidada atenção, porque é a lidima expressão da "Igreja católica apostólica evangélica na América Latina", acompanhando-se também as Sociedades de Esforço Cristão e naturalmente outras denominações – as igrejas metodista e presbiteriana e as missões batistas. O *Trabalho e O Testemunho* são não só as fontes privilegiadas das notícias sobre o Brasil, como sinónimo da sintonia entre "Igrejas irmãs" (a Igreja Lusitana e a episcopal no Brasil) por "afinidades de raça", comunhão de "princípios", "costumes", "ritos" e "espírito nacional". Nas páginas do jornal são dadas notícias sobre o falecimento de crentes brasileiros de todas as denominações e feita referência a cónegos católicos brasileiros pelo seu "liberalismo", mas também surgem alusões à Igreja Fluminense além de apontamentos sobre a "vida e atividade que há nas igrejas irmãs" das diferentes denominações. H. M. Wright é assiduamente referido e, muito particularmente, segue-se o movimento dos "padres que têm abandonado o romanismo no Brasil". São publicados artigos de polémica e de reflexão – uns, onde se conjuga o anglicanismo e o velho catolicismo, e outros, onde prevalece a convicção que as igrejas reformadas devem ser "centros de filantropia e não exclusivamente de teologia".

A *Luz e Verdade*, tem na sua rede de colaboradores permanentes um no Rio Grande do Sul (1908) e outro no Rio de Janeiro (1911). A partir de 1911 é introduzida a secção "Notícias do Brasil", que passa a designar-se por "Brasil", em 1914. O jornal difunde, com extrema atenção, o movimento das Associações Cristãs de Moços e esporadicamente são transcritas notícias sobre a intolerância religiosa; relata as visitas de pastores brasileiros a Portugal, regista eventos ligados à Igreja Episcopal Brasileira, à Igreja Fluminense, à Sociedade de Evangelização em Portugal, sinaliza a inauguração do Hospital Evangélico, no Rio de Janeiro e Wright é referido pela sua atividade constante de evangelização no Brasil. Todavia, os periódicos referidos neste jornal são citados mais a título de permuta do que propriamente como fonte de informação.

O *Bom Pastor,* apesar de não ter qualquer secção própria, anima uma intensa permuta com vários periódicos do Brasil, que reciprocamente o transcrevem em suas páginas. Na economia da publicação, assinala a presença dos "disseminadores das verdades e ensinos evangélicos" como sinal da vitalidade do movimento evangélico naquele país. No entanto estas fontes de informação não são potenciadas nos seus conteúdos, transparecendo referências à presença de evangélicos brasileiros no

âmbito da Sociedade de Evangelização de Portugal e sinalização de relatórios de Igrejas evangélicas ou esparsas notícias da Igreja Episcopal dos Estados Unidos.

O *Arauto Cristão* pauta-se por um registo idêntico ao do *Bom Pastor,* mas com uma expressão bem mais modesta, restringindo-se à estrita indicação dos títulos dos periódicos brasileiros, certamente em regime de permuta.

Por fim *O Cristão Lusitano* só contempla dois apontamentos sobre o Brasil: o necrológio de um pastor e a receção das Atas de um Concílio da Igreja Episcopal Brasileira, pelo que o protestantismo brasileiro quase desaparece nas páginas deste jornal, fosse pela sua curta duração, ou porque o tempo da sua publicação tenha correspondido porventura a um certo ensimesmamento nacionalista da ILCAE.

Periódicos protestantes brasileiros	Local de edição	Filiação/propriedade	Periódicos portugueses ligados à Igreja Lusitana (1877-1923)					
			A Reforma	O Evangelista	Egreja Lusitana	O Bom Pastor	A Luz e Verdade	Arauto Cristão
			Porto, 1877-1889	Lisboa, 1892-1901	V. N. Gaia, 1894-1923	V. N. Gaia, 1901-1916	Porto, 1902-1922	Setúbal, 1910-1916
Advogado Cristão								
Alfa	Manaus	Revista baptista						
Amigo da Mocidade (O)								
Atalaia	Baía							
Atalaia Cristã	Curitiba							
Canaan								
Combate (O)								
Cristão (O)	Rio de Janeiro	Congregacional						
Escudo da Verdade (O)								
Esforço Cristão	Rio de Janeiro							
Estandarte	São Paulo	Presbiteriano						
Estandarte Cristão (O)	Rio Grande do Sul	Episcopal						
Evangelista (O)	Bagagem, Minas Gerais							
Evangelizador (O)	Manaus							
Expositor Cristão (O)	Rio de Janeiro	Metodista Episcopal						
Heraldo Cristão								
Imprensa Evangélica	Rio de Janeiro/São Paulo	Presbiteriano						
Jornal Baptista	Rio de Janeiro	Baptista						
Mensagem (A)	Baía							
Metodista Católico (O)		Metodista Episcopal						
Missionário (O)	Pernambuco							
Palavra (A)	Rio de Janeiro							
Pregador Cristão (O)	Rio Grande do Sul	Presbiteriano						
Puritano (O)	Rio de Janeiro	Presbiteriano						
Semeador Cristão (O)	Pará							
Testemunho (O)	Rio Grande do Sul	Metodista Episcopal						
Trabalho (O)	Rio de Janeiro							
		Nº de jornais citados	5	8	8	12	11	5

Tabela 1 | Imprensa evangélica brasileira referida nos periódicos portugueses

Desta leitura diacrónica destacam-se algumas observações. Pelos periódicos pode em grande medida historiar-se a emergência dos projetos protestantes em Portugal e no Brasil, captando os principais momentos, identificando atores e descobrindo afinidades de ambos os lados do Atlântico. Todavia não obstante a significativa presença do Brasil na imprensa portuguesa, observa-se que os registos vão paulatinamente adquirindo um tom mais impressionista, perdendo colorido e densidade narrativa. A memória (que também é uma história) vai cedendo lugar a

uma espécie de recordação, em que a ação derivada da crença (como sugeriu Durkheim) cede perante a normalização institucional.

O período considerado apresenta paralelismos cronológicos assinaláveis, dilacerados por transformações políticas impactantes em ambos os países – a passagem da Monarquia Constitucional para a República. Na primeira década da república portuguesa a leitura da imprensa sugere que a presença do Brasil tende a abrandar, talvez porque o momento tivesse direcionado os evangélicos portugueses para outras prioridades, mantendo-se no entanto a perspetiva interdenominacional, mesmo quando se acentuavam as opções eclesiológicas.

NOTA FINAL

Sendo a imprensa "um instrumento ativo na construção da cultura do tempo" (Charle 2004, p. 19), a sua circulação transnacional dissemina uma cultura alternativa, configurando uma incontornável proposta educacional, dimensão crucial para compreender como o projeto cultural protestante adquire significância e se espraia pelos grupos sociais e geografias.

Deste modo, os periódicos selecionados possibilitam indagar os pioneiros do protestantismo, em Portugal e no Brasil, as redes que foram constituindo e a abrangência da sua ação através das transformações sociais e também económicas, estas traduzidas pela criação de escolas, associações mutualistas e de solidariedade. A imprensa protestante é também expressão das posições justificativas de um novo pensamento, com preocupações sociais e de integração, herdeiro de tópicos modernos e reformistas, em que a questão politica não está ausente, em particular pela defesa de uma sociedade não conflitual e tolerante (ou pacífica), em suma, onde a revolta fosse evitada e na qual as liberdades fossem a tónica. A dimensão religiosa é o corolário deste projeto cultural centrado na organização de um novo mundo social.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, J. A. (2014). Assistência e ensino no quadro da Separação em ambientes evangélicos. *Vértice*, 172, 84-104

Afonso, J. A. (2012). Dilemas e diálogos no protestantismo lusófono: sondagens e fragmentos para uma história (in)comum no Brasil e em Portugal na transição para o século XX. In J. S. Pimenta *et al* (org.), *Diálogos sem Fronteiras. Educação. História e Interculturalidade* (pp. 121-147). Curitiba: Ed. CRV

Bastian, J.-P. (1990). *História del protestantismo en América Latina*. México: CUESA-CEHILA

Charle, C. (2004). *Le siècle de la press 1830-1939*.Paris: Seuil

Chartier, R. (2003). Le monde economique à l'envers. In P. Encrevè & R-M Lagrave (dir.). *Travailler avec Bourdieu* (pp. 249-255). Paris: Flammarion

Nascimento, E. (2009). Brasil e Portugal: circulação de impressos protestantes. In Atas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - Cultura escolar, migrações e cidadania (pp. 3-14). Porto: SPCE

Ferreira, V. (2010). *Protestantismo e Modernidade no Brasil – da utopia à nostalgia*. São Paulo: Ed. Reflexão

Leite, R. M. (2009). *Representações do Protestantismo na Sociedade Portuguesa Contemporânea. Da exclusão à liberdade de culto* (1852-1911). Lisboa: UCP

Moreira. E. (1933). *The significance of Portugal. A survey of evangelical progress*. London: World Dominian Press

Moreira. E. (1928). *Meio século de evangelização em Portugal e no Brasil. A história da vida do Evangelista Sr. Henrique Maxwell Wright*. Porto: J. P. da Conceição

Santos, L. A. (2002). A transformação do campo religioso português. In C. M. *Azevedo*, (dir.). *História Religiosa de Portugal*. Vol. 3 (pp. 419-491). Lisboa: Círculo de Leitores/UCP

Silva, A. M. (2005). *A Reforma*, o primeiro jornal evangélico português. *Revista de Portugal*. 2, 60-71

Silva, A. M. (1995). Dos prelos como instrumento de missão. A "Boa Imprensa" e a imprensa protestante no último quartel do séc. XIX. In A. M. Silva & J. A. Dias (coord.), *Vila Nova de Gaia de há cem anos. Colóquio comemorativo do centenário da Igreja do Torne. Actas* (pp. 97-130). V. N. Gaia: Junta Paroquial de S. João Evangelista.

ID:457

PELA FÉ, CONTRA O HEREGE: ODILON ALVES PEDROSA E OS DEBATES ANTI-ESCOLA PROTESTANTE NA GAZETA DE NAZARÉ (1931-1935).

Autor:
Ramsés Nunes e Silva

Filiação:
Universidade Estadual da Paraíba

RESUMO

A construção de espaços de debate, postulados pela intelectualidade católica, formada nos bancos das universidades romanas, em plena efervescência do ultramontanismo, e das rusgas contrárias a secularização das sociedades, tomaram rumos distintos, conforme se apresentavam conjunturas favoráveis ao debate sobre modelos escolares. A liberdade de culto no Brasil, disposta pela constituição de 1891, não se encerraria como tema de debates a se apresentarem ainda contundentes, por volta dos anos 1930. Nosso artigo, se dedica a refletir sobre as querelas que insurgiam na cidade de Nazaré da Mata, por volta dos anos 1930, donde a função de diretor do jornal Gazeta de Nazareth proporcionaria a efervescência de certo protagonismo militante, a se confundir com a trajetória do Padre Odilon Alves Pedrosa. Especialmente, sendo aquele intelectual artífice da disputa de modelos culturais e escolares. Parte significativa dela, oriunda daquela espécie de guerra de textos, encetada na expansão de novas sociabilidades, advinda da presença na cidade do protestantismo. Donde se apresentaria, junto ao principal periódico diocesano local, um crescendo de disputas discursivas no qual a instrução e as práticas culturais não católicas eram objeto.

PALAVRAS-CHAVE
Instrução confessional, intelectuais católicos, protestantismo

A dimensão da formação, constituída nos seminários espalhados pelo Brasil, a produzir toda uma geração de intelectuais, se apresentava urgente em meados dos anos 1920. Haja vista, certa arregimentação das lideranças clericais, a produzirem textos exortativos, no f*ormato de cartas pastorais*. Cartas pastorais, nos quais a exortação contra as confissões não católicas, se apresentava ontundente.

Especialmente, as que mantivessem uma matriz protestante, ou de qualquer outro credo que não o católico. Donde, a transmissão de *capitais simbólicos*, entre os que nos aponta (Bourdieu 1996, p.23), se apresentavam icônicos.

Muitos a convergirem com o clima de combatividade, imantado a leituras críticas e alinhadas com lideranças, tais como o Bispo Dom Sebastião Lemme e o Centro Dom Vital, no Rio de Janeiro. Líder intelectual, e espaço de reação e publicação de textos de fundamentação católicos, respectivamente.

Outrossim, seminários como os de Olinda, em Pernambuco, se tornaram verdadeiros seleiros de formação e instrumentalização dos desígnios da Sé romana, onde se esperava que jovens, oriundos das mais diversas cidades daquele estado, e da região Nordeste, se preparassem para a espécie de *guerra doutrinaria*. Aquela, a se instalar na sequência da espécie de *recatolicização* da sociedade brasileira, do qual nos fala (Azzi 1998, p.34).

Sintomaticamente, a ida de uma série de jovens para universidades de teologia, e direto canônico, como a Gregoriana em Roma, e para outras instituições européias, reforçaria o quadro de intelectuais engajados numa militância que só seria reforçada nos anos seguintes. Fosse pelo caráter do missionarismo vigente, ou do *espírito de corpo*, formado entre os estudantes internados nas escolas, seminários e universidades européias e da América do Sul (Cambi 2002 p.230), (Kulesza 2010, p.34).

Odilon Alves Pedrosa [1], estudante seminarista, formado naquelas instituições, se veria alçado a condição de partícipe de tessituras sócio culturais, na qual se engajaria de forma veemente. Enquanto veterano, nos espaços de leitura, estudo e militância romanos e como padre ordenado, a publicar seções de correspondência para o Brasil.

Em 1927, após quatro anos de formação, o recém doutor em direito canônico retornava a Pernambuco, oriundo Odilon Pedrosa, agora padre ordenado. Especialmente, a diocese de origem, Nazaré da Mata.O *combate*, almejado nos tempos de estudante, propriamente, adquiriria um sentido ainda mais engajado quando seus objetivos, traçados desde o Seminário de Olinda, pela Universidade Gregoriana, por seus tutores intelectuais em Roma, e por lideranças com Ricardo Ramos de Castro Villela, Bispo de Nazaré, chegariam a se manifestarem em *sentido literal*. Como declararia (Pedrosa 1927 p.50) em seu *Diário do Seminário: Não era para ser encerrado tão só, numa paróquia de Recife que, muito rápido, me vi na estrada de ferro rumo a Nazaré da Mata*.

---

[1] Nasceu em São Vicente Férrer, Zona da Mata pernambucana. Ingressou no Seminário de Olinda em 1916. Espaço no qual se articulou com outros seminaristas, na produção literária, junto ao Ciclo Leão XIII. Onde se tornou presidente e um dos principais articulistas.Sob patrocínio da parentela dos Maia-Arújo-Pedrosa

Todas as teorizações, nas quais tinha mergulhado, à luz do que debatiam os eruditos italianos, franceses e portugueses seriam colocadas à prova, num espaço tão efetivamente distinto, no qual Odilon Pedrosa teria que tornar possível, e desejável, re-significações temáticas possíveis naquele momento. Também é verificável, que o jovem padre acabasse por ansiar, já no desembarque, pelo início de suas atividades naquilo pelo qual tinha longamente estudado, e agora "exerceria"": o sacerdócio.

Embora, naquele final de década, conturbado pelos movimentos políticos e sociais pelos quais o Brasil passava, entre eles segundo (Skidmore 2010, p.34) o tenentismo, estivessem a ser reconduzidas, algumas de suas bases políticas oligárquicas.

Naquele momento, embora suas atribuições, e funções de pároco, acabassem por ser minimizadas, outras ações naquele palco convulsionado que era Pernambuco se mostrassem imprescindíveis: 1) as de teólogo e doutor em direito canônico, imprescindível para a diocese que o abraçava; 2) jornalista diletante, e militante político, com já larga experiência na editoração de periódicos; e 3) Educador católico engajado. Atividade que funcionaria como lastro de sua produção e afirmação teórica, num primeiro momento. Ali mesmo, em Nazaré da Mata, junto a novos seminaristas e também alunos(as) internos (as) nos colégios confessionais locais.

Tal retorno, foi pontuado imediatamente com a oferta de funções importantes naquela jurisdição eclesiástica. Não era uma exceção ou privilégio, mas uma disposição curial, na qual aquele recém-chegado era peça-chave no *front* que se abriria. *Nazaré era lugar de combate. Muito para ser feito* (Pedrosa 1927, p.9). Até mesmo porque, aquelas funções, orquestradas pessoalmente pelo então Bispo Dom Ricardo Vilela, como estratégia de reforço a sua liderança, era também uma efetiva forma de reforçar a empatia entre os paroquianos locais. Especialmente, no ato de fixar um padre oriundo do mesmos espaços rurais. Conterrâneo entre muitos chefes políticos locais, e de fácil circulação entre os naturais da terra. Uma particularidade chave nas sociabilidades, que se queira fossem encaminhadas o mais breve possível.

Haja vista, as que já vinham sendo construídas, em Nazaré da Mata, desde a efetiva criação da Diocese em 1918 [2]. Entre elas, a afirmação do Seminário Menor e o funcionamento do Ginásio Leão XIII. Aquela cidade, sede diocesana e administrativa, para muitas outras povoações, tomava ares cosmopolitas. Toda a riqueza canavieira, diga-se, ainda irrompia pelas veredas dos engenhos e se transladava as interrelações citadinas. É de se observar, entre as missões eclesiásticas, particularmente dadas a um recém ordenado padre, o combate a outras profissões religiosas, e ideários políticos e filosóficos.

Entre eles, o protestantismo, espiritismo, laicismo e a maçonaria. Princípios e confissões que se apresentavam em franca expansão na cidade de Nazaré da Mata nos últimos anos, e que seriam potencializadas numa cidade que se modernizava e recebia uma gama maior de partícipes civis secularizados.

---

[2] A Diocese de Garanhuns havia sido fundada no mesmo período, sob a mesa frente de expansão das administrações eclesiásticas católicas.

Pois, Nazaré da Mata, por volta da transição entre as décadas de 1920 e 1930, possuía, segundo o *Almanak Administrativo, Mercantil e industrial do Rio de Janeiro* [3], em sua listagem dos municípios brasileiros detentores de um *perfil de progresso*, largo e próspero comércio. Assim como uma singularidade social, cultural, econômica e política, muitíssimo particular na Zona da Mata pernambucana. Tanto que denotava uma atitude estratégica, por parte da Diocese em relação as associações, órgãos de imprensa, typografias, fabricas, pharmacias, teatros, cinemas, a definirem a cidade como seara de disputas simbólicas, dentro de variados capitais sício-culturais.

Entre eles, os que incidiriam no mesmo fenômeno que se abateu sobre Recife e Olinda: a modernização imbricada no surgimento de setores sociais intermediários e protagonismos distintos do universo católico. Condição profícua à instalação da nova ordem, distante da que era construída pelo universo disciplinar católico.

O *Almanak,* ainda destaca, nesse ítem, a existência, por exemplo, da Igreja Batista na cidade com duas congregações: Carpina e no Engenho Gregório. Igreja essa detentora de três associações: Sociedade juvenil, Sociedade de Mocos e Sociedade de Senhoras. Na mesma forma, a liderança e atuação de agentes intelectuais do espiritismo [4]. Todo um arcabouço de disputas políticas e teológicas se faziam presente na cidade.

Aspecto pontual das sociabilidades locais, que já estavam a ser combatidas a partir da fundação de espaços escolares, tais como o *Internato Santa Cristina*. Colégio fundado em 1924, pelas Damas da Instrução Cristã, como parte da arregimentação católica de estudantes do sexo feminino.

Há indícios de que Odilon exerceu, segundo (Pessoa 2003, p.123), a função de professor e representante docente de 1931-1935, junto ao curso comercial naquele internato feminino. Não foi, evidentemente, a única função na qual Odilon Pedrosa exerceu papel de protagonista na batalha intelectual que se avizinhava da cidade de Nazaré da Mata.

É importante destacar, que o bispo Dom Vilella encaminhou-o, de imediato, bem antes do envolvimento de Odilon no Santa Cristina, mais particularmente em 1928, para a função de artífice na transição da liderança do Seminário Menor e do Ginásio Leão XIII, levados a cabo pelo padre Álvaro Negromonte e agora capitaneados por um recém chegado de Roma. Outrossim, a direção da Gazeta de Nazareth. O principal periódico da Diocese da cidade.

A cidade de Nazaré da Mata, já possuía uma exponencial circulação de periódicos, desde o oitocentos com características as mais diversas, como bem destaca (Nascimento 1966, p.180), na clássica obra *História da imprensa em Pernambuco*. Nos anos 1920, a Gazeta de Nazareth de escopo inicialmente secular, pertencente a iniciativa privada da cidade, inclusive com participação das mais

---

4 Almanak Administrativo, Mercantil e industrial do Rio de Janeiro, Ibid, 1931, p-4

diversas esferas intelectuais, se destacaria pelas polêmicas apresentadas entre seus colaboradores.

Tais como, as que envolveram, anos antes, em 1926, João M.Vieira de Melo e o padre Álvaro Negromonte. Os dois, às voltas com o tema *ensino religioso nas escolas, segundo* (Nascimento, 1966, p-180). A *Gazeta,* tendo disponibilizado um perfil editorial de liberdade de credos e temáticas, em sua primeira fase, acabaria por permitir convergências e disputas internas de escopo acirrado, sobretudo heterogêneas. Aspecto que se tornaria contraditório quando não contra-producente na esfera das relações discursivas que se apresentavam.

Pelo menos, até aquele fatídico ano de 1926, no qual se digladiavam dois representantes daquilo que será a tônica dos futuros debates, postos no jornal. Laicos *versus* confessionais. Já era assim em 1926. Todo um ambiente de discursos adversários, se apresentavam prenhes de situações limites. Bastava um rastilho para que se apresentassem as armas.

Iniciava assim, uma fase eminentemente conbativa, no qual estiveram como redatores-chefe o Monsenhor João da Mata Amaral e, a partir do número 634, de *A Gazeta de Nazareth*, de 12 de janeiro de 1929, Odilon Pedrosa. Embora este, já fosse responsável por uma série de artigos conforme registros contidos nos *Recortes dos artigos que publiquei na Gazeta de Nazareth,* sob pseudônimo de João de Nazareth. Estaria assim, pontuada uma "missão"" como docente e jornalista católico, que Odilon Pedrosa acreditava enfeixar, e que o acompanharia por uma parte significativa da vida sacerdotal.

Ao iniciar na esfera diocesana, exatamente no ponto em que a *Gazeta* já adquirira uma homogeneidade discursiva, Odilon Pedrosa tudo faria para dar continuidade e celeridade ao processo de embate já bastante adiantado, nos últimos anos, e que ele potencializaria. As leituras aprofundadas no curso superior cursado em Roma, o fariam considerar naquela transição entre as décadas de 1920 e 1930, entre outras temáticas o ensino como atributo combativo, no mesmo patamar do jornalismo engajado. Ambos centrados na capacidade de formar cristãos que, acreditava, se distanciavam da tutela docente, ou pior aceitavam o credo da secularidade e do protestantismo.

Manifestação, que potencializava uma esfera considerada ameaçadora: a dos princípios sociais, culturais e educacionais que não estivessem alinhados com os postulados pelo catolicismo. Seara na qual a *Gazeta,* protagonizaria polêmicas acirradas. Assim mesmo, no edital em que assumia a liderança do principal periódico católico de Nazareth da Mata, escreveria Odilon Pedrosa a que viria . Era o dia 12 de janeiro de 1929:

> *Nova Fase (...) Com a transferência dos direitos de propriedade sobre a Gazeta de Nazareth do monsenhor João da Mata para esta Diocese, nossa folha ingressa numa nova fase de trabalho não menos digna nem menos operosa. (...) `Órgão livre, ligação de partidos nem de conveniências pequeninas, seremos como sempre, sem alteração de programa, os batalhadores decididos pela*

conquista de novos e eficientes progressos para Nazaré, os defensores da causa católica na Diocese, os guerrilheiros audazes contra os difamadores, os corruptos, os caluniadores, os mentirosos. Na batida desta rota não mediremos sacrificamos. Assim o exijam o bem da Igreja e o de nossa terra. Não nos faltam penas amestradas para o aceso dos combates. A mudança de propriedade não implica na Gazeta de Nazareth a deserção do velho elemento literário, que vem colocando nossa filha, modéstia à parte em elevado plano na imprensa pernambucana (Gazeta de Nazareth, 1929, p.1).

Naqueles anos, o padre-educador Odilon Pedrosa teria como meta executar, minimamente, dentro das condições ofertadas pela Diocese de Nazaré da Mata, o que estava previsto nas Encíclicas Papais para a instrução católica: ataque a mundanidade e oposição as crenças não católicas.

Momento chave, na trajetória de Odilon Pedrosa pela sagacidade, criatividade e verdadeira campanha discursiva que passaria a protagonizar no periódico, pelos próximos anos, ininterruptamente. Suas funções na diretoria do *Seminário Menor* e do *Ginásio Leão XIII*, seriam mantidos, alternadamente, com as atividades de diretor e editor da *Gazeta*.

É impactante, mas evidentemente legítimo, para seus padrões enquanto intelectual que, a época, suas leituras fossem convergentes com a linha de pensamento de rompimento, e também endurecimento no tocante a organização da sociedade civil. Neste espaço, colecionaria artigos a partir de janeiro de 1928. Particularmente, engajados num profundo antagonismo cultural, ideológico e militante. Discursivamente, contrário ao protestantismo.

Anos depois, em outra obra memorialista, *Do meu Bisaco*, Odilon Pedrosa destacaria aqueles dias, em plenos anos 1920, como tempos de combate acirrado, onde não havia qualquer espaço para concórdia entre modelos culturais antagônicos:

O tempo era de brigas. Nos jornais todo mundo polemizava. Ninguém pisava os calcanhares do outro sem que este gritasse. Os desvios no meio político provocavam reparos. A imprensa era um posto avançado de vigilância. Havia participação mais viva e profunda dos homens de Imprensa no tumulto da cousa pública. Se assim se portavam na área profana, no plano religioso a tendência era mais acentuada ainda. Havia no ar um gostinho sádico de morder a Igreja, criticar os seus ministros, falar mal do sagrado do transcendente (Pedrosa, 1986, p.23).

O protagonismo de enfrentamento, centrado na doutrinação que convergia pelas vias educacional, política e jornalística, respectivamente, era plataforma assumida dos intelectuais católicos nos anos 1920. Odilon Pedrosa, se apresentava naquela tessitura. Nem sempre da conciliação. Todo aquele sentido missionário, fomentado por anos seguidos como estudante, ou aquele sentimento de *pertença a militância,*

na qual suas características de liderança, e *impetuosidade literária, se* somariam às ordens que partiam de Roma, estaria em cheque.

Em Pernambuco, jornais como *A Tribuna* faziam o mesmo papel, que era de publicitação das temáticas caras ao posicionamento católico e o enfrentamento discursivo. Junto com ele, por tabela, as polêmicas, nos mais variados campos. Odilon Pedrosa, já como padre ordenado era assíduo leitor, a época, de Carlos de Laet, Leonel Franca, e Afonso Amoroso Lima, todos devidamente lidos, minuciosamente, como atesta a posse de seus livros e a assinatura, já desde 1928, de *A Ordem* [5]. Nas mãos dele, aliás, *A Gazeta* seguindo a orientação episcopal, se tornaria marca, ainda mais efetiva, de uma época de profundo antagonismo. Donde uma das principais funções, dos orgãos de fomento católico na cidade, era *o embate*:

> *Ora, eu tinha nas mãos instrumento de combate. A Gazeta de Nazaré era semanário do interior, pequeno de dimensão, mas fazia questão de estar presente, sobretudo no espaço de interesse maior, questões em que estivessem envolvidos interesses da Igreja, da religião (...). Pois bem, seria negar a própria natureza do órgão católico, vivo e atuante na medida de seu poder limitado de ação, se a Gazeta não apresentasse em circunstâncias específicas para a defesa da verdade cristã e bem do povo de Deus. Ao longo da caminhada topamos com muitos contraditores.Agressivos, com ares de quem fosse dono da verdade. E sempre fomos ao encontro deles. (Pedrosa 1988, p.23-24) .*

Naquela conjuntura, Odilon Pedrosa definia como "contraditores", justamente aqueles que eram setores identificados como especialmente contrários às antigas forças políticas. Setores que se espalhavam pela cidade, especialmente oriundos das chamadas ordens societárias medianas/urbanas. Entre eles, médicos, professores, comerciantes e, evidentemente, líderes religiosos não católicos. Uma parte inclusive , descompromissada com os rituais de submissão aos interesses da Igreja.

Muitos deles, inimigos declarados, e oposição direta, a jovens padres como Odilon. Parte considerável, recém egressos da Sé romana. Intelectuais e professores, a exemplo dos advogados Joaquim Pimenta e Metódio Maranhão, líderes espíritas, assim como pastores, tais como Júlio Leitão de Melo. Este último, alvo de sucessivos artigos elaborados para darem vazão aos "expurgos impressos" que se tornaram práticas comuns a dependerem dos temas em Nazaré da Mata.

No caderno *Recortes dos artigos que publiquei na Gazeta de Nazareth* [6]*,* Odilon Alves destacaria, anos depois, de forma sarcástica, aquele período como de enorme dinamismo. Mesmo nas mais difíceis condições. Aspecto descrito de forma jocosa:

> *Tantos artigos de jornal escritos as pressas na banca da redação muitas vezes com o telégrafo ao lado, espiando as laudas de papel uma a uma (...) Tudo vale*

---

[5] Constam na biblioteca de Odilon Pedrosa uma série encadernada de *A Ordem* que vão dos anos de 1920 a 1930.

[6] Album de recortes que vai de 1929 a 1932.

pouco para os estranhos e porem, os relendo junto a alma aquelas mesmas vibrações que experimentava ao traçar estas causas, como jornalista do mato (Pedrosa 1934, p.2).

Assinando os artigos com o pseudônimo de *João de Nazareth* [7], que não vem a assumir, inicialmente, passaria a fazer suas publicações diárias na *Gazeta* como profissão de fé e como tarefa profissional. Em artigo intitulado: *Meus leitores,* Odilon Pedrosa apontaria as querelas doutrinárias num *devir* marcado por uma arraigada *leitura* da sociedade de sua época.

Pouco importa a pessoa. Julgen-no atravez dos seus escritos e fiquem todos certos que não lhe falta fibratura e coragem, para, na hora precisa, apparecer com todas as letras do seu verdadeiro nome e arrostar de frente erguida a saraivada das colligações pervesas, o vitupério dos maos, mas sempre de pena em riste, dizendo verdades, solapando o erro, desafivellando muita mascara que por ahi afora encobre chagas horrendas e disfarça aleijões moraes de toda especie. Isso na hora da tormenta, na hora da paz muito manso. Suave acariciando as almaa. Com palavras amigas para tudo e para todos (Gazeta de Nazarth 1929, p.3).

Entre as fileiras da militância católica, os que como ele haviam se formado a partir das diretrizes romanizadas, marcavam pontualmente e, se possível diariamente, um programa de reação que se mostrava atento para o debate, mas nunca o recuo. Daí, a não permitir discursos que pudessem ser tecidos sem respostas imediatas. Sem serem declarantes no que diz respeito a intenções. Mereceriam, sempre, a resposta traduzida na escritura de textos cada vez mais combativos.

Importando assim, para Odilon Pedrosa identificar quem eram os protagonistas seculares em Nazaré da Mata e que, segundo afirmava, mereciam ser inquiridos e, no tempo certo, “derrotados". Da mesma forma, a quem cabia dar combate sem trégua. Aspecto que sinaliza, na homenagem textual que faz aos treze anos da Gazeta de Nazareth, ainda em janeiro de 1929. Identificando a proposta de embate:

Seria para notar-se que essa legião revoltada é a mesma que arroga a si o direito de abocanhar a vida e a honra de outrem, sem restricção de tempo nem de logar. Não são ainda estas dificuldades que nos farão sustar o passo a arrepiar carreira na caminhada que emprehendemos, militando na imprensa indígena a serviço da boa causa. A postos, os da Gazeta de Nazareth, não fugirão ao labor na salvaguarda dos verdadeiros interesses desta terra (Gazeta de Nazareth 1929, p.5).

---

[7] Segundo consta no DICIONÁRIO DE PSEUDÔNIMOS DE JORNALISTAS PERNAMBUCANOS, Luiz do Nascimento [Recife: UFPE, Ed. Universitária, 1983].

João de Nazareth, ainda no que diz respeito ao edital que apresentava a nova direção do periódico, apontava diretamente preceitos de endurecimento relacionados as sociabilidades na cidade de Nazareth da Mata:

> *Contendores por falsa educação, Contendores por conveniências, Contendores gratuitos e de má fé, Contendores de todos os calibres. Deixando o terreno dos princípios para os factos concretos. nosso meio social é suficientemente humano para possuir meia duzia de cidadãos, que são refractarios ao progresso desta terra, nos moldes christãos e catholicos. Envenenados de falso liberalismo, sem cultura religiosa adequada, não faltam entre nós amigos que julgam a influencia da Igreja uma pressão de servilismo sobre os homens e as coisas de Nazareth (Gazeta de Nazareth, 1929, p.3).*

De 1929 a dezembro de 1931, os textos seguiram num crescendo de ataques e contra-ataques. Na disputa, intercalavam-se as vozes da legitimação para um duplo problema que incomodava sobremaneira Odilon Pedrosa: a expansão do protestantismo em Nazaré da Mata e, no sentido contrário, a afirmação da educação católica. Boa parte dos textos, diga-se, com escritos que se estenderiam por uma larga serie de números da *Gazeta*.

Ajudava citar e enunciar os avanços do *catolicismo mundialmente*, e na *América Latina*, bem como o antagonismo a se apresentar como símbolo de resistência, pela recusa de muitos entre os intelectuais e simples devotos, pela ingerência clerical nas sociabilidades cotidianas. *A sociedade tem somente que lucrar com o prestigio do clero e sua influencia de bençam e de ordem,* diria Odilon Pedrosa sob pseudônimo (Gazeta de Nazareth 1929, p-3).

O que se apresentava, era uma organicidade de fundo político, a se fazer emergir, à medida que Odilon Pedrosa achava seguro questionar, os que se lançavam como oposição a *Gazeta* e a *Diocese de Nazaré*, a partir da negativização de seus preceitos. Inclusive os que incidiam sobre a instrução, notadamente os preceitos não católicos e-ou protestantes.

Importava, no trânsito daquela efusão de protagonismos em plena Zona da Mata, que parecessem os “inimigos do catolicismo”, aos olhos dos leitores de Nazareth da Mata, numa condição de articuladores da desordem. Na qualidade de representantes, do que Odilon Pedrosa, e demais representantes da intelectualidade católica local, acreditavam piamente ser uma ameaça: a pouca vontade de obedecer e submeter-se a legitimidade católica, inclusive no campo instrucional.

De qualquer forma, não era sem profunda tenacidade que J*oão de Nazareth* destacava os problemas com os quais lidava no bojo de uma cidade, entre o campo e o cosmopolitismo. Onde, a nos deixarmos levar pelo argumentos tecidos nos textos e polêmicas, apresentados nos meses seguintes, a "antiga ordem e disciplina"" estavam por terra, a serem “corrompidas”.

Era, tão só, imprescindível a arregimentação daquele *corpo social* e cultural, a partir de uma iniciativa crítica do protestantismo e do liberalismo. Ambos, colocados

como esteio culturais e manifestações societárias convergentes, respectivamente, e que administrados na esfera das liberdades irrestritas, traziam, segundo acreditava o diretor da *Gazeta*, a desestabilização social. Assim como as rebeliões armadas.

> *Como todo escola possue seus rebelados, os eternos descontentes, não faltará mesmo entre nós um quarto de duzia de bons amigos que procure a todo transe sacudir fora o jugo dos padres (!) que ousam penetrar todos os recantos e cantar nos seus ouvidos a musica incem moda da moralidade, do respeito e da decência social (...) Descem de sua ordem para nivellar-se com o animaes que não pensam, bestializam-se, numa palavra e prorrompem no grito louco da revolta e da liberdade porque é abuso de liberdade, é aberração de liberdade. É fácil ouvir-se nos grupos e reuniões diversas por ahi em fora o zunzum contra a nova ordem de cousas que vai se arraigando na família nazarena (Gazeta de Nazareth 1929, p.34).*

O significado, que queria dar Odilon Pedrosa aos que se rebelavam contra a "nova ordem de coisas", era justamente o que colocava em lados opostos grupos políticos, e ordens sociais, não alinhados com a Diocese, ou que dela e de seus aliados discordava. Não havia nova ordem, que não fosse a que re-conduzia, ou pretendia reconduzir a Igreja a um patamar de liderança social, a alguns anos perdido.

Quando Odilon Pedrosa falava da ordem, seria exatamente a de retomada do poder pelas mãos de *uma outra oligarquia*, ou de grupos simpáticos, imantados a interesses da Igreja, que fossem sensíveis a cultura clerical, com forte tendência a usar a terminologia "revolução", dentro de fronteiras precisas.

Nunca pelo rompimento, especialmente da ordem intrínseca a sociedade canavieira e ao mandonismo, mas com vistas a tornar executáveis os planos de convergência da Igreja em futuros acordos. Mesmo o tenentismo, em ebulição nos anos 1920, ativado pelos processos de embates civis era visto de forma desconfiada. *Sou da Revolução sem Carlos Prestes,* diria João de Nazareth, [8] a refletir ainda sobre o que considerava "nova ordem".

As estratégias, entretanto, dentro daquela esfera política de Nazaré da Mata, passavam pelo crivo irônico ao abordar adversários e na exposição das práticas jornalísticas que eram identificadas dentro de um prisma crítico. Não poupando a rispidez ao desfraldar tréplicas, quando da feitura de artigos que considerava inadequados. Na maioria das vezes, os que eram escritos por intelectuais não católicos. Em Nazareth da Mata, de foro comumente protestante:

> *O jornalismo de aldeia é uma arte bastante difícil porque elle se exerce num circulo fechado de intelligencias rudes, na sua maioria, de homens feitos de susceptibilidade num ambiente de tricas, de murmurações, de preconceitos. Já é um começo de martírio fazer um jornal nessas aldeias do Norte e certamente do*

---

[8] GAZETA DE NAZAREH, *Sou da Revolução, Vol.3,n..6. Nazaré da Mata, 1929,p-10*

sul também.Devemos pisar sobre brasas sem queimar as plantas; adocicar sempre a linguagem para não magoar o vizinho Sim, a linguagem deve ser de assucar. Muito doce. Os artigos, chronicas e commentários, uma espécie de pílulas de alfenim. Ao contrário viver é um sacrifício. Neste ponto, não nos importa sermos sempre amargos. Preferimos a verdade de fel, a mentira de geléa. É uma questão de princípios. E princípios muito sólidos (Gazeta de Nazareth 1929, p-23).

É perceptível que, embora inicialmente não fossem declaradas acusações nominais, aspecto que a partir do final de 1929 ocorrerá de forma mais incisiva, estas eram direcionadas aos intelectuais protestantes, e laico republicanos da cidade de Nazaré da Mata. Cujos editais seriam objeto da *Gazeta* nos meses de junho e outubro daquele ano. Um outro fator, este material e simbólico, incorreria na intensificação das querelas.

O incidente da depredação, de uma imagem de Jesus Cristo ocorrida em plena praça pública de Nazaré da Mata, seria um marco na verdadeira declaração de *guerra discursiva,* entre os universos religiosos e de sociabilidades. Na fileira de liderança católica, e dos esforços por identificação dos autores da ação, como sendo protestantes ou maçons da cidade, estaria Odilon Pedrosa.

Os artífices das ações jornalísticas, a partir do incidente atrelado a imagem do Cristo, impetradas pela Igreja com forma de arregimentação diocesana, mergulhariam Nazaré da Mata numa *guerra de textos*, produzidos de forma ininterrupta, por anos à fio. A notícia da depredação, parece ter sido uma *pedra de toque,* a levar católicos e protestantes em Nazareth da Mata a um embate contundente.

Odilon Pedrosa, no uso de seu largo conhecimento em direito, apela exatamente para os símbolos que codificam o estado brasileiro e a moral republicana. Onde a defesa do direito a liberdade de culto, que ele exalta, contraditoriamente é a mesma a predispor certo endurecimento frente a toda fé, contrária ao catolicismo. *Esses que andam por aí no erro apóstata* (Gazeta de Nazareth 1929, p.7).

Odilon Pedrosa, não titubeia, em defender o caráter laico do mesmo regime, que permite por lei outras confissões. Desde que as mesmas, segundo alega *João de Nazareth*, se submetam a “autoridade” do Estado. Aspecto que diz ser a Igreja católica, principal articuladora. Especialmente de uma relação que só ela, tão só ela e sua "ordem moral”, são capazes de realizar.

Durante anos, até sua saída do meio jornalístico e pedagógico, Odilon Pedrosa defenderia o caráter legítimo do catolicismo como único, capaz de "'instruir as vontades” e sedimentar toda e qualquer prática de ética e moral. Não cabendo a outra confissão instruir. De forma ainda mais efetiva, a partir de uma *representação da ordem civil* e de seu *disciplinamento*.

Notadamente, se não acusa diretamente os protestantes e demais confissões da autoria do crime, faz questão de qualificar o evento, dentro de uma das características comportamentais, que vinha identificando como usuais em Nazaré da

Mata: o desrespeito a autoridade clerical. *Do povo sem instrução do verdadeiro Deus*, como diria em Edital inflamado (Gazeta de Nazareth 1930, p.8).

Prática, que só poderia vir, segundo Odilon Pedrosa, nas entrelinhas tanto das representações que faziam protestantes, maçons e espiritas da Igreja Católica, quanto da forma como instruíam suas crianças. *O Deus que professam nas escolas, se poderia-mos chamar escolas, era outro. As seitas de Wintenberg defendiam uma moral ultrajante e instruíam na arte de rebelar-se. A quem cabia rebelar-se?* (Gazeta de Nazareth 1930, p.3).

O Padre Odilon Pedrosa, segundo (Nascimento 1983, p.45), também usaria o pseudônimo *Albino Silveira,* para publicar uma coluna de crônicas, resenhas e críticas que seria denominada: *A voz de sabbado*. Neste espaço, usaria de sua erudição para atacar diretamente os grupos liberais, quaisquer que fossem, desde republicanos; maçons; e intelectuais protestantes. Não são à toa, algumas observações sobre a sociedade de Nazaré da Mata que se permitia sair da tutela clerical católica.

Na coluna *voz do sabbado,* ele realizaria um longo exercício de antagonismo projetado na direção do periódico *A Voz de Nazareth,* adversário direto da *Gazetta* e forte "concorrente" na conquista dos leitores em Nazareth da Mata e nos distritos circunvizinhos. Sendo aquela publicação, representante direto de todo o projeto de cristianização em curso a partir da Diocese. Não faltaram oportunidades para o embate:

> *Os talentosos e impavidos jornalistas da voz de Nazareth vieram com uma nova saraivada de insultos que fez estremecer céos e terra. Renovou-se a scena graciosa e veraz daquelles animaizinhos que batidos de azorrague sacodem palas desordenadamente e fogem do cerco em desabrida. Se vergastamos, fazemo-lo com uma crítica seria e ironia complacente, armas admittidas em refregas deste genero. Demais expôem a pelle, porque bem querem, aos açoites impiedosos de nossa analyse. Critiquem-nos tambem, se encontram brecha.Em suas mãos estão as mesmas armas que nós outros brandimos, na defesa da verdade e de nossas convicções (...) (Gazeta de Nazareth, 1929, p.7).*

Levando em consideração, serem os partícipes do periódico *A voz de Nazareth* intelectuais francamente comprometidos com a secularização de costumes e da cultura, portanto adversários do universo de influência tradicional a que estavam acostumados prelados e seminaristas, tais como Odilon Pedrosa a querela só se intensificaria.

A voz de Sabbado, responderia aos textos produzidos e ideias publicizadas naquele periódico liberal como postulados elaborados para tomar o território da cristandade católica. *Deviam ser eliminados, purgados, destratados na mesma medida* (PEDROSA, 1929, p-4). Contra o protestantismo os artigos seriam exponenciais.

O comentário à Carta Pastoral de D.Vilela junto aos fieis católicos de Nazareth da Mata em 1929, publicizada na *Gazeta,* foi um exemplo entre muitos de uma ação de militância encaminhada por Odilon Alves em que se cristalizaria repúdio a secularização, à medida que se intensificavam a implantação de colégios protestantes em Pernambuco, e demais reformas na instrução pública/particular a ocorrerem por todo o Brasil.

Enfim, nos anos trinta seriam potencializadas batalhas dicrusivas entre as mentalidades liberal/confessional. Parte delas, postuladas para a instrução, e que precipitaram uma segunda leva de acirramentos discursivos numa profusão de textos de engajamento. Ensino livre, universal, laico e público, enquanto demandas educacionais, naqueles tempos, tornaram ainda mais difíceis a relação entre os interesses de expansão da Igreja, a partir do ensino religioso, e o corpo geral de princípios liberais propostos pelos tenentes vencedores de 1930, bem como seus pares.

Daí também, a reação de intelectuais católicos romanizados à liberdade e presença de modelos instrucionais, tais como o protestante, na sociedade brasileira. Aquela mesma, a se apresentar em trânsito, dado vertiginoso processo de mudança que se apresentava, segundo (Neves 1994, p.34), e na qual importava para a Igreja se adiantar, sob pena de perda de espaço.

Notadamente, nos ambientes intelectuais jornalísticos dos quais Odilon Pedrosa era protagonista, mas também franco adversário quando arquitetados por uma conhecida ordem societária autônoma, e crítica voraz da Igreja católica no âmbito escolar/instrucional. Alguns ideais, lembremos, sintetizados na "declaração de princípios" francamente disposta entre os intelectuais denominados escolanovistas.

Alguns deles, tais como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, dois dos organizadores do *Manifesto de 1932,* acompanhados de perto pelo intelectual pernambucano. Especialmente no que dizia respeito ao constructo de propostas reformadoras que eram publicizadas a partir de livros ou artigos.

Aquelas propostas, diga-se, a potencializarem uma marcante dicotomia entre a geração de padres formados em Roma nos anos 1920, e intelectuais secularistas, no período imediatamente posterior ao movimento de 1930, a ocuparem cargos de liderança no magistério e meios de publicização doutrinária, tais como os que se apresentaram na Gazeta de Nazaré, sob direção de Odilon Alve Pedrosa.

BIBLIOGRAFIA

Azzi, R. (2008). *História da Igreja no Brasil: Terceira Época: 1930-1964.* Rio de Janeiro: Vozes.

Almanak Administrativo, Mercantil e industrial do Rio de Janeiro (1931), rio de Janeiro.

Bourdieu, Pierre. (2007). *O Poder Simbólico*, Rio de Janeiro, Bertran Brasil.

Cambi, F. (2002). *História da Pedagogia*. São Paulo: EDUSP.

Catroga, F. (2010).Fernando.Entre Deuses e Cesares. Lisboa: Almedina.

Diário do Seminário. (1927). Manuscrito, Olinda.

Kulesza, A.W. (2010). Os Seminários como locais de formação Docente. In: Cardoso, C. A. Kulesza A. W. (Orgs.) A Escola e a Igreja nas Ruas da Cidade, Editora Universitária da UFPB.

Nascimento, L. (1983). *Dicionário de Pseudônimos de jornalistas pernambucanos*. Recife: UFPE, Editora Universitária.

Nascimento, L. (1997). História da imprensa em Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, vol.XIII, Recife.UFPE: Editora Universitária.

Pedrosa, O.A. (1986). *Caminhos Andados*, João Pessoa: Unigraf.

Pessoa, M. L. (2003), Os 80 anos do Colégio Santa Cristina:uma história de educação e fé, Ed.do Autor, Nazaré da Mata.

Pedrosa, O. A. (1927) Recortes dos artigos que publiquei na Gazeta de Nazareth.

Skidmore, T E, (1982). Brasil: De Getulio Vasgas a Castelo Branco, 7a Ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Impressos

Gazeta de Nazareth (1929). *O Catholicismo no Japão,* Vol.3,n.4. Nazaré da Mata.

Gazeta de Nazareth (1929). Algumas verdades, Vol.3,n.4. Nazaré da Mata.

Gazeta de Nazareth (1929). *Algumas verdades. Vol.1,n.4. Nazaré da Mata.*

Gazeta de Nazareth (1930). *Sou da Revolução, Vol.3,n..6. Nazaré da Mata.*

Gazeta de Nazareth (1930). *A História de um artigo, Vol.3,n.7. Nazaré da Mata.*

Gazeta de Nazarteh, (1932). O perigo da escola teotônica, Vol.4,n.7. Nazaré da Mata.

Gazeta de Nazareth, (1929) Algumas verdades. Vol.1,N.4. Nazaré da Mata.

ID:506

EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DA BÍBLIA EM PORTUGAL E NO BRASIL NA TRANSIÇÃO DO SÉCULO (1864-1907)

Autores:
Rita Mendonça Leite

Filiação:
Centro de Estudos de História Religiosa

Autores:
Timóteo Cavaco

Filiação:
Sociedade Portuguesa da História do Protestantismo

RESUMO

À luz do século XXI não se revela fácil compreender o impacto que a distribuição empreendida pela Sociedade Bíblica desde 1809 teve nas sociedades portuguesa e brasileira na transição para o século XX. Ambas partilhavam elevadíssimas taxas de analfabetismo e ainda pouca exposição ao texto bíblico completo. Assim, o trabalho desenvolvido pelo movimento das Sociedades Bíblicas, iniciado na Inglaterra em 1804, seria crucial para que a Bíblia começasse a ser lida pelas populações que até aí não lhe acediam.

O período que analisamos é balizado pelo estabelecimento em 1864 da agência da Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira em Portugal, que corresponde igualmente ao início do desenvolvimento de uma rede de colaboradores contratados pela própria Sociedade para promoverem a divulgação da Bíblia. O mesmo já tinha acontecido na América do Sul em 1856 com a nomeação de um agente responsável pela distribuição da Bíblia em português naquela região, uma atividade que seria depois mais sistematizada e organizada nos anos seguintes.

A decisão do tribunal da Relação de Lisboa de 1907, baliza cronológica final da nossa análise, esclareceu de uma vez por todas que a venda da chamada «Bíblia protestante» não constituía crime de desrespeito pela religião do Estado, sendo este um marco importante na afirmação da liberdade religiosa.

PALAVRAS-CHAVE

Impressos protestantes, Bíblia, Sociedade Bíblica

1. A disseminação da Bíblia em Português

Coube à *British and Foreign Bible Society* (Sociedade Bíblica Britânica e Estrangeira – SBBE), fundada em Londres em 1804, e, principalmente no Brasil, à *American Bible Society* (Sociedade Bíblica Americana – SBA), fundada em Nova Iorque em 1816, protagonizar a efetiva disseminação e vulgarização do texto bíblico em língua vernácula a cidadãos daquém e dalém mar. A SBBE assumiu desde a sua inauguração uma dupla vertente – doméstica e internacional – assente em três eixos de trabalho fundamentais: o aprovisionamento das Escrituras na sua tipologia diversa (Bíblia completa, Novo Testamento e Porções, isto é, publicação em separata de livros da Bíblia); a distribuição global dos mesmos, procurando dinamizar edições no máximo número de línguas e dialetos; e a superintendência daquela circulação, em grande medida garantida através da correspondência com indivíduos e sociedades um pouco por todo o mundo e da presença de agentes oficiais nos cinco continentes. A instituição procurou também enfatizar desde cedo os princípios básicos sobre os quais desenvolveria a sua atividade: a «singularidade» do seu objeto e a «catolicidade» da sua esfera de ação. Na perspetiva da SBBE aqueles dois princípios teriam que ser compreendidos e concretizados em interdependência, na medida em que a universalidade que a SBBE procurava representar só poderia operacionalizar-se através da simplificação do seu objeto: a distribuição dos textos bíblicos.

1.1. Os planos da SBBE para a língua portuguesa

A língua portuguesa e Portugal foram desde cedo incluídos no plano da SBBE. No trabalho desta sociedade o projeto de distribuição das Escrituras em português antecede as primeiras intervenções em Portugal e acompanha as primeiras ações da SBBE. Os membros da Comissão de Traduções da SBBE eram conhecedores das duas traduções bíblicas completas em língua portuguesa: a do pastor protestante João Ferreira de Almeida (c. 1628-1691) e a do padre católico António Pereira de Figueiredo (1725-1797), mas acabam por optar pela publicação do texto de Almeida, com o argumento de que este fora traduzido a partir da língua original, o grego.

Numa primeira fase, e em presença da atividade editorial de uma única entidade, a SBBE, apenas se publica o texto da tradução de Almeida, ainda sem edições completas da Bíblia. Finalmente em 1817, e já na posse dos textos do Antigo Testamento da tradução de Almeida, a SBBE decidiu publicar toda a Bíblia. Uma outra inovação foi a de, cedendo à necessidade de servir o público católico romano, decidir editar o Novo Testamento na tradução de Figueiredo. Porém, pelo contexto de forte instabilidade política e social por que Portugal passa ao longo das décadas de 20 e 30 do século XIX, a que se associa o processo de independentização do Brasil, verifica-se uma significativa retração na atividade editorial da SBBE em língua portuguesa. Em 1839 a SBA deu início à publicação de edições bíblicas em português, tanto na tradução de Almeida como na tradução de Figueiredo. Numa primeira fase as edições da responsabilidade da SBA parecem ter como principal destino os

territórios de influência portuguesa em África, nomeadamente Cabo Verde, mas a ação desta entidade viria a deslocar-se fundamentalmente para o Brasil, onde desenvolveu significativa presença.

1.2. Portugal, país de oportunidades para a distribuição da Bíblia

Sendo necessário distinguir aquele que foi o trabalho de distribuição da Bíblia em Portugal do objetivo de divulgação das Escrituras em português, questões que envolvem uma escala completamente distinta e que correspondem a percursos autónomos, não se pode deixar de ter em conta que nem Portugal nem o Brasil foram os únicos territórios que justificaram o investimento inicial da SBBE na impressão e distribuição das Escrituras em língua portuguesa. Durante o século XIX a instituição foi responsável pela distribuição de volumes em português em todos os continentes.

Em 1809 explicitava-se no Relatório da SBBE: «The number of Portuguese at Portsmouth and other parts of this country, together with the facilities now afforded for communication with Portugal and the Portuguese Islands and Colonies, suggested the determination to print an edition of the New Testament in their language for their use» (BFBS, 1810). Efetivamente, a importância da presença de portugueses nas cidades portuárias em Inglaterra e o crescimento da influência dos britânicos nos territórios portugueses, ditou então a reimpressão em Londres em 1809 da tradução do Novo Testamento de Almeida.

As primeiras referências no Arquivo da SBBE à distribuição de Escrituras em Portugal continental, mais concretamente em Lisboa, datam de Agosto de 1810, e o tom positivo da sua receção, publicitado no Relatório da SBBE de 1811, tinha implícito um juízo sobre a necessidade de se dar a conhecer a Bíblia em Portugal, acompanhado de um reconhecimento da necessidade de recursos humanos para possibilitar a concretização do plano da SBBE. Procurando colmatar essa lacuna, os capelães das forças militares britânicas desempenhariam um papel fundamental, não propriamente como agentes oficias da SBBE, mas como promotores dos seus objetivos, participando ativamente na distribuição das Escrituras entre os indivíduos que se encontravam sob a sua direção espiritual. Com base no trabalho daqueles capelães começou progressivamente a criar-se uma rede muito informal de recursos humanos dinamizadores da distribuição dos volumes da SBBE em Portugal e uma rede também mais ampla do que a área restrita de Lisboa. Ao longo das décadas seguintes a SBBE recrutaria o apoio de diversos correspondentes em Portugal continental e nos arquipélagos atlânticos, estruturando a partir daí uma rede de interlocutores que seria decididamente consolidada com o estabelecimento de uma agência na cidade de Lisboa em 1864.

1.3. Agências bíblicas de um e de outro lado do Atlântico

O ano de 1864 apresenta-se auspicioso para as principais nações de língua portuguesa: Portugal e Brasil. No mesmo ano em que o primeiro agente da SBBE

para Lisboa foi nomeado, o Brasil voltou a ter um representante permanente da organização britânica. O britânico Francis H. Roughton foi o agente nomeado pela SBBE para Portugal. Nessa decisão pesaram dois fatores fundamentais. Por um lado, a interpretação do contexto político como favorecedor da tolerância religiosa, resultado de um crescimento dos «liberal sentiments in Portugal» (BFBS, 1865) e oposta às pretensões mais conservadoras do clero católico romano. O desenvolvimento das operações da SBBE era assim perspetivado como mais viável. Por outro lado, a necessidade de contorno da legislação que limitava a importação de livros impressos no estrangeiro, designadamente as edições da SBBE e que tinha legitimado nos últimos anos a retenção das mesmas nalguns portos alfandegários portugueses. De 1864 em diante, a atividade da SBBE seria dinamizada sob a coordenação desse agente e estruturada sobre a implementação um sistema de circulação das Escrituras por vendedores ambulantes especificamente dedicados a essa atividade – os chamados *colporteurs*. A colportagem transformou-se rapidamente no principal instrumento de circulação bíblica em Portugal, resultado da eficácia do trabalho de um número variável de homens (e algumas mulheres, as chamadas *biblewomen*) que lideraram o trabalho de distribuição diária, sistemática e abrangente dos textos bíblicos por todo o país. O contacto direto com a população e a reação da mesma em relação ao produto circulado, profundamente dividida entre os casos de abertura e acolhimento e o movimento de oposição e perseguição, produziu também uma ideia sobre a sociedade portuguesa e sobre o modo como os colportores pretendiam ser agentes de mudança e parte ativa no processo de recomposição religiosa que então se desenvolvia. A partir dos anos 80, a Sociedade Bíblica apostou também na abertura de locais fixos de venda, os chamados «depósitos».

No caso brasileiro, as oportunidades de envio das Escrituras para o sul do continente americano que tenderam, por várias razões, a diminuir ao longo das décadas de 30 e 40, obrigaram à manutenção durante aquele período de uma rede de contactos de natureza eminentemente individual. Aquela situação só se alteraria a partir da segunda metade dos anos 50 quando, instado por novos apelos de correspondentes no Brasil, a SBBE nomeou agente para aquela região o britânico Richard Corfield, responsável pela coordenação da divulgação das Escrituras em português na América do Sul, que se instala em 1856 no centro da capital brasileira. A superintendência de Corfield, a trabalhar entre o Rio de Janeiro e Buenos Aires foi eficazmente concretizada e valorizada pela SBBE, ainda que o agente tenha enfrentado algumas dificuldades, geralmente atribuídas à «adverse influence of the priesthood of Rome» (BFBS, 1858). Esta influência não contrariou porém, na prática, a tendência de abertura da população em relação à circulação das Escrituras, pelo que na década de 60, a SBBE consolidaria já naquela região um programa de implementação e autonomização de estruturas que daria mais tarde lugar àquilo que conhecemos hoje como a Sociedade Bíblica do Brasil, formada em 1948. Consciente do potencial daquele espaço, a SBBE multiplicou naquela década o número de agências e de depósitos no império brasileiro, inaugurou a construção de um sistema

de colportagem e fortaleceu a colaboração com a SBA, cujo papel no Brasil seria bastante ampliado nas décadas seguintes.

Estabelecida em definitivo em 1876 – após a presença de alguns correspondentes e agentes em diferentes partes do vasto território – a agência da SBA teve como seu primeiro líder o pastor presbiteriano norte-americano Alexander Latimer Blackford que já cooperava com esta mesma sociedade desde 1867. Para além do importante contributo que Blackford deu para a distribuição da Bíblia no Brasil, o seu nome ficaria para sempre associado ao projeto que empreendeu de revisão do texto do Novo Testamento na tradução de Almeida. Blackford foi talvez o primeiro a perceber a necessidade de adaptar esse texto, já secular mas que tinha vindo a sofrer algumas revisões em Portugal ao longo das décadas precedentes, à realidade linguística do português falado no Brasil que progressivamente se vinha afastando da norma europeia. Assim, em 1879 foi publicada a primeira porção bíblica deste texto revisto, sob a forma de um opúsculo contendo o *Evangelho segundo S. Mateus*. No mesmo ano foi também publicado o Novo Testamento completo e ainda as Epístolas de Pedro. Este trabalho, subsidiado pela SBA, contou ainda com o patrocínio da Sociedade de Literatura Religiosa e Moral (Darlow & Moule, 1911).

A ação da SBBE e da SBA prosseguiu assim em paralelo ao longo de todo o período em apreço. 1881 foi um ano muito significativo para a distribuição de exemplares bíblicos da SBBE. As vendas aumentaram 48% em relação ao ano anterior, particularmente devido à atividade dos colportores; e num só ano ultrapassavam-se os dez mil exemplares. Tal como em Portugal, o segundo eixo na expansão do trabalho bíblico correspondeu a uma rede de depósitos que em 1881 já funcionavam em nove cidades do país.

Embora tenham mantido estruturas e agentes diferentes no Brasil, o certo é que SBBE e SBA, através dos seus representantes no país, chegaram a um acordo tácito em 1894, delimitando assim campos de ação, não por despeito ou acrimónia mas simplesmente para tornar mais claro e eficaz o trabalho de cada entidade. A partir desta data cada uma das organizações passou a atuar em territórios específicos, evitando a duplicação de esforços mas também de despesas.

No seu minucioso e aturado trabalho de pesquisa Luiz Antonio Giraldi lista mais de 100 promotores e colportores bíblicos a atuar em território brasileiro ao longo da segunda metade do século XIX ao serviço da SBBE, da SBA e de algumas igrejas protestantes entretanto estabelecidas no país. Já em termos de distribuição, contrastando com as escassas dezenas de milhares de exemplares nas primeiras décadas, a partir dos anos 50 os números não pararam de crescer sendo que apenas na década de 90 os exemplares distribuídos cifraram-se em perto de meio milhão (Giraldi, 2012).

2. Meios e tipos de circulação da Bíblia

As traduções de Almeida e de Figueiredo, comummente designadas como a «versão protestante» e a «versão católica» da Bíblia em português, foram, ao longo

do século XIX e princípios do século XX, distribuídas em simultâneo pela SBBE em Portugal, ambas a preços reduzidos, em diferentes formatos e em encadernações de tipo diverso – que à entrada do novo século perfaziam um total de 26 tipos de edição distintos dos textos bíblicos em língua portuguesa – 12 formatos diferentes da Bíblia, 12 de Novos Testamentos, 3 dos Evangelhos e 1 dos Salmos –, sendo que a Sociedade Bíblica lideraria o primeiro grande movimento de massificação dos textos bíblicos em Portugal e no Brasil.

2.1. Circulação de edições bíblicas em Portugal

A agência da SBBE em Lisboa fez circular em Portugal, desde o ano do seu estabelecimento, em 1864, e até 1907, 422 977 exemplares, sendo que se juntar a este número a circulação pré-agência, se atingem os 448 745 exemplares difundidos, num país que à entrada do século XX tinha pouco mais que cinco milhões de habitantes. A difusão das Escrituras entre a população alfabetizada e a divulgação geograficamente ampla e diversificada dos volumes da SBBE eram apresentados como grandes objetivos alcançados pela Sociedade Bíblica, mas aquelas metas seriam largamente ultrapassadas ao longo das décadas seguintes, com um crescimento que o então agente Robert Stewart não pensaria sequer naquela altura projetar.

Naquilo que diz respeito à tipologia dos volumes circulados pela SBBE em português, a instituição restringiu a sua ação a três tipos de edições: a Bíblia completa, o Novo Testamento e as chamadas Porções, isto é, um ou vários livros bíblicos publicados em formato separata. O Novo Testamento e, pouco depois a Bíblia, foram os primeiros volumes a ser circulados em Portugal, sendo que as Porções só mais tarde, a partir dos anos 20 do século XIX, passaram a integrar o projeto editorial da SBBE.

A partir dos anos 80 e 90 assiste-se a um aumento claro das vendas de Porções, que não foi feito à custa da diminuição das vendas de Novos Testamentos e Bíblias, mas que se estabeleceu como uma tendência que foi reforçada com e pelo crescimento das vendas. As potenciais virtualidades das Porções no trabalho de circulação bíblica em Portugal foram verificadas desde cedo no percurso da SBBE no país. Os colaboradores da SBBE em Portugal foram também, com base na sua experiência no terreno, fazendo propostas ao Comité Editorial da SBBE sobre as publicações a projetar para o país defendendo claramente um trabalho de seleção dos textos bíblicos com um grau de adaptabilidade significativo em relação às necessidades identificadas na dinâmica de circulação, uma preocupação e uma estratégia que persistiriam ao longo da história da Sociedade Bíblica.

2.2. Hesitações e sobressaltos no início da difusão bíblica no Brasil

No Brasil, até à consolidação das comunidades protestantes nacionais e, concomitantemente, ao desenvolvimento de uma rede organizada de colportores, os resultados da distribuição bíblica não foram muito animadores. A situação começou

a alterar-se após a nomeação do primeiro agente em 1856. Logo no primeiro ano da sua atividade a distribuição de edições bíblicas disparou de algumas centenas para perto de uma dezena de milhares. Apesar do aparente sucesso da sua ação, os responsáveis da SBBE em Londres consideraram que as vendas realizadas não podiam justificar a manutenção da agência naquele país, pelo que tomaram a decisão estratégica de deslocalizar a missão bíblica para o país vizinho, transferindo Corfield para Buenos Aires, na Argentina, logo em 1859. A distribuição de Bíblias e outros exemplares com o texto bíblico viria a sofrer uma queda acentuada e mais uma vez o trabalho entrava em letargia (Giraldi, 2012).

Em 1864 foi contratado como agente da SBBE um cidadão escocês, presbítero da Igreja de Inglaterra, que já tinha atuado como representante da SBA em Belém, no Pará, o que significa que o país não lhe era completamente desconhecido. Tratava-se do Rev. Richard Holden que, todavia não foi logo nomeado formalmente agente da SBBE. Esclarece o *The Sixty-First Report*: «Mr. Holden does not become, by the arrangement agreed upon, a regularly constituted Agent of the Society, but an official correspondent merely [...]» (BFBS, 1865).

Após alguns anos de expansão sustentada da distribuição da Bíblia no Brasil, o Rev. Holden decidiu não só deixar as funções de agente da SBBE no país como abandonar mesmo o território, deslocando-se para Inglaterra e mais tarde para Portugal. Aspeto significativo foi ter sido substituído na agência pelo português José de Carvalho, em 1872, que manteria esta responsabilidade até 1878, para regressar ao seu país de origem. Paradoxalmente, a agência portuguesa, liderada por cidadãos britânicos, só viria a ter um cidadão nacional com tal responsabilidade em 1935 e por um curto período de tempo. Informa-nos Giraldi que no final do mandato de Carvalho como agente da SBBE: «... contou com o apoio de quatro colportores no Rio de Janeiro e de um depósito de Escrituras que passou a funcionar na cidade de Rio Claro, na Província de São Paulo, sob a direção do pastor presbiteriano Rev. João Fernandes Dagama. Foram distribuídos durante o ano de 1878: 6.766 Escrituras, sendo 936 Bíblias, 2 769 Testamentos e 3 061 Porções» (Giraldi, 2012). Como se percebe a expansão do trabalho bíblico no Brasil não era atestada apenas pelo incremento no número de exemplares distribuídos mas também pelo alargamento territorial da ação da SBBE. Essa necessidade era igualmente percebida por pessoas e entidades externas à própria agência mas que atuavam no circuito missionário protestante no país.

2.3. A língua que separa ou a língua que une?

Não há Bíblia sem texto e não há texto sem tradução, já que o conhecimento das línguas em que a Bíblia foi originalmente escrita está vedado à sapiência e erudição de muito poucos. Neste sentido o carisma protestante de fazer chegar a Bíblia a todos sempre colidiu com a necessidade de o executar respeitando a evolução natural de qualquer língua e privilegiando a receção e compreensão por parte dos leitores. Chegados ao final do século XIX a questão da tradução bíblica volta à tona. Ou seja,

ainda distantes no tempo os desenvolvimentos ulteriores que viriam a revolucionar os métodos clássicos da tradução bíblica, e da tradutologia em geral, vai-se gerando a consciência de que os textos vertidos para a língua portuguesa então usados se iam desadequando, já que distavam cerca de dois séculos, no caso de Almeida, e de um século no caso de Figueiredo, apesar das diferentes revisões que se foram efetuando, mormente no caso da tradução protestante. A este fator há a acrescentar as diferenças que se iam acentuando no plano fonético e lexical entre o português usado em Portugal e no Brasil, mas mesmo no plano morfossintático, o que tinha implicações consideráveis ao nível dos textos a publicar. Tanto mais que os historiadores e linguistas localizam precisamente na transição para o século XX o período em que estas diferenças mais se acentuam (Scholz, 2010).

Na senda da aproximação ensaiada entre SBBE e SBA no Brasil a partir de 1894, foi decidido nomear uma comissão de tradução que preparasse um novo texto bíblico em português para servir os cristãos brasileiros. Esta comissão seria constituída por três estrangeiros e três nacionais. Quanto ao procedimento, os tradutores deveriam ter como base os textos nas línguas originais em hebraico e grego, socorrendo-se, sempre que necessário das traduções de Figueiredo e de Almeida, esta última na versão então recentemente preparada pela comissão em Lisboa, conhecida como *revista e corrigida*.

Em 1904 foi feita uma edição experimental dos primeiros dois Evangelhos, mas as reações não foram as melhores, pelo que à comissão foi requerido que revisse pelo menos um dos Evangelhos para publicar de novo. Assim, em 1905 foi feita uma nova edição do *Evangelho segundo Mateus*, seguindo-se-lhe no mesmo ano a edição de *Marcos*, *Lucas* e *João*. Estes livros foram editados com a epígrafe de *versão fiel do original grego*. Em 1906 são editados num único volume os quatro Evangelhos e o livro dos *Atos dos Apóstolos*. Em 1909 foi feita nova edição dos quatro Evangelhos em separado e pela primeira vez foi usado o termo *edição brasileira*, o qual seria aplicado daí para a frente. No ano seguinte o Novo Testamento foi editado integralmente e o trabalho prosseguiria até à tradução estar completa e a Bíblia ser finalmente publicada em 1917 (Darlow & Moule, 1911).

3. Bíblia e educação

Uma das maiores pechas com que as sociedades contemporâneas se tiveram que defrontar desde cedo foi a da educação, numa primeira fase mais centrada na alfabetização. Embora este seja um desafio de todas as eras e de todos os tempos, as profundas alterações do modelo social de base, que em grande medida passou pela perda de influência de estruturas fundamentais como a família ou a igreja, levaram a que a sociedade civil e os serviços dos Estados emergentes se tivessem que preocupar de forma objetiva com esta necessidade.

Desde bem cedo, o protestantismo avocou a si a responsabilidade de promover a educação e democratizar, o mesmo é dizer, generalizar a alfabetização. Decorre desta preocupação a forte ênfase na Bíblia que para estes homens era a Palavra de Deus

que tinha de ser lida, conhecida e praticada por todos. Assim, a criação de escolas era vista como um elemento de valorização e de dignificação pessoal e comunitário, mas também o caminho instrumental para que o povo conhecesse a Bíblia sem a necessidade das mediações tipicamente medievais, materializadas através da rica iconografia e da proclamação litúrgica. Não admira, pois que a primeira necessidade social a que protestantes de língua portuguesa, de um e outro lado do Atlântico, procuraram corresponder fosse precisamente a da educação.

O projeto amplo de difusão bíblica que a SBBE delineou para o mundo caminhou a par, desde cedo, com o investimento no progresso da educação nos países intervencionados. Tomando especial acuidade no âmbito extraeuropeu, onde a cooperação com diferentes estratégias missionárias se revelou absolutamente essencial enquanto meio de integração e implementação do plano da SBBE, o problema da educação no sentido lato, e particularmente da alfabetização, colocou-se também no contexto europeu, sendo que em países como Portugal as elevadas taxas de analfabetismo constituíam um obstáculo sério à prossecução dos objetivos de divulgação da Sociedade Bíblica.

3.1. O combate ao analfabetismo

Os colaboradores da SBBE no país identificaram desde os primeiros anos de atividade o problema do analfabetismo como uma das principais barreiras a ultrapassar e, mais do que isso, como problema a resolver, uma denúncia que perduraria até ao final do período em análise, com referências repetidas aos graus alarmantes de iliteracia no país como entrave à expansão do projeto de circulação bíblica. Nas primeiras décadas do século XX, a «gravidade» do caso português era destacada entre os outros países europeus e as demais regiões «civilizadas» fora da Europa (BFBS, 1901), com referências recorrentes às «condições primitivas» (BFBS, 1928) que professores e alunos enfrentavam nas zonas rurais do país e à persistência da prática do trabalho infantil como alternativa à frequência escolar e resposta às dificuldades económicas da maior parte da população rural. Naquele período, as percentagens de analfabetismo a rondar os 80%, ainda eram perspetivadas como potencialmente «desconcertantes» e «desencorajadoras» (BFBS, 1901) para o trabalho dos colportores.

No entanto, o analfabetismo não foi interpretado pela SBBE como obstáculo inultrapassável. Desde logo, sendo muito limitativo, não era necessariamente um impedimento para a compra dos volumes bíblicos, sendo que existiam muitos casos em que a compra era feita por indivíduos que não sabiam ler mas que adquiriam o volume para que outras pessoas, naturalmente alfabetizadas e geralmente familiares, partilhassem consigo a leitura em voz alta. Ao mesmo tempo, a Sociedade Bíblica investiu desde as primeiras décadas da sua intervenção no país no combate direto em relação ao problema do analfabetismo, incluindo no seu plano de implementação vários métodos desenvolvidos precisamente em ambiente escolar (Dudley, 1821). Os primeiros colaboradores da SBBE no país estabeleceram precisamente conexões com

esse universo, procurando dinamizar a distribuição das Escrituras pela via das escolas existentes na sua área de trabalho e procurou-se desde bastante cedo, incentivar a adoção da Bíblia como manual escolar nas escolas portuguesas.

A partir de 1864, a agência da SBBE em Portugal assumiu, de facto, como parte integrante do seu projeto a promoção da educação pela via da circulação dos volumes bíblicos, estruturando definitivamente esse objetivo através de dois meios fundamentais: o incentivo à criação de novas escolas quer de iniciativa privada e leiga quer de iniciativa pública; e a cooperação com as comunidades evangélicas e a rede escolar que as mesmas foram promovendo ao longo das décadas seguintes e que se desdobrou na dinamização de escolas diárias, noturnas e dominicais. Ao longo da segunda metade do século XIX e princípios do século XX, a SBBE manteve uma prática de aprovisionamento regular, e na maior parte dos casos gratuitamente ou a preços reduzidos, das escolas evangélicas em Portugal, designadamente aquelas ligadas às comunidades episcopal, metodista, lusitana e batista.

3.2. A escola na igreja e a igreja na escola

No contexto protestante brasileiro sempre foi significativo o investimento na educação por parte das entidades missionárias que cedo atuaram no país. Desde logo, o seu vastíssimo território, a ação secular de ordens e congregações religiosas da esfera católica romana e o atraso relativo na alfabetização quando comparada com as nações europeias, levou a que esse investimento fosse tomado muito a sério. Mas houve também uma conjuntura muito particular que tornou esse processo mais célere e, poderíamos até dizer, mais natural. Já atrás vimos que a colónia portuguesa na América do Sul, um território de dimensão subcontinental, sempre tinha atraído a atenção de outras nações europeias: espanhóis, franceses, holandeses, alemães, etc. Para além disso, não era estranha à sociedade brasileira a presença de africanos, que para ali tinham sido forçados a deslocar-se desde meados do século XVI, devido ao tráfico negreiro. Assim, já não era nova a multietnicidade brasileira quando fatores de ordem política e militar levaram a que o Brasil voltasse a atrair a atenção da Europa.

Quando em 1808 o Brasil se tornou a sede da corte portuguesa, a nova ordem política da nação portuguesa obrigou a que a partir do Brasil fossem estabelecidos novos relacionamento diplomáticos e comerciais, tanto com a Europa quanto com a América do Norte. Gerou-se assim um novo fluxo migratório que fez chegar ao Brasil muitos fiéis não-católicos romanos, nomeadamente protestantes. Antes mesmo de ser uma nação independente, o Brasil já se confrontava com a necessidade de criar dispositivos legais e, mais tarde, constitucionais que pudessem responder às necessidades e exigências destes cidadãos, em matéria de liberdade religiosa e do exercício dos seus direitos mais básicos e fundamentais. Segundo Osvaldo Henrique Hack: «As escolas protestantes, desafiando a confessionalidade católica romana até então soberana e única, começaram a surgir na década de 1820. As comunidades alemãs, as primeiras a usufruir da política imigratória brasileira, consideravam

essenciais para a sobrevivência três elementos básicos: igreja, escola e cemitério» (Hack, 2003).

Estão assim enunciados os pontos centrais de uma sociabilidade de exílio, destinados fundamentalmente a preservar uma identidade que não se queria alterar, de forte base confessional. A igreja permitiria a coesão da comunidade em torno dos princípios da fé reformada, neste caso luterana mas que teria outras expressões em diferentes grupos migrantes; a escola facilitaria a preservação da língua e com ela a manutenção de todo um aparato cultural próprio e identitário; finalmente, o cemitério, dados os impedimentos legais vigentes à época, viabilizaria o enterro digno dos seus mortos e a proteção da memória dos seus pioneiros em terra diferente da de origem. O processo de implantação destes grupos na sociedade brasileira não foi fácil e livre de conflitos, mas os seus intervenientes não tergiversaram, razão pela qual, nomeadamente em matéria de educação vamos ainda hoje encontrar importantes baluartes da formação a vários níveis e em diversas regiões, de origem reformada.

Há, porém, que compreender que quando a educação se torna alvo de missão já não são apenas a formação e a preservação de memória, língua e costumes da comunidade imigrante que estão em causa. Trata-se já de um investimento sério na formação cultural do povo brasileiro e, ao longo do processo, na passagem de valores, conceitos e princípios morais e éticos, enfim, de todo um pacote confessional que paulatinamente vai produzindo os seus frutos. É todo um edifício sólido que se vai construindo a partir de uma convicção. A igreja é formada, porém sem que não lhe esteja associada uma escola. Naturalmente o público-alvo destes pequenos grupos imigrantes, mas principalmente das entidades missionárias protestantes, não são os privilegiados da sociedade a quem nunca lhes faltou a possibilidade de educarem os seus filhos, mas sim os excluídos, os marginalizados, os egressos. A preocupação principal era a alfabetização mas com ela vinha a leitura da Bíblia e do Breve Catecismo, no caso das escolas reformadas. Ao início de cada dia de aulas realizava-se uma pequena cerimónia religiosa que incluía o cântico de composições de cariz bíblico e doutrinário. Perante um país tão carente em matéria educativa naturalmente que «a alfabetização passou a ser a estratégia para a propaganda do protestantismo num Brasil semianalfabeto do século XIX» (Hack, 2003). A participação da Sociedade Bíblica neste processo é atestada por numerosos exemplos ao longo dos anos, dos quais destacamos apenas uma referência constante de The Sixty-Ninth Report da SBBE. Aí se lê: «The Committee have had pleasure in making a free Grant of 100 Portuguese Testaments to the Rev. A. L. Blackford, for night schools in the Province of San Paulo» (BFBS, 1873).

4. Nos limites da legalidade

A receção e abertura em relação ao objeto do trabalho da SBBE em Portugal e no Brasil foram coevas da dinamização de importantes núcleos de oposição a essa mesma atividade, com origem tanto junto da hierarquia católica romana como das

autoridades administrativas locais e com consequências como a apreensão dos volumes da SBBE, a destruição dos mesmos, levantamento de processos judiciais contra os colportores e limitação da liberdade de ação da Sociedade Bíblica.

Nomeadamente em Portugal, esta contestação esteve basicamente suportada na ideia de que os volumes da SBBE eram «falsificados» ou «truncados» ou que tinham carácter «protestantizante» e na acusação de que a atividade de distribuição levada a cabo pelos colportores constituía uma forma de desrespeito pela religião estatal – a católica romana – assim definida pelo artigo 6.º da Carta Constitucional de 1826. A discussão sobre a legitimidade da ação da SBBE em Portugal à luz, precisamente, da lei constitucional, mas também penal, através do Código Penal de 1852, prolongou-se por várias décadas e só ficaria claramente resolvida já nos inícios do século XX.

No Brasil a situação não era muito diferente. Repetidamente são mencionadas situações de perseguição à atividade da SBBE e seus colportores. Os sucessivos relatórios apontam para a forte oposição de membros do clero católico romano que muitas vezes atua em oposição ao entendimento das autoridades civis.

A decisão do tribunal da Relação de Lisboa de 19 de outubro de 1907, baliza cronológica final da nossa análise, considerada como um marco na história da Sociedade Bíblica em Portugal, esclarecia que a venda ambulante da chamada «Bíblia protestante», cujo conteúdo o tribunal definia também como doutrinalmente compatível com a fé católica, não constituía crime de desrespeito pela religião do Estado. A partir de então, a discussão sobre a legalidade da circulação dos volumes da SBBE em Portugal ficou definitivamente encerrada, o que, não tendo resultado no desaparecimento dos casos de violência contra os colportores, permitiu que a legitimidade da sua atividade fosse reforçada e que, chegados ao contacto com as autoridades administrativas e judiciais, a sua posição fosse mais claramente respeitada e a sua defesa mais eficazmente conseguida. Ficava ali bem demonstrado como a discussão sobre a divulgação dos textos bíblicos eram também um debate sobre a liberdade religiosa.

BIBLIOGRAFIA

BFBS. (1810). The Sixth Report of the British and Foreign Bible Society. Londres: BFBS.

BFBS (1858) *The Fifty-Forth Report of the British and Foreign Bible Society* Londres: BFBS

BFBS. (1865). *The Sixty-First Report of the British and Foreign Bible Society*. Londres: BFBS.

BFBS. (1873). *The Sixty-Ninth Report of the British and Foreign Bible Society*. Londres: BFBS.

BFBS (1901). *The Ninety-Seventh Report of the British and Foreign Bible Society*. Londres: BFBS.

BFBS (1928). *The Hundred and Twenty-Fourth of the British and Foreign Bible Society*. Londres: BFBS.

Darlow, T. H., & Moule, H. F. (1911). *Historical Catalogue of the Printed Editions of Holy Scriptures in the Library of the British and Foreign Bible Society*. Londres: The Bible House.

Dudley, C. S. (1821) *An analysis of the system of the Bible Society, throughout its various parts. Including a sketch of the origin and results of Auxiliary and Branch Societies and Bible Associations with hints for their better regulation*. Londres: R. Watts.

Giraldi, L. A. (2012). *A Bíblia no Brasil Império: como um livro proibido durante o Brasil Colônia tornou-se uma das obras mais lidas nos tempos do Império*. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil.

Hack, O. H. (2003). *Raízes cristãs do Mackenzie e seu perfil confessional*. São Paulo: Editora Mackenzie.

Scholz, V. (2010). O desafio da tradução bíblica para o português hoje. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões: série monográfica, VI*, pp. 121-139.

Título da Mesa:

INFÂNCIA, ESCOLA E CIVILIDADE

Coordenador:

Carlota Boto

RESUMO

A mesa coordenada "*Infância, escola e civilidade*" tem por objetivo analisar e discutir textos produzidos para serem lidos como parte da educação escolar e familiar a respeito do tema da civilidade e dos costumes. Examina diferentes materiais impressos acerca do tema, bem como os modos pelos quais os comportamentos das crianças foram prescritos com vistas ao regramento e codificação no âmbito de uma literatura destinada às famílias e às escolas, que engloba desde a formação das crianças muito pequenas (no caso, a primeira infância) até a formação de estudantes de Cursos Normais e professores em exercício. O conjunto das comunicações sugere aspectos que - transversalmente e por suas especificidades frente a seus contextos de produção e às temporalidades daí derivadas - assinalam a complexidade dos temas imbricados: infância, escola e civilidade.

Maria Teresa Santos Cunha, professora da UDESC - em trabalho intitulado *A civilidade em vários tons: prescrições para a família e para a escola em manuais de civilidade (décadas de 1920/1960)* -, propõe-se a estudar dois manuais de civilidade largamente trabalhados em Escolas Normais do país entre os anos 20 e 60 do século XX. O *Tratado de civilidade e etiqueta*, de autoria da Condessa de Gencé, foi um compêndio com várias edições em Portugal e no Brasil desde os primeiros anos do século. A edição estudada data de 1925; e, de acordo com Santos Cunha, há registros de publicação dessa obra até 1968. O *Pequeno manual de civilidade para uso da mocidade*, com data de 1932, é a outra obra aqui estudada: de autor desconhecido, foi editada pela Editora Francisco Alves na Coleção de Livros Didáticos, no Rio de Janeiro. Ambos os trabalhos indicam as maneiras pelas quais o professor deveria – segundo Cunha – "interiorizar/ensinar a seus alunos" um conjunto compacto de "normas, condutas, valores e saberes" voltados para a "normatização de comportamentos públicos, descrições de aparências e hábitos desejados". Essas obras, ao que consta, circularam nas famílias e nas escolas e eram herdeiras de toda uma tradição de manuais de bom tom. Como diz Cunha, "o estudo parte do pressuposto de que a polidez e a cortesia fazem parte das civilidades e consistem na observância do decoro e do bom tom na prática de boa conduta". Essas obras normativas para regular a vida social têm por consequência a criação, na longa duração, de um "repertório que postula uma estética do comportamento social".

O trabalho de Maria Stephanou, professora da UFRGS -intitulado *A arte de cultivar, exercitar, fortificar e polir as faculdades da criança em sua primeira infância. Incursões acerca da civilidade em álbuns de crianças e manuais de puericultura (Brasil, primeira metade do século XX)* -, destaca que a produção teórica acerca da civilidade constitui uma espécie de "alfabeto de boas maneiras", voltado para o exercício da "arte de cultivar, exercitar, fortificar e polir" as maneiras de ser e de agir de crianças pequenas. Nesse sentido, seu estudo volta-se para manuais de pedagogia e de puericultura dirigidos à criação e educação de bebês e crianças pequenas, antes do ingresso na escola, que circularam no âmbito das famílias na primeira metade do século XX. Dois títulos especificamente são examinados: *O livro do bebê* (1923), escrito por Mansueto Bernardi e *Meu bebê: livro das mamães* (1924) de Bastos Tigre. Trata-se de uma literatura destinada a mães de família, em especial às mães de crianças pequenas. Esses manuais abordam, em registro normativo, os modos de cuidar e de educar os primeiros gestos dos filhos, desenhando os espaços de suas primeiras sociabilidades. O corpo da criança é apresentado por Stephanou como um "corpo cronologia", um "índice biográfico da infância", mas também como o corpo onde se inscrevem as relações sociais. Daí a importância das boas maneiras e do cultivo de um *savoir vivre*, que permita – como diz o título da comunicação – o cultivo e o exercício das "faculdades da criança em sua primeira infância".

O trabalho de Maria Helena Camara Bastos, professora da PUC do Rio Grande do Sul – intitulado *Infância, escola e civilidade: os jardins de infância de Gisela Schmeling (Porto Alegre/RS – 1947-1971)* -, aborda a questão da civilidade tanto pela produção teórica quanto pela prática de magistério de uma professora, que se dedicou à Educação Infantil no Rio Grande do Sul, entre 1947 e 1971. Gisela Schmeling teve, ao longo de sua carreira, seus jardins de infância em diferentes espaços sociais. A pesquisa de Camara Bastos foi desenvolvida a partir de registros de história oral, bem como a partir de minuciosa investigação do material disponibilizado pela antiga professora e da consulta a acervos de periódicos para os quais a educadora escrevia. O trabalho reconstitui os passos da trajetória profissional da professora Gisela, desde que ela, no início de sua carreira, ensinava um grupo pequeno de crianças, filhas, muitas vezes, de imigrantes alemães e ingleses. Além disso, analisa os artigos que a professora Gisela publicou na *Revista do Ensino* do Rio Grande do Sul, nos quais se podem ler apontamentos de suas experiências no magistério. Como indica Bastos, "os textos tratavam de questões de método, os princípios dos *dons* de Froebel (1782-1852), o ensino intuitivo, com as lições de coisas, a metodologia dos 'centros de interesses' de Célestin Freinet (1896-1966) e de Ovide Decroly (1871-1932), e, especialmente, sugestões de atividades práticas com os alunos". Esses artigos dirigiam-se, de certa maneira, aos professores como um material normativo, que oferecia a eles orientações para obter o êxito em sua sala de aula, tanto no que diz respeito à aprendizagem de conteúdos e de saberes por parte dos alunos quanto no que toca especialmente à aquisição de bom comportamento.

A comunicação de António Gomes Ferreira, professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - intitulada *Educação e civilidade entre tradição e modernidade* -, efetua uma longa remissão às origens do conceito de civilidade, remontando à Renascença e apropriando-se de trabalhos como os de Erasmo e de Castiglioni, que reinventam, em certa medida, a tradição cortesã já existente, conferindo agora uma dimensão de universalidade para essa arte de comportamento público prescrita para a vida em sociedade. Partindo, portanto, desse debate na Renascença, Gomes Ferreira recorda que o ingresso do termo civilidade nas línguas espanhola e portuguesa foi tardio, datando do século XVIII, para o caso desta última. A acepção de civilidade teria, sendo assim, um longo caminho que vem desde o Antigo Regime, inscrevendo-se em catecismos, livros de primeira leitura e dicionários antigos. Como matéria escolar, a civilidade ganhou em Portugal uma dimensão editorial, constando como tema de livros que serão aqui abordados: *O perfeito pedagogo ou a arte de educar a mocidade* (1782) de João Rosado de Vila-Lobos e Vasconcelos; a *Escola de política ou tratado pratico da civilidade portuguesa* (1786) de D. João de N. Senhora da Porta Siqueira; *Elementos da civilidade e da decência que se practica entre a gente de bem* (1777) do Abade Prévost; *Nova escola de meninos* (1784) de Manuel Dias de Sousa; e a *Escola popular das primeiras letras* (1796) de Jerónimo Soares Barbosa. A civilidade configurava, em linhas gerais, uma ação de fronteira entre a escola e a vida pública, como se a escola fosse de fato a antessala da vida em sociedade.

O texto de Carlota Boto, professora da USP – intitulado *O desencantamento do mundo na escola portuguesa* -, a partir da referência teórica de Fernando Catroga, procurou abordar o tema da civilidade, entrelaçando-o com o que Boto supõe ser uma expressão pedagógica do processo de secularização da sociedade portuguesa entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Para tanto, um conjunto de compêndios recomendados para uso das escolas foi analisado; dentre os quais serão aqui privilegiados os seguintes: 1) *Elementos de moral coordenados em harmonia com o programma official para uso das Escolas Normais e Districtais*, de autoria de José Correia Marques Castanheira, editado em Coimbra pela Imprensa da Universidade no ano de 1902; 2) *Compendio de moral e doutrina christã*, de autoria do Cônego Manuel Anaquim, publicado em Lisboa no ano de 1906 pela Ferreira & Oliveira Ltda.; 3) *Selecta de manuscripto para uso das escolas d'ensino primário*, de autoria de A. Simões Lopes, cuja 23ª edição foi publicada no Porto no ano de 1887 pela Livraria Portuense de Lopes e Companhia.; 4) *Mestre de leitura portuguesa*, de autoria de A. Castanheira Nunes, em edição publicada em Lisboa pela Typographia Progressista de P.A. Borges, no ano de 1879. O objeto da pesquisa foi o estudo da moral e da civilidade expressas nesses compêndios escolares, buscando compreender os modos pelos quais esse discurso remetia a uma dada formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. Formar as práticas de civilidade, à luz de uma determinada concepção de moral, supunha incutir nos alunos o aprendizado da vida pública.

Assim, os trabalhos da mesa coordenada se articulam no sentido de promover uma discussão integradora do conjunto; ou seja: deverão, tendo por ponto de referência a especificidade de seu texto específico, dialogar, ainda que indiretamente, com as demais comunicações. Os documentos aqui trabalhados, na condição de fontes impressas, são reveladores dos modos pelos quais a escola e a família operaram o tema da civilidade, produzindo práticas de leitura e de formação que eram voltadas eminentemente a produzir e prescrever saberes, valores, regras, gestos e normas de comportamentos a serem adotados por seus leitores-educandos.

ID:59

O 'DESENCANTAMENTO DO MUNDO' NA ESCOLA PORTUGUESA

Autor:
Carlota Boto

Filiação:
Faculdade de Educação da USP

RESUMO

Este trabalho pretende abordar, a partir da referência teórica de Fernando Catroga, a maneira pela qual a escola portuguesa do século XIX e início do século XX engendrou um processo de secularização dos costumes e de organização de um percurso civilizatório que passava antes pelo aprendizado da civilidade do que pelo conteúdo da religião. Foram estudados para tanto, alguns manuais escolares e livros dirigidos aos professores para verificar o tom desse aprendizado. Constatou-se que o discurso sobre a moral e a urbanidade consistia em substituto secular do discurso religioso. Tratava-se de incutir na juventude sentimentos, hábitos e atitudes, que viessem a se coadunar com a formação para a cidadania e para o trabalho. Incutir comportamentos, por meio da construção do roteiro prescrito da civilidade, significava construir códigos de comportamento considerados adequados para a vida social. O bom comportamento público não era, portanto, refém do aprendizado da religião; mas seria construído na esfera urbana da ação civil. No século XIX, a despeito da permanência de algum discurso religioso nas matérias escolares, cada vez mais, as ideias do bem e das boas ações se afastarão da justificativa espiritual; e passarão a ser referenciadas pela dimensão da civilidade.

PALAVRAS-CHAVE

História da Educação, escola, civilidade

Este texto procurou abordar alguns aspectos pedagógicos do processo secularizador dos costumes, tal como esse movimento se deu no cenário português. A partir da referência teórica de Fernando Catroga, procurou-se estudar alguns manuais escolares – compreendidos entre os anos vinte do século XIX e a primeira década do século XX – que versavam explicitamente sobre os temas da moral e da civilidade. Constatou-se que o discurso sobre a moral e a urbanidade consistia em substituto secular do discurso religioso. Tratava-se de incutir na juventude sentimentos, hábitos e atitudes, que viessem a se coadunar com o que a sociedade esperaria do cidadão do futuro. Era, portanto, um diálogo com a vida adulta e com a formação para a cidadania e para o trabalho. Incutir comportamentos, por meio da construção do roteiro prescrito da civilidade, significava construir códigos de comportamento considerados adequados para a vida social. O bom comportamento público não era, portanto, refém do aprendizado da religião; mas seria construído na esfera urbana da ação civil. No século XIX, a despeito da permanência de algum discurso religioso nas matérias escolares, cada vez mais, as ideias do bem e das boas ações se afastarão da justificativa espiritual; e passarão a ser referenciadas pela dimensão da civilidade. A mesma escola que ensina conhecimentos ensinará também um rol de valores e de atitudes considerados imprescindíveis para a vida em sociedade; e a dinâmica do comportamento derivará de uma noção de moral que não está acoplada à ideia de Deus.

Fernando Catroga diz que "a secularização deve ser entendida como uma paulatina distinçãoentre o século e as objetivações dogmáticas e institucionais do religioso como Igreja" (Catroga 2010, p.21). Ao demarcar o quanto esse processo corresponde ao movimento da Modernidade, o autor destaca que se trata de um espírito racional que impregna a nova ordem econômico-social, repercutindo em todas as esferas da vida. Reportando-se ao conceito weberiano que abarca os processos de secularização e de racionalização, Catroga recorda que é em virtude do "desencantamento do mundo"(Catroga 2010, p.36) que se dará a criação de burocracias e a objetivação de códigos de conduta condizentes com a multiplicidade das funções sociais que se tornarão necessárias ao Estado moderno. Teria sido por efeito da urbanização que "se operou uma maior despersonalização devido à multiplicação dos papeis sociais" (Catroga 2010, p.39).

A tese de Catroga é a de que "se toda laicidade é uma secularização, nem toda secularização se realizou como laicidade" (Catroga 2010, p.46). A secularização corresponde a um novo lugar das questões civis na esfera pública. Porém, a retirada do primado das questões religiosas nem sempre se fez por um súbito esvaziamento do lugar da religião nosassuntos sociais. Seria, antes, um percurso de "longa duração". Trata-se de uma "perda, nas sociedades modernas ocidentalizadas, da posição-chave que a religião institucionalizada ocupava na produção e na reprodução do elo social e na atribuição de sentido" (Catroga 2010, p.62). Em muitos países, como Portugal, a religiosidade permaneceu viva a despeito e em sintonia com a "desmagificação do mundo" (Catroga 2010, p.36).O mundo era secularizado e a referência da religião na vida cotidiana progressivamente declinava.

Os processos de secularização sempre acarretam – e Catroga recorda também esse aspecto – uma "reinvenção do religioso" (Catroga 2010, p.32) ou um ressurgimento do religioso na própria lógica da via secular.Isso implica – continua Catroga – não necessariamente o "desaparecimento do sagrado", mas "uma maior eufemização das fronteiras entre o religioso e o não-religioso" (Catroga 2010, p.62). Nesse sentido, aspectos que seriam, no limite, concernentes à vida civil são alçados à instância do sagrado; como se a lógica da sacralidade se reinventasse pela ação do Estado – por exemplo. Seja como for, o processo secularizador será constituído pela distinção cada vez mais profunda entre o território espiritual e os poderes laicos. Como diz Catroga:

> *"Mudança que deu lugar a uma outra, expressa no aparecimento de uma mais forte tensão entre a ideia de passado e a de futuro, de onde promanou uma nova experiência de tempo, concomitantemente afirmada com os ideais de emancipação, progresso e capacidade autonômica que a razão teria para dar transparência aos imperativos da ética e às leis da natureza, assim como para aumentar o poder transformador do homem sobre o mundo. A isso se tem chamado 'mundanização' ou, talvez melhor, 'temporalização'." (Catroga 2010, p.59)*

No mundo secular, há um deslocamento da figura do sagrado; este passará a se manifestar por outras linguagens acerca de novos objetos. Como diz Catroga, são "símbolos, ritos, gestos e atitudes, cuja inteligibilidade última parece remeter para o fundo ancestral da mentalidade mítica" (Catroga 2010, p.96). Trata-se de uma "sacralização do profano"(Catroga 2010, p.135); e é fundamental compreender isso para se poder apreender o que se passa no interior dos Estados-Nações, tal como estes se constituíram na Modernidade. Seria possível dizer, inclusive, que a cultura republicana se firmou aos poucos nos diferentes países; e, nos diferentes países, recorreu a essa metamorfose do sagrado. O "desencantamento do mundo" aconteceu, portanto, por degraus, paulatinamente. E talvez, antes de Portugal ser República, alguns dos elementos da cultura republicana já estivessem contidos na maneira pela qual se deu o percurso da secularização.

É possível verificar nos próprios textos escolares como se operou esse longo processo secularizador dos costumes. Em alguma medida, uma vasta literatura produzida para a escola desde os primórdios do século XIX irá demonstrar que a conduta reta tem como pressuposto a convivência social. Não recorrendo à religião para abordar o tema da ética, os compêndios escolares tendem a assinalar o valor de uma moral que é, sim, capaz de prescindir da espiritualidade, mas que não pode abrir mão de valores que, pela via da moral e da civilidade, são apresentados como se fossem universais. A sacralidade, aqui, ressurge na figura da convivência pública e civil. E esta civilidadeé, por sua vez, ancorada na dimensão da moralidade: uma moralidade kantiana, autônoma, sem cariz religioso.

A ideia de moral já apontava para o comportamento civil, indicando as maneiras de agir no cotidiano que deveriam guiar o modo de vida do homem de bem. Assim - antes de ser proclamada a República em Portugal, ainda que se valendo de tonalidade aparentemente cristã - os compêndios escolares portugueses que abordam o tema da moral remetem-se, sobretudo,à indicação de comportamentos prescritos. É o caso do compêndio intitulado *Doutrina christã e moral para uso dos alunos das escolas primarias em harmonia com os programas oficiais*, publicado em 1903 pelo Padre José Correia Marques Castanheira, pela Imprensa da Universidade de Coimbra. Trata-se de um livro a ser lido e aproveitado pelo professor, já que toda sua estrutura é demasiadamente complexa para ser de fato utilizado pelos alunos das escolas primárias. É entãouma obraconcebida para uso do professor, que, por sua leitura, aprenderia os conteúdos e matérias a serem ensinados para o ensino primário. A moral é caracterizada como fator de civilização, na condição de "patrimônio intelectual da Humanidade" (Castanheira 1903, p.54). Apresentando a consciência moral como a faculdade de julgar o bem e o mal, o autor justifica o comportamento ético sem apelar para qualquer argumento religioso. Trata-se de uma voz interior que nos diz que certos atos são maus e que não se deve praticá-los. Na sequência, o texto adverte:

> *"Se fechamos, pelo contrário, os ouvidos a essa voz e, calcando as nossas hesitações e os nossos escrúpulos, praticamos tais atos, sentimo-nos depois envergonhados e humilhados; a voz interior, que nos advertira da malícia dessas ações, implacavelmente nos julga e nos condena. Antes que ninguém tenha conhecimento do que fizemos, toma-nos ela conta das nossas ações e declara-nos culpados por praticarmos um ato que sabíamos ser mau; e o sentimento da nossa falta é uma verdadeira pena a que se dá o nome de remorso." (Castanheira 1903, p.55-6)*

O mesmo autor - em seu livro *Elementos de moral coordenados em harmonia com o programma official para uso das Escolas Normais e Districtais*, publicado em 1902 pela Imprensa da Universidade de Coimbra - vincula claramente a ideia de moral com a dimensão kantiana do dever. A vida honesta depende, pois, do conhecimento do dever e da capacidade paracumpri-lo. Trata-se de um conjunto de obrigações que remete para a vida civil, já que "a ideia do dever é, pois, a ideia duma necessidade moral, análoga à das leis civis, que mandam ou proíbem aos cidadãos dum Estado um certo conjunto de ações "(Castanheira 1902, p.11).

Existiria uma moral teórica, que constituiria a ciência dos princípios, e uma moral prática. Essa compreende a moral civil. Daí o vínculo entre a moralidade e a civilidade, no modo como ambas são apresentadas na vida escolar. A civilidade é compreendida como um roteiro de atitudes, considerado um desdobramento da moral coletiva, voltado para estruturar modos de agir em sociedade tidos por adequados e justos. Mesmo assim, considera-se que, ainda que a moralidade seja

universal, esse comportamento público concernente à civilidade seria histórico e relativo. No limite, a lógica civil da moral remeteria para

> *"(...) o modo de proceder dos cidadãos dum Estado. Um amplo caráter as distingue das leis naturais: enquanto a lei natural é universal e absoluta, a lei civil é variável e relativa; e assim:*
>
> *1º. São leis práticas e não teóricas. Enunciam o que se deve fazer livremente, e não o que se faz necessariamente. Como são feitas pelos homens e para os homens, são atos duma vontade humana; e por isso implicam inteligência e liberdade da parte dos seres que dirigem e não podem ser obedecidas sem que primeiro sejam conhecidas e consentidas. Donde se segue que podem ser violadas e que os fatos podem não ser inteiramente conformes com elas." (Castanheira 1902, p.12-3)*

Distinta da lei civil, mas complementar com relação a ela, para Castanheira, a lei moral tem por características o fato de ser, a um só tempo, obrigatória, absoluta e universal. Trata-se de um tipo de obrigação que não é provocado por qualquer constrangimento externo, mas por uma dimensão interior ao indivíduo: o sentimento do dever. É assim também que o *Compendio de Moral e Doutrina Christã*, escrito pelo cônego Manuel Anaquim apresenta o tema, em edição recomendada para o ensino primário oficial, e publicada em Lisboa pela Ferreira & Oliveira Editores, no ano de 1906. Para o autor, exatamente por dizer respeito a leis não escritas, a moral deve "falar mais ao coração do que à inteligência" (Anaquim 1906, p.38). A moral deve ser ensinada, não por qualquer remissão à religiosidade, mas por princípios intrínsecos à própria dimensão da ética. O juízo moral da criança será aperfeiçoado pelos ensinamentos teóricos e práticos da escolarização, bem como pela disciplina que a escola introduzirá para fazer valer esses preceitos por ela ministrados.

> *"Como se conseguirá fazer o ensino da moral às crianças por este processo? (...) Pela aplicação inteligente da disciplina escolar como meio de educação, já distinguindo cuidadosamente a falta ao cumprimento do dever das simples infrações ao regulamento, já pondo em relevo a relação da falta com a punição, dando provas, na direção interna da escola, dum escrupuloso espírito de equidade, incutindo horror ao espírito malévolo de denúncia, à dissimulação, à hipocrisia, colocando acima de tudo a franqueza e a retidão, e não desatendendo nunca as expansões das crianças, as suas reclamações, os seus pedidos, etc." (Anaquim 1906, p.38-9).*

Além disso, para se ensinar a moral – diz o texto – deve-se ter em conta a "observação individual dos caracteres" (Anaquim 1906, p.38), buscando compreender as predisposições das crianças, seja para corrigir os defeitos, seja para exaltar suas qualidades. Ensinar a ética pressuporia também recorrer ao juízo moral

das próprias crianças, "fazendo-as muitas vezes juízes de sua própria conduta" (Anaquim 1906, p.39). Caberia ao professor a "correção de noções grosseiras, como prejuízos e superstições populares, crenças em bruxedos, em aparições vãs e ridículas de almas de outro mundo, na influência de certos números, etc" (Anaquim 1906, p.39). Assim, dessa remissão às falas das crianças, era indicado o roteiro da moralidade, fosse pela evidência dos vícios e dos maus exemplos, fosse pelo catálogo das virtudes a serem cultivadas. Nesse sentido:

> *"Pelo ensinamento tirado dos fatos observados pelas próprias crianças, fazendo-lhes sentir, na ocasião, as tristes consequências dos vícios, que por vezes se ostentam à sua vista, como a embriaguez, a preguiça, a insubordinação, a crueldade, etc.; inspirando-lhes, todavia, tanta compaixão pelas vítimas do mal como horror ao próprio mal; servindo-se de exemplos concretos ou apelando para a experiência imediata para as habituar ao sentimento prático da moralidade." (Anaquim 1906, p.39-40)*

Os principais deveres morais do sujeito para consigo próprio seriam – de acordo com Anaquim –"o dever da própria conservação e o dever de nosso aperfeiçoamento intelectual e moral" (Anaquim, 1906, p.42). A ideia de aperfeiçoamento, remetendo-se à herança iluminista, condiz com a visão de que a instrução aprimora os costumes e eleva a grandeza da nação. Não por acaso, a dimensão da ética é comumente atrelada ao preparo exigido para a educação cívica. É o que aparece no volume intitulado *Primeiras Noções de Educação Cívica*, publicado por Trindade Coelho em 1906 pela Livraria Aillaud. Esse compêndio, indicado para adoção no ensino primário, define com clareza a noção rousseauniana de soberania. Soberano não é mais o rei. Não se trata de um conceito que protege as camadas privilegiadas da sociedade. Soberano é o povo, a nação; e essa soberania não pode ser transferida nem negociada:

> *"A nação é soberana: quer dizer, nenhum indivíduo ou corporação exerce autoridade pública que se não derive da nação. O Rei, os ministros, as câmaras legislativas, os tribunais, os corpos administrativos, o exército, receberam da nação os seus poderes; e ela não os recebe de qualquer outra nação, no que consiste a sua independência." (Coelho 1906, p.5)*

Integrar a nação, contudo, é uma dimensão subordinada a outros vínculos, considerados prévios, dos quais o vínculo familiar é o primeiro. A correlação entre a família, a sociedade e a nação é explicitada nos manuais escolares e em outros materiais de cunho pedagógico. A imprensa pedagógica elabora estratégias para falar com as crianças; para ensiná-las pela leitura; para ensinar os pais e os professores sobre aquilo que deve ser apreendido da vida em sociedade. Em 1907, pela Livraria Figueirinhas, a redação da *Educação Nacional* publica uma brochura intitulada *A civilidade*, que se dirige explicitamente para a formação das crianças.

"Se temos, pois, deveres de respeito e amor para com os nossos semelhantes, ou seja, para com todos os membros da sociedade, tem esta o verdadeiro direito de nos exigir não só o digno cumprimento desses deveres, como o respeito mais completo pelos usos e formalidades que ela adota na sua vida de civilização e progresso. Por consequência, ACivilidade, compêndio desses deveres de convivência, deve ser lida e praticada por todos os que vivam em sociedade." (A Civilidade 1907, p.6-7)

Voltando um pouco atrás, a ideia de civilidade, no início do século XIX, era desdobrada da tarefa da catequese, como se fosse seu substituto, embora com alguma independência frente à temática religiosa. Sendo assim, da *Instrucção aos mestres de primeiras letras*, publicado pela Real Imprensa da Universidade de Coimbra, em 1824, consta o que segue: "é da obrigação dos mestres ensinar também aos meninos a Civilidade Cristã, fundada nas virtudes da Caridade, Humildade e Modéstia; e, para esse fim, lido o Catecismo da Doutrina Cristã, lhes mandarão ler também o da Civilidade, que deve andar junto com aquele" (*Instrucção* 1824, p.7).

Aos mestres, caberia zelar pela inocência dos costumes; e os princípios da civilidade aprendidos teórica e praticamente conformariam rotinas de comportamentos prescritos. Nesse sentido, o modo de agir cotidiano aproximar-se-ia dos ditames do Estado e do Rei, mesmo que isso estivesse cercado por justificativas de ordem religiosa. É a obrigação pública, ou os serviçospara com o Rei e para com a Pátria que, juntos com os deveres para com Deus, organizam o rol de compromissos do sujeito perante a sociedade.

"Zelarão a inocência de seus costumes dentro e fora da Escola, acautelando quaisquer ocasiões de distração e perversidade nas entradas e saídas, idas e vindas, ou dentro da Escola; se apenas notarem que desponta algum vício em qualquer de seus Discípulos, procurarão imediatamente atalhá-lo, ensinando-lhe como deve obrar, repreendendo-o ou castigando-o de modo conveniente; lembrando-se que dos bons ou maus hábitos, contraídos na tenra idade, depende a felicidade pública e dos particulares. Esmerar-se-ão em lhes dar bom exemplo, servindo-lhes com seu procedimento de modelo e espelho de virtude e de cortesia. Acomodar-se-ão com paciência e caridade cristã à ignorância e rudeza dos Meninos: e a tudo isso se excitarão não só por motivo de sua obrigação pública, mas também pelo serviço de Deus, d'El Rei e da Pátria, e pelo exemplo de nosso Salvador, que se comprazia de agasalhar os Meninos; e advertindo que, em suas Escolas, se começam a preparar os que para o futuro hão de ser os esteios da Religião e do Estado, e certos de que se lhes há de pedir rigorosa conta de seu serviço." (Instrucção 1824, p.11)

Nesses anos do primeiro quartel do século XIX, havia uma articulação ainda significativa entre a vida civil e os códigos da religião, embora a civilidade fosse justificada já em si mesma, como um requisito concernente à vida secular. A

civilidade prescreve ações de etiqueta para o dia a dia, ressaltando as formas de agir perante os outros, com o fito de uma concórdia coletiva capaz de assegurar a convivência adequada na vida social. A mesma escola que ensina a ler, a escrever e a contar ensina também como se deve comportar em público.

A civilidade é assim conteúdo e matéria da vida escolar. A escola que seleciona, elege e distribui saberes e conhecimentos também escolhe valores considerados apropriados para a formação do sujeito capaz de interagir com os outros. Isso envolve o aprendizado para a vida e para o trabalho. A escola primária estará voltada para organizar a população e disseminar os postos e os lugares que o futuro reserva para cada fatia da população. Isso envolverá também alguma dimensão de aprendizado dos requisitos necessários para a construção de uma paz social, capaz de assegurar a estabilidade do reino. Os motivos eram civis e as razões eram públicas. Tratava-se de uma escola secularizada. É o que aparece no texto da *Eschola popular de primeiras letras*, publicada pela Real Imprensa da Universidade, em Coimbra, no ano de 1828.

> *"Nos ajuntamentos e conversações com os seus iguais, não faça ação nem diga palavra alguma que seja ou torpe ou suja ou indecente ou que possa escandalizar os seus companheiros, ou outra qualquer, de que ele mesmo se ofenderia, se lha fizessem ou dissessem; antes deve prezar-se e honrar-se de ser o primeiro em honrar e estimar os outros, tanto de obra como de palavra. Por esta razão é impolítica, quando se está conversando, responder antes do outro acabar a pergunta; emendar quem fala; estar-lhe apontando o que deve dizer; interrompê-lo, quando está falando; querer ser o primeiro a falar; querer falar só e sempre; estar olhando para outra parte quanto outrem fala; falar de si com louvor ou dos outros com desprezo, desabono ou maledicência." (Eschola 1828, p.71)*

Como consta dos *Elementos de moral para uso das escolas*, publicado no Porto em 1858, a civilidade é sempre apresentada como "a maneira urbana com que nos devemos apresentar entre os nossos semelhantes" (Barreiros 1858, p.27). Explicita a *Selecta de manuscripto para uso das escolas d'ensino primario* de Simões Lopes - cuja 23ª edição foi publicada no Porto em 1887 - que a educação é, em todo esse material, considerada como estratégia para "corrigir os vícios, reformar os hábitos e polir os costumes" (Lopes 1887, p.22). A ideia é a de que a educação age na contramão das inclinações do homem, dando-lhe, então, o lastro da cultura e do refinamento.

Muitos dos compêndios, ao apresentarem a finalidade da instrução, expunham o dever social de preparar as crianças para servir à pátria. É o que aparece na primeira lição do *Mestre de leitura portugueza*, publicado por A. Castanheira Nunes, em Lisboa no ano de 1879. Para expor a necessidade da instrução, o referido texto diz o seguinte: "vindes a esta casa, meus meninos, para aprender a ler e a escrever as palavras da nossa língua, e para adquirir outros conhecimentos úteis e necessários,

quer na vida pública, quer na família, a fim de poderdes ser um dia prestáveis a vossos semelhantes, à pátria e à humanidade" (Nunes 1879, p.1).

A civilidade é requisito e é método para a instrução. É ela quem gera a disciplina, o autodomínio, a elegância e a boa apresentação. Agir na órbita da civilidade seria, nesse sentido, requisito para o sucesso no mundo das letras.E o mundo das letras era fundamental para ligar as pessoas na órbita do que Benedict Anderson compreende por "comunidade imaginada". A língua portuguesa, como "língua de imprensa", seria o motor que organiza o aprendizado escolar. Tratava-se de buscar a uniformidade de modos de comunicação, que passavam pelo domínio pleno de uma linguagem falada e escrita, capaz de estabelecer vínculos estruturadores da nacionalidade. Como afirma Benedict Anderson: "esses companheiros de leitura, aos quais estavam ligados pela imprensa, formavam, na sua invisibilidade visível, secular e particular, o embrião da comunidade imaginada em termos nacionais" (Anderson 2012, p.72).

No roteiro da cultura letrada, a civilidade é distintivo de comportamento público dos sujeitos da nação. A civilidade é apresentada no livro escolar como conhecimento. Quem age bem conhece mais coisas. É o que aparece no *Methodo facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda quanto a manuscripta no mais curto espaço de tempo possível* - publicado por Emilio Achilles Monteverde, e aprovado pelo Conselho Superior d'Instrução Pública -, cuja sétima edição veio a lume pela Imprensa Nacional em Lisboa no ano de 1859. Nos termos dessa cartilha de ensino da leitura e da escrita,

> *"A civilidade é um testemunho exterior de benevolência, atenções e deferência. É propriamente uma disposição habitual que nos faz evitar no comércio da vida e no trato com os homens tudo o que pode ofendê-los ou desagradar-lhes. A civilidade é o sinal distintivo de uma boa educação, e dispõe logo os outros em nosso favor." (Monteverde 1859, p.70)*

Com esse argumento, o texto indica procedimentos de conduta especialmente traçados para pensar a postura daquele que escreve. Da posição do corpo dependeriam a atenção, a concentração e a perseverança do aluno relativamente ao trabalho escolar:

> *"O corpo deve-se manter direito, e a cabeça um pouco inclinada para diante, o lado esquerdo mais chegado à mesa do que o direito. A perna esquerda algum tanto estendida, e o pé direito perpendicular ao sobrado. O braço esquerdo coloca-se, não paralelamente à borda da mesa, mas sim obliquamente, por isso que essa posição é a mais natural, e segura-se o papel com a mão esquerda." (Monteverde 1859, p.76)*

Outra forma de lidar com o tema da civilidade era dar conselhos de comportamento, que indicavam aos meninos com quem eles deveriam andar, para ter como referência os bons exemplos e para fugir das más companhias. É o que

aparece no texto do *Ramalhetinho da puerícia*, publicado por Luiz Filipe Leite em Lisboa no ano de 1854.

> *"Deixai de acompanhar, sempre que puderdes, com rapazes mentirosos, chocalheiros, barulhentos ou que sempre têm na boca más palavras. Dize-me com quem andas, dir-te-ei as manhas que tens. Sem mesmo dardes por isso, ir-lhe-eis aprendendo os maus costumes. E quem vos vir de camaradagem com eles, o que pensará? Que sois tais quais eles o são; não é assim? Se as pessoas com quem tratardes tiverem más qualidades, guardai-vos de imitá-las; porque se fordes bons, talvez sejam então elas que tomem de vós o bom exemplo. E que glória! Dignar-se Deus fazer de vós instrumento de sua misericórdia. Devem os bons fugir dos maus, para que os maus venham a seguir os bons." (Leite 1854, p.23-4)*

Publicado no mesmo ano de 1854, o livro *Encyclopedia das escolas d'instrucção primaria*, escrito por Julio Caldas Aulete e José Maria Latino Coelho, explicita o vínculo entre moral e civilidade no roteiro do que se apresenta como civilização. A urbanidade, para os autores, decorre da dimensão moral; e há, nesse sentido, uma universalidade nos ditames que orientam os modos de agir, a despeito do fato de as regras da civilidade poderem ser diferentes conforme os povos e a história. Embora recomendando ações específicas, todas as sociedades teriam códigos que norteariam as maneiras de se comportar. Nos termos do texto:

> *"A moral universal manda a todo o homem, qualquer que seja a sua religião, que não cause dano aos outros homens, antes os auxilie e favoreça. É o que a moral resume nos dois aforismos já proverbiais: Não faças a outrem o que não queres para ti. Faze aos outros aquilo que tu desejar que eles te façam. A moral ordena o amor dos homens em nome do egoísmo e da utilidade própria. Não ofendamos os outros, para que não nos ofendam também. Cumpramos para com eles todos os ofícios da benevolência, para que eles nos retribuam em serviços úteis para nós. Eis aqui entre os povos gentílicos a origem do primeiro gênero de polidez e de urbanidade." (Aulete; Coelho 1854, p.20)*

A ideia de civilizaçãocompreende, a um só tempo, a polidez e a educação do espírito na direção das ciências e das artes. Para Jean Starobinski, civilização é um "conceito unificador", que, dentre outras coisas, supõe o "abrandamento dos costumes" (Starobinski 2001, p.14). Daí sua aproximação com a dimensão da civilidade, como o grande objetivo para o qual se dirigem os esforços da instrução e da educação de maneira geral. A civilização é com frequência apresentada como um bem para o qual as sociedades se dirigem. O progresso é sinal de civilização e a instrução é requisito para o progresso. É o que aparece no jornal *Illustração popular: folha dedicada ao recreio e instrucção* na edição publicada em 25 de fevereiro de 1866.

"Por isso mesmo que o estado social, chegando à perfeição, tende a dar a liberdade e garantias ao povo, sem o que não é perfeito; e o homem, usufruindo estas liberdades e garantias, começa por conhecer a necessidade de instruir-se e, portanto, a colocar-se nas condições de um povo civilizado. E se, por circunstâncias especiais ou mesmo secretas, o homem se instrui sob um estado imperfeito e acanhado, então o homem reage contra o estado, destrói-o mesmo, e levanta nas ruínas deste, outro, nas condições precisas e harmônicas com o desenvolvimento individual da humanidade; e daqui a união dos elementos essenciais da civilização: homem ilustrado e livre, estado perfeito e desenvolvido. Ora, em presença desses princípios, e sendo, como é, impossível a ilustração sem instrução, o povo que não procurar instruir-se por todos os meios ao seu alcance, não pode ter jus ao título augusto e nobre de civilizado." (Neves 1866, p.7)

É muito comum esse tipo de literatura escolar voltar-se para dar recomendações e mesmo advertências aos pais, que não são propriamente entusiastas da ação da escola. Segundo consta do compêndio intitulado *Ensino intuitivo: livro destinado ás mães e paes de família e ás professoras e professores de instrucção primaria*, escrito por João José de Sousa Telles e publicado em Lisboa no ano de 1873, os pais de família deveriam ser repreendidos pelo seu descaso perante os benefícios da escola e pela imagem negativa que incutiam em seus filhos acerca da instituição escolar.

"Na repugnância que os meninos têm à escola, são quase sempre culpados os pais e as mães, porque, em vez de amoravelmente lhes falarem dela, de lhes mostrarem que está ali o alvorecer de todas as artes e ciências, de lhes dizerem que é aquela a única porta por onde se entra à vida pública, na qual terão, quando homens de tomar parte, de lhes explicarem a missão do professor e de lhes expenderem que nele acrescem aos deveres de mestre os de amigo e patrono; nada disto fazem, e só invocam o santo nome da escola quando, irritados pelas travessuras das crianças, que não querem ou não sabem remediar com brandura, bons conselhos, bons exemplos e moderadas correções, pretendem aterrorizá-los, apontando-lhes para aquela... penitenciária." (Telles 1873, p.61)

Tratava-se de organizar uma sociedade composta, a um só tempo, por cidadãos e por trabalhadores. Esse enredo que vincula à escola a formação para a cidadania e para o trabalho corresponde, por si mesmo, ao processo de secularização dos corações e das mentes. A ação da escola, nesse sentido, dirige-se à conformação da sociedade futura, em todas as suas facetas, incluindo aquelas que assinalavam fronteiras, obstáculos e desigualdades. Mesmo assim, o discurso sobre as boas ações é genérico: acopla-se à discussão dos deveres, já que o conhecimento da virtude deve remeter o sujeito a praticar atos que sejam tidos por nobilitantes. Segundo consta do

Manuscripto das escolas primarias, publicado no Porto, por Angelo Vidal, no ano de 1908, ao agir na direção do bem, o homem consegue a aprovação da opinião pública e o lugar social de cada um requer essa aprovação do sujeito pela coletividade.

> *"Impõe-se, acima de todos os deveres, qualquer que seja a situação em que te encontres, honrar sempre o teu nome, como homem e como cidadão. Procura elevar-te pelo estudo e pelo trabalho, para que possas ser útil a ti e ao teu país. Em todo o teu proceder, toma por guia a razão e a justiça e nunca te esqueças de que as boas ações enaltecem, honram e nobilitam. Enfim, procura sempre viver em boa harmonia com a tua consciência, para que sejas moralmente feliz e possas ser bem apreciado pela opinião pública." (Vidal 1908, p.28-9)*

Enfim, os compêndios escolares constituíam uma antessala para a vida social. A passagem da escola era intermediária entre a família e a convivência pública. Mais do que isso, tratava-se de oferecer à infância elementos que possibilitassem futuramente a capacitação para a esfera da cidadania e do trabalho. Esse discurso que remete o futuro à infância e que ensina, como se de conhecimento se tratasse, modos de sentir e de agir conforme o que é apresentado como bem da sociedade vem ancorado por uma pauta plenamente secularizada. Não se trata propriamente de um discurso laico, já que a matéria religiosa acompanha o capítulo da civilidade; mas se trata, sim, de uma autonomia do campo da moral e da urbanidade que prescinde das justificativas religiosas. Nesse sentido, é possível dizer que, na lógica do processo de secularização, a escola herdada da matriz pombalina teve um papel significativo. Buscava-se preparar as novas gerações para um roteiro de convivência que estruturasse lugares e distribuísse poderes sem, para tanto, ferir a necessária dimensão da concórdia. Tecer a vida social, pensando os poderes públicos e civis, exigia a tarefa de ensinar a infância. Era isso que faziam os manuais acima mencionados. A mesma escola que ensina a ler, a escrever e a contar será aquela que ensina a criança a bem se comportar: e a estratégia usada nesse caminho inscreve-se no processo de secularização, como se fosse umcapítulo dirigido ao aprendizado da vida pública.

BIBLIOGRAFIA

A Civilidade pela redacção da Educação Nacional. (1907). Paris: Livraria Figueirinhas.

Anaquim, C. M. (1906). Compendio de moral e doutrina christã. Lisboa: Ferreira & Oliveira Ltda. Editores.

Aulete, J. C.; Coelho, J. M. L. (1854). Encyclopedia das escolas d'instrucção primaria. Lisboa: Publicada por Eduardo de Faria e Cia.

Anderson, B. (2012).Comunidades imaginadas. Lisboa: Edições 70.

Barreiros, C. J. (1858).Elementos de moral para uso das escolas: terceira edição adequada á capacidade dos alunos d'instrucção primaria.Lisboa: Typographia de Leal & Cia..

Boto, C. (2015). Moral e civilidade nos livros escolares em Portugal: matéria secular da escola pública. In: GARNEL, Rita; OLIVA, João Luís. Tempo e História / Ideias e Políticas: estudos para Fernando Catroga. Coimbra: Almedina. ISBN: 978-972-40-6206-8. p.531-548.

Castanheira, P. J. C. M. (1903).Doutrina christã e moral para uso dos alumnos das escolas primarias em harmonia com os programmasoficiais. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Castanheira, P. J. C. M.. (1902).Elementos de moral coordenados em harmonia com o programma official para uso das Escolas Normais e Districtais. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Catroga, F. (2010).Entre deuses e césares: secularização, laicidade e religião civil. 2ªed.. Coimbra: Almedina.

Coelho, T. (1906).Primeiras noções de Educação Cívica. Paris-Lisboa: Livraria Aillaud.

Eschola popular das primeiras letras dividida em quatro partes, parte segunda,Catecismos de douthrina e civilidade christam para instrucção e para exercicio da leitura (1828). Coimbra: Na Real Imprensa da Universidade.

Instrucção para os mestres de primeiras letras. (1824). Coimbra, Na Real Imprensa da Universidade.

Leite, L. F. (1854). Ramalhetinho da puerícia. Lisboa: Sociedade Faria e Companhia.

Lopes, S. (1887).Selecta de manuscripto para uso das escolas d'ensino primário. 23ªed.. Porto: Livraria Portuensede Lopes e Cia.

Monteverde, E. A. (1859). Methodo facillimo para aprender a ler tanto a letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo possível. Sétima edição, revista e melhorada. Lisboa: Imprensa Nacional.

Neves, F.M. (1866). "A civilização", Ilustração popular: folha dedicada ao recreio e instrucção, número 7, Lisboa, 25 de fevereiro de 1866.

Nunes, C. (1879).Mestre de leitura portuguesa. Lisboa: Typographia Progressista de P. A. Borges.

Starobinski, J. (2001).As máscaras da civilização. São Paulo: Companhia das Letras.

Telles, J. J. S. (1873).Ensino intuitivo: livro destinado ás mães e paes de família e ás professoras e professores de instrucção primaria. Lisboa: Ferreira Lisboa.

Vidal, A. (1908).Manuscripto das escolas primarias. Porto: Livraria Fernandes Editora.

ID:129

A ARTE DE CULTIVAR, EXERCITAR, FORTIFICAR E POLIR AS FACULDADES DA CRIANÇA EM SUA PRIMEIRA INFÂNCIA. INCURSÕES ACERCA DA CIVILIDADE EM ÁLBUNS DE CRIANÇAS E MANUAIS DE PUERICULTURA (BRASIL, PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX)

Autor:
Maria Stephanou

Filiação:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PALAVRAS-CHAVE

História da educação, civilidade, criança

A civilidade e a atenção aos impressos do gênero *savoir-vivre*, como são em geral conhecidos os manuais de boas maneiras, etiqueta, polidez e sociabilidades, há algum tempo vem sendo estudados pela historiografia. Alguns se dedicam ao exame daqueles textos mais difundidos no gênero, sobretudo aqueles da tradição erasmiana, suas influências ocidentais e europeias desde o século XVI até o apogeu da polidez burguesa dos séculos XIX e XX. Outros, em especial, acompanham a circulação e presença dos discursos que esses impressos propõem ou prescrevem aos leitores no circuito dos manuais escolares, sob o modelo de regras e conselhos para leitura dos estudantes, uma espécie de alfabeto das boas maneiras, presentes em diferentes contextos e níveis de ensino, o que lhes têm reservado análises diversas no âmbito da História da Educação, sobretudo dos séculos XIX e XX. Recentemente, o termo *savoir-vivre* foi dicionarizado em língua portuguesa por Houaiss (2001) e consiste, precisamente, no "conhecimento e prática dos usos e costumes da vida social".

Em que consiste, quando se trata das crianças pequenas, a arte de cultivar, exercitar, fortificar e polir suas faculdades? A atenção dirigida a livros de bebe da primeira metade do século XX, além de alguns manuais de puericultura e pedagogia que por eles são fartamente citados como epígrafes ou textos transcritos em suas páginas, sugere alguns aspectos que provocam discussão acerca da complexidade de temas imbricados, como infância, educação e civilidade, além de retomá-los a partir de diferentes ângulos.

Os livros de bebe e os manuais de puericultura circularam no espaço privado das famílias letradas desde fins do século XVIII e, no Brasil, em especial, na primeira metade do século XX. Há mais de uma dezena de títulos de livro de bebe publicados nesse período, alguns representados por traduções de publicações europeias, outros elaborados por autores e editoras brasileiros. Caracterizam-se, em geral, como impressos que se destinam, simultaneamente, à leitura de citações acerca da primeira infância e conselhos de puericultura, compilados por seus autores ou organizadores, e, de outra parte, ao registro manuscrito de eventos da vida de uma criança biografada e de sua família. Nesta comunicação destacam-se dois títulos em particular, a saber: *O Livro de Bebe* (1923, 1ª ed.), de Mansueto Bernardi, e *Meu Bebe: livro das mamães* (1924, 1ª ed.), de Bastos Tigre, acompanhados em suas sucessivas edições até os anos 1950, difundidos no Brasil e que são objeto de um estudo mais amplo sobre as práticas de leitura e escrita no foro privado. Aqui são examinados quanto aos preceitos de civilidade. Inscrever a criança no contexto das sociabilidades familiares, dar-lhe ordem e regularidade, controlar, governar, conter, suprimir excessos, regrar minuciosamente seus costumes e hábitos, circunscrever os comportamentos desde a mais tenra idade, com frequência são prescrições que se fazem presentes na discursividade desses impressos. Os títulos examinados são mais incisivos no que diz respeito aos ensinamentos de bem-viver, que devem,

forçosamente, instruir e "polir" as crianças, incumbência preferencial de suas mães. Apresentam inúmeros conselhos sob a forma de textos reflexivos e normativos à leitura dos adultos, propondo-lhes modos de cuidar, educar, regrar seus pequenos filhos, em seus primeiros gestos, em suas existências no seio da família, mas igualmente nos limitados espaços de suas sociabilidades, muito antes da escolarização, desde o nascimento até a idade escolar. Assim, os livros de bebe possuem diferentes proposições de observação, acompanhamento, instrução aos pais, propondo-lhes ou prescrevendo-lhes discursos, os ensinamentos da Puericultura e da moral. Além disso, demandam o registro escrito de aspectos, eventos, atributos da vida singular de uma criança. Aí é que se destacam vários enunciados ligados ao corpo infantil, o corpo da criança como matéria de sua biografia, as transformações do corpo como eventos que delimitam momentos de sua educação no início da vida, apresentando-se com tal importância que definem a periodização de sua história pessoal. Produzem o corpo criança como uma espécie de corpo cronologia, o corpo como índice biográfico da infância, mas também o corpo como suporte de relações sociais, que é o elemento central dos manuais de civilidade. Como sugere Daniel Arrasse (2011), desde Erasmo de Roterdam, a literatura de civilidade fez do corpo o sujeito central de suas prescrições, "o que funda uma cultura do corpo no seio da qual é o corpo (civilizado) que oferece o aspecto mais imediato da personalidade" e, portanto, ele é privilegiado na definição das boas maneiras. Quem melhor que a criança, e seu corpo em formação, para aprender e denotar os atributos da civilidade? O corpo civilizado constitui o modelo a polir nas crianças, tarefa a ser iniciada pelas mães e os adultos de seu grupo parental. Nos livros de bebe podemos observar o quanto os diferentes ritos e rituais sociais descritos pelos excertos colecionados e impressos ou narrados por seus pais, e por vezes os diversos eventos sociais em que a criança participa, demarcam as atenções à produção da civilidade. Mapear e descrever como esses ritos e eventos, bem como as normatizações que lhes sucedem ou deles decorrem, se apresenta como possibilidade para compreender a centralidade do corpo da criança na produção do que se concebe como sendo as boas maneiras e o *savoir-vivre* a cultivar, numa extensão e intensidade inusitadas. Foi assim com as outras gerações? Por que os ensinamentos da Puericultura e da moral dirigem uma atenção privilegiada ao corpo a ser civilizado em se tratando das crianças? Nos livros de bebe examinados, boa parte dos textos impressos consiste em compilações, foram extraídos de obras de divulgação dos saberes médicos, outras da doutrina católica que prescreve preceitos de uma educação cristã e humanista das crianças. Além de mais de uma dezena de médicos-autores, sobressaem textos transcritos de autores franceses, como o Abade Félix Dupanloup, e sua obra Da Educação (1851), Mme. Augusta Moll-Weiss e suas obras A mulher, a mãe, a criança (1897) e Os nossos pequeninos (1909), e o Abade René Bethléem com sua obra Catecismo da Educação (1919), autores cujas transcrições são proeminentes em O Livro de Bebe, de Mansueto Bernardi, editado pela Livraria do Globo, de Porto Alegre, RS, cuja primeira edição é de 1923. Nessa obra, é emblemático o excerto compilado de Dupanloup e que inspira o título desta comunicação: "A educação é a

arte de cultivar, exercitar, desenvolver, fortificar e polir todas as faculdades físicas, intelectuais, morais e religiosas que constituem na criança a natureza e a dignidade humana; dar a estas faculdades uma perfeita integridade; elevá-las à plenitude da sua força e da sua ação. E, deste modo, formar o homem, prepará-lo a bem servir a pátria, nos diversos cargos sociais, que um dia seja chamado a desempenhar através da jornada da vida; e assim, num alto pensamento, conquistar a vida eterna, enobrecendo a vida presente. Eis a obra e o fim da educação" (Dupanloup apud Bernardi, 1939). No livro Meu Bebê: livro das Mamães (1924; 1942), de autoria de Bastos Tigre, edição de 1942 pela Editora Minerva do Rio de Janeiro, os ritos sociais, do nascimento aos aniversários, expressam as regulações sociais, as sociabilidades que envolvem diferentes figuras no entorno à criança e sua apresentação aos padrinhos, avós, amigos, visitas. Esses eventos são minuciosamente normatizados e descritos, assim como o acompanhamento do corpo da criança em transformação é alvo de diferentes intervenções pedagógicas juntamente com seus respectivos registros manuscritos. Embora Bastos Tigre não cite os autores que são compilados, o impresso possui pistas dessa compilação, seja pela anotação "Trad.", que significa tradução, seja pelo uso de aspas e enquadramentos dos textos oferecidos à leitura, ou finalmente, de breve referencia a Cyrano de Bergerac; Dr. Renato Kehl, Moncorvo e Schrelher. Os demais, ou são anônimos ou escritos sob a forma de versos pelo próprio Bastos Tigre, que era jornalista e literato. Marca importante também neste segundo título examinado é que, apesar de algumas sátiras muito sutis à Igreja, o livro Meu Bebê reproduz conteúdos fortemente ligados à formação cristã e humanista da pequena criança, como orações, sacramentos e cultos que esta acompanha junto a sua família e nos quais, também seu corpo é travestido simbolicamente de diferentes convenções de civilidade. A investigação conta com apoio do CNPq.

BIBLIOGRAFIA

Arasse, Daniel. (2011). Civilité et rhétoriques du corps. In: Vigarello, G.; Corbin, A.; Courtine, J.J. (dir.)., *Histoire du corps*. 1. De la Renaissance aux Lumières. Paris: Éditions du Seuil. (pp. 467-485).

Bernardi, Mansueto. (1923; 1939). *O livro de Bêbê*. Porto Alegre, RS: Livraria do Globo.

Haroche, Claudine. (1998). Da palavra ao gesto. Campinas, SP: Papirus.

Rouvillois, Frédéric. (2009). *História da polidez de 1789 aos nossos dias*. São Paulo: Grua Livros.

Tigre, Manuel Bastos. (1924; 1942). *Meu bebê*: Livro das mamães. Rio de Janeiro : P. Assniann.

ID:167

A CIVILIDADE EM VÁRIOS TONS: PRESCRIÇÕES PARA A FAMÍLIA E PARA A ESCOLA EM MANUAIS DE CIVILIDADE (DÉCADAS DE 1920/1960)

Autor:
Maria Teresa Santos Cunha

Filiação:
UDESC -Universidade do Estado de Santa Catarina

PALAVRAS-CHAVE

Manuais de civilidade, Escola, Família, Leitura

No Brasil, desde meados do século XIX, a preocupação em formar pessoas "bem educadas" desencadeou a produção e circulação de numerosos manuais de boas maneiras e tambpem denominados como *manuais de civilidade*. A circulação de tais obras emergiu no período em que a elite agrária brasileira mudava-se para as cidades e uma nova burguesia ocupava espaços. O mais famoso (e provavelmente mais antigo) manual é conhecido como **Código do Bom Tom.** Publicado em 1845, tem como autor o cônego português identificado apenas como J.I. Roquette. Este era um manual que procurava normatizar os rituais do Brasil Imperial a partir da enumeração de variados preceitos para a vida em comum (como por exemplo, hábitos de higiene, boas maneiras em público, rol de condutas pessoais e grupais que se relacionam a atitudes como delicadeza, cortesia e polidez). Registre-se que este manual se tornou leitura obrigatória de uma aristocracia brasileira, merecendo destaque na obra de Gilberto Freire (1984, p.420) que, segundo este autor, adotaram tais regras na criação dos filhos *com excessos e exageros*.

Responsáveis pela transmissão de valores, de saberes, de normas de conduta, os professores passaram a atores privilegiados na formação de mentes, de almas e de corações no intuito de moldar o sujeito aluno para a civilidade e o civismo, atuando como propagadores intelectuais dos valores de civilidade. Assim, o professor primário *"situar-se-á, no campo da estruturação do moderno modelo escolar, como ator privilegiado de fabricação de visões de mundo que se deverão traduzir como consensos para o homem comum"* (Boto, 2005, p.79).

Uma possibilidade de reflexão sobre a responsabilidade social do professor na formação de sujeitos históricos hábeis no ler/escrever/contar e a ter bom comportamento leva a considerar tais documentos como alvo para estudos no âmbito da historiografia da educação brasileira. A parir destas premissas os Manuais de Civilidade/Urbanidade, podem ser considerados como aquelas obras que circularam no lar e na escola e que divulgavam preceitos de boa conduta e de boas maneiras que foram utilizados, em aulas, pelos professores e ema casa pela família, entre 1920 a 1960, como textos indispensáveis à propagação de valores civilizatórios. Geralmente naturalizadas, "civilidade" ou "urbanidade" são aqui trabalhadas como experiências históricas contingencialmente constituídas e retomadas pelo Estado, a partir dos finais do século XVIII como uma forma de controle social que tornaria possível uma mínima convivência pacífica entre os cidadãos (Elias, 1987, p.86). Ao invés de *naturais,* representam um intenso esforço de codificação e controle dos comportamentos, esforço para, justamente, conter a manifestação de sensações e movimentos "espontâneos" do corpo e da alma. Trata-se do processo histórico de cerceamento intencional de tudo que possa lembrar a animalidade, em suma, um processo de codificação informado por diferentes saberes e discursos. Como fontes

para este estudo, tomo como referência dois Manuais de Civilidade largamente presentes em Escolas Normais do sul do país, entre os anos de 1920 a 1960. O **Tratado de Civilidade e Etiqueta** de autoria da Condessa de Gencé, um compêndio provavelmente publicado em França em 1895 e que circulou em Portugal em 1909, com tradução de Luiz Cardoso, pela Editora Guimarães& Cia. de Lisboa. Uma edição, revista e corrigida por Maria Benedicta Pinho, foi publicada em 1912, sempre pela Editora Guimarães. A edição que aqui se estuda é a 8ª, datada de 1925 e tem-se registro até da 17ª edição dessa obra, em 1968. A outra obra em estudo é o **Pequeno Manual de Civilidade para uso da Mocidade -**. datado de 1932, foi editado pela Livraria Francisco Alves na Coleção de Livros Didáticos (FTD), no Rio de Janeiro e seu autor é desconhecido, já que não há quaisquer referências disponíveis.

Partindo-se de preceitos expressos em seus textos, procura-se refletir sobre alguns enunciados (normatização de comportamentos públicos, descrições de aparências e hábitos desejados) associados ao papel que o professor deveria interiorizar/ensinar a seus alunos já que ele era representado como o elemento fundamental na produção e transmissão de normas, condutas, valores e saberes. Para tal, parte-se do pressuposto que o professor é um formador de mentes, de almas e de corações e que por sua atuação é um intelectual – gente de letras – das gerações jovens, um formador desse *novo* sujeito histórico que seria produzido pela Escola através de um repertório de normas escritas. Se não se pode afirmar, categoricamente, que professores são escritores/autores de manuais de civilidade, pode-se pensar na clave de que são, ao mesmo tempo, leitores e propagadores de suas mensagens, aqueles que reforçam, pela via do ensino, estratégias de sociabilidade e possibilidades de aprendizagem e interiorização de comportamentos públicos desejados e alvos preferenciais como exemplos/modelos a serem seguidos

O código social definido pela *urbanidade/civilidade* analisará o modelo católico e os manuais em relação, até em seu formato, a um tipo de catecismo religioso que seria estendido a todas as classes sociais mediante a escolarização que caracterizará os séculos XIX e XX, na tentativa de averiguar se propunham uma virtude essencial que preservava a moralidade e fortalecia, em certo sentido, a ordem social existente.

Ancorados na idéia de que uma nação unida era uma nação feliz, tudo indica que a proliferação de aconselhamentos, exortações para bem comportar-se e conduzir-se em *justos limites,* presentes nos manuais de civilidade problematiza-se sobre suas prováveis contribuíções para que professores formadores e em formação difundissem tais práticas em um país pautado pela diversidade cultural que recebia imigrantes de várias regiões do mundo o que poderia constituir um entrave para a formação de um povo culto e ordeiro, alvo do Estado Republicano em consolidação.

O estudo parte do pressuposto que a polidez e a cortesia fazem parte das civilidades e consistem na observância do decoro e do bom-tom, na prática de boa conduta. Se hoje já é difícil saber como as pessoas se relacionam com os textos escritos certamente a dificuldade aumenta quando se pensa no passado, pois que dificilmente as pessoas se comportariam como desejavam estes manuais, mas uma

possibilidade de contornar este obstáculo é registrar o que se esperava como comportamentos adequados, ditos *civilizados*. Na tentativa de decifrar, nas recomendações dos Manuais de Civilidade, o estudo abordará as distintas linguagens (corporais, gestuais, os ritos, as encenações) pelas quais nos apropriamos do mundo e tentará perceber a forma como, através da leitura escolar, os manuais aqui considerados como objetos culturais simbólicos participam plenamente da história cultural e social do Brasil contemporâneo. Afinal, como estes saberes foram dados a ver e até compartilhados pelas comunidades, ainda que traduzidos em práticas singulares, por exemplo, em cópias escolares que compõem lições em uma coleção de cadernos escolares dos anos de 1950.

Considerar-se- á que os professores como intelectuais da instrução cumpriam um ritual de regrar o cotidiano e portadores de valores, em tese, mais elevados e mais universalistas construíram sujeitos históricos através da irradiação de seus saberes, de suas crenças, de suas convicções nos pequenos e variados modos de transmitir conhecimentos no dia-a-dia. O que ficou dessas regras, na vida, passado o tempo escolar? Que sentidos estas obras faziam? Num século marcado pelos novos usos do escrito, o papel das obras normativas parece ser o de participar da construção de um repertório que postula uma estética de comportamento social. O manual, assim, pode se estudado não somente como fruto de iniciativas individuais, mas como resultado de uma ação coletiva de pessoas que se apresentam como qualificadas (quer pela sua origem social, quer por cargos ocupados) para avaliar as necessidades dos outros. Parece inegável uma larga permanência de muitos preceitos *de civilidade* impregnados no conjunto do corpo social, nos conceitos e nos comportamentos que articulam e formam nossa herança cultural, quer rechaçamos quer admitamos e/ou assumimos totalmente ou em parte. Busca-se, finalmente mostrar que sua dimensão de memória de um tempo pode ser forjada por variadas perguntas que tais objetos suscitam ao historiador em cada situação em que são utilizados.

BIBLIOGRAFIA

Freire, G. (1984). Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob regime da economia patriarcal. 23ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.

Boto, C. (2005). O professor primário português como intelectual: 'eu ensino, logo existo'. Linhas: Revista do Mestrado em Educação e Cultura/ Universidade do Estado de Santa Catarina – Florianópolis/ UDESC, v.6, (n.1) pp.79-130.

Elias, N. (1987) A sociedade de corte. Lisboa: Editorial Estampa.

ID:170

INFÂCIA, ESCOLA E CIVILIDADE OS JARDINS DE INFÂNCIA DE GISELA SCHMELING (Porto Alegre/RS - 1948-1971)

Autor:
Maria Helena Camara Bastos

Filiação:
Programa de Pós-graduaçao em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Brasil

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar uma experiência singular de educação infantil, ocorrida entre 1947 a 1971, visando compor um recorte da história da educação infantil na cidade de Porto Alegre/RS. A singularidade está na história da atuação da professora Gisela Schmeling em ter tido seus jardins de infância em diferentes espaços - clubes sociais. A partir de entrevistas e materiais disponibilizados pela professora, consulta a diversos periódicos (Revista do Globo/RS, Revista do Ensino/RS, jornal Correio do Povo), álbuns de fotografias, e outros documentos, procuramos reconstruir a história dessa iniciativa. Podemos perceber que os jardins de infância da professora Gisela Schmeling, que perduraram por quase 25 anos ininterruptos, foram extremamente significativos para o período histórico, atendendo uma classe média e alta, muitos pertencentes à comunidade alemã, sócios dos clubes sociais, estabelecendo uma significativa rede de sociabilidade. Os depoimentos e os registros conservados possibilitam aquilatar a riqueza dessa iniciativa particular para a história da educação infantil de Porto Alegre e do Rio Grande do Sul.

PALAVRAS-CHAVE

Educação infantil, jardim de infância, clubes sociais.

INTRODUÇÃO

A partir do estudo do *Kindergarten do Deutscher Hilfsvereinschule*, no período entre 1911 e 1929 (Figueiredo & Bastos, 2012), passamos a nos interessar em pesquisar outras iniciativas particulares, realizadas na cidade de Porto Alegre/RS, especialmente aquelas empreendidas em espaços não-escolares. Bastos (2011, p.106) ao escrever suas memórias de tempos de escola, registra as experiências vividas no jardim de infância:

> *Frequentei o Jardim de Infância (1954-56) da Associação Leopoldina Juvenil, clube tradicional da cidade, com a Professora Gisela Schmelling (que, posteriormente, foi professora de alemão de meus filhos), uma das pioneiras na criação de pré-escola particular em Porto Alegre. Dessa escola, tenho lembranças das atividades que seguiam os dons de Froebel, especialmente os quadros com furos ou picados, nos quais tínhamos que usar agulha e lã para formar um objeto ou figura. Ou ligar os pontos para formar uma figura. Também as inúmeras atividades de teatro. No final de ano tivemos uma apresentação em que fui uma flor. A fantasia era linda, o miolo da flor era o rosto e as pétalas, feitas de tecido verde, cobriam a cabeça e a saia também era em forma de pétalas. Não recordo a história nem a minha fala, mas ainda hoje tenho gravada a imagem no palco do Salão Imperatriz (o nome já expressa a monumentalidade que significava estar no palco com cinco ou seis anos). Toda vez que entro nesse salão ainda lembro esse evento.*

A partir dessas recordações e com intenção de registrar essa experiência, contatei *Tante Gisela* (como é chamada pelos alunos de aulas particulares de alemão[1]), para uma entrevista, realizada em 13 de junho de 2012 em sua residência[2]. A partir de um primeiro contato e com uma série de indícios, fomos montando o quebra-cabeça dessa expressiva experiência de vida profissional, que faz parte da história da educação infantil da cidade de Porto Alegre/RS. Dessa forma, o presente estudo tem por objetivo registrar parte dessa experiência singular e original, ocorrida de 1948 a 1971, visando compor particularidades de uma história da educação infantil de Porto Alegre, das relações nas quais se inscreve e nas redes de sociabilidade estabelecidas.

1. D. GISELA SCHMELING: escolaridade e formação profissional

---

[1] *tante = tia em alemão*. Não é foco desse estudo as aulas particulares de alemão, para crianças e adultos, que passou a ministrar após fechar o seu jardim de infância, na década de 1970, em sua residência.

[2] A entrevista foi realizada juntamente com a bolsista de Iniciação Científica FAPERGS - Milene Moraes de Figueiredo. Posteriormente, foram realizados contatos telefônicos, nos quais a professora acrescentava mais dados à pesquisa.

Gisela Ane Marie Irma Struck nasceu em 23 de fevereiro de 1928, em Porto Alegre[3]. Seus pais – Walter Emílio Ferdinand Struck e Emilia Margarethe Babette Struck[4] – vieram da Alemanha, dois anos antes, onde já havia nascido seu irmão. O pai era escriturário e a mãe dona de casa. Frequentou o jardim de infância particular na residência de "Tante Nietsche"[5], o que permite perceber já uma prática comum nessa época, a qual também vai adotar como jardineira. Na foto ao lado, a imagem da professora nos anos 1950.

O ensino primário e o ginásio realizou no Ginásio Teuto-brasileiro Farroupilha[6], no período de 1935 a 1944[7]. Quando estava no ginásio trabalhou, por quase dois anos, na Santa Casa de Misericórdia, com meninas "com defeitos físicos e muito carentes de agasalhos, sapatos, etc". Para expressar essa carência, a professora relata que "quando havia visita oficial ao hospital, as camas eram arrumadas e enfeitadas com bichos de pelúcia, terminada a visita, retiravam os brinquedos". Com essas crianças, contava histórias, fazia jogos, ensinava músicas e tocava violino para elas. Essa experiência a motivou a criar um jardim de infância. Também foi bandeirante na Igreja Evangélica.

Assinala que não realizou o curso normal. Mas, após terminar o ginásio foi para São Paulo, onde permaneceu durante um ano (1946), frequentando a Escola Normal Caetano de Campos[8], como ouvinte. Além disso, tinha cursos particulares de Psicologia e Pedagogia, citando Antonio D'Avila[9] como um dos seus professores.

Após essas aulas, prestou exame de habilitação ao magistério particular de grau pré-primário, primário e intermediário, em São Paulo. Esse exame era destinado àqueles que não fizeram escola normal e ocorria em duas épocas do ano (fevereiro e julho). As instruções que o regulamentam estabeleciam: a idade mínima de 18 anos; exame das matérias - português, aritmética e noções de geometria (provas escritas eliminatórias e provas orais), história do Brasil, geografia, ciências físicas e naturais (provas orais), desenho (prova gráfica); provas teóricas e práticas. Para o pré-primário, ainda um exame oral sobre higiene e noções elementares de pedagogia pré-

---

3 Casou-se em 1951, com Werner Georg Schmeling, tendo duas filhas.

4 Gisela conta que seu avô materno era judeu e morreu queimado no gueto, a avó era ariana.

5 Não foi possível localizar mais dados sobre essa experiência.

6 O Colégio Farroupilha, um dos mais tradicionais de Porto Alegre (Rio Grande do Sul/Brasil), tem sua origem na fundação, em 1858, da Deutscher Hilfsverein (Sociedade Beneficente Alemã/Associação Beneficente e Educacional), mantenedora da instituição. Em 1886 é criado nas dependências da Comunidade Evangélica de Porto Alegre, sob o nome de Knabenschule des Deutschen Hilfsverein, com setenta meninos como alunos. A partir de 1950, adota a denominação "Colégio Farroupilha". Sobre, ver Telles (1974); Hofmeister Filho (1996); Almeida (1999); Bastos (2008).

7 Na ficha de inscrição, consta que o seu pai era sócio da Deutscher Hilfsverein (Sociedade Beneficente Alemã/Associação Beneficente e Educacional).

8 Sobre, ver Monarcha (1999).

9 Professor da Escola Normal Caetano de Campos, Diretor do Serviço de Orientação pedagógica do Departamento de Educação (1939). Sobre, ver Valdemarin (2008); Trevisan (2008).

escolar. Analisando o programa das disciplinas, percebe-se a ausência de conteúdos de Pedagogia, somente de higiene entre os listados em ciências físicas e naturais, higiene.

Voltando a Porto Alegre, a Secretaria de Educação e Cultura/RS não reconheceu o certificado de habilitação fornecido por outro estado. A professora questionou as autoridades: "São Paulo não é Brasil?". Diante da pergunta,deram-lhe o carimbo necessário e assim conseguiu o registro que lhe possibilitava ministrar aulas em escolas particulares.

2. OS JARDINS DE TIA GISELA: 1948-1971

A primeira experiência que a professora realizou foi na residência de seus pais, a Rua Barão de Santo Ângelo (Moinhos de Vento), com ajuda de sua mãe (aproximadamente, entre 1947 e 1948). Atendia a um pequeno grupo de alunos, meninos e meninas, com idade de quatro a seis anos, residentes nas proximidades, no turno da manhã.

Comenta que muitos das crianças eram filhas de ingleses, alemães e que não teve a preocupação em registrar os dados de seus alunos. Algumas fotos[10] registram essa experiência: em atividade de pintura, no pátio; a festa de Natal.

Em 1949, abre o jardim de infância no clube Grêmio Náutico União[11], a rua Quintino Bocaiúva, inaugurando uma prática de focar sua atuação em clubes sociais tradicionais de Porto Alegre, pois os mesmos garantiam a infraestrutura gratuita e a segurança necessária para o recebimento das crianças, o que permitia cobrar uma mensalidade menor.

Sobre a cobrança das mensalidades, informa que era diretamente com ela. O controle fazia por uma pequena ficha individual, impressa com os meses, em que carimbava o mês pago.

A mensalidade revertia para ela, o pagamento da auxiliar e para a compra de materiais que produzia para as atividades. Sempre trabalhou com a ajuda de uma auxiliar, lembrando algumas: Marion Fayel (1949); Ellen Wollheim; Erna; Cacilda, a empregada de sua residência, que auxiliava no período da manhã (1949).

---

[10] O álbum de fotos da professora foi um dispositivo evocador das suas lembranças, já que desde 1971, não atuava na educação pré-escolar.

[11] O Grêmio Náutico União foi fundado em 1º de abril de 1906, por jovens da sociedade alemã, alunos do Colégio Farroupilha, que tinham o sonho de ver o remo, seu esporte preferido, nas águas do Guaíba. Num terreno cedido, próximo a Rua Voluntários da Pátria, no centro de Porto Alegre, foi construído um barraco de tábuas como primeira sede, denominado *Ruder Verein-Freundschaft* (Sociedade de Regatas Amizade). Fonte: http://www.gnu.com.br/ A sociedade criou em 2004, um Museu. Sobre a história do clube, ver Hofmeister (1996).

No Grêmio Náutico União, a experiência da professora Gisela foi de 1949 a 1953[12]. Sobre a sala de aula no clube, relata que não era uma sala exclusiva para o jardim de infância. Dessa forma, decorria que, todos os dias, depois das aulas, tinha que recolher os materiais, empacotar tudo e chavear nos armários, pois no turno da tarde havia aulas de boxe, dança, ginástica. Como o piso não tinha ventilação, o local devia ser limpo diariamente, pois havia muito pó. Olhando as fotos, lembra alguns nomes de alunos, pelo sobrenome ou pela nacionalidade. Também diz que não adotava uniforme.

A Revista do Globo[13], de 11 de junho de 1949 (p.28-31, 56), publica a reportagem "As Reinações de Carlinhos, Frederico e Cia Ltda", com o seguinte subtítulo: "as atividades livres e dirigidas do Jardim de Infância do Grêmio Náutico União de Porto Alegre. Um estabelecimento particular que se acha na vanguarda em matéria de pedagogia para a infância", com texto de Nelson de Assis e fotos de Flavio Damm. Com fotos de meninas e meninos individualmente (3); dançando e fazendo ginástica ritmada, registra as atividades de mais de vinte crianças, de três a seis anos, na sede do clube.

O jornalista informa, a partir de conversa com a professora, que o jardim dividia-se em dois momentos no turno da manhã. O primeiro totalmente livre – "uma espécie de recreio em recinto interno", em que as crianças escolhiam o que fazer, a partir dos "centros de interesse" a sua disposição (caixa de areia, jogos de construção, pintura, brincar na casa da boneca, leitura ilustrada, quebra-cabeças). Durante a atividade livre, a professora ficava observando e fazendo anotações de cada aluno, para no fim de ano, elaborar um detalhado relatório do desenvolvimento da criança, "com dados orientadores sobre atitude mental, demonstrações intelectuais, habilidade manual, desenvolvimento social e emocional, tendências especiais".

A professora nos relata que no início do ano abria um caderno simples, no qual anotava o nome do aluno e assinalava aspectos do seu desenvolvimento: atitude geral, coleguismo, habilidade de expressão, habilidade manual. Ao final do ano, em novembro, quando elaborava o "Relatório de desenvolvimento" descritivo de cada aluno, entregue aos pais, retomava essas anotações realizadas para registro. As fichas eram impressas, em tamanho 31 por 21 cm.

O segundo momento do turno realiza "atividades organizadas" e variadas, sob a direção da professora: identificar as cores através de quebra-cabeças especiais, cantar em várias línguas, executar danças rítmicas, pintar utilizando os dedos como instrumental (*fingerpainting*), exercícios de dramatização, contar histórias, etc.

---

[12] Essa não foi a primeira experiência no clube. Em 1947, a professora Gercy Costa Silveira Netto criou e organizou o jardim de infância unionista, que em função da reestruturação do prédio em que funcionava foi fechado no final do ano. O Jardim de Infância do Grêmio Náutico União é somente reaberto em 1982, com o nome Escola Maternal e Jardim de Infância Gercy Costa Silveira Netto, funcionando até a presente data. Fonte: Museu do Grêmio Náutico União, fornecida pela responsável Vera Rangel.

[13] Sobre a Revista do Globo (1929 a 1967), ver Torresini (1999).

Outros registros dessa experiência são artigos da professora publicados na Revista do Ensino/RS[14], de novembro de 1952 a setembro de 1953, em quatro textos, todos com indicação de que dirigia o Jardim de Infância do Grêmio Náutico União.

O primeiro, intitulado "10 Mandamentos para uma Jardineira" (Revista do Ensino/RS, n. 11, nov.1952, p.19), verdadeiro decálogo para as professoras de jardins de infância[15]. Recomendações relativas ao silêncio, voz baixa são tanto para o professor como para o aluno. Ao professor, destacava-se que deve ter muita perseverança na sua atuação; dar ordens afirmativas, evitando o uso constante do "não"; ocupar constantemente os alunos; preparar as atividades antecipadamente, graduando-as de acordo com o grau de desenvolvimento da criança. Esse decálogo faz parte de uma estratégia discursiva adotada pelo periódico para orientar a formação e prática das "professoras pré-primária"[16], que devia, segundo Évrard-Fiquemont (1963), em primeiro lugar:

> *amar profundamente os pequenos, o que supõe certos dotes inatos: dom de si, abnegação, dedicação, paciência; gozar de boa saúde e ter nervos equilibrados, aparência agradável, voz suave, igualdade de humor, alegria serena, bom gosto, demonstrar uma autoridade natural e um grande domínio de si, ser justa, firme e boa. Dotada de espírito curioso, inquiridor e aberta às ideias gerais, possuir um juramento são, discernimento, espírito de observação, numa palavra senso psicológico. Ser professora de Jardim de Infância é um dom que se desenvolve, mas não se adquire. (apud Souza, 2000, p.142-43)*

---

[14] No período pesquisado, de 1951 a 1978, a seção Educação Pré-Primária, que corresponde aos jardins de infância, atendia alunos de idades entre 5 e 6 anos e as professoras eram chamadas "jardineiras". O periódico apresenta artigos que trazem conteúdos específicos sobre a educação da criança, modelos de atividades, planos de aula e experiências de outros docentes, assim como posturas e qualidades que deve ter. Sobre a educação infantil no periódico, de 1951-1978, ver Silveira & Bastos (2007). Sobre a Revista do Ensino/RS, ver Bastos (1997; 2005; 2007).

[15] A Escola Normal de Porto Alegre (1869), depois Instituto de Educação General Flores da Cunha (1939). O Decreto n. 4277, de 13 de março de 1929, que regulamenta o ensino normal do Estado do Rio Grande do Sul, estabelece: o Curso Complementar de 3 anos; o Curso Normal ou de Aperfeiçoamento de 2 anos, o Curso de Aplicação em seis anos (escola primária elementar, de quatro anos, e o elementar superior de dois anos); o Curso Ativo em dois anos e o Jardim de Infância. Só na década de 1950 que começam a serem ministrados os primeiros cursos para professoras jardineiras em Porto Alegre, através da Secretaria de Educação do Estado. Sobre, ver Louro (1986); Souza (2000).

[16] Por exemplo, "Educação Pré-Primária - Os dez mandamentos da Educação Infantil": Não digas a uma criança "Não faça isso"; Não digas que uma coisa é "má", apenas porque ela te aborrece; Não fales das crianças em sua presença, nem penses que elas não escutam, não observam e nem compreendem; Não interrompas o que uma criança está fazendo sem avisá-la previamente; Não demonstre inquietação quando a criança cai, ou não quer comer, faça o que for necessário sem agitares e alarmares; Não demonstre seu amor pela criança acariciando-a constantemente. Faze-o ocupando-te de seus interesses; Não leves uma criança a passeio, e sim vá passear com ela; Não faça sermões morais à criança pequena; Não falte às tuas promessas, nem prometa o que não podes cumprir; Não minta para uma criança (artigo do jornal Correio do Povo, em 10/07/1957, publicado na Revista do Ensino/RS, n.57, nov.1958, p.14). Sobre, ver Schaffer & Bastos (2007).

O currículo que desenvolvia no Grêmio Náutico União pode ser observado no artigo - "Plano de aula para um ano letivo no jardim de infância" (Revista do Ensino/RS, n.12, março 1953, p.28-29, 39), em que detalha minuciosamente um "resumo guia". Salienta que o mesmo deve ser flexível, elaborado de acordo com o interesse e as atividades de aula, com o objetivo de atrair a "atenção dos alunos para certo assunto ou organizado em vista de algum acontecimento especial, uma história ou uma novidade trazida pelo aluno" (SCHMELING, 1953, p. 28).

O quadro abaixo sintetiza o organograma das atividades a serem realizadas, com ênfase nos meios e temas a serem desenvolvidos, em 190 dias letivos. Exemplificando: para a ambientação da criança, a professora sugeria, para os quatorze dias iniciais, o uso de material variado, com o objetivo de trabalhar conceitos, tais como "formas geométricas, cores, direita e esquerda", com adoção dos princípios dos *dons* de Froebel[17]. Também utiliza a metodologia de "centros de interesse" de Célestin Freinet (1896-1966)[18] e de Ovide Decroly (1871-1932)[19]. Assinala a preocupação de que as atividades devem desenvolver a criança intelectual, social e emocionalmente.

O plano proposto adota o currículo por temas, seguindo os princípios do método intuitivo e lições de coisas[20]. Por exemplo, para o tema "Fazenda", desenvolvido no período da vigésima terceira a trigésima sétima aula (23ª – 27ª), coincidindo com o mês de maio, orienta: o que é uma fazenda, seu valor (comida, vestes), animais (valor para o homem), vida e trabalho do fazendeiro, os trabalhos da fazenda, animais da fazenda, filhotes dos animais, frutas e verduras, colheita e alimentação. Essa unidade temática servia para introduzir os números, o estudo das moedas/dinheiro, pesos e medidas, e "desenvolver a admiração pelo trabalho dos outros".

Outra unidade recomendada é "Crianças de outros países" (índio brasileiro, esquimó, holandês, chinês, africano, hindu), que possibilitava o estudo das diferentes línguas, vestes, danças, músicas, culminando com uma apresentação musical em que os alunos, vestidos em trajes típicos, cantavam na língua dos países representados.

Importante assinalar o relato da professora Gisela sobre a denúncia feita pela inspetora de ensino, junto à Secretaria de Educação e Cultura, de que estava falando alemão em aula decorrente do fato de um aluno, com traje de tirolês, cantar em alemão uma música folclórica. Posteriormente, foi chamada para dar explicações, não tendo redundado em nenhuma punição. Apesar da Segunda Guerra Mundial e a campanha da nacionalização do Estado Novo já ter finalizado, ainda se observa resquícios de controle de afirmações étnicas, especialmente em uma escola dirigida

---

[17] Sobre, ver Froebel ([1826], 2002); Bastos (2011).

[18] Sobre, ver Cambi (1999); Sebarroja (2003).

[19] Sobre, ver Besse (2001); Elias (2.000).

[20] Para Ferdinand Buisson (1878), *lição de coisas* é um procedimento de ensino, uma das aplicações do método intuitivo, não é uma disciplina, mas deve estar presente em todas as atividades de ensino em todo o período escolar, pois envolve tudo que se refere à vida e a todos os fenômenos da natureza (Bastos, 2012). Sobre método intuitivo e lições de coisas, ver Schelbauer (2003; 2005); Valdemarin (2000; 2004); Teive (2008).

por uma professora brasileira, mas de origem alemã, e instalada em um clube fundado pela comunidade alemã.

Os temas sugeridos no plano de aula são variados: a comunidade, viagens, crianças de outros países, circo, ciências. Datas especiais também estavam assinaladas: as quatro estações do ano, demarcando o início; festas religiosas: Páscoa, Natal; dia das Mães, da Árvore, da Criança, do Trabalhador, do Agricultor; São João; datas cívicas (dia do soldado, dia da bandeira). O plano assinala férias de julho, mas sem determinar o período. A festa de encerramento ocorria quando haviam transcorrido 190 dias letivos, depois da unidade referente ao Natal, que se desenvolve entre os dias letivos correspondentes as aulas de número 171 a 189. É interessante observar a divisão do plano de aula por número de aulas dadas, uma distribuição genérica, e não por data de calendário (dia e mês), o que possibilitava a aplicação em diferentes anos.

A professora Gisela também organizava em fichas as diferentes atividades para música, exercícios ginásticos, artes, dramatizações, desenho, de acordo com o tema do plano de aula.

As outras duas contribuições da professora para a Revista do Ensino/RS tratam de atividades práticas destinadas às professoras jardineiras - Aproveitando rolhas no Jardim de Infância e A fita métrica ilustrada para crianças (respectivamente, n.15, junho de 1953, p.23-24; n.17, setembro de 1953, p.30-32), com o material necessário e desenhos explicitando os passos das atividades. Com as rolhas sugere fazer trem, cachorro, galo, boneco e patinho.

O artigo "Fita Métrica para crianças" inicia com uma prelação sobre a importância do desenvolvimento físico para a educação, seguido da orientação da confecção da fita métrica, pintada a óleo sobre uma tira de celuloide (10 cm de largura, com 1m e 35 cm a 1m 50 cm de comprimento), ilustrada com bichos em tamanhos crescentes de baixo para cima, para interessar a criança no seu desenvolvimento. A criança ao ser encostada na fita guardava o nome do bicho correspondente à altura registrada. "Na idade infantil a criança encontra-se em pleno crescimento e daí a importância de boa saúde, exercícios ginásticos, jogos ao ar livre e exercícios recreativos. É importante interessar a própria criança no seu crescimento e no seu desenvolvimento físico em geral" (Schmelling, set. 1953, p. 30).

Além dos artigos na Revista do Ensino/RS, a professora Gisela teve registrada sua experiência no Grêmio Náutico União no jornal Folha da Tarde, de 21 de outubro de 1949, quando da visita à "Exposição de flores", nas instalações da Empresa Jornalística Caldas Junior, acompanhada de seus alunos e de sua mãe.

Em 1954, a professora transfere o jardim de infância para o Clube Leopoldina Juvenil[21], na Marques do Herval, onde permaneceu até 1970.

---

21 A Associação Leopoldina Juvenil foi fundada em 24 de junho de 1863, por um grupo de descendentes de alemães de classe média, e recebeu o nome de Gesellschaft Leopoldina. Na sede, encontra-se o memorial ALJ. Fonte: http://www.juvenil.com.br/site/memorial_alj.php. Sobre, ver Teixeira (2001).

Sobre a sala de aula, comenta que tinha um “sarrafo de madeira, com cabides para cada criança pendurar sua merendeira e casacos, o que não havia na sala no clube União”. Em cada cabide estava desenhado um bicho, e esse era a marca para todos os materiais do aluno: caderno, caixa de lápis de cor. A professora ainda bordava uma tira, com o mesmo desenho, para identificar a toalha e a caneca de cada criança. Destaca que fazia isso pessoalmente, pois se solicitasse às mães dificilmente seria atendida, e porque procurava uniformizar todos os materiais dos alunos. Nesse sentido, passou ela mesma, no início do ano, vender os materiais, pois queria que todos tivessem o mesmo caderno, a mesma caixa metálica de lápis de cor, que seriam diferenciadas pelo desenho do cabide. Essa padronização fazia parte de sua prática educativa, pois a criança se disciplinava a ocupar seu lugar no cabide, a utilizar somente seus objetos pessoais.

Sobre o número de crianças que atendia, informa que inscritos totalizavam sessenta crianças, com idade de quatro a seis anos, mas nem todos iam todos os dias, faltavam por doença ou por outros motivos.

O clube permitia que as festas e apresentações do jardim de infância fossem realizadas no Salão Imperatriz. Essas festas consistiam de apresentações de dança, declamação de poesias, de cantos e peças de teatro.

Sobre a rotina no cotidiano de sala de aula, relata que o início da aula era sempre dedicado à conversa com os alunos. Comenta que a rodinha era o momento que os alunos mais apreciavam, no qual contava histórias e cantava com eles. Havia o momento do recreio, em que após comerem a merenda, brincavam no pátio que tinha balanços, escorregador, caixa de areia, gangorra, etc.

Quanto aos materiais que utilizava, informa que primeiramente os confeccionava. Por exemplo, relata que os quebra-cabeças que fazia em madeira, o marido a auxiliava. Posteriormente, em viagens à Alemanha, comprava jogos e livros didáticos. Ainda utilizava carimbos; contas de madeira e porcelana, quadradas e redondas, para que as crianças enfiassem em uma linha, que deixava preparada com a agulha; lápis de cera e de cor; cola feita de polvilho; blocos de construção; caixa de areia; desenho livre; casa da boneca, com miniaturas de vários objetos. Mas o que as alunas mais gostavam, era que fazia saias longas, bem franzidas e as meninas colocavam e brincavam de “mamãe”. Comenta que muitos meninos também brincavam e dois pais ficaram apavorados com o fato.

O relatório da diretora do Colégio Farroupilha, professora Vera Mattte, de 23 de outubro de 1968, registra a visita do jardim de infância de Gisela:

> *Em passeio programado e planejado estiveram sob nossas Três Figueiras as crianças do Jardim de Infância da Associação Leopoldina Juvenil. Sessenta crianças em companhia de sua Diretora, D. Gisela Schmeling e de sua profª Erna Betge, ambas ex-alunas do Colégio Farroupilha, brincaram e pularam nas dependências de sua futura escola, como é o caso de muitos. Depoimento interessante o de D. Gisela: "trabalho há 20 anos com Jardim de Infância, é a*

primeira vez que saio das dependências da escola! Nunca imaginei que as crianças gostassem tanto!".

No final de 1970, quando se desliga do clube, abre o Jardim de Infância *Tia Gisela*, em uma casa na rua Dr. Timóteo (parte lateral do clube), permanecendo até o final de 1971. Nessa data fecha a escola, por problemas de segurança, pois não contava mais com a infraestrutura disponibilizada pelos clubes[22], por problemas de saúde com a voz e pela aposentadoria.

FINALIZANDO

Podemos perceber que os jardins de infância da professora Gisela Schmeling, que perduraram por quase 25 anos ininterruptos, foram extremamente significativos para o período histórico, atendendo uma classe média e alta, muitos pertencentes à comunidade alemã[23], sócios dos clubes sociais, estabelecendo uma significativa rede de sociabilidades[24]. Os depoimentos e os registros conservados possibilitam aquilatar a riqueza dessa iniciativa particular para a história da educação infantil de Porto Alegre.

Esse texto é uma primeira aproximação com o objeto de estudo, o qual permite aprofundamento em diversas perspectivas: análise das imagens que registram eventos da rotina escolar e, especialmente, as festas realizadas; análise das atividades didáticas conservadas em fichas (mais de 100); entrevista com pais e alunos que frequentaram o jardim de infância, para registrar suas lembranças e materiais conservados.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, Doris; Jacques, Alice; Bastos, M.H.C. (2008) Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: entre memórias e histórias (1858-2008). *Anais do 14º Encontro Sul-Riograndense de pesquisadores em História da Educação*. Cultura Material escolar: Memórias e Identidades. UFPel/Pelotas, CdRom 15p.

Assis, Nelson de. (1949) As Reinações de Carlinhos, Frederico e Cia Ltda: as atividades livres e dirigidas do Jardim de Infância do Grêmio Náutico união de Porto

---

[22] Há alguns indícios de que o clube não só disponibilizava a infraestrutura. No Balanço Geral Encerrado em 31 de março de 1968 (Anexo IV), na rubrica "móveis e utensílios", consta que o Jardim de Infância teve um custo de CR$ 107,85, não discriminando em quê. Os Relatórios Anuais de Gestão não fazem referências ao jardim de infância. Fonte: Memorial do ALJ. Agradeço aos responsáveis: **André Klinkoski e Felipe Azambuja Kowalczuk**

[23] As crianças de origem alemã também podiam frequentar o Jardim de Infância da Igreja Evangélica, que funcionou de 1930 até a década de 1970. Data que necessita ser confirmada, pois ainda não foi obtida autorização de pesquisa junto aos arquivos da Igreja Evangélica de Porto Alegre/CEPA.

[24] Por exemplo, muitos de seus alunos continuavam seus estudos no Colégio Farroupilha. A própria diretora do ensino primário do Colégio, D. Wilma Funck matriculou seu filho e neto na escola da professora Gisela.

Alegre. Um estabelecimento particular que se acha na vanguarda em matéria de pedagogia para a infância. *Revista do Globo*. Porto Alegre, 11 de junho de 1949. P.28-29/56.

Bastos, M.H.C. (2012) *Método Intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson*. Porto Alegre; PUCRS, mimeo, 20p.

Bastos, M.H.C. (2011) Souvenirs da Infância: Minhas escolas, minhas vivências... Fischer, Beatriz T. Daudt (Org.) *Tempos de escola: memórias*. Vol. 1 São Leopoldo: Oikos, P.105-120.

Bastos, M.H.C. (2011) *Manual para os Jardins de Infância* Ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira (1882). Porto Alegre: Ed. Redes.

Bastos, M.H.C; Lemos, Elizandra Ambrósio; Busnello, Fernanda Bastani. (2007) Pedagogia da Ilustração. Uma face do impresso. In: Bencostta, Marcus Levy Albino (Org.) *Culturas Escolares, saberes e práticas educativas. Itinerários históricos*. São Paulo: Cortez editora, P. 41-78.

Besse, Jean Marie. (1989) *Decroly: una pedagogia racional*. México: Trilhas.

Cambi, Franco. (1999) *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP.

Elias, Marisa Del Cioppo. (2000) *De Emílio a Emília. A trajetória da alfabetização*. São Paulo: Scipione.

Figueiredo, Milene Moraes de; Bastos, M.H.C. (2012) O Kindergarten da Deutcher Hilfsverein Schule (Porto Alegre/Rs 1911-1929. Porto Alegre: PUCRS. Salão de Iniciação Científica. CdRom.

Froebel, Friederich ([1826] 2002). *A Educação do Homem*. Passo Fundo: EDUPF.

IE Revista. (1969). Publicação do Instituto de Educação General Flores da Cunha. Ano do Centenário.

Hofmeister Filho, Carlos. (1996) *1886-1996 Colégio Farroupilha*: 100 anos de pioneirismo. Porto Alegre.

Hofmeister Filho, Carlos (1996) *Grêmio Náutico União: 90 Anos de União* (1906 1996). Porto Alegre: União.

Louro, Guacira Lopes. (1986) *Prendas e anti-prendas: uma história da educação feminina no Grande do Sul*. 1986. 273f. Tese (Doutorado em Educação na Área de Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

Momarcha, Carlos. (1999) *Escola Normal da Praça*. São Paulo: Editora UNICAMP.

Sao Paulo.(1937) Secretaria de Educação e Saúde Pública. Diretoria de Ensino. Ensino Particular. Instrucções para os exames de habilitação dos candidatos ao magistério particular de grau pré-primário, primário e intermediário, de acordo com o capítulo XIII, título IV, parte I, do Código de Educação. Revista Educação. Orgão da Diretoria de Ensino. São paulo, v.17-18, p. 146-150, mar/jun.

Schaffer, Camila; Bastos, M.H.C. (2007) *A Educação Pré-Primária na Revista do Ensino RS (1951-1978): Entre imagens e discursos*. Porto Alegre: PUCRS/FAPERGS. Relatório de Pesquisa Bolsa de Iniciação Científica FAPERGS. mimeo 9 p.

Schelbauer, Analete R. (2003) *A constituição do método intuitivo na Província de São* Paulo (1870-1889). São Paulo: USP/Faculdade de Educação (Tese de doutorado em Educação)

Schelbauer, Analete R. (2005) O método intuitivo e lições de coisas no Brasil no século XIX. In: Stephanou, Maria; Bastos, M.H.C. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. V.II Século XIX*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, p.132-149.

Schmeling, Gisela. (1952) 10 Mandamentos para uma Jardineira. *Revista do Ensino*/RS, n. 11, nov., p.19.

Schmeling, Gisela. (1953) Plano de aula para um ano letivo no jardim de infância. *Revista do Ensino*/RS, n.12, março, p.28-29, 39.

Schmeling, Gisela. (1953) Aproveitando rolhas no Jardim de Infância. *Revista do Ensino/*RS, n.15, junho, p.23-24; n.17, setembro, p.30-32)

Schmeling, Gisela. (1953) A fita métrica ilustrada para crianças. *Revista do Ensino*/RS, n.17, setembro, p.30-32.

Sebarroja, Jaune Carbonnel (Org.) (2003) *Pedagogias do século XX*. Porto Alegre: Artmed.

Souza, Jane Felipe de. (2000) *Governando mulheres e crianças: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. Porto Alegre: PPEDU/UFRGS, 201 p. Tese (Doutorado em educação)

Teive, Gladys Mary G. (2008) "*Uma vez normalista, sempre normalista". Cultura escolar e produção de um habitus pedagógico*. (Escola Normal Catarinense – 1911-1935). Florianópolis: Editora Insular.

Teixeira, Iza (Coord.) (2001) *Resgate de uma história. A Associação Leopoldina Juvenil*. Porto Alegre: Scan.

Telles, Leandro. (1974) *Do Deutscher Hilfsverein ao colégio Farroupilha 1858/1974*. Porto Alegre: ABE.

Torresini, Elizabeth Wendhausen Rochadel. (1999) *Editora Globo: uma aventura editorial nos anos 30 e 40*. 1. ed. São Paulo - Porto Alegre: Edusp - Editora da Universidade/UFRGS. v. 1. 118 p.

Trevisan, Thabata. (2007) *A pedagogia por meio de Pedagogia: Teoria e prática (1954), de Antônio D'ávila*. Marília/SP: Unesp, 2007. 165 p. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista.

Valdemarin, Vera T. (2004) *Estudando as lições de coisas*. Análise dos fundamentos filosóficos do método intuitivo. Capinas/SP: Autores Associados.

Valdemarin, V. T. (2000) *Lições de Coisas: conceito científico e projeto modernizador para a sociedade*. Cadernos do CEDES (UNICAMP) Campinas, v. 52, p. 74-87.

Valdemarin, Vera. (2008) O manual didático "Práticas escolares": um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de História da Educação*/SBHE, n.17, p. 13-39, maio/agosto.

ID:352

EDUCAÇÃO E CIVILIDADE ENTRE A TRADIÇÃO E MODERNIDADE

Autor:
António Gomes Ferreira

Filiação:
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC) | Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Organizacionais, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, da Universidade de Coimbra (GRUPOEDE, CEIS20, UC)

RESUMO

Admitindo que Erasmo foi instituidor da literatura de civilidade não é o mesmo que dizer que com ele começou a civilidade. Por um lado, porque ele está em muitos aspetos inteiramente na linha da tradição medieval; por outro, porque, se desenvolve gradualmente o conceito que fez passar para segundo plano o conceito cavalheiresco feudal de cortesia, este não deixará de pesar no rumo do que será a civilidade. O mais certo é que, entre os séculos XVI e XIX estejamos diante de um período de transição (talvez mais longo do que parece admitir Elias) e que os dois conceitos se relacionem e definam comportamentos cada vez mais adequados às transformações da sociedade e em função das exigências cognitivas e burocráticas e das condições técnicas disponíveis. Isso parece ser bem notório em Portugal, tanto pelo percurso semântico da palavra civilidade quanto pela disseminação da literatura que contempla a temática.

PALAVRAS-CHAVE

Civilidade, tradição, modernidade

Pensamos ser bem pouco ousado se dissermos que é generalizada a ideia de que hoje não há civilidade. Não seria difícil mostrar atuais testemunhos de tal perceção mas ela não é sequer nova. Ela chegou a ser enunciada no prefácio de *A Civilidade pueril*, de Erasmo, da edição publicada nos finais dos anos setenta do século passado. A civilidade, escreve Philippe Ariès (1978), tornou-se um género menor, tendo caído em desuso "porque as regras de comportamento por ela prescritas deixaram de ser necessárias à vida em sociedade". Compreende-se esta equívoca afirmação de senso comum em reunião de amigos já de certa idade mas parece-nos um tanto precipitada num prefácio que acompanha uma obra onde o referido humanista diz claramente que tal matéria é a "parte mais modesta da Filosofia" (Erasmo, 1978). Não sendo, portanto, assunto espectável num insigne humanista, sendo mesmo um livro muito pouco valorizado durante muito tempo entre a obra de *Desiderius Erasmus*, muitas são as regras ali apresentadas que ainda hoje são tidas como convenientes e até bastante observadas. Ou será que não fazem sentido as prescrições sobre os seguintes comportamentos à mesa:

> *Não é decente oferecer a outrem um bocado de que já se comeu. Meter no molho um bocado de pão que já se mordiscou, é grosseiro; também é desagradável regorgitar [sic] alimentos já meio mastigados, e deitá-los no prato. (...) Não deites para baixo da mesa os ossos, ou outros restos, para não sujares o sobrado; (...) Lamber com a língua o açúcar ou qualquer outra coisa doce que ficou presa ao prato, ou à travessa, é comportar-se como gato e não como um homem (Erasmo, 1978, 92).*

Na verdade, muitas foram as regras que Erasmo prescreveu no *De civilitate morum puerilium* que depois se viram disseminadas, com mais ou menos acrescentos e alterações, por muitas outras publicações orientando os comportamentos das pessoas e contribuindo para definir o designado Processo Civilizacional (Elias, 1989) de que somos, mais ou menos conscientes, herdeiros e atores. Contudo, admitindo que Erasmo foi instituidor deste género de literatura pedagógica não é o mesmo que dizer que com ele começou a civilidade. Tanto Alcide Bonneau (1978) como Norbert Elias (1989) há muito que demonstraram que esta está bem presente em escritos vários antes do *De civilitate* do célebre humanista holandês. Norbert Elias não podia ser mais perentório ao considerar que o pequeno tratado de civilidade de Erasmo, "está em muitos aspectos, como se disse, inteiramente na linha da tradição medieval (1989, 119)". Mas tem também algo de novo. "Com ele se desenvolve gradualmente o conceito que fez passar para segundo plano o conceito cavalheiresco feudal de cortesia (1989, 119)". O mais certo é que estejamos diante de um período de transição (talvez mais longo do que parece admitir Elias) e que os dois conceitos se relacionem e definam comportamentos cada vez mais adequados às transformações da sociedade e em função das exigências cognitivas e burocráticas e das condições técnicas disponíveis.

No século XVI, a Europa apresentava diferentes condições económicas, sociais, políticas e religiosas ao longo do continente que tinham de forçosamente levar a diferentes apropriações das propostas que abriam à modernidade. Portugal e Espanha encontravam-se diante do reequacionamento da sua afirmação perante a expansão colonial e com as forças dominantes a persistirem na força da tradição dogmática. Segundo Paula Fiadeiro (2007), o modelo de comportamento gizado na obra *De civilitate morum puerilium*, válido para todos, em consonância com o programa humanista da primeira fase, teria tido pouca expressão literária nos tempos que se lhe seguiram nos países ibéricos. Na Península Ibérica, a tendência para a centralização do poder régio, a expansão comercial, a complexificação da máquina administrativa, exige uma preocupação com a educação do príncipe e da nobreza, visível na publicação de tratados político-pedagógicos. Se, neles, a preparação do rei é salientada este precisava de quem o acompanhasse na tarefa de governo, necessitava de quem soubesse com ele conviver e fazê-lo tomar as decisões mais convenientes. Tanto por razões de relações políticas quanto por exigências técnicas do exercício do poder, o recrutamento quase forçosamente teria de ser feito entre a "família" cortesã, o que incita as famílias nobres a investir numa formação condizente, "politica", cortês, porque no acesso à corte e no modo de nela se agir estava o segredo de quem queria assumir plenamente pertencer a uma nobreza de prestígio e bem-sucedida. Desse modo, a publicação de livros visando a formação do cortesão servia simultaneamente o interesse da nobreza, principalmente aquela que não tinha a regular vivência da corte, e o do poder régio, na medida que podia intervir melhor na definição do relacionamento entre o monarca e os seus súbditos mais próximos e relevantes socialmente. Assim, para além de devermos ter presente toda uma literatura de forte influência educativa, que vai dos catecismos aos espelhos de príncipes, durante os séculos XVI, XVII e XVIII, temos de relevar para efeitos da compreensão da civilidade neste período a partir da tratadística referente à formação do cortesão, encabeçada pela influente obra de Baldassar Castiglione, *Il libro del Cortegiano,* redigido nas primeiras décadas do século XVI. Nela se encontra a preocupação com a formação dos que deviam saber apresentar-se com elegância e refinamento de modo a impor-se na sociedade gerindo relações, influência, servindo e servindo-se do poder cada vez mais centralizado. Tão mais importante para a compreensão a generalização da civilidade na Península Ibérica está o *Il Galateo* porquanto este se abre a novos púbicos, considerando Paula Fiadeiro (2007), que a "consideração literária dos inferiores, ampliando o modelo de comunicação – uma estratégia que tem tanto de humanismo quanto de contra-reformismo –, tem, com efeito, reflexos correlativos ao nível da recepção da obra, tendo, provavelmente, contribuído para espraiar a influência desta muito para além daquilo a que ela talvez se propusesse". No mundo ibérico, a sua influência fez-se seguramente pelo *Galateo Espanhol*, que conheceu muitas edições e de que os jesuítas se serviram enquanto manual de leitura e "boas maneiras", na educação moral nos seus colégios (Fernandes 1995).

Todavia, a problemática da evolução da civilidade é mais complexa do que a publicação e a ampla difusão de uma obra, por maior circulação que possa ter conhecido. Embora nesta comunicação não seja possível atender à multiplicidade de aspetos que são relevantes na inteligibilidade do processo da civilidade, queremos aqui evidenciar componentes do discurso sobre a civilidade a partir de interpelações a várias fontes escritas, esboçando algumas das principais características e tendências dos conteúdos que se debruçavam sobre os comportamentos.

Se olharmos para as obras publicadas na Península Ibérica ao longo da época barroca sobre a educação da infância e da puerícia vemos que a valorização da "boa criação", insistindo na observância dos "bons costumes" e da "cortesia", se, por um lado, se abria a população não pertencente à nobreza e se ia afirmando como propostas de uma educação básica socialmente diversificada (Fernandes 1995), por outro lado, não perdia de vista a condição de nobre, admitindo, por exemplo, o *Tratado da boa criaçam e policia christãa em que os pais devem criar os seus filhos* (1633), de Pedro de Santa Maria, a conveniência da formação de um moço "amado, & *em tudo perfeito*, & *bem doutrinado, cortesão, & polido*" que teria de ser "no trato apraziuel, nas palauras afauel, e nas obras comedido" e "no comer (...) sobrio, no beber moderado, no vestir honesto, nos passatempos cauto, na conuersação virtuoso..."(fl. 189v.,), e isto quando o autor dá conta de não querer compor um tratado do que "sò deue fazer, ou pertence a hum perfeito cortezao", mas fazer tão só um "tratado da boa criaçaõ que os pays deuem dar a seus filhos, não só conforme à ley de Christo Senhor Nosso, senão tambem conforme á ley natural, & boa policia..." (fl.207r).

Ao longo Quinhentos e seiscentos e ainda na centúria seguinte mas não só, o que mais ressalta na cultura Ibérica é a insistência na interdependência da "urbanidade" com a "devoção", da "discrição" com os "bons costumes" (Fernandes, 1995,p 380). No início dos anos setenta do século XVI, publicava Jerónimo Osório *De regis institutione et disciplina*, livro que deveria de servir para orientar a educação de D. Sebastião, onde claramente se apela: "impregne-se primeiramente o espírito régio de unção religiosa, orientando-o, frequentes vezes, para o céu, e de tal modo que, se possível fosse, bebesse os primeiros ensinamentos da piedade com o leite de sua ama". Isto porque estava convicto que: "é na religião que se encontra o manancial de tôdas as virtudes, o seu sustento, a sua perfeição elevada ao mais alto grau". Por conseguinte, conclui Osório, "os primeiros princípios da piedade devem ministrar-se bem cedo à infância para melhor poder cultivar todas as virtudes e nelas progredir"(pp. 302-303). A ideia acentuar-se-á no século XVII, aparecendo em publicações variadas, nomeadamente naquelas que tratam de aspetos especificamente relacionados com a educação. Já demos conta que tal está presente no *Tratado da boa criaçam e policia christãa* e ela é o cerne *da Arte de crear bem os filhos na idade da Puerícia*, do Jesuíta Alexandre de Gusmão (1685), onde se deseja que as primeiras palavras das crianças sejam de piedade e devoção. No século XVIII, nas *Regras para a christã educação dos meninos* (1783), sublinhava-se que os pais deveriam instruir-se nas máximas do evangelho e ler muitas vezes o Novo

Testamento, para que munidos das verdades da religião instruíssem os seus filhos. Dizia-se no referido livro: "este he o plano da educação, que devem dar a seus filhos; e o que deve formar seus costumes e procedimento" (Regras...,1783, p. 116). Compreende-se esta relação da religião com as regras de comportamento também nos catecismos, livros com bastante circulação e tantas vezes usados como manuais de educação e mesmo para a aprendizagem da leitura. Em geral, são obras com pretensão de fácil apreensão e que remetem muito para a inculcação dos princípios e normas da doutrina católica que legitimavam os comportamentos que as pessoas deviam seguir no dia-a-dia. No *Cathecismo ou Christão bem instruído*, dado à estampa na primeira metade de Setecentos por Pedro de Santa Clara, isso é bem notório. Especial evidência da implicação da doutrina católica na regulação dos comportamentos podemos encontrá-la na parte que trata dos pecados capitais, por exemplo, ao falar da gula, ou ao abordar dos vícios contrários à temperança, mais precisamente à intemperança que se refere ao "excesso dos deleites, principalmente no comer, e beber, o que muito offende a alma, debilita o corpo, e diminue a vida" e à insensualidade que "consiste no extremoso excesso, com que se abstem de todo o deleite, e gosto, não querendo comer o que lhe he necessario para a vida" (p. 456-457).

Poucos anos depois de sair a público o *Cathecismo ou Christão bem instruído* (1744), publicava-se a *Escola nova christã e politica na qual se ensinão os primeiros rudimentos que deve saber o menino christão (1756)*, que podemos considerar uma verdadeiro manual escolar, já que se assume como tendo as "regras geraes para com facilidade, e em pouco tempo" a criança "aprender a ler, escrever , e contar", mas que, significativamente, começa logo por apresentar as principais orações e noções da doutrina católica, ao que se sucede uma instrução política, onde se dão conselhos sobre o comportamento ao longo do dia. Podemos bem considerar que estamos perante um livro eminentemente pedagógico, que de algum modo se insere no conjunto de publicações que conciliam a tradição com as exigências de uma generalização de comportamentos mais urbanos e polidos.

Na penúltima década de Setecentos, João Rosado de Villa-Lobos Vasconcellos, mostrava-se bem esclarecedor quanto à relação da religião com a civilidade, escrevendo: "As Virtudes Cardeais da Religião vem a ser as mesmas da Policia, do trato, e do uso do Mundo. Assim como não póde haver hum bom Christão sem ellas, tambem não será perfeito Cidadão aquelle que as desprezar" (Vasconcellos, 1816 p. 222). Isto está exatamente alinhado com o pensamento de Erasmo expresso em *De civilate morum puerilium*, e muito explicitamente quando, no preâmbulo, diz que, das diversas partes em que se divide a arte de educar as crianças, "a primeira e a mais importante é que o espírito, ainda brando, receba os germes da piedade", sendo a civilidade apenas a "parte mais modesta da Filosofia" (p.70).

O célebre humanista escreve para os nobres, embora tenha a pretensão de com isso atingir vastas camadas da população, tanto mais que, como diz, "há que considerar nobres todos aqueles que cultivam o espírito graças à prática das belas-letras" (p.70). Mas ele dirige-se a "filho de príncipes", alguém que foi educado "entre

cortesãos" e que, portanto, poderá, como pretende Erasmo, mais facilmente fazer aceitáveis os ensinamentos de civilidade, até porque, como escreve: "É uma vergonha que aqueles que são de elevada condição nem sempre tenham o comportamento correspondente à sua nobre extracção" (p. 107).

A boa educação ainda se regulava pelo modelo da corte ainda que cada vez mais se procurasse articular uma educação socialmente válida para uma população mais ampla e mais fundada num compromisso pessoal com uma lógica de sociabilidade mais sustentada no controlo do corpo e da vontade. As regras de boa educação, os gestos, os movimentos referenciam-se obviamente a espaço de sociabilidade onde as relações pessoais eram especialmente importantes e onde havia oportunidade para se aferir da pertinência de modos de estar e conviver na determinação do sucesso pessoal. Simultaneamente, as alterações da sociedade, inerentes ao desenvolvimento urbano, decorrente do desenvolvimento comercial e do crescendo da atividade burocrática, e da disseminação de uma cultura letrada, tanto em consequência das exigências das transformações económicas e administrativas quanto das derivadas das reformas religiosas, nomeadamente da católica, do crescendo da escolarização e da circulação de livros, gerava uma cultura burguesa, onde os comportamentos da pessoa de devem inscrever numa lógica de ordem familiar e comunitária. Todavia, é bem possível que a reevangelização católica pós-tridentina e a força senhorial nos países ibéricos conjugada com a inércia de uma tradição linguística própria tenha propiciado um desfasamento no processo da civilidade (Barbazza e Palmer). Olhando para os títulos dos manuais de civilidade espanhóis, Marie-Catherine Barbazza e Maria del Carmen S. Palmer logo concluem pela ausência do termo "civilidade" até ao século XVII, que teria surgido apenas, e timidamente, na centúria seguinte. Talvez mais significativo seja ainda a constatação de que a palavra civilidade não correspondia ao sentido da palavra latina Civilitas e que nem merecera entrada no abrangente *Tesoro de la lengua española*, de Covarrubias.

Na língua portuguesa, a palavra civilidade, com o sentido que hoje lhe atribuímos, só se afirma no século XVIII. Até então, é evidente "uma tensão semântica em torno dos termos civil, civilidade", que tanto podiam representar "atributos baixos, mundanos, dos vilões e rústicos" como "aquilo que é relativo tanto à corte e à polidez quanto ao urbano e político" (Lima, 2012, 71), remetendo claramente para o sentido da palavra latina. No *Vocabulario Portuguez e Latino (1712-1728)*, de Raphael Bluteau, publicado nas primeiras décadas de setecentos essa contradição é bem evidente. A palavra civilidade aparece primeiramente explicada como "Descortezia, Grosseria, Rusticidade", estando o autor bem consciente de que isso era contrário ao sentido do termo *Civilitas*. Todavia, ele também já admite um sentido mais condizente com a palavra latina, expressando, por fim, que "*Civilidade*, parece, que possa dizer hum homem de bem". A explicação revela um sentido não consolidado. Civilidade associado ao termo medieval civil relacionava-se a rústico, próprio dos vilãos. Curiosamente, a palavra Civil já estaria mais tida como coisa concernente a cidadãos e sociedade, mesmo se Bluteau ainda admita que às vezes se relacionasse a descortês, grosseiro e rústico. Numa sociedade eminentemente rural e

tradicional, onde as regras da boa educação se orientavam pela vida do cortesão, não se tornou fácil incorporar a palavra civilidade com o sentido do termo latino *civilitas*.

Pelo Diccionário da lingua portugueza, de António de Morais Silva, publicado nos finais de setecentos vemos que as alterações culturais abriram espaço à mudança semântica. Como bem disse Lima (2012, 74): "Morais sintetizava e explicitava as implicações sociais do verbete "civilidáde" de Bluteau, indicando-o como acepção arcaica e antiga, para então emendar o significado utilizado à época: "CIVILIDADE, s.f. antiq. Acção de homem do povo, de mecanino (...) 'soffrer civilidades', i.é, villanias. § Civilidade hoje significa, cortezia, urbanidade, opp. a rusticidade, grosseria". Em resumo, num intervalo de 60, 70 anos, segundo Morais, ter-se-ia eliminado em português qualquer ambiguidade no uso do termo "civilidade", ficando próximo no fim do séc. XVIII ao sentido utilizado nos dias de hoje. Tudo indica que a sedução civilizatória (que seria acompanhada pela emergente circulação da palavra civilização) harmonizara a semântica de civilidade. Como sublinha Lima (2012) ainda que o termo não constasse como entrada nos dicionários ingleses até ao fim de seiscentos "civilidade era termo recorrente para qualificar ou explicar vocábulos e expressões como "Urbanity", "Moral Philosophy", "Moral", "Comitie"" (2012, 76). Assim, se civilidade em francês e inglês indicava, desde o século XVI, o refinamento, a polidez, as boas maneiras e urbanidade, no século XVIII, o mesmo passou a acontecer na Península Ibérica, onde o sentido não só ficou mais próximo do termo latino *civilitas*, como mais ajustado à generalização de um modo de vida determinado pela cidade.

Do que dissemos pode depreender-se que a cristalização do termo civilidade em Portugal terá acontecido tão-somente nos finais do século XVIII. De facto, temos de admitir que nas últimas décadas de setecentos surgem evidências de que a civilidade em Portugal não é coisa só para a corte ou para uma nobreza tradicional que procura manter as distâncias de outros grupos sociais. O testemunho mais significativo disto parece-nos estar na expressa determinação programática existente na Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772 que estipulava que os mestres de ler, escrever e contar deviam ensinar também "as regras de civilidade em um breve compêndio" (Gomes, 1982). Sendo este um documento fundamental da política pombalina ao instituir um sistema de ensino primário público em Portugal, a inclusão da civilidade entre as matérias básicas das escolas de primeiras letras evidencia, por um lado, a importância que lhe conferia o Estado e, por outro, que tal matéria não era mais assunto específico de cortesãos. Colocada como matéria escolar, a civilidade suscitou o interesse editorial, publicando-se livros como *O Perfeito Pedagogo ou a arte de educar a mocidade, em que se dão as regras da polícia e urbanidade cristã (1782)*, de João Rosado de Vila-Lobos e Vasconcelos, professor régio de Retórica, em Évora, a *Escola de Politica ou Tratado Pratico da Civilidade Portuguesa* (1786), de D. João de N. Senhora da Porta Siqueira ou, ainda, *Elementos da civilidade e da decencia que se practica entre a gente de bem* (1777), que é uma tradução de *Éléments de politesse et de bienséances, ou la civilité qui se pratique parmi les honnêtes gens*, do Abade Prévost.

Em todas estas publicações é bem evidente que há inequívoca interligação entre a educação religiosa e a da civilidade. A *Escola de Politica*, começa precisamente pelo "Culto Divino", onde prescreve as orações que a criança deve fazer desde que acorda até ao deitar, bem como o modo como se deve comportar na Igreja em face de determinadas situações como missa, confissão, comunhão. Logo no início do primeiro capítulo se revela quanto a civilidade está imbricada com a religião não só porque a condição de cristão deve assentar os seus comportamentos na doutrina que professa como estes devem revelar a obediência a Deus, como se da visibilidade dos gestos dependesse o reconhecimento divino.

A *Escola de Politica* começava como outras obras por valorizar a formação religiosa das pessoas e esta devia fazer desde a mais tenra idade e quotidianamente. Nesse sentido, compreende-se bem que as primeiras páginas misturem a transcrição das orações com indicações sobre como a criança se devia comportar. Assim sendo, logo após recomendar como se deve orar ao deitar, refere que o sono deve ser moderado, de seis horas, e prescreve que o menino: "Jamais se dispa á vista de outros; e deixe sempre o vestido de sorte, que o ache facilmente em qualquer successo. Deite-se com modestia, e fique composto, e coberto; a postura mais decente he dormir sobre algum dos lados" (p.8).

Boa parte das quase 40 páginas do primeiro capítulo são dedicadas ao comportamento na Igreja, lugar, obviamente, a exigir respeito, pelo que advertia-se:

> *Podendo nunca se assente, que não he muito proprio da Magestade do lugar, porém sem mostrar singularidade. Não olhe para quem entra, fahe, ou está na Igreja, que não he só incivil, mas criminoso. Conversar, rir e estar embuçado, encostar-se, escarrar, assoar-se com estrondo, comer, acotovelar os vesinhos, dormir, compor o cabello, ou outra qualquer cousa, (...) he summamente indecente" (p.10).*

Quer no conteúdo como na forma, o texto revela que o tratamento da civilidade está ainda muito preso a uma sociedade tradicional, onde a racionalidade e a autoridade se entrelaçam na fundamentação dos comportamentos. Para além disso, é enorme a disparidade entre os comportamentos de gente comum e o exagero dos gestos e rituais barrocos que, de modo mais ou menos sumptuoso, se impunham no cerimonial dos espaços mais nobres, tradicionais e solenes. Se, por um lado, estamos diante da necessidade de regular posturas, gestos e relações que deviam promover uma sociabilidade mais urbana, racional, civilizada, por outro, vemos dar importância desmesurada a complexos formalismos, como o dos tratamentos a dar a cada qualidade hierárquica de pessoas e ao beija-mão, em especial do rei, que remetia para o complicado mundo da corte. Veja-se apenas o pormenor da cansativa descrição do beijar da mão do rei:

> *Entrando na primeira salla, em que estão os Soldados Archeiros, que são da Guarda Real, passa imediatamente á segunda dos Porteiros da Cana, aos quaes*

mostra, ao menos pela primeira vez, a carta do Foro de Fidalgo, se o tem, e póde então entrar para a terceira Salla do Docel, aonde estão osTitulares, Ministros Estrangeiros, etc. mas se não tem o dito Foro se deixará ficar na segunda. Apenas se faculta a licença para o Beijamão, irá seguindo na mesma linha os que vão adiante, fazendo ao entrar huma leve cortezia ao Mestre Salla, Esmoler mór, e Camaristas, que estão á porta defronte de El-Rey. Chegando junto á Magestade lhe faz huma genuflexão, que consiste em dobrar hum pouco ambos os joelhos, ficando o corpo direito, e imediatamente pondo hum joelho em terra lhe beija a mão: e levantando-se torna a fazer-lhe outra genuflexão como a primeira, e voltando sobre o lado direito vai sahindo para fora com muita gravidade. Dando quatro, ou cinco passos se yira de todo para El-Rey, e lhe faz a segunda continencia, curvando como disse os joelhos, e para os Camaristas, que lhe ficão então fronteiros huma leve inclinação, e voltando como primeiro dá os passos, que restão até á porta, por onde se fahe da Salla, e dahi faz a ultima genuflexão á Magestade, e a segunda reverencia aos Camaristas, que lhe ficão ao lado, principiando daquelle em que acabou na primeira cortezia até os últimos (pp. 39-40).

O beija-mão do rei, a circulação nos palácios do rei e da grande aristocracia, os relacionamentos na trama dos vários negócios da corte, exigiam gestos e movimentos precisos cuja sofisticação não estava ao alcance da maioria das pessoas. Através da prática, como o próprio D. João Siqueira reconhece, era a melhor forma de se dominar a arte da civilidade e isso exigia a possibilidade de se circular nos espaços de ação das pessoas que pelas razões mais diversas deambulavam pela corte. Mas um *Tratado Pratico da Civilidade* permitia disseminar as regras mais expressivas, servindo tanto para que muitas pessoas pudessem tomar conhecimento delas como para orientar formas de urbanidade passíveis de ir sendo integradas pelas diferentes camadas da população. A prática do beija-mão não ficava confinada ao rei, embora o cerimonial não se replicasse nas outras situações.

Todavia, na *Escola de Politica ou Tratado Pratico da Civilidade Portuguesa* (1786) sente-se que a educação da mocidade deve passar por muito do que deve ser o desempenho cortezão e, por isso, se detém em muitas descrições sobre o que autor designa de regras de cortesia ao modo português (prologo). A ideia é proporcionar a quem não nasce cortezão a possibilidade de se ir familiarizando com os comportamentos tidos por civis e desse modo ampliar uma socialização exigente nos gestos e movimentos, com cuja ritualização se pretendia controlar os corpos e a vida em sociedade. A descrição sobre a ida uma assembleia é exemplificativa disso:

Conduzido pois á salla que supponho já cheia de Senhoras, e Cavalheiros, o menino deve em primeiro lugar encaminhar-se á Senhora da caza, á qual fará seu cumprimento se for a primeira vez, que que ahi entrar, nas outras não havendo; como direi, algum motivo novo, basta huma cortezia, que consiste em dobrar alguma cousa o corpo, abaixando a cabeça. Depois della, que deve ser

sempre preferida, ainda que na companhia estejão Senhoras de maior qualidade, immediatamente corteja as que lhe ficão aos lados do lugar mesmo, em que está, e se a ordem das Senhoras for comprida dá dous, ou três passos, voltando-se para o lado, onde lhe ficão mais, faz a mesma inclinação, e dahi volta para o resto das Senhoras, e as reverencea igualmente (p. 140).

Há todo um comportamento previamente estipulado a cumprir o mais rigorosamente possível como se nos gestos e movimentos do corpo se expressasse inequivocamente a essência da pessoa. Há a articulação da delicadeza e com a hierarquia que sempre se impõem à apreciação dos olhares sempre ávidos de incidentes ou de curiosidades que animarão conversas e pontuam na (des)consideração da sociedade. Como acontecia com diferentes peças de roupa, o chapéu era um adereço de estima e de visibilidade social. O seu uso dizia, portanto, muito da pessoa que o possuía. Para além da qualidade do objeto em si, os movimentos que o homem com ele fazia tendiam mostrar quanto urbano aquele era. D. João de N. Senhora da Porta Siqueira dá conta disso mesmo ao escrever:

Não deixemos de tirar o nosso chapeo a quem nos tirar o seu, por mais inferior, que nos pareça, e temos obrigação tambem de o tirar aos nossos Pays, Tios, Mestres, Sacerdotes, á Sancta Cruz, ás imagens dos Sanctos, quando passamos pelas Igrejas, geralmente a todos os Superiores, e áquelles, que a Religiao nos manda venerar; e he maior politica tirallo muito antes de chegar ao pé delle. Huma cortezia de ceremonia se faz desta forte: Pega-se com a mão direita, nunca a esquerda, na ponta do chapeo com o corpo, e cabeça direita sem a abaixar primeiro, o que he erro, e virando para nós o interior do chapeo se leva diante do peito, como querendo offerecer-lho, e depois se abatte, e desce até o joelho de lado, inclinando-nos conforme a qualidade da pessoa (Siqueira, 1786, p. 100-101).

O uso do chapéu pouco parece importar do ponto de vista da proteção. É a regulação do gesto na conformidade com a adequação a cada contexto e a uma outra pessoa que mobiliza a atenção. A urbanidade e a cortesia exigiam público porque só este dava visibilidade ao modo como se agia. Quando se realizava um gesto para se mostrar urbano, cortês, havia a pretensão de seguir um protocolo em função do socialmente correto. Ora isso pressupunha regras consensualizadas, uma comunidade legitimadora e a possibilidade de escrutínio por outras pessoas. Aspeto de grande importância nessa demonstração de civilizado era a capacidade de tornar a conversa um momento onde a formalidade, adequabilidade e a simpatia se conjugassem num diálogo agradável e cortês. Como se diz, na *Escola de Politica* (1786):

A conversação he o vinculo, e a alma da sociedade, e das Assembléas, e a que faz mais estimavel qualquer pessoa, se falla como deve, sempre a tempo a proposito, conforme as circunstancias; observando o caracter, a amizade, e o

conhecimento, das pessoas com quem, e diante de quem falla, a qualidade, e importancia da materia, e tudo com palavras modestas, e cortezes; cheias de agrado, de alegria, e doçura nas conversaçoens de prazer; e de sentimento, e compaixão nas de pezar (p. 59).

A civilidade obrigava a cada um saber estar no lugar certo, a agir no devido momento e a fazê-lo de modo a que respeitasse a distância social conveniente. Há uma preocupação de defender a manutenção duma distinção hierárquica e de não perdoar a quem transgredindo a sua posição fazia por impor-se como mais importante do que era.

Estava-se perante uma sociedade de Antigo Regime, ainda que com pressão burguesa. A urbanidade obrigava a saber relacionar-se com outro mas sabendo reconhecer a diferença existente expressa pelo gesto. Embora seja referida a importância da virtude, da humildade e da caridade (Vasconcellos, 1816) como fundamento da civilidade, esta fundava-se e regulava a ordem social estabelecida. Numa sociedade cada vez mais complexa, dinâmica e burocrática a regulação dos comportamentos tornava-se uma necessidade quer para disciplinar os que deveriam inserir-se nos domínios da administração estatal ou do negócio privado quer os que deviam sustentar as instituições e relacionar-se com os que protagonizavam os poderes de então. O controlo do corpo era tido como condição e indicador de disposição de equilíbrio, de domínio de si. Só uma insistente educação podia garantir uma desenvoltura próxima do que era recomendado, como pode ver-se em dois exemplos:

Corpo... Deve estar sempre direito, com gravidade e sem affectação, de qualquer modo que se esteja, de pé, de joelhos, assentado, andando, etc.. Torcer-se, balancear-se para huma, e outra parte, estar-se abaixando, e levantando quando fallamos, e fazendo trigeitos, e movimentos descompostos, he incivil, e indecente.

Cabeça... Esteja tambem direita, mas não inflexivel, que pareça de estatua, nem baixa, que mostre cobardia, nem mettida entre os hombros, que he sinal de preguiça, nem inclinada para algum dos lados, que denota hipocrysia, nem movendo-a sem ser preciso, que he leveza. (...) Seu movimento, quando for necessário seja feito com decencia, e gravidade (Siqueira, 1786, p. 72-73).

O corpo devia ser dominado para melhor servir uma alma virtuosa, para cumprir as obrigações de uma moral cristã, para saber estar numa sociedade que queria cristalizar formas comportamentais que indicassem a posição social de cada pessoa. Se a religião valorizava a alma, em sociedade o que se via era o corpo. Ele era o mostruário da pessoa e por isso devia ser perscrutado. Daí a grande atenção que sobre ele se dava em matéria de civilidade. D. João Siqueira pretende não esquecer nada de realmente essencial sobre como se deve apresentar cada parte do corpo. Referindo-se aos olhos diz que não devem "estar pestenejando muito, que arguem

máo animo; nem pasmados, que mostrão loucura, ou admiração, nem deitados para fora, que inculcão atrevimento, nem meio fechados, que são de adulador, e lisonjeiro" (p.74), sobre os ombros quer que eles "confervem hum modo grave, e natural", que os braços não se levem "pendurados ou postos atraz das costas, nem balanceando com eles, como os arrieiros (p.80), os pés quer "quietos, quando se está assentado" sem que se coloque "hum sobre o outro" e se bata no chão, "fazendo compasso, e dando aos calcanhares", enquanto de pé quer que estejam firmes, sem os encurvar, mudar "de postura, e carregando mais sobre este, do que sobre aquelle" (85). Estes são apenas uns poucos exemplos dos aspetos que mereceram a atenção na *Escola Política* e que, podendo ser indicados em livros, exigiam uma aprendizagem sistemática através do exercício quotidiano. Só ele podia "naturalizar" as regras estabelecidas e permitir que elas impusessem a qualidade da pessoa no complexo jogo das relações de uma sociedade profundamente hierarquizada e tradicional mas já bastante sujeita à necessidade de contemplar o alargamento da ação de membros que assegurassem a modernização da mesma. Estamos, pois, diante do ainda incipiente processo de amalgamento, como muito bem deu conta Norbert Elias, dos modos de comportamento da camada aristocrática cortesã com os dos vários estratos burgueses. O processo continuaria nos séculos seguintes e a escolarização muito contribuiria para a sua disseminação.

BIBLIOGRAFIA

Ariès, Ph. (1978). Prefácio, in ERASMO, (Desidério), *A civilidade pueril*, Lisboa, Editorial Estampa, pp. 11-21.

Maria, P. de S. (1634). *Tratado da boa criaçam e policia christãa em que os pays deuem criar seus filhos, composto pello padre frey Pedro de Santa Maria...,* Lisboa.

Barbazza, M-C. et Palmer, Maria del C. S. (1995). «Avant-propos» à la 1ère partie (I, II) de la «Bibliographie des traités de savoir-vivre espagnols», in Alain Montandon (dir.), *Bibliographie des traités de savoir-vivre en Europe du Moyen Âge à nos jours*, II, Clermont-Ferrand, Associations des Publications de l'Université Blaise-Pascal, pp. 103-105.

Boto, C. J. M. C. dos R. (1997). *Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910*), Universidade de São Paulo, Departamento de História, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Clara, P. de S. *(1744). Cathecismo ou Christão bem instruído nas materias pertencentes ao conhecimento de Deos,e noticia de todos os Mysterios da nofla Santa Fé Catholica, e da Doutrina Christã, que crê, confessa, e ensina a Santa Madre Igreja Catholica Romana.*

Elias, N. (1989). *O processo civilizacional.* 2 vols, Lisboa, Publicações D. Quixote.

ERASMO (Desidério) (1978). *A civilidade pueril*, Lisboa, Editorial Estampa.

Fernandes, M. de L. C. (1995). *Espelhos, cartas e guias. Casamento e espiritualidade na Península Ibérica. 1450-1700*. Instituto de Cultura Portuguesa, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ferreira, A. G. (2009). Educação e regras de convivência e de bom comportamento nos séculos XVIII e XIX. *História da Educação*, v. 13, n. 29 p. 9-28, Set/Dez.

Fiadeiro, P. C. N. (2007). *Ecos do Galateo: cortesania, comportamento e ética na literatura do Portugal Moderno*. Universidade de Aveiro.

Lima, L. F. S. (2012). Civil, civilidade, civilizar, civilização: usos, significados e tensões nos dicionários de língua portuguesa (1562-1831). *Almanack*. Guarulhos, Brasil, n.03, p.66-81.

Maria, J. da V. (1815). *Novo methodo de educar os meninos e meninas, principalmente nas villas, e nas cidades (...)*, Lisboa.

Silva, L. T. de S. e (1799). *Escola nova christã e politica na qual se ensinão os primeiros rudimentos que deve saber o minino christão e se lhe dão regras geraes para com facilidade, e em pouco tempo aprender a ler, escrever e contar....* Lisboa.

Siqueira, J. de N. Sr.ª da P. (1786). *Escola de politica, ou tractado pratico da civilidade portugueza,* Porto.

Vasconcellos, J. R. de V. e (1782). *O perfeito pedagogo na arte de educar a mocidade; Em que se dão as regras da policia, e urbanidade christã, conforme os usos, e costumes de Portugal*. Lisboa.

Mesas Coordenadas

Eixo:
Agentes e destinatários da Educação
[Professores, Alunos e Família]

Título da Mesa:

OS ESPAÇOS E O CORPO NA EDUCAÇÃO

Coordenador:

Margarida Louro Felgueiras

RESUMO

O tema dos espaços escolares tem vindo a ser analisado na História da Educação em vários países desde a década de 80. Nessa altura historiadores franceses, alemães e ingleses tomavam como problematização a noção de currículo oculto e de como a organização dos espaços para ele contribuíam. Dos anos 90 à 1.º década do século XXI as noções de cultura escolar, gramática escolar estruturam o olhar de historiadores como Viñao Frago, Agustín Escolano, em Espanha ou Marcus Levy Bencostta, no Brasil. No âmbito de uma história social da educação e da cultura material escolar Vicente Peña Saavedra em Espanha, com as escolas dos indianos e Margarida Louro Felgueiras, em Portugal, com as escolas doadas por brasileiros, e vários estudos de âmbito estadual no Brasil, como Elizabete Santana na Baía, tomam o edifício escolar como materialização de um discurso pedagógico-político. Já na primeira década do século XXI, Lawn, Burke, Grovesner têm-se ocupado também dos espaços escolares.

Em 2014, foi criado no âmbito do ISCHE um Grupo de Trabalho sobre o corpo na educação – Touching Bodies – trazendo para a ribalta esse dado esquecido que é o corpo físico, concreto das pessoas, como ele é concebido na educação e de que forma tratado, trabalhado, assumido.

Esta mesa pretende associar a análise do(s) espaço(s)não só ao discurso sócio educativo ou à sua materialidade mas também à forma como os corpos o tornam em espaço vivido, atravessado pela subjetivação pessoal e pelas normas educativas, jurídicas e sociais a que está sujeito. O corpo como entidade individual é olhado aqui através de múltiplos focos, que remetem tanto para as práticas dos agentes educativos quanto para as práticas discursivas de campos do social, que se cruzam com o educativo. Os campos empíricos que a mesa privilegia vão desde as normas de uso de material pedagógico, do discurso médico-higienista sobre a forma de preservar o corpo individual e social, onde a educação física e o vestuário feminino ganham relevo, às normas jurídicas das leis de proteção de menores e as práticas que implícita e explicitamente prescrevem, aos rituais da prax universitária e dos efeitos sobre o corpo dos estudantes e sua mundividência.

Junta pesquisadores(as) de Portugal e Brasil que já têm desenvolvido outros trabalhos em colaboração e participado em apresentações e debates sobre estes temas. Acreditamos que este esforço de interseção de pesquisas e dados, de forma colaborativa, nos permite alargar a compreensão da construção histórica das

subjetividades individuais, na relação com os espaços e o corpo, e das identidades coletivas configuradas pelo modelo escolar

ID:689

PRÉDIOS ESCOLARES – O UTIL E O BELO

Autoras:
Elizabete Conceição Santana

Filiação:
Universidade do Estado da BAHIA-UNEB e Coordenaddora do Grupo de Pesquisa em Currículo

Autoras:
Jaci Maria Ferraz de Menezes

Filiação:
Universidade do Estado da Bahia e Coordenadora do Grupo Memória da Educação na Bahia

RESUMO

O texto é o resultado da investigação realizada por pesquisadores reunidos em torno do projeto Memória da Educação na Bahia sediado no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia- (UNEB). Construído a partir de fontes documentais levantadas em acervos da cidade de Salvador, o texto relata conclusões parciais dos estudos desenvolvidos em torno de duas propostas voltadas para a ampliação das oportunidades de ensino primário na Bahia.

PALAVRAS-CHAVE

Modernidade e educação, modelos de prédios e escolas, escola primária.

INTRODUÇÃO

A segunda metade do século XX foi marcada pela disseminação dos ideais de uma modernidade pedagógica permeada por elementos inovadores na área da educação. Naquele momento sobressaem em vários países temas e discussões relacionadas com expansão da escolarização, consolidação de sistemas nacionais voltados para uma educação das massas, valorização do método intuitivo e a implantação da escola graduada que reverberou em exigências como: uma escola com várias salas de aula; reunião de professores em uma mesma escola; classificação e distribuição dos alunos por sala de acordo com a idade e nível de conhecimento; currículo estruturado de modo a definir as fronteiras entre os vários níveis de ensino; sistemas de exames para medir o desempenho de acordo com critérios estabelecidos para a progressão dos alunos entre os níveis de ensino; serviços de inspeção para regular o trabalho dos professores.

Dentro dessa modernidade assumem importância, também, os preceitos de higiene que articulados com os conhecimentos sobre o desenvolvimento físico, mental e intelectual do aluno resultaram em normas para nortear a construção dos prédios escolares.

A aspiração por prédios escolares adequados se faz presente no discurso das autoridades e nas falas dos professores evidenciando um conhecimento das novas normas sobre construções escolares e das medidas postas em prática em outros países e regiões do Brasil. Era corrente entre as autoridades e os profissionais da educação pronunciamentos sobre o tema, como o do professor da escola pública municipal de Salvador, que diz:

> *[...] a escola típica deve ser situada longe das cidades, do ruído das ruas, do fumo das fábricas, das péssimas canalizações, das ruas infectas [...] deve ser construída em largos espaços arborizados, com bastante vegetação, bastante água, muito sol, [...]. As janelas devem ser rasgadas, as aulas amplas, [...]. (Leal, 1892).*

O modelo da escola isolada, funcionando em casas alugadas, sendo em sua quase totalidade casa escolar e residência de professores predominou até o início da gestão de Anísio Teixeira, no período de 1924-1928, apesar de iniciativas esparsas e episódicas que resultaram na aquisição e ou construção de uns poucos prédios escolares.

1. O MODELO DAS ESCOLAS REUNIDAS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA GRADUADA

Somente em 1925 a melhoria das condições físicas dos prédios escolares no interior e na capital torna-se um imperativo para o governo estadual que inclui na

legislação um novo modelo de escola denominado de escolas reunidas. A partir de então, a criação de escolas reunidas foi privilegiada em detrimento do modelo de grupo escolar por questões de custos e em razão da necessidade de tornar efetiva para um maior número de crianças uma escolarização de quatro anos, correspondente à escola elementar, o primeiro nível da escola primária. Deve-se considerar que, de acordo com a lei vigente, a escola primária estava estruturada em escola infantil, escola elementar com duração de quatro anos e escola superior com duração de três anos a qual só poderia funcionar nos grupos escolares.

Propostas por Anísio Teixeira na lei promulgada em 1925, as Escolas Reunidas seriam constituídas com duas a quatro escolas funcionando em um mesmo prédio para ministrar o ensino primário elementar, com duração de quatro anos, nas vilas ou cidades. A adoção desse modelo está articulada com o propósito de assegurar a implantação do ensino graduado, até então dificultada pelo modelo de escola unidocente, onde um único professor atendia a alunos em vários estágios de desenvolvimento escolar.

No texto da lei é clara a intenção de reduzir a multisseriação, pois estava determinado que: quando só duas escolas fossem reunidas, em uma seriam incluidos os alunos do primeiro e segundo anos do curso, e na outra os do terceiro e quarto; na reunião de três escolas, uma escola seria destinada para a classe do primeiro ano, outra à do segundo e a terceira reuniria alunos do terceiro e do quarto anos; havendo mais de três escolas, a distribuição dos alunos atenderia ao número deles em cada ano. Nenhum professor poderia leccionar, simultaneamente, a mais de dois anos de curso.

É grande o espaço dedicado ao Grupo Escolar e às Escolas Reunidas na legislação que regulamenta a. lei de reforma do ano de 1925. Seu texto descreve o Grupo Escolar como constituído de quatro ou mais escolas elementares e de uma escola primária superior.

O rol de deveres elencados para os diretores e professores são os mesmos para as escolas reunidas e grupo escolar e diferem dos atribuídos aos professores em geral, que, no caso específico do referido regulamento, corresponde aos professores das escolas isoladas.

É extensa e ampla a lista dos deveres atribuídos a diretores e professores demonstrando que o item era considerado importante para o bom funcionamento da escola.

A indicação das tarefas da direção revela a intenção de garantir a uniformização do funcionamento pedagógico e administrativo. O item traz para a rede de escolas uma marca da modernidade que era a padronização através de normas e critérios destinados a fazer a escola atuar e produzir resultados conforme o previsto nas disposições políticas, técnicas e administrativas a que estavam subordinadas.

A concretização de uma escola elementar, internamente graduada, dividida formalmente em quatro anos de estudos passa por uma divisão e ordenação clara dos conteúdos nela veiculados. Esses princípios estão presentes no Programa da Escola Elementar divulgado em 18 de março de 1925 e distribuído aos professores.

Confirmando a intenção de consolidar a seriação, os conteúdos curriculares são apresentados separadamente para cada um dos quatro anos do curso elementar. Além de contribuir para que os professores tivessem uma compreensão do currículo a ser praticado em tempos de implantação do ensino primário graduado, o documento recupera princípios e noções pedagógicas que já estavam presentes na formação dos diplomados na escola normal e que eram citados de forma assistemática e difusa em escritos de diferentes professores.

O programa dá uma organicidade a esses princípios indicando modos de proceder, detalhando os conteúdos e determinando em que disciplinas ou estágio do ensino elementar devem ser incluidos. Retoma, por exemplo, questões relativas ao ensino intuitivo e no item referente à disciplina Elementos de Ciências Físicas e Naturais, Noções de Higiene recomenda aos professores um livro sobre ensino intuitivo e lições de coisas.

Traz ainda orientações explícitas sobre os centros de interesse. Reforça, portanto, o uso dos conhecimentos formulados por Decroly. Ao tratar dos procedimentos para a prática do ensino no primeiro ano do curso primário elementar, recupera a idéia da organização do conteúdo em círculos concêntricos no ensino da geografia e esclarece sobre o ensino ocasional articulado aos conteúdos da história e da geografia, quando se trata da aprendizagem da educação moral e cívica.

Documentos produzidos por inspetores, diretores e professores mostram como a proposta das escolas reunidas foi concretizada na prática durante a administração de Anísio Teixeira e em anos posteriores.

Em dezembro de 1927, o diretor das Escolas Reunidas da Vila de Caculé descreve em relatório a cerimônia de instalação das escolas e ressalta a presença do Diretor da Escola Normal de Caetité, de autoridades locais, de alunos e professores. Dos quatros vastos salões do prédio escolar três eram bastante arejados e iluminados, as instalações sanitárias exigiam reparos do proprietário do prédio que reunia quatro escolas, duas municipais e duas estaduais. A escola tinha uma matrícula de 195 alunos e, contra as disposições regulamentares, o diretor e outro professor assumiam em suas classes alunos de 2º, 3º e 4º anos, em razão do elevado número de matrículas do 1º ano. Apesar da sobrecarga de trabalho dos professores, houve a promoção de sessões cívicas, passeatas, torneios literários, exercícios de escotismo, comemoração das festas nacionais e estavam sendo planejadas excursões a Caetité e a capital. A Caixa Escolar foi reorganizada e houve uma exposição de gráficos, prendas e trabalhos manuais executados pelos alunos que causou verdadeira admiração em virtude de ser a primeira realizada na vila. O documento ressalta a necessidade de provimento de mobiliário adequado e de material didático.

Em Morro do Chapéu, com a ajuda financeira do governo estadual foi concluído o prédio cuja construção foi iniciada pela Intendência para fazer funcionar um grupo escolar. E, em 1928, após a sua inauguração, passa a abrigar as escolas reunidas criadas, em 1927, embora em sua fachada trouxesse o nome de grupo escolar.

Em relatório do ano de 1931, a diretora informa que a escola funcionava com uma classe mista do 3º e 4º ano com 48 alunos; uma do 1º ano com 50 alunos; uma com

49 alunos do 1º e 2ºano, do sexo masculino e uma quarta mista, com 48 alunos do 2º e do 1º ano. Cada uma das classes estava entregue a um professor e, de acordo com os termos de inspeção assinados pelo inspetor escolar regional anexados ao relatório, a escola funcionava com muita ordem e regularidade nos trabalhos escolares.

O exposto permite concluir que as condições em que as escolas reunidas foram implantadas diferiam de município para município e isto fica evidente da leitura dos diversos relatórios encontrados. Essas diferenças não impediram a disseminação do modelo e a implantação gradativa de um regime de seriação dos estudos primários. No ano de 1927, a Bahia possuía 31 escolas reunidas, sendo quatro na capital e vinte e sete localizadas em diferentes municípios do interior.

2. EDUCAÇÃO E MODERNIDADE NA BAHIA: O Belo e o Útil.

> *"[...] Mas eu não quero ser senão eterno. Que os séculos apodreçam e não reste mais do que uma essência.Ou nem isso.E que eu desapareça, mas fique este chão varrido onde pousou uma sombra e que não fique o chão nem fique a sombra mas que a precisão urgente de ser eterno bóie como uma esponja no caos, e entre oceanos de nada gere um ritmo".*

Carlos Drumond de Andrade

Neste texto tomamos como tema o pensar a escola Moderna, a Escola Nova: a concepção de escola para a vida moderna como proposto por Anísio Teixeira e, como tal, o que seria essa Escola Nova, não apenas nos seus escritos, mas na sua prática concreta, na Educação para a Bahia, ou seja, o desafio de pensar a escola como espaço da vida urbana, concretamente, na Bahia dos anos 1940, 1950.

O Moderno tem como marco a reinstalação do homem no centro do pensar o mundo. Após um longo período em que a visão religiosa coloca a verdade como verdade revelada e o mundo como resultante dessa revelação – portanto, como pertencente a uma ordem divina, eterna e imutável – pouco a pouco, o pensar, como faculdade humana, abre as portas para um conhecimento do mundo iluminado a partir da razão e, consequentemente, de uma ordem humana mutável, em constante transformação, dependente do desenvolvimento daquele ser agora visto como um ser livre, numa ideia de autoconstrução, a partir do livre arbítrio.

Na Modernidade (ainda hoje inconclusa), constrói-se, pouco a pouco, a consciência de que se está num mundo em permanente mudança, em permanente construção, sem que haja garantia de que o Novo anunciado resulte numa vida melhor e mais saudável para cada um e para o todo.

3. EDUCAÇÃO E TRABALHO: OS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DA ESCOLA MODERNA

Os princípios pedagógicos ou de concepção da educação que vêm com a modernidade passam, primeiramente, pela afirmação de que todos aprendem. A mudança no sistema de ensinar vai caminhar na direção do "aprender fazendo", da experiência como centro da aprendizagem. Essa aprendizagem já não se limita ao ler, escrever, contar. Interessa agora o conjunto dos saberes, a escola integral, preocupada com o conjunto da personalidade do aluno, com as múltiplas formas de expressão. À leitura e à escrita se somam os saberes da ciência e da vida no mundo, na compreensão de que todos nós construímos a história. Com a Escola Ativa, que apresenta a possibilidade de experimentar, implanta-se a aprendizagem de manualidades, no entendimento de que os saberes não são apenas os do intelecto, mas também o tocar, construir, expressar-se: dançar, cantar, pintar, representar. O trabalho como instrumento de transformação do mundo.

Essa concepção afirma que a escola é um direito e que é preciso criar suportes necessários para que esse direito seja exercido. Esses suportes implicavam a ampliação do tempo de trabalho escolar: dois turnos diários e maior número de dias letivos, aumentando o tempo de trabalho pedagógico. É também a afirmação do direito ao belo: salas amplas, claras, bem mobiliadas; da convivência, do aprendizado das diversas linguagens artísticas, da inter-relação entre os espaços de aprendizagem. Esses princípios vão estar presentes, mais adiante, na concepção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, - um dos oito Centros de Educação Popular previstos no Plano da Cidade de Salvador – que reunia Escolas-classe e Escola-Parque, localizadas na Caixa D'Água, no Pero Vaz, no IAPI, na Liberdade.

São, assim, os eixos do projeto de escola da modernidade:

1. Escola para todos: a ampliação da oferta, na busca de sua universalização; a responsabilidade do Estado na oferta da escola pública, gratuita, universal- quanto ao seu conteúdo- e, ao mesmo tempo, profundamente enraizada no local, no regional.

2. Escola e local de moradia: quanto mais perto da moradia, melhor; os "trevos de quatro folhas", com uma escola em cada pétala e com um centro de uso comum para a prática de atividades; uma distância de, no máximo, 500 metros entre cada escola e o Centro. Baseia esta articulação o conceito de vizinhança.

3. A Escola única: a progressividade dos anos de estudo, desde a escola infantil até o ensino médio; o fim da dualidade do sistema de ensino, com todos os ramos de ensino articulados, permitindo acesso ao ensino superior. Rompe-se o dualismo: para uns, o destino das elites; para outros, a escola limitada, em anos e em conteúdos - em troca, a escola para todos.

4. O MODERNISMO E A EDUCAÇÃO. ANÍSIO TEIXEIRA E SEU RETORNO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA BAHIA, BRASIL EM 1947.

Anísio Teixeira foi, assim, Secretário da Educação na Bahia nos anos 1920, (1924 a 1927) na Bahia. Aliás Diretor de Instrução Pública. Como acompanhamos na primeira parte deste texto, Anísio foi pouco a pouco ampliando a sua adesão ao movimento da Escola Nova, da Escola Ativa

Nos anos 1920, pouco depois da Semana de Arte Moderna, temos Anísio Teixeira no Governo de Góes Calmon. Depois de 1927, tem início, na área da educação, uma mudança de rumo, a partir do contato de Anísio com o pensamento de Dewey e o grupo dos pensadores sobre a Escola Nova no Brasil. A Bahia depara-se, então, não apenas com as expressões modernistas, mas com as discussões nacionais, face às dificuldades na realização de planos e projetos mais modernos em educação. A presença de Anísio no Governo do Distrito Federal GDF (então, no Rio de Janeiro), no início dos anos 1930, na Associação Brasileira de Educação e no grupo dos Pioneiros da Educação Nova, articula a Bahia ao projeto nacional.

Os anos 1930 trazem também à cena a pesquisa sobre as relações raciais na Bahia - a discussão sobre "o negro", as diferenças e as desigualdades -, apenas iniciada na Academia, mas já anunciada por Manuel Querino. Costumes Africanos no Brasil, seu livro, retoma – mas reescrevendo - os estudos de Nina Rodrigues; e abre caminho para Artur Ramos. Políticos e intelectuais baianos tomam contato com a Ditadura e com a repressão à liberdade de pensamento. Otávio Mangabeira, assim como Hermes Lima e Anísio Teixeira, são punidos por seus contatos com a Aliança Libertadora Nacional. Octávio Mangabeira sai para o exílio desde 1930. Anísio vai para uma espécie de exílio interno. Mergulha-se num período de perseguições.

5. REDEMOCRATIZAÇÃO: O NOVO NA EDUCAÇÃO E NA CULTURA E SUAS FORMAS DE EXPRESSÃO FÍSICA

Com a redemocratização do país, após o final da 2ª. Guerra Mundial, vamos reencontrá-lo na organização de suas primeiras experiências com o currículo primário. Após experiência curta na organização da UNESCO, assume, em 1947, outra vez, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, no Governo de Octávio Mangabeira, líder político, junto com o irmão João Mangabeira, do que viria a ser o Partido Socialista Brasileiro.

Ao assumir a Secretaria de Educação e Saúde, Anisio Teixeira vai buscar justamente articular as propostas para a escola primária com a expressão modernista nas artes e na cultura. A proposta para a educação passa pelo escalonamento do tipo e tamanho das escolas segundo o tamanho do local e da matrícula. Surgem aqui as escolas primárias em modelo modular, com prédios que vão de uma única sala até o Grupo Escolar completo, que poderia ter até 14 salas. De linhas simples, os prédios são construídos com material também simples, utilizando formas de iluminação e de ventilação muito característicos da época.

Logo a partir de 1947, começa a discutir as suas propostas para a educação em dois eixos: a constituição de Centros Regionais de Educação em regiões do Estado da Bahia; e a organização dos Centros de Educação Popular, de nível primário, em bairros da cidade de Salvador. Aí vão ser postas em ação as discussões escolanovistas do aprender fazendo, de educação para Vida e para a Cidadania, considerando as múltiplas formas de expressão do humano na vida cotidiana e do trabalho como elemento concreto destes – vida e cidadania.

Salvador estava sendo repensada, preparando-se para o seu quarto Centenário de Fundação, em 1949. Anísio Teixeira se integra à discussão sobre o novo plano urbano para a cidade e nele prevê a construção de oito centros de Educação Popular. Deles, consegue a construção completa de apenas um – o Centro Educação Carneiro Ribeiro, compreendendo quatro Escolas Classe e uma Escola Parque. (ainda nos perguntamos da relação com os Parques Escolares de Mário de Andrade...)

A discussão de um novo projeto educacional teve início com a nova Constituição da Bahia, em 1947. Pensa-se numa regionalização da ação governamental, adequada ao lugar e ao território. Essa retomada da liberdade passa, também, por repensar a cultura e o espaço urbano, repensar que foi canalizado para o Escritório de Planejamento Urbano da Cidade de Salvador – EPUCS, sob a coordenação de Diógenes Rebouças, e para a construção de equipamentos que permitissem a modernização da cidade, vistos também como serviços públicos, entre eles, o Estádio da Fonte Nova, o Hotel da Bahia, além de espaços para as formas de expressão artística e cultural. Aqui, propõe-se a criação de oito Centros de Educação Popular – como se pode ver abaixo. Destes, apenas um, o da Caixa d'Água, foi criado e implantado.

A partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, cuja diretoria assume em 1952, a Escola Parque começa a ser concebida e construída. Tem como arquiteto o mesmo Diógenes Rebouças, do Escritório de Planejamento Urbano de Salvador (EPUCS). Acopla a sua concepção com a implantação, paralela, da Escola de Aplicação do Centro Regional de Pesquisa de Educação, CRPE- Bahia, vinculado ao INEP. As duas experiências são construídas em paralelo, funcionando ainda como espaço para o treinamento de professores de diversas regiões do Estado da Bahia. É de sua autoria o projeto do prédio da Biblioteca, bem como do setor de Artes – um teatro para quinhentas pessoas, onde se localizavam os espaços para o aprendizado de música, dança e teatro

Aqui começa a articulação com a arquitetura moderna se expande na direção de ação com os artistas modernistas da Bahia de então, a quem se encomendam trabalhos - pinturas murais e esculturas, de modo a fazer com que os alunos além de aprender a usar as diversas linguagens artísticas, estudassem imersos no ambiente em que o belo estava presente. Na Escola Parque, no seu Setor de Trabalho, estão os grandes painéis de Caribé e de Mário Cravo; além de outros artistas.

Mais adiante, vão aparecer na Escola de Aplicação do Centro Regional do INEP na Bahia, na denominada CIDADE DA ALEGRIA, assim como no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, complexo Escola Classe e Escola Parque. Aqui vão

sendo introduzidos, pouco a pouco, as habilidades para a cidadania, para a saúde, para o autogoverno, ao lado das habilidades mais especificamente do domínio cognitivo de disciplinas específicas. Na Escola Parque, estas habilidades vão ser acompanhadas por desempenho na área da expressão artística – nas diversas áreas, nas diversas linguagens.

A preocupação com o brincar, com a alegria, com educação física como recreação, artes plásticas e as artes práticas, de introdução de habilidades para o trabalho serralheria, funilaria, cuidados com pequenas hortas, etc. Aqui vamos ter o encontro de sua atividade voltada para a escola primária com a preocupação com o moderno – aqui visto no conjunto de suas proposições: a Educação com o direito de todos; o aprender fazendo: a experiência como móvel do saber; o útil e o belo. Na experiência estética e no prazer da sua Vivência. No Centro, o Homem pleno, ali em formação.

6. A ESCOLA PARQUE E O CECR: O CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR

Segundo os princípios da Escola Ativa, o sujeito aprende na medida em que interage com o objeto, momento em que se influenciam mutuamente. Aprende-se através da experiência: ver, tocar, sentir, compreender, transformar. O ato de aprender como está presente no pensamento de Mário de Andrade: "Eu comi ele". Antropofagia revisitada, nada é deixado de fora. O projeto da Escola Nova é contemporâneo ao Modernismo e com ele dialoga. Aqui, as obras de arte não são ilustrações; são parte do projeto educativo, a própria concepção da escola o é. Por isso, fazem parte do patrimônio a ser protegido não apenas as obras de arte – belas, monumentais em si –, mas também os prédios, sua concepção de espaço e forma e, sobretudo, a concepção do aprender.

7. AGUA, TERRA, FOGO E AR: UMA ROSA PARA O POVO

Na proposta, entende-se que é preciso pensar a escola a partir da história dos homens – do pensar sobre a sua vida, sobre a educação. –Significa colocar a escola e o homem no centro da nossa discussão. Os prédios da Escola-Parque, no nosso entender, busca-se esta síntese: entre princípios pedagógicos e fazer pedagógico num lugar – locus - do trabalho educativo. Pensada a partir do Modernismo que, na forma, exacerba o símbolo, simplificando-o. No Setor de Trabalho, a imagem do painel dos cinco elementos representa a ação da água, do ar, do fogo e da terra, como ventre fecundo , assim como a vida cotidiana; a energia, na possibilidade da fissão do átomo humanizado no centro da cena de uma Bahia dos anos 1950/1960, que se pretendia em transformação, em que as formas de produção se apresentam na mecanização da agricultura, na refinaria de petróleo, na construção de barragens, tudo no mesmo espaço em que naves e viajantes se fazem presentes, na forma expressada por Caribé. A partir do ideário modernista, para entender a Escola-Parque e o conjunto do projeto de Anísio Teixeira para a educação na Bahia.

Também aí, no pavilhão onde se vai experimentar o aprendizado do fazer, sob a forma de trabalho, se encontram outros grandes murais de obras de arte. Mário Cravo ocupa o outro lado do galpão, com monumentais figuras humanas em músculos, guerreiros de lança. Sua presença também se encontra na delicadeza do traço de uma linha de empinar papagaios e arraias, do brincar, justamente em um dos prédios de Escola-classe, ou seja, de formalização do ato de aprendizagem. Caribé retorna em outra Escola Classe, para mostrar, num mural em que a forma é quebrada e reconstruída, o paredão da encosta de Salvador ocupado pelo homem, o Forte de São Marcelo, os saveiros e o elevador Lacerda. Outros grandes painéis mostram o semiárido, os homens que nele habitam e o desejo de transformação do Nordeste brasileiro. Sementes germinando, fornos moldando novas formas, escondendo e revelando novos símbolos, nos trabalhos de Jenner Augusto.

O modernismo na concepção dos prédios vai-se aprofundando, aperfeiçoando, para dar conta do projeto pedagógico que ali se construía: teatro, dança, música, em um espaço para 500 pessoas, em que o vento circula sem obstáculos; o brincar , presente no aprendizado das formas de usar o corpo, nos jogos infantis; o anfiteatro ao ar livre. Estão também presentes, além do cuidado com as crianças que por ali iriam circular em grande número, numa previsão de 2.000 por turno, consultórios de médicos e dentistas, banheiros que permitiam o banho, após as atividades físicas, refeitórios, em que merendas e almoços eram servidos, sem a militarização das grandes filas; a padaria, em que se aprendia a fazer o pão, que, no fim do dia, se levava para casa, para ser compartilhado com os irmãos e pais, que lá estavam. Havia, além disso, a emissora de rádio, o correio, entre as muitas atividades de socialização. Também ao ar livre, o grande espaço para o viver quotidiano, na época sem pavimentação, onde os meninos da escola e do bairro iam jogar "baba", livremente, ou conversar, sentados à sombra das mangueiras.

Na biblioteca, onde livros didáticos se somam a livros de estórias e de literatura, se realizava uma das primeiras atividades do dia: a "contação" de estórias, lidas, discutidas e interpretadas com os meninos por professoras e bibliotecárias. Concebida por Diógenes Rebouças, inteiramente cercada por vidros, nela a luz entra por todos os lados e pelo teto. O concreto, dobrado como papelão nas aulas de cartonagem, forma o teto, em duas ordens abertas, que também deixam a luz entrar. Vista de cima, a biblioteca é uma rosa, "A Rosa do Povo", uma flor ofertada, construída e reconstruída a cada dia.

Assim, é material e imaterial o patrimônio representado pelo CECR, Escola-Parque – Escolas-Classe, em que matéria e espírito são indissociáveis. Não basta guardar as paredes e suas pinturas; a escola não é um museu, nem o seu acervo pode ser levado para um museu; tem que estar viva, mexendo, acontecendo. Por isso, um conceito novo deve surgir, garantindo a continuidade da proposta da Escola. "Uma flor nasceu no asfalto", dizia Drummond. É bela, sim, e é uma flor: ao aprender fazendo, a experimentação permanente, o exercício da cidadania, romper a náusea do circulo vicioso, compreendendo que a própria escola é o monumento no Corta-Braço, na Cidade da Bahia, para o povo baiano.

BIBLIOGRAFIA

Furrer, B. C. Fundação Odebrecht, Salvador, 1989

Calkins, N.A. (1886). *Primeiras Lições de Coisas* (Barbosa. Ruy,Trad.). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional

Cruz, V.de P.(1927). *Relatório das Escolas Reunidas de Caculé*. 20 pp.

De Faria, L. M.& Vidal,D. G. (2000, Maio- Agosto). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. R*evista Brasileira de Educação*, (14), 19-34.

Leal, G. (1892, maio). O que deve ser a escola. *Revista do Ensino Primário*, *Ano I*, (5),86-89.

De Andrade, C. D. Fazendeiro do Ar. In:_____. Poesia e Prosa. Rio de Janeiro: Aguillar, [19-?], p. 318-319.

De Andrade, C. D. A Flor e a Náusea. In:_____. A rosa do povo. Rio de Janeiro: Aguillar, 1983, p. 161-162.

Éboli, T. Uma escola diferente. INEP: Governo Federal, 1969.

Lei n. 1846, de 14 de agosto de 1925(1925). Reforma a Instrução Pública do Estado. Bahia. *Leis do Est*. Bahia, Imp. Of. do Est.

Menezes, J. M. F. de; FIALHO, N. Modernidades Tardias e Educação na Bahia. In: MENEZES, J., SANTANA, E., LOMBARDI, J. C. REPÚBLICA NA BAHIA: Tensões e conflitos. Campinas: Átomo e Alínea. p. 73- 90.

Ribeiro, M. A. P. (1931). *Relatório anual da Escola Coronel Dias Coelho*. 17 pp.

Teixeira, A. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro. In:_____. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. INEP, n. 73, jan-mar 1959. p. 78 -84. (Discurso de inauguração)

Teixeira, A. (1930). Resumo das sugestões apresentadas pelo Dr. Anisio Spinola Teixeira para a reorganização progressiva do Sistema Educacional Baiano. *Revista de Educação, Ano II*, (3), 25-54.

ID:310

CORPOREIDADES DISCENTES E MUSEUS ESCOLARES NO NOVECENTOS

Autoras:
Diana Vidal
Wiara Alcântara

Filiação:
Faculdade de Educação da USP

Palavras-chave
Corporeidades. Espaço. Museu escolar.

Considerando o tema “Agentes e destinatários da educação”, esta comunicação objetiva discutir a relevância que é dada aos corpos dos alunos no âmbito das pedagogias modernas, nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX. Nesse período, é crescente a defesa da centralidade da criança na relação ensino-aprendizagem e da conduta ativa dos alunos na construção do seu próprio conhecimento. As novas atitudes discentes deveriam ser estimuladas por meio de atividades que promovessem a observação, a interação entre os alunos, a interação com objetos e com o meio. A discussão será feita a partir da análise dos comportamentos corporais, implícita ou explicitamente exigidos em manuais explicativos do uso de museus escolares. A proposta dos museus escolares constitui o meio, por excelência, para concretização dessas novas práticas e condutas corporais. Todavia, como hipótese, sustentamos que a exigência da atividade da criança não significa ausência do estabelecimento de disciplinarização e condicionantes aos corpos dos discentes. No manual explicativo do Musée Scolaire Émile Deyrolle, por exemplo, há uma explicação exaustiva de cada elemento que o compunha. A descrição enciclopédica tenta assegurar que o professor será capaz de fazer uso daquela ferramenta esgotando o conhecimento que é possível depreender de cada grupo de animal, de cada rocha, de cada planta. Há um claro direcionamento da atividade do professor, mas também da atividade do aluno. Este deveria, ao final, ser capaz de responder um questionário, igualmente exaustivo, sobre cada detalhe dos vertebrados e dos invertebrados, dos mamíferos, répteis e dentre outros. O questionário a ser respondido ao final da observação dos elementos do museu escolar impunha um direcionamento sobre aquilo que deveria ser observação. O manual de “Leçons de choses: d'après le musée industriel scolaire”, de C. Dorangeon, do ano de 1884, explica as condições e qualidades essenciais da *lição de coisas*, como ela deve ser feita. Há comportamentos corporais descritos para o aluno. Esse deveria ver, tocar, provar, sentir a coisa objeto da lição. O professor deveria controlar o tempo dessas ações a fim de que a curiosidade do aluno durante a atividade não se transformasse em fadiga. Assim, o museu escolar não se constituiu apenas como o espaço da ação do aluno na construção do seu conhecimento. É um outro controle das corporeidades discentes que se institui, no âmbito no âmbito do cotidiano escolar, entre objeto, corpo, modelos e práticas pedagógicas. De uma pedagogia do ouvir, para uma pedagogia do olhar (VIDAL, 1999), os museus escolares oferecem indícios das corporeidades discentes que se busca construir no cidadão escolarizado do período em estudo. No tratamento do problema, inicialmente, apresentamos conceitos e abordagens que nos ajudam a problematizar a relação corpo, espaço e materialidade. A seguir, interpelamos as prescrições de condutas corporais presentes em manuais explicativos do uso dos museus escolares. Por fim, discorremos acerca da tensão entre continuidades e descontinuidades que atravessam corporeidades,

objetos e modelos pedagógicos. Do ponto de vista teórico-metodológico, o conceito de *subjetivação* de Jean-Pierre Warnier (1999) é fértil para acercar-se da relação corpo, espaço, materialidade e modelo pedagógico. Na sua obra Construire la Culture Matérielle, Warnier (1999) discute a questão da subjetividade a partir da relação com a cultura material, entendida não apenas limitada aos objetos, mas na dimensão concreta, física e corpórea do real. Isso significa que tomar o conceito de *subjetivação* para pensar a relação corpo e materialidade, no âmbito da escola, é considerar o corpo em sua materialidade, na interação com outros objetos e com um espaço específico, o museu escolar. Isto é, os sujeitos atuam no mundo e constroem a si mesmos, enquanto alunos e cidadãos escolarizados na mediação e instrumentalidade dos objetos e dos seus próprios corpos. No âmbito da escola, a materialidade participa dos processos de subjetivação discente, na formação de concepção de escola, de disciplina, de comportamento social esperado e de ensino-aprendizagem a ser elaborada pelo aluno. O processo de subjetivação, no entendimento de Jean Pierre Warnier (1999), é resultado da síntese corporal. No que concerne à escola, por exemplo, os alunos interagem com os mesmos elementos materiais, mas é apenas quando estes se integram a uma síntese corporal particular que o processo de singularização identitária acontece. Na subjetivação está implicada uma relação plural e maleável entre os elementos materiais (corpo, espaço e objeto). Warnier (1999) introduz uma visão antropológica não centrada na identidade, mas no "eu", concebido como "sujeito das técnicas de si" (REDE, 2003). As técnicas do corpo seriam as maneiras pelas quais os homens sabem servir-se do próprio corpo. Em outras palavras, embora as técnicas do corpo, os modos de se servir do próprio corpo enquanto instrumento de ação social tenham uma padronização social, sejam aprendidas culturalmente, as técnicas de si introduzem uma reinvenção do social, uma variação e diferenciação individual que se dá com o processo de subjetivação. Assim, há dois movimentos constantes e imbricados. Um, tem a ver com o aprendizado e a incorporação de condutas motoras, social e culturalmente associadas ao "ser aluno". Outro tem a ver com a heterogeneidade dos sujeitos-alunos, com os elementos "singularizantes", com a síntese corporal que ocorre "dentro dos limites admitidos pela cultura" (WARNIER, 1999, p. 32). Isso é importante na medida em que não são apenas as nossas ideias e nossos pensamentos que nos subjetivam. "O corpo nos subjetiva tanto quanto nossos pensamentos" (WARNIER, 1999, p. 33). Interrogar as corporeidades discentes a partir da materialidade da escola, do museu escolar, requer uma análise que não seja centrada nem no corpo, nem nos objetos, mas na interação entre ambos. O conceito de subjetivação exige, assim, uma análise da cultura material escolar que considere os sujeitos, e não apenas os objetos. A cultura material envolve não apenas uma dimensão física, concreta, mas também uma dimensão corpórea. Não se pode falar em corporeidades discentes sem considerar a interação entre o corpo e a materialidade isto porque, conforme Warnier (1999), as condutas motoras são mediatizadas pela cultura material como *técnicas de si* e como "modalidades de subjetivação" (WARNIER, 1999, p.35). É preciso dizer que os alertas de Michel de Certeau (1985), particularmente quando se debruça sobre

os modelos de análise das práticas, são também, neste trabalho, imprescindíveis ao entendimento das modalidades de uso empregadas pelos sujeitos na sua relação com a materialidade. Não nos reportamos apenas ao modelo polemológico, tramado entre estratégicas de conformação e táticas de subversão, mas à improvisação, que articula memória e ocasião, de acordo com o autor. Os procedimentos prescritos aos sujeitos que chegam à escola para fixar-lhes uma identidade de aluno, de cidadão escolarizado são mutáveis no tempo e no espaço. Uma variante das prescrições diz respeito aos modelos pedagógicos, os quais definem uma concepção de professor, de aluno, de escola, de organização do espaço da sala de aula, de uso e distribuição do tempo escolar. Desse modo, a investigação se interroga não apenas pelas prescrições de condutas corporais no âmbito da pedagogia moderna, mais especificamente no uso dos museus escolares. Interessa também os modos como os indivíduos criam oportunidades para usos inesperados dos objetos que lhe são apresentados. Como resultado, entendemos que nem os usos, nem as corporeidades estão inscritos na materialidade. As corporeidades discentes devem ser entendidas como correlatas de dinâmicas sociais e históricas constitutivas do ser aluno em relações de poder tramadas no interior da sala de aula, na presença de demais alunos e do olhar panóptico do professor.

BIBLIOGRAFIA

De Certeau, Michel. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: Szmrecsanyi, Maria Irene (org). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano* (Anais do Encontro). São Paulo: FAU-USP, 1985, p. 3-19.

Rede, Marcelo. *Estudos de cultura material*: uma vertente francesa. Anais do Museu Paulista. São Paulo. V. 8/9. p. 281-291 (2000-2001). Editado em 2003.

Vidal, Diana Gonçalves. Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no final do século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves e SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. (Org.). *A memória e a sombra*: a escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 107-116.

Warnier, Jean-Pierre. *Construire la culture matérielle*: L'homme qui pensait avec ses doigts. Paris: PUF, 1999.

ID:87

PREOCUPAÇÕES EUGÉNICAS E HIGIÉNICAS DOS MÉDICOS PORTUGUESES SOBRE O VESTUÁRIO E EDUCAÇÃO ESCOLAR FEMININA NO INÍCIO DO SÉCULO XX.

A MODA E O ESPARTILHO - INIMIGOS DA MULHER

Autoras:
Anabela Amaral
Margarida Louro Felgueiras

Filiação:
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação-Universidade do Porto

RESUMO

Definimos como objetivos analisar os motivos que estiveram na base da intervenção da classe médica na educação escolar, tomando como foco o modo como o corpo feminino foi observado e constituído pelo olhar médico em finais do século XIX, início do século XX. Utilizámos como fontes primárias jornais pedagógicos e médicos e teses médicas apresentadas no final do curso para obtenção do diploma, na escola médico-cirúrgica do Porto e na faculdade de medicina do Porto. Desse corpo documental selecionámos as que se referiam a higiene e ao vestuário. Interessou-nos em particular a forma como estas perspetivas penetraram na sociedade e objetivaram o corpo das alunas.

No século XIX a medicina ajudou a naturalizar a moral, estabelecendo uma correlação direta entre os comportamentos sociais, o juízo moral e as condições materiais de existência. Perante os graves problemas da pobreza e da miséria social e moral das classes trabalhadoras, a escola apareceu como o instrumento principal da regeneração moral do cidadão. Para atingir esse objetivo era necessário cuidar do corpo, resguardá-lo e fortalecê-lo. Despertou particular interesse na classe médica o corpo feminino, cada vez mais submisso à moda e às estratégias morais e materiais de modelação do corpo.

PALAVRAS-CHAVE

Educação, vestuário, higienismo

1. Os médicos e o corpo dos alunos e das alunas

Os movimentos sociais desempenharam um papel de orientação de eventuais transformações futuras mas que foram, também eles próprios, agentes de mudança "a solidariedade para com as aflições dos oprimidos é integral a todas as formas de política emancipatória, mas alcançar as metas envolvidas depende com frequência da intervenção da influência dos privilegiados." (Giddens,1991: 143). Verificamos que a classe médica assume um papel de protagonismo na implementação das práticas de saúde escolar e posteriormente na sua institucionalização.

São os médicos que viajam, frequentam congressos, têm acesso aos livros e aos jornais que fazem circular depois no seu contexto profissional e de relações sociais, e são agentes de importação, encurtando assim as distâncias do pensamento e do combate à doença. É possível referir o conceito de internacionalização, em finais do século XIX, início do século XX, como uma consequência da modernidade (Giddens, 1991:153) "é universalizante não apenas em termos do seu impacto global, mas em termos do conhecimento reflexivo fundamental ao seu carácter dinâmico." (1991: 154).

A doença, sobretudo as doenças infetocontagiosas, como a tuberculose, constituem em finais do século XIX, início do século XX, um flagelo social, motivando deste modo a união da sociedade e sobretudo da classe médica em benefício de um projeto social comum e emergente. O corpo assume um papel de protagonista ao nível das deformações causadas pela tuberculose óssea que comprometiam as gerações futuras. Abundam, então, os discursos eugénicos que analisavam a doença e a relação comprometida com o futuro e com a criança. Confrontamo-nos, ao consultar inúmeras fontes, com descrições verdadeiramente dramáticas das condições de vida de grande parte da população, em que a criança como futuro social, não dispõe das condições mínimas de um crescimento saudável, afastada das doenças físicas e sociais.

Os discursos higienistas dominaram as discussões dos meios médicos e escolares, desde o fim do século XIX, em que, conciliando as questões científicas e pedagógicas, encontraram na escola o recurso privilegiado para implementar a educação social numa perspetiva de liberdade. Desta confluência de interesses surge a reivindicação pela medicina escolar que é vista como preventiva, usando os alunos e professores para chegar às famílias a vacinação e os princípios básicos de higiene e salubridade.

As elites políticas e médicas reconhecem, de um modo exagerado, a influência negativa do meio escolar na saúde da criança, apesar de não ser o único, nem possivelmente o mais determinante. Estas elites juntam-se para cuidar da sua preservação, é o momento em que a biopolítica dá origem ao incremento da medicalização da população escolar (Foucault,1994; Léonard, 1981). A saúde escolar e a educação para a saúde, na atualidade, poderão ser uma consequência direta do ensino da higiene no século XIX pensada e implementada sobretudo pelas elites médicas e educacionais que, detendo o poder da ciência, do saber e da mobilização social contribuíram para o surgimento da medicina escolar.

Mas a criança, independentemente do lugar e do tempo é fator de preocupação. Os registos das políticas educativas e os movimentos sociais incidiram a sua ação na disciplina e na normalização da criança " disciplined children who were to be the citizen of the future." (Popkewitz, 2002: 23).

A escola, segundo o mesmo autor, tornou-se o elemento de ligação à família que calibra as aspirações políticas com o indivíduo. Os professores são estimulados a promoverem a sua integração na comunidade escolar de forma a conhecer melhor as famílias dos seus alunos e assegurarem a confiança no seu trabalho. Os pais são responsáveis pelos filhos mas não deixam de ser membros de uma sociedade, que lhes impõe prioridades, entre elas a escolarização, cabendo à escola um papel importante, não só de escolarização mas também de educação, PopKewitz ilustra com um exemplo do século XIX, em que a sociedade agia de forma diferente "in the late 19th century, parents are asked in the name of saving the child to teach normal behavior and skills to children." (2002: 26).

As histórias de salvação construíram um "universal cosmopolitan self" (Idem: 27) dirigido a todas as classe sociais, cujo exemplo pode ser "the teaching of health in urban homes and schools to the problem-solving self of the progressive education of Dewey" (Idem:27).

Heywood, ao escrever sobre a história da infância, defende a tese de que, era pensamento comum, antes mesmo do século XIX, que o investimento na criança e no jovem seria uma necessidade para a melhoria do futuro da sociedade. Esta necessidade surge no final do século XVIII e terá sido intensificada até ao início da Primeira Guerra Mundial e "pode-se apontar uma série de avanços impressionantes para os jovens" (2004: 193) as melhorias foram diversas "na mortalidade dos bebés" e na escola houve uma significativa melhoria "nas taxas de alfabetização e frequência" (Ibidem). Refere ainda, o mesmo autor, as melhorias a longo prazo relativamente à altura e à mortalidade, tendo como base de referência os documentos antropométricos dos registos militares, a partir do século XVIII que "não deixam dúvidas sobre os aumentos substantivos registados nas alturas médias". Há, no entanto, registo de "uma queda na estatura em meninos do final do século XVIII, supostamente vinculado à detioração dos padrões de vida e a uma crise com consequência na nutrição" (Heywood, 2004: 196).

A emergência da escola de massas e a escolarização da população, segundo Ramos do Ó, constituiu um duplo objetivo a "luta pela secularização do governo da alma e o da necessidade de enquadramento de populações em risco ou em perigo moral" (2010:4). A missão da escola seria a de moldar o aluno, fazendo a sua observação e classificação de modo a controlar os casos desviantes e patológicos, entre eles o crime, a pobreza e a loucura. Surgiu, então, a necessidade de serem desenvolvidos mecanismos de disciplina que "se organizaram em torno da vontade ou do governo de si mesmo." (Idem:7). Os médicos e enfermeiras escolares terão tido, neste período, um papel de classificação e de diferenciação dos alunos em que "o programa da razão higiénica levaria ao desenvolvimento de novas linguagens, novas práticas discursivas (Idem: 22).

Os médicos, por sua vez, perante os flagelos sociais de miséria, falta de infraestruturas e insalubridade que geram doenças, que se transformam em epidemias sem possibilidades de cura, procuram na sociedade aliados para o combate pela higiene pública. Progressivamente olham os professores como aliados e as escolas como campos de intervenção, prevenção e de educação social. Desta confluência de interesses vai surgir a reivindicação da medicina escolar, que é vista como preventiva, para alunos e professores, e como um meio para fazer chegar às famílias não só a vacinação como princípios básicos de higiene e de salubridade. Contudo, terá constituído prioridade de ação e de intervenção a criança, como futuro social.

A criança começa a ganhar alguma atenção com o comprometimento do futuro, a sua higiene é encarada numa perspetiva eugénica em que a sua integridade física e psicológica ditarão o futuro da sociedade. A família, tradicionalmente responsabilizada pela qualidade de vida da criança, por se encontrar com graves carências de subsistência, deixa de o ser passando a responsabilidade para a sociedade que concebe diligências de intervenção. Estas diligências encontram na escola e na escolarização o agente privilegiado de transmissão de preceitos e de valores profiláticos.

Foi relevante o papel dos médicos nos processos de implementação de políticas de higiene escolar (na formação de professores, na definição de normas para as construções escolares e na criação de serviços de medicina escolar) assim como a sua ação reforçou as reivindicações e discurso do professorado por melhores condições de trabalho e de proteção à infância.

Os movimentos higienistas constituíram-se de forma pouco sistemática e insuficientemente organizada, com uma relevância que oscilava de acordo com a gravidade dos flagelos médicos e sociais. Estes movimentos estabeleciam-se no sentido de melhorar as condições de vida da população.

1.1. O vestuário e o corpo

A classe médica critica o vestuário infantil e sobretudo o vestuário feminino que é usado para compensar a falta de atributos físicos da mulher que, ao descurar a educação física, aposta na aparência do vestuário:

> *Grandes quantias facilmente obtidas hoje gastam-se com mulheres, em toiletes custosas, vestidos de contos de reis, chapéus quasi de igual valor, e tudo isso é considerado uma necessidade, porque cada vez a mulher pela sua falta de educação física e espiritual, mais necessita daqueles trapos e plumas, para compensar a falta de dons da Natureza. A evolução do vestuário da mulher vai n´uma marcha erradas, desvalorizando-a. (Lemos, 1920:3).*

Maria Amália Vaz de Carvalho, na sua obra "Mulheres e Creanças" defende a mudança radical da educação das mulheres uma vez que estas estavam a assumir

erros múltiplos ligados à ostentação, ao luxo e mesmo ao vestuário "é necessário antes de tudo transformar radicalmente a educação das mulheres" (1880: 49), acabar com hábitos sedentários e combater a "hypocrisia da preguiça" (Idem: 50).

A mesma autora critica as mães que, por vaidade maternal, se esmeram no cuidado com o vestuário das suas crianças: "cuida então de as enfeitar; o vestuário das suas pequenas joias torna-se para as mães – para as mulheres- um negócio de alta e gravíssima importância" (Idem: 93). Empenham-se as mulheres e investem nos enfeites dos filhos "não há nada que as satisfaça; os bordados finos, as rendas, as sedas, as plumas, os velludos, tudo se combina para adornar o gracioso e querido anjo" (Ibidem). Perante a variedade e caraterísticas dos materiais empregues no vestuário infantil, as crianças são destinadas a um desconforto e cuidado que as condena à imobilidade e rigidez de movimentos inibidores de brincadeiras e atividades próprias da idade: "a imobilidade a que este luxo condemna as suas victimas pequeninas e a feroz vaidade de que elle lhes lança n´alma a primeira semente que mais tarde há-de desatar-se em venenosos fructos" (*Ibidem*).

A criança que precisa de correr "pelas ruas pedregosas, pelos campos lavrados, pela matta cheia de raízes, traz quasi sempre uma botina alta, justa, de salto levantado e estreito" (Idem: 250). A criança aspira pelos movimentos livres "que trepa às árvores, que roja pelo chão, que atira ao longe os improvisados projectis que encontra" (*Ibidem*), sente-se coagida "por um fato rico, elegante, fantasioso, caro por força e que tem o defeito duplo e contradictorio de a entristecer lentamente, inconscientemente pelas censuras e ralhos" (*Ibidem*).

A criança forçada a exibir-se na ostentação, e de se tornar vaidosa pelo hábito e pelo "gosto de attrahir as vistas dos frívolos, e a inveja dos pobres, dos pequenos rotos, dos miseráveis de cinco anos, que ignoram as alegrias bemditas da sua liberdade indomada!" (*Ibidem)*. Maria Amália Vaz de Carvalho faz um apelo repetido às mães: "mães, arrancae ao vestuário dos vossos filhos tudo o que fôr vaidade, falso luxo, ostentação ridícula! " (Idem: 251). Com alguma insistência, pede às mães que deixem crescer os seus filhos em liberdade, rodeadas das brincadeiras livres das convenções sociais e de atitudes desajustadas à sua idade. Esta autora atribui esta educação fruto do conceito de que "a vida era um período curto de passagem e penitencia; a criança nascida já vinha contaminada do pecado original; a alma, só a alma precisava dos nossos cuidados" (Idem: 253). Afirma ainda: "quantos erros de educação, de moralidade e de hygiene! " (*Ibidem*) que foram cometidos na educação das crianças e só foi possível uma mudança de mentalidades com o avanço da ciência e garante estar "pacificada a guerra que se havia travado entre a alma e o corpo" (Idem: 255).

É, então, necessário "não poupar esforços para aperfeiçoar e robustecer o corpinho querido, dentro do qual está crescendo e desabrochando a flôr maravilhosa, a flôr delicadíssimo que é a alma infantil." (Idem: 256). A responsabilização da mãe é crescente, dependente de informação e de rotura com dogmas educativos do passado e assente, fundamentalmente, no exemplo.

O médico Tovar de Lemos, Diretor do Instituto de Reeducação dos Mutilados de Guerra, na Revista de Educação Física atribui à guerra a causa da degenerescência do povo uma vez que os fortes, os homens saudáveis que combateram ou não voltaram ou regressaram na condição "estropiada, tuberculosa, gazeada, doente, mutilada, gente em más condições para a vida" (1920:3).

Perante o estado da população do país que caracteriza como " doentes, estropiados, tuberculosos, gatunos, sifilíticos e prostitutas, são pois os elementos dominantes da sociedade atual. É esta gente que vae crear a sociedade de amanhã!" (*Ibidem*), este médico vai defender uma cruzada eugénica "pela creação de gente sã, de corpo e de espírito" (*Ibidem*). Aponta como solução para o futuro três medidas, a primeira a seleção dos progenitores como forma de dificultar as ligações patológicas, a segunda a criação de uma caderneta individual desde o registo do nascimento e a terceira medida a divulgação nas escolas "dos dois sexos dos conhecimentos indispensáveis de fisiologia e patologia sexual, regras de higiene da mulher, higiene da gravidez, regras da creação, preceitos educativos e a educação física." (Lemos, 1920:3). Aponta a educação física como a solução para a criação do cidadão robusto e saudável que estará preparado para o trabalho.

> *É preciso trabalhar cada vez mais para o robustecimento da raça, n´um movimento universal, pois o mal é geral, é preciso tratar-se desses problemas em Congressos internacionais onde se façam ouvir as mais autorisadas opiniões, não só de educadores físicos, mas de sociólogos, médicos, pedagogos, filantropos e políticos que se interessem pelo bem da Humanidade. (Lemos, 1920:4).*

Tovar de Lemos apela ao combate à preguiça "a mãe de todos os vícios" e ao desenvolvimento da educação física, apenas presente na legislação, distingue este conceito da ginástica e da educação desportiva que são apenas elementos de uma disciplina mais abrangente e completa que contribui para a formação do indivíduo.

O médico José Guilherme Pacheco de Miranda, dando conta da sua leitura mais recente, "Médecine sociale " de René Sand, menciona a preocupação dos ingleses e dos americanos em lutar contra a doença através da educação higiénica da nação. Manifesta grandes preocupações relativamente ao definhamento da raça e afirma " o desenvolvimento intelectual de um grandíssimo número de crianças portuguezas é entravado pela doença assim como por motivos de ordem física e social. As gerações que se sucedem nas escolas aparecem-nos cada vez mais empobrecidas de beleza e de energia" (Miranda, 1921:1).

Este autor denuncia também as condições insalubres das escolas primárias portuguesas "sem luz suficiente para evitar perturbações de visão, sem ar bastante para corrigir defeitos e impedir doenças do aparelho respiratório" (Ibidem) e reclama o alargamento da ação da inspeção médica das escolas "dotando-a com os elementos precisos para cumprir o papel que moderna pedagogia lhe atribui e para aniquilar os males que corroem a nossa raça" (Ibidem).

Inúmeros autores distinguem a educação das meninas da dos rapazes pelo considerarem a mulher mais frágil com hábitos muito sedentários "a mulher é physiologicamente mais fraca do que o homem; tem menos força de reserva para ocorrer ao dispêndio considerável que o trabalho cerebral (...) exige" (Guyau, 1910: 171).

Este autor estabelece uma relação entre a robustez física e a capacidade de trabalho intelectual, que não era muito vulgar, uma vez que eram consideradas competências distintas e sem relação entre elas. Justifica esta relação com a função reprodutiva exclusiva da mulher: "a função genésica ocupa um logar muito mais importante no organismo feminino do que no organismo masculino; ora, esta função, segundo todos os physiologistas, é antagónica com o dispêndio cerebral" (Ibidem). É também frequente ser considerada, a função reprodutora, incompatível com o trabalho intelectual, chegando mesmo a ser julgada como prejudicial em que "o desiquilibrio produzido na mulher pelo trabalho intelectual será, pois, necessariamente mais forte na mulher do que no homem." (Ibidem). As consequências deste desequilíbrio são "ainda mais graves para a espécie quando se trata da mulher do que quando se trata do homem" (Ibidem). É revelador o receio eugénico dos prejuízos do trabalho intelectual, não distinguindo, este autor e outros, a intensidade, mencionando apenas o trabalho cerebral como prejudicial à mulher e causador de significativos desequilíbrios.

A vida da mulher é alvo de preocupação por ser " por habito sedentária e pouco hygienica, não permite que o temperamento esgotado por uma educação irracional, se restabeleça como sucede no homem" (Ibidem); sendo a saúde da mãe "ainda mais necessária para o filho do que para a saúde do pai" O papel do homem é relegado para segundo plano e Guyau afirma que o "dispêndio do homem para a paternidade é insignificante, comparado com o da mulher" (Ibidem), em que "ella, para a gravidez e maternidade, depois, para a primeira educação do filho, necessita de uma considerável reserva de forças physicas e moraes" (Ibidem).

Exemplifica as suas afirmações fazendo já uma distinção no trabalho intelectual, mencionando o exagero:

> *As mãis de Bacon e de Goethe, ambos muito celebres, não poderiam escrever nem o Novum Organum, nem o Fausto, mas, se houvessem enfraquecido um tudo nada o seu poder gerador por um exagerado dispêndio intelectual não teriam podido dar à luz nem Bacon nem Goethe. Se no curso da sua própria vida gastarem mais força do que a adquirida no seu meio, pouca lhe terá ficado para os filhos (...). A história de um homem, nos nove mezes que precedem seu nascimento, seria provavelmente mais interessante e conteria acontecimentos de maior importância do que a de todo o resto da sua vida.(Guyau, 1910: 171).*

Guyau na sua condenação do trabalho intelectual da mulher afirma que quanto mais requintada é a educação da mulher, mais fracos são os seus filhos. Cita Spencer "que o trabalho physico torna a mulher menos fecunda; depois acrescenta, que a

própria esterilidade relativa ou absoluta é também geralmente o resultado de trabalhos intellectuaes" (1910:172).

As raparigas instruídas constituirão um sério obstáculo para o futuro da humanidade:

> *Produz-se, pois, pela hereditariedade, uma espécie de selecção contraproducente, desastrosa nas suas consequências; porque as raparigas das classes instruídas que deveriam contribuir para elevar o nível das raças futuras, são incapazes de se mães ou dão à luz seres rachiticos, deixando assim às mulheres pouco cultivadas, mas robustas, o cuidado de perpetuarem a humanidade. (Guyau, 1910: 173).*

A definição completa da maternidade é poder ter sucesso com o nascimento de um filho e alimentá-lo durante o período normal. Para esta função são pouco "próprias as raparigas chatas de peito, que sobrevivem a uma educação defeituosa, de alta pressão (...) deveriam ainda ser consideradas como relativamente infecundas" (*Ibidem*).

O tipo de vestuário usado é frequentemente responsabilizado pelo mau estar físico, por ser causador de inúmeras doenças e mesmo deformações permanentes. Destaca-se o vestuário feminino como sendo o mais prejudicial ao conforto e à saúde da mulher uma vez que a moda se sobrepõe ao conforto e bem-estar, chegando mesmo a ser considerado anti-higiénico. A médica Laurinda de Moraes Sarmento, a primeira mulher inscrita na Escola Médico-Cirúrgica do Porto, dedica a sua dissertação inaugural ao vestuário feminino e à sua influência na saúde da mulher.

> *Visto que, infelizmente, tantas vezes a vemos submetter-se com temeridade aos maiores soffrimentos physicos, transigindo imprudentemente com todas as modas absurdas, que o capricho francez se lembra de inventar para nosso martyrio. A verdade é que é que se soffrem inevitáveis desconfortos, que se originam desordens frequentes, que se minam as constituições, que so obsta ao completo desenvolvimento das impubères, que se provocam vulgarmente mortes prematuras, tudo por amor da moda, sempre implacável nas suas exigências. Mas o que é mais reprebensivel, é ser a propria victima a primeira a Reconhecer, por vezes, que a forma antihiygienica por que se veste, lhe prejudica immensamente o funccionamento regular dos órgãos, provocando-lhe perturbações permanentes no organismo. (Sarmento, 1891:23).*

Os médicos fazem recomendações para que sejam abandonados "certos vestuários funestíssimos à saúde, como o espartilho, por exemplo, que ninguém dispensa. Melhor é evitar os males, que cura-los. Que se vulgarisem os meios de que a hygiene dispõe." (Idem: 24). O espartilho é amplamente analisado pela classe médica que condena veementemente o seu uso "como succède com os espartilhos, etc., e predispor para as hemoptyses, palpitações, aneurismas, hernias das vísceras abdominaes; embaraçar o desenvolvimento das glândulas mammarias e do fígado, e

causar mesmo desvios de espinha. (*Ibidem*), sendo em vão as recomendações médicas uma vez que a moda valoriza e dissemina esta peça de vestuário. Consideram que a mulher se veste de forma anti-higiénica, subordinando-se aos caprichos das modas. Laurinda Sarmento cita Latent " La mode ne change que pour changer. Effectivamente, se ha alguma cousa de menos estável e racional, é certamente a moda feminina." (*Ibidem*).

O espartilho constitui a base de toda a toilette feminina. É uma peça do vestuário "de que difficilmenle a mulher prescindiria; usa-se sobre a camisa, applicando-se exactamente em torno d'uma parte do corpo ou cintura que elle aperta mais ou menos por meio d'um atacador. "(Sarmento, 1891:63).

São vários os autores, sobretudo médicos, que dão conta da evolução do espartilho munido de lâminas anteriormente e de "numerosas varas de baleia, diversamente distribuídas, segundo os caprichos da moda reinante" (Sarmento, 1891:68). De modo a ser facilitada a sua utilização começaram a ser utilizados colchetes "sem contudo se lhe supprimir o atacador usual." (*Ibidem*) que seria o elemento que exerceria mais pressão no ajuste e controlo do corpo feminino.

Ao ser considerada a hipótese desta peça de vestuário ser suprimida do vestuário feminino "quantas mulheres se haveriam de considerar felizes! e se mais tarde fôsse infligido como pena corporal ao uso do espartilho, sem duvida que as mulheres soltariam gritos e se revoltariam ferozmente contra um supplicio tão bárbaro. (Idem:73).

Laurinda Sarmento aponta as consequências negativas, sob do ponto de vista fisiológico, do uso do espartilho:

> *Nas terríveis perturbações que o espartilho pôde produzir nas quatro principaes funcções do organismo: a respiração, a circulação, a digestão e a nutrição. As victimas que elle tem feito são innumeras e, apesar de tudo, tem continuado a sua obra de desorganisação e de destruição, sem que nada consiga derrubar o seu império. De resto seria, sem duvida, relativamente fácil fazer comprehender às mulheres que, no intuito de si; tornarem elegantes, obedecem servilmente às exigências da moda, todos os incommodos e doenças perigosas a que as expõe um tal abuso do espartilho (Ibidem).*

A mesma médica relata ainda um facto, citado por A. Paréb, em que uma senhora recém-casada, por ter estado excessivamente apertada morreu no próprio dia do casamento. Citado por Gerdy e tendo tido lugar na clinica de Pelletan, em que uma atriz nova, grávida de sete ou oito meses, obrigada a dissimular a sua gravidez, se fez apertar com tal violência que lhe causou a morte.

Diferentes médicos condenam o uso de espartilho, tendo em conta os casos de morte, aparentemente causados pelo seu uso, e tentam provar repetidamente as consequências nefastas para o organismo.

O espartilho apertado comprime as costellas inferiores, não só contra o estômago, mas ainda contra o fígado e baço, observando-se frequentes vezes, principalmente no fígado, deslocamentos, deformações, augmente no seu diâmetro vertical e repellido para a fossa ilíaca, reducção nos outros sentidos, e ainda a impressão visível das costcllas na sua face superior; tudo isto constitue outros tantos embaraços nas funcções d'estes órgãos e concorre para unia perturbação geral da nutrição. (Sarmento, 1891:81)

Laurinda Sarmento afirma-se inequivocamente contra o uso do espartilho por considerar ser necessária e urgente uma revolta a favor da higiene, manifesta-se a favor da proscrição absoluta do mesmo:

O espartilho- deve ser formalmente prohibido:

1.° Ás mulheres impúberes; e para mais tarde as dispensarmos também do uso d'elle, é conveniente favorecer o desenvolvimento do seu systema muscular pelo exercício, gymnastica com banhos frios.

2." Durante a gravidez devem as mulheres evitar toda a pressão em qualquer parte do corpo, qualquer que ella seja.

3.° Durante a lactação, ainda o espartilho deve ser supprimido, para que de qualquer modo nunca possa offender as glândulas mammarias.

4.° Não é menos necessário, emfim, que se prohiba o uso do colleté em todas as affecções que podem ser aggravadas pelo menor obstáculo aos movimentos do thorax e abdomen, ou pela pressão contínua das suas paredes. (1891:89).

O médico José Augusto Vieira considera a moda tirana uma vez que compromete a higiene e a saúde dos indivíduos, e o vestuário, um modificador social e físico "tem sido até hoje como um compasso que mede os progressos da intelligencia humana." (Vieira, 1880: III). Atribui ainda ao uso das roupas brancas a diminuição de algumas doenças da pele e afirma que "nós não sabemos vestir. Como consequência d'isto a physiologia do organismo soffre; mas que importa isso à pretendida elegância do janotismo ou da incúria nacional, se o corpo se lhe entala, que bien, que mal, n'uns moldes talhados pela mais afamada tesoura de Paris? (Vieira, 1880: II).

A compressão, exercida sobre as jugulares, impede a retrocessão do sangue, que vae sendo levado ao cérebro pelas carótidas e vertebraes mais profundamente situadas, e d'ahi as stases nas meningeas, as cephalalgias, as vertigens, as apoplexias imminentes, etc., e tanto mais perigosas quanto o collo fôr curto ou o individuo seja plethorico. E assim é que todo o medico intelligente, ao ser chamado junto d'um individuo no estado syncopal, de embriaguez, de asphyxia, de apoplexia, ou presa d'um accesso de asthma, d'hysteria, de convulsões, de epilepsia, desquita immediatamente a gravata ou o collarinho do paciente,

põelhe o pescoço a descoberto, livre, desimpedido de toda a constricção. (Vieira, 1880:36).

O uso do espartilho é profusamente criticado pelos médicos, embora esta peça de vestuário seja usada pelas suas esposas, filhas e irmãs. A moda e a pressão social ditavam o ideal de beleza, apesar do sofrimento físico e do mau estar que provocava nas mulheres. "Que de maux dans um corset ! Que de morts dont il est cause ! Dr. Délpech". (Pêgas, 1903:21).

É triste vêr o aspecto que nos apresentam essas jovens que por ahi passeiam mettidas no seu espartilho muito apertado: o tronco muito direito, movendo-se no seu conjuncto sobre as articulações coxo-femoraes, em lugar de ter aquella flexibilidade propria da columna vertebral principalmente ao nivel da região lombar. (Pêgas, 1903:22)

A classe médica estimula o abandono do uso do espartilho, considerando-o um suplício, instrumento de tortura e uma forma de autodiscriminação em relação ao homem.

É de esperar, porém, que a mulher que deseja a sua emancipação e que participa já dos exercícios physicos do homem, nos differentes géneros de sports, se vá a pouco e pouco libertando do terrivel obstáculo que impede a realisação do seu ideal e que dentro em breve ella lance para longe de si, d'uma vez para sempre esse engenho de supplicio. (Pêgas, 1903:24). Pobres pulmões, pobre estômago, pobre fígado, pobres rins, pobres intestinos, pobres órgãos genitaes internos, etc., etc! (Idem: 39).

Pelo encommodo da circulação venosa que obriga o coração esquerdo a esforços anormaes pôde dar causa a dilatação cardiaea; comtudo em todos os casos em que ha hypertrophia cardiaea, o espartilho aggrava a situação. Comprimindo o estômago, abaixando o fígado, recalcando os intestinos, os órgãos genitaes internos, o espartilho entrava asfuneções digestivas e exerce uma compressão prejudicial, sobretudo no momento da congestão mensal. Sobre a questão dos seios a hygiene e o uso do espartilho também não estão d'açcordo. Quando elles não existem, não é certamente o espartilho que os faz nascer e quando existem elle os compromette não os deixando no seu iogar natural. (Pêgas, 1903:43)

O vestuário da criança é analisado, uma vez que alguns médicos consideram que o mesmo poderá pôr em risco a saúde e o seu futuro saudável, julgam ser necessária uma intervenção especializada apresentando argumentos médico-sociais.

O vestuário da creança deve ser sufficiente para a precaver do frio, confeccionado de modo a não exercer nenhuma constricção; deve ser mudado

muito frequentemente e nunca tão luxuoso, o receio de o estragar impeça as creanças de se entregarem aos jogos próprios da sua idade. Infelizmente nem sempre são seguidos estes valiosíssimos preceitos, com grave prejuízo da constituição das creanças, e assim muitas vezes se vestem por uma forma perniciosa ao seu organismo tão frágil, já opprimindo-as de modo que só com difficuldade respiram e se desenvolvem, só porque é preciso seguir as indicações da moda, sem curarem da insufficiencia ou da impropriedade de taes vestidos, já asphyxiando-as em vestidos espessos e oppressivos, enfraquecendo-as por suores contínuos, que determinam erupções na pelle e uma susceptibilidade excessiva para o trio, já vestindo-as escassamente, pela exposição ao ar dos seus membros tão delicados e sensíveis. (Sarmento, 1891:41).

A médica, Laurinda Sarmento recomenda que "na infância devem usar-se fazendas leves, finas e macias" (Ibidem), considera que o algodão será ideal "para acostumar cedo o creança às vicissitudes do frio e do calor, e fazer com que contraia uma espécie de familiaridade com as intempéries das estações; é este único meio de as tornar sãs e robustas. (Ibidem).

O médico Manuel Araújo Lima, na sua dissertação inaugural "Creches", alerta para a importância do vestuário da criançs que deve obedecer a diversos preceitos higiénicos:

Não se deve sobrecarregar de vestidos a creança, a ponto de lhe embaraçar a circulação, os movimentos, e promover o suor. Com a limpeza do corpo e vestuário nunca os cuidados podem ser demasiados. A cada passo a creança se suja e humedece com as dejecções e ourinas, obrigando por isso a mudanças amiudadas para conservar a limpeza, tanto mais necessária, quanto maior é o numero de crianças reunido n'um mesmo local. (Lima, 1878:28)

José Augusto Vieira apresenta a tese inaugural "Os nossos vestidos" em 1880 em que divulga os elementos mais importantes relativamente ao vestuário, julga a rotina e a moda inimigos da criança "pareceria legitimo, diz Fonsagrives, que a creança fosse vestida para si e para o seu bem-estar; desgraçadamente ella encontra junto do berço duas fadas malfazejas — a rotina e a moda, que se encarregam do seu enxoval. (Vieira, 1880:46). Afirma que o vestuário começa por ser um dos primeiros meios protetores, condena, no entanto, o uso da facha que caracteriza como "uma monstruosidade, contra a qual se insurgiram dous espíritos notáveis, Locke na Inglaterra e Rousseau na França, acompanhando-os n'esse protesto a hygiene moderna. (Ibidem). Com o uso deste elemento do vestuário infantil a criança é "cingida, comprimida, com os membros superiores estendidos ao longo do corpo, as pernas estendidas, e approximadas; torna-se um objecto immovel, ella que tanta necessidade tem de movimento. (Ibidem). Constitui pois, esta peça, um elemento antifisiológico e anti-higiénico."É um supplicio, que faz da creança uma pequena múmia, que a deforma, que lhe favorece os desvios, as irregularidades da ossificação,

o rachitismo; que lhe difficulta a nutrição, a circulação, a respiração, que lhe congestiona o pulmão e o cérebro. (Vieira, 1880:46).

Os vestidos da criança devem ser suficientes para enfrentar o frio, confecionados de modo a exercerem qualquer tipo de constrição nos movimentos infantis, devem também ser "numerosos para poderem ser renovados e baratos para que o receio de os romper não impeça a creança de se entregar aos jogos da sua edade." (Ibidem).

O mesmo médico constata ainda que o vestuário escolar merece também ser alvo de estudo "depois do limitado ambiente da casa paterna vem o collegio, cuja hygiene vestimentar teria de ser tratada d'um modo conveniente na hygiene profissional, o que não fazemos senão d'um modo genérico (Vieira, 1880:46).

Condena acerrimamente os padrões da moda respeitante ao vestuário da criança: "e quando nós vemos os pequenos bebés, n'uns vestidos luxuosos, e apertados, o ultimo capricho da moda, pensamos tristemente n'aquelle corpo que se atrophia e n'aquella alma onde se lança o pollen da vaidade " (*Ibidem*). Vaticina um futuro pouco promissor para a criança, pois os vestidos luxuosos farão dele "um frivolo, um imbecil inutil para a sociedade, gastando parasitariamente o que deveria ser d'um forte, d'um serio, d'um digno que tem razão de sentir em si o despreso surdo por esse idiota, que lhe rouba os elementos da sua vitalidade." (*Ibidem*).

Vieira critica também a educação europeia em que as mães colocam em perigo até a própria família: "vestem-se as creanças em costume de principe, de ofíiciaes de marinha, de pequenos cavalheiros de corte, de phantasias apparatosas. — O tecido é rico, luxuoso, elegante, d'um colorido brilhante! " (*Ibidem*). O vestuário poderá ainda ser um elemento enganador em que a criança poderá julgar-se um ser superior aos outros que andam descalços e rotos. Poderá constituir um perigo pois "enche-se de vaidade essa pequena alma, que um dia ha-de ser o dandy pelintra, encadernado n'um fato de trinta mil réis, e n'uma camisa impregnada de secreções sebaceas, que ha-de ser um invejoso, um imbecil, um mentiroso, um mau cidadão. (Ibidem). Lança um repto final: "Mães, arrancae ao vestuário dos vossos filhos, tudo o que fôr vaidade, falso luxo, ostentação ridícula." (Vieira, 1880:61).

A "higiene vestimentar" (*Ibidem*) dia respeito não só à criança mas também ao adulto "o robustecimento physico é um elemento de trabalho benéfico, activo, que se traduz economicamente em abundância de produção" (*Ibidem*), o aumento de produção tornará o vestuário mais acessível e facilmente lavável, constituirá um bem para o progresso humano e "para conseguir essa robustez, esse ideal physiologico, a saúde, o vestuário actua eficazmente, impondo-se na differenciação das edades, dos sexos, das profissões." (*Ibidem*). Vieira pronuncia-se sobre as condições de trabalho que, se melhoradas, contribuem para o progresso social "modificando a hygiene profissional n'um sentido de bem-estar, deve contribuir para a perfectibilidade do individuo e da collectividade. " (Vieira, 1880:60).

Vidal Oudinot, inspetor escolar, ao refletir sobre as vantagens da vida ao ar livre para os alunos da escola primária, decreve uma criança, o Tranquedinho, cuja mãe o exibe com orgulho e vaidade: "era uma criança de nove anos, com olheiras de bistre e rosto da côr do pano crú, rosto e pescoço afogado num grande colarinho de ida-e-

volta, lindamente flamejando de brilho (1915: 116). O aspeto do vestuário era impecável e irrepreensível o que contrastava com o seu aspeto físico, com olheiras, triste e atrofiado e acrescenta detalhes ao vestuário: "vestia uma calça escura, elegante, fortemente vincada e um smoking de impecável correcção" (Idem: 117)

BIBLIOGRAFIA

Abreu, Carlos (1999). Limpos, Sadios e Dóceis. História da Saúde Escolar em Portugal no Estado Novo. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Araújo, Helena Costa (2000). Pioneiras na Educação: As Professoras Primárias na Viragem do Século, 1870-1933. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ball, Stephen J. & Goodson, Ivor F. (eds.). Teachers' Lives and Careers. Lewes: The Falmer Press, 2ª ed., 1989.

Correia, Maria Adelaide Pinto (1990). Memória de 30 anos na Saúde Escolar. Lisboa: Livros Horizonte.

Costa, Mário (1919). A higiene escolar. Exame otológico — nas escolas primárias. Porto: A Universal.

Cruz, Emygdio (1887). Hygiene das escolas. Porto: Typographia Occidental.

Doria, Arthur Ferreira César (1909). Assistência Infantil. Vila Nova de Famalicão: Typographia Minerva.

Evans, Richard (2000). Em defesa da História. Lisboa: Temas e Debates.

Felgueiras, Margarida (2008). Para uma História Social do Professorado Primário em Portugal no século XX. Porto: Campo das Letras.

Figueiredo, Camilo Augusto (1922). Breves considerações sobre as Escolas ao Ar Livre. Porto: Tipografia Abreu.

Ferreira, António Gomes (2000). Gerar Criar Educar. A Criança no Portugal do Antigo Regime. Coimbra: Quarteto Editora.

Ferreira, António Aurélio (1920). Algumas Lições de Psicologia e Pedologia. Lisboa: Lumen.

Ferreira, António Gomes (2002). "A higiene e o investimento médico na educação da infância", in Gondra, José (org.), História, Infância e Escolarização. Rio de Janeiro, 7 Letras.

Foucault, Michel (1963). Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical. Paris: Presses Universitaires de France.

Freire, António José Freire (1902). Sedentariedade Escolar e esfalfamento cerebral. Dissertação Inaugural apresentada à Escola Médico-Cirurgica do Porto. Porto: Typographia Azevedo.

Ginzburg, Carlo (2007). O fio e os rastros. São Paulo: Companhia das Letras.

Le Goff, Jacques (1997). As doenças têm história. Lisboa: Terramar.

Lemos, Tovar (1920, maio). Revista de Educação Física. Lisboa.

Lima, Manoel Carvalho d´ Araújo (1878). Creches. Porto: Typographia Oriental.

Léonard, Jacques (1981). La médecine entre les savoirs et les pouvoirs : histoire intellectuelle et politique de la médecine française au XIXe siécle. Paris: Aubier Montaigne.

Moreira, Ludgero Soares (1903). Hygiene Escolar. Dissertação Inaugural apresentada à Escola Médico-cirúrgica do Porto. Porto: Typopgraphia Occidental.

Nunes, C. (2005). Historiografia da Educação e fontes. In: Gondra, José G (org). Pesquisa em História da Educação no Brasil. DP& A editora: Rio de Janeiro.

Ó, Jorge Ramos do (2003). O Governo de Si Mesmo: Modernidade Pedagógica e Encenações Disciplinares do Aluno Liceal (último quartel do século XIX- meados do século XX). Lisboa: Educa.

Ó, Jorge Ramos do (2005). "Pedagogia Moderna em Tempos de Conservadorismo Político-Social: A Expansão das Tecnologias de Governo do Aluno Liceal nos Anos 30 e 40 do Século XX". In Ernesto Candeias Martins (Coord.) V Encontro Ibérico de História da Educação: Renovação Pedagógica. Coimbra/Castelo Branco: Alma Azul, pp. 267-307.

Pêgas, Belmiro (1903). Os inconvenientes do espartilho. Porto: Typographia Central.

Pina, Luiz (1934). Histoire de la Médicine Portugaise. Porto: Abrégé.

Miranda, José Guilherme Pacheco (1921, maio). Revista de Educação Física. Lisboa.

Sacadura, Costa (1906). Educação Physica. Boletim da Direcção Geral da Instrução Pública. Lisboa.

Sacadura, Costa (1958). A Nobreza da Medicina e o Papel do Médico na Sociedade. Lisboa.

Sacadura, Costa (1960). Achegas para a História da Higiene Escolar em Portugal. Separata da Semana Médica, nº42, de 14 de fevereiro de 1960.

Sarmento, Laurinda de Morais (1891). Hygiene do Vestuário. Porto: Imprensa Portuguesa.

Teles, Aires (1919). A cura pelo sol nas tuberculoses cirúrgicas. Dissertação Inaugural apresentada à Faculdade de Medicina do Porto. Porto: Escola Tipográfica da Oficina de S. José.

Vieira, José Augusto (1880). Os nossos vestidos. Porto: Typ. De Alexandre da Fonseca Vasconcellos.

Vigarello, Georges (2001). História das Práticas de Saúde: A saúde e a doença desde a Idade Média. Lisboa: Editorial Notícias

ID:455

O CORPO NO CÓDIGO DE MENORES E NA LEI DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DOS MODELOS NORMATIVOS DO BRASIL E DE PORTUGAL (1911-1927)

Autores:
Fernando Santos

Filiação:
Faculdade de Educação da PUC- Rio e GT História da Educação, Herança Cultural e Museologia do CIIE/FPCEUP

Autores:
Margarida Louro Felgueiras

Filiação:
GT História da Educação, Herança Cultural e Museologia do CIIE/FPCEUP

PALAVRAS-CHAVE
Corpo; Ordenamento Jurídico; Correção de menores.

A proposta de trabalho que apresentamos tem por tema o estudo da circulação de ideias correcionais para menores desvalidos no Brasil e em Portugal nas primeiras décadas do século XX. Tais estudos têm sido realizados por historiadores da educação dos dois países, porém enfatizando os aspectos nacionais da questão. Nos últimos anos, surgiu o interesse duas comunidades de historiadores por uma abordagem com perspectiva comparada. O presente trabalho faz parte dessa abordagem partilhada, ao propor descrever e analisar os aspectos relacionados com o corpo presentes na Lei de Proteção à Infância (1911) e no Código de Menores (1927), que organizaram as medidas de assistência e proteção para a infância delinquente em Portugal e no Brasil.

As medidas tutelares defendidas por ambos os documentos tiveram como estratégia a retirada desta infância dos espaços descritos como viciosos: a família, as ruas e os estabelecimentos comuns para adultos. Era preciso instituir novos modos de socializar a infância pobre para torná-la útil a si e à pátria. Os legisladores propuseram o isolamento destas crianças como estratégia preventiva, além da substituição da punição como medida curativa por práticas educativas com finalidade preventiva, tudo fundamentado em um discurso cientificista de cariz jurídico, higienista e pedagógico.

O estudo das legislações é uma prática recorrente no campo da história da educação, o que se deve ao seu caráter normativo. Contudo, entendemos ser premente fugirmos das perspectivas meramente ideológicas, fundadas em duas ideias que não se sustentam do ponto de vista histórico: a) A legislação exprime apenas os anseios e as perspectivas das elites; e b) A norma se impõe sobre o social como em cera mole, o que suporia a vitória de seu poder coercitivo independente das práticas de resistência, que a subvertem.

O crescimento da história cultural e o seu propalado impacto na historiografia educacional fizeram com que a concepção mecanicista do estudo da legislação cedesse lugar a uma proposta contextual, que visava compreender o texto normativo como prática social, articulado com as práticas culturais mais amplas nas quais ele está inserido e ajuda a criar (FARIA FILHO, 1998).

Entendemos que a proposta de Norberto Bobbio (1995) sobre o ordenamento jurídico se constitui como fundamental. Para este autor, a norma jurídica é uma prática ordenadora que não existe isoladamente, mas, sempre, em um contexto de normas relacionadas entre si. O estudo do ordenamento jurídico, compreendido como um sistema de normas jurídicas, é por excelência um estudo contextual.

Propomos estudar as leis de proteção e assistência à infância, que surgiram no princípio do século XX, como uma rede de normas entrelaçada a outras normas jurídicas, com as quais se relaciona direta ou indiretamente, seja em âmbito nacional, no caso de legislações anteriores ou posteriores, ou internacional, no caso

de legislações para menores de outros países, que referenciam a elaboração de normas mais recentes ou são por elas referenciadas.

Trabalhar na perspectiva que defendemos lança-nos um duplo desafio. O primeiro é o de relacionar uma dada codificação com outras com as quais aquela mantém uma relação de unidade. Esta relação não é dada, é preciso compô-la e constitui um dos desafios impostos ao pesquisador que se dedica ao estudo do conjunto de normas. O ordenamento jurídico é um entrecruzamento de normas, que estabelecem relações entre si. A dificuldade de rastreá-las na sua totalidade decorre do fato delas não derivarem de uma única fonte (BOBBIO, 1995), e ser necessário rastrear a sua circulação. O segundo desafio é o de relacioná-la com o mundo social onde ela foi urdida e que deve ordenar. Esta relação reflexiva, segundo Faria Filho (1998) torna-se imprescindível para articular dois momentos fundamentais da legislação como prática social: a produção da lei, pelos sujeitos e suas instituições, e a sua efetivação, entendida como prática ordenadora, que na sua recepção está sempre sujeita aos usos subversivos que dela podem ser feitos.

A legislação, tomada na sua materialidade é o ponto de partida da pesquisa desta pesquisa; ela é o suporte onde as representações estão encarnadas, contudo, a sua leitura não deve ser pensada como transparente. Exige do historiador uma operação para desnaturalizá-la, pelo confronto com outros documentos, sejam eles derivados das normas, como leis complementares, portarias, avisos, regulamentos ou relatórios, ou ainda documentos não derivados, mas que buscam dialogar com a legislação, tais como artigos de periódicos, livros de comentários da lei, compêndios, etc. Para essa análise, servimo-nos da história dos conceitos proposta por KOSELLECK (2006). O autor defende que o contexto do documento se encontra no texto, mas é preciso reconstruí-lo por meio de uma exegese, em vez de o buscar fora dele. Trata-se de fazer uma história que não ignore o contexto linguístico, sem pretender ser uma história da linguagem à moda dos filólogos. A produção de um texto supõe que ele será lido, quem o escreve fá-lo com uma finalidade, opera conceitos, que em última instância são unidades político-sociais.

Além do texto legislativo propriamente dito, elegemos as exposições de motivos das leis, prévio ao articulado dos artigos, como relevante objeto de análise. São os textos que acompanham os projetos de leis, quando estes são encaminhados às assembleias legislativas ou ao chefe do executivo para a sua aprovação. Estruturadas em três partes – apresentação, desenvolvimento e conclusão – elas têm por objetivo delimitar uma questão e apresentar a sua solução; expor as razões de aquele projeto ser o melhor modo de se enfrentar o problema apontado; por fim, reforçar a providência que deveria ser tomada. Por serem textos breves e fortemente engajados, as exposições de motivos são um espaço riquíssimo para explorar o sentido da intervenção político-social. Permitem a investigação do campo semântico dos principais conceitos revelados no texto, ao apresentar um ponto de vista polémico dirigido para o presente e um elemento de planeamento futuro.

O articulado das leis de ambos os países foram partes fundamentais da análise. O que as leis permitem ou proíbem, a forma como organizam, o modo como

representam as práticas e os corpos que submetem, o que selecionam e como apresentam os preceitos que balizam a sua redação, é que nos permite apreender as dimensões das práticas correcionais sobre o corpo social e sobre os corpos que as leis normatizam.

O recorte temporal da pesquisa situa-se entre 1911 e 1927: a primeira data é a da promulgação da LPI, que foi acompanhada por dois decretos complementares, um em 1919, de *Inspeção Geral do Serviço de Protecção a Menores*, e outro em 1925, que *Organiza e Regulamenta os Serviços Jurisdicionais e Tutelares de Menores*; a segunda refere-se à criação do código brasileiro, após longo período de várias tentativas. Entre 1902 e 1927, cinco projetos foram encaminhados ao Parlamento. No entanto, a partir do terceiro projeto, em 1912, apresentado pelo Dr. João Chaves, a ideia de um tribunal específico para a infância ganha relevância, inspirada nas referências norte-americana e portuguesa.

Adoptamos uma abordagem de inspiração comparada, sem pretender ver a influência como cópia mas como *tradução cultural* (BURKE, 2009). Para este autor, a tradução cultural é uma operação de *domesticação* de mundos culturais, ela alude necessariamente à negociação por "referir-se ao intercâmbio de ideias e à consequente modificação de significados" (p.15).

A concepção de modernidade que se consolidou nos últimos séculos constituiu um conjunto de países reconhecidamente modernos, centrais, que passaram a servir de referência para outro conjunto de países semiperiféricos e periféricos. A forte hierarquização dos países traduziu-se em forte especialização e disputas concorrenciais (MEYER & RAMIREZ, 2002) . O resultado dessa concorrência foi uma circulação mais intensa de novidades, pessoas e ideias. A sua apropriação em contextos nacionais geram novos centros de referências específicas no cenário mundial. Portugal é um caso emblemático, com a criação das Tutorias de Infância. As primeiras ideias de um tribunal específico surgiram nos Estados Unidos e circularam em congressos internacionais. No entanto, a apropriação portuguesa inventou outra coisa, que não era somente uma nova nomenclatura. O que estava no espírito da apropriação portuguesa era outra relação com a criança: o acolhimento substituindo o julgamento e a reeducação no lugar da punição.

A comunidade jurídica brasileira buscou referências para a criação do Juízo Privativo de Menores e organização da assistência tutelar no modelo português, embora lhe fosse facultado o acesso ao amplo debate internacional, como aparece nas publicações que surgiram nas décadas de 1910 e 1920. A alusão à experiência portuguesa é expressa no projeto de lei do senador Alcindo Guanabara, na referência à viagem de estudo que o professor da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais da cidade do Rio de Janeiro, Dr. Mello Mattos, fez a Portugal entre os anos de 1918 e 1919, e no Código de Menores de 1927.

BIBLIOGRAFIA

Bobbio, N. (1995) *Teoria do Ordenamento Jurídico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Burke, P. (2009) Culturas da Tradução nos Primórdios da Europa Moderna. In: BURKE, Peter; HSIA, R. Po-chia (org.) *A Tradução Cultural* (pp. 13-46). São Paulo, Editora: UNESP.

Faria Filho, L. M. (1998) A Legislação Escolar Como Fonte para a História da Educação. In: *Educação, modernidade e civilização:* fontes e perspectivas de análise (pp. 90-125). Belo Horizonte: Autêntica.

Koselleck, R. (2006) *Futuro Passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio.

Meyer, J. W. O.; Ramirez, F. (2002). La institucionalización mundial da educación. In: SCHRIEWER, J. (Compilador). *Formación del discurso en la educación comparada*. (pp. 91-111) Barcelona: Ediciones Pomares.

ID:676

DOR FÍSICA, DISCIPLINAMENTO MORAL E HIERARQUIZAÇÃO SOCIAL: O CORPO E A PRAXE ACADÉMICA NA UNIVERSIDADE DE COIMBRA (SÉCULOS XVIII A XX)

Autores:
Marcia Terezinha Jerônimo Oliveira Cruz

Filiação:
GT História da Educação, Herança Cultural e Museologia do CIIE/FPCEUP

PALAVRAS-CHAVE

Praxe Acadêmica. Corpo. Universidade de Coimbra

A temática do corpo e sua relação com a escola – primária e secundária – começa a ocupar espaço nos estudos dedicados à História da Educação. A abordagem tem se dado em diversos sentidos: o corpo e o discurso médico-higienista, o corpo e sua relação com o espaço e os artefatos escolares, o corpo sob a ótica dos métodos de ensino, dentre outros.

Em se tratando do ensino superior essa aproximação ainda é tímida. Possíveis conexões podem se estabelecer relativamente à formação médica e a utilização do corpo em investigações científicas, nos estudos relacionados à educação física, por exemplo.

Buscando evidenciar essa tendência investigativa, o tema que trazemos à discussão diz respeito à violação física em rituais de ingresso na universidade. Práticas iniciáticas que remontam à Idade Média e que têm no corpo a centralidade ritual. Qual o sentido da permanência dessas práticas? Que relações buscam estabelecer ou reforçar na Academia?

A partir dessa problematização este trabalho objetiva apresentar o percurso histórico de práticas que impõem a dor física ritualizada àqueles que ingressam no ensino superior. Discute especificamente a regulação do sofrimento corporal, infligido por meio de instrumentos específicos, objetivando estabelecer uma hierarquia intra e extra-grupo e a manutenção de uma unidade identitária.

A Universidade de Coimbra foi escolhida por ser a mais antiga instituição a oferecer ensino superior em Portugal. O século XVIII, corresponde ao período de excessos e medidas de contenção aos abusos. O século XX, e o final da década de 1960, foi definido por se constituir no período de suspensão das tradições, como protesto ao regime político de então. Justifica-se por ser o maior lapso de tempo ininterrupto de vivência dessas práticas.

Os rituais iniciáticos de ingresso surgiram praticamente em simultaneo à criação da universidade. São reflexo, dentre outros, do crescimento das cidades e do surgimento de instituições de ensino fora do ambiente clerical, que trouxeram grande fluxo de estudantes a diversas localidades europeias. Longe de casa, jovens e sozinhos, os estudantes universitários acabavam por se entregar a toda ordem de vícios.

Tornou-se necessário discipliná-los objetivando a manutenção da ordem pública, missão realizada por estudantes veteranos, que estabeleciam sanções aos recém-chegados transgressores, a partir das concepções religiosas vigentes, diante das quais o flagêlo imposto ao corpo, constituia-se no modo mais eficaz de purificar a alma, livrando-a dos vícios (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2010). Nasciam assim os rituais iniciáticos académicos, baseados na dor física que objetivava o disciplinamento moral (MATOSO, 1995).

Em Portugal, os rituais iniciáticos integraram a denominada “praxe”. A utilização do termo “praxe” para designar o conjunto de práticas relacionadas à vida estudantil na Universidade de Coimbra, surgiu no final do século XVIII, associada aos costumes dos estudantes.

Segundo Cruzeiro, o termo engloba práticas de caráter prescritivo que a partir de uma perspectiva sociológica, podem ser entendidas como a expressão de uma dada tradição e também, uma prática destinada a manter essa tradição (CRUZEIRO, 1979). Para a autora a finalidade da praxe é caracterizar distintivamente a instituição.

Em Coimbra, no século XVIII, os estudantes universitários eram submetidos às “investidas”, que se consittuíam em maus tratos físicos, a exemplo de “tourada”, “tonsura” e “palmatoadas”, estas últimas aplicadas com férulas, frigideiras ou livros. Podiam ser aplicadas nas mãos, nas nádegas ou nas coxas. O calouro era obrigado a se despir e ficar de quatro para receber o castigo. Havia outros tipos de maus tratos, como as injúrias verbais, troças, etc. Ainda restavam as humilhações, a extorsão de dinheiro e o despojo de objetos.

Essa violência foi atenuada no século XIX, mas o “canelão”, chute dado com a ponta do sapato na canela do calouro ao atravessar a Porta Ferrea no primeiro dia de aula, permaneceu. De acordo com Cruzeiro, outras provações eram infligidas aos novatos: subir a mesa e dela dizer quatro palavras “a fazer uma décima”, ou a mandarem-no ‘por a mão no chão para atirar quatro pinotes’ (CRUZEIRO, 1979, p. 807).

Segundo Bourdieu, os castigos, principalmente os corporais, têm por objetivo garantir o “sentido dos limites”. Assim, “as pessoas aderem de maneira tanto mais decidida a uma instituição quanto mais severos e dolorosos tiverem sido os ritos iniciáticos a que se submeteram” (BOURDIEU, 2008, p. 103).

A praxe, todavia, não dizia respeito apenas aos rituais de ingresso e, portanto, não se limitava ao exercício de poder de “veteranos” sobre “caloiros”. Compreende também um processo de hierarquização, congregando rituais que estabelecem novas posições na academia e que são reafirmadas no espaço público.

Essa hierarquia é estabelecida sucessivamente durante o estirão formativo/funcional, por meio de um conjunto de rituais que acompanham o estudante e também o docente ao longo de sua trajetória/carreira. Apesar dessa amplitude da praxe, neste trabalho nos ateremos às praticas realizadas entre os estudantes do primeiro e segundo ano, exatamente aqueles que sofrem os castigos e os que lhes impõem as punições.

Desde o século XIX surgiram diversas tentativas de regular a praxe. Todavia, somente em 1957, surgiu oficialmente o primeiro Código de Praxe. Nele há previsão de quem lhe está sujeito, o âmbito espacial de validade das prescrições, a hierarquia entre os “praxistas”, a especificação das insignias da praxe e as insignias pessoais, das sanções, dentre outros.

As insignias da Praxe são a representação visual e a materialização dos instrumentos utilizados nas puniçções. Representam a ordem, a força e o poder de quem os detém. São eles a moca, a colher e a tesoura.

Segundo Bourdieu, uniformes, galões, insígnias, dentre outros são signos exteriores ao corpo que materializam a crença no poder da instituição, ou seja, concedem eficácia simbólica, sancionando e santificando uma nova posição, a partir de crença conhecida e reconhecida socialmente, levando o instituído à introspecção de comportamentos julgados necessários à nova posição ocupada e estatuto dotado, que lhe é garantido. (BOURDIEU, 2008, p. 63).

A moca à qual se atribui uma origem medieval militar, teve seu uso apropriado pela realeza, em forma de "maça" e de "cetro". É símbolo de poder para quem a empunha. Era arma de defesa de estudantes. Na cultura popular é associada ao corpo humano sob o aspecto de virilidade. Poderia ser utilizada para dar bordoadas na cabeça, ou impor a "sanção de unhas", punição que consistia em pequenos golpes nas pontas dos dedos.

A utilização da colher de pau desde o tempos medievais esteve relacionada à gastronomia e no âmbito universitário era associada aos "sopistas", estudantes desfavorecidos econômicamente. Simbolicamente representa o feminino, constituindo-se na ambivalência da moca. Por esta razão, a colher não estava em sua origem associada a punição, que somente era realizada por homens. Todavia, a partir do século XX, em Coimbra, passou a substituir a palmatória.

A tesoura tem a origem histórica de sua utilização como um instrumento para a aplicação de sanção aos que desobedeciam as prescrições do Direito Canônico. Com ela se realizava a tonsura (raspagem dos cabelos) muitas vezes ocasionando ferimentos ao couro cabeludo. A tonsura de estudantes por seus pares é uma prática que antecede a fundação da Universidade de Coimbra.

Todavia, o ingresso da mulher na Universidade de Coimbra, ocorrido no final do século XIX, alterou de algum modo a lógica da Praxe. Desde então os castigos corporais somente podem ser aplicados em homens, por homens, o mesmo acontecendo quanto às mulheres, que definem para si a respectiva punição.

O conhecimento desses elementos históricos aliado à utilização de fontes de natureza bibliográfica (livros, trabalhos acadêmicos e relatos memorialísticos), assim como fontes orais (depoimentos de ex-estudantes) e iconográficas (imagens), possibilitou que o estudo fosse desenvolvido a partir de três eixos.

O primeiro, intitulado "O corpo como a forja de *doutores*" discute o processo de transformação simbólica dos recém-chegados estudantes e, apresenta as partes do corpo e os castigos que eram infligidos para operar a transformação de um "ser inferior" e desintelectualizado, em um ser racional, enfim, um "doutor".

Em um segundo momento são apresentados os "instrumentos" e os rituais por meio dos quais é estabelecida simbolicamente a nova posição. Não apenas as insignias da praxe, mas outros elementos do cotidiano doméstico e académico que são aplicados no corpo. No momento final é dicutida a transposição da dor física para outras cercanias, a exemplo da dor moral e a dor psíquica.

O estudo conclui que ainda no século XX os rituais relacionados ao ensino superior-universitário, especificamente os iniciáticos, utilizam o corpo como modo

de disciplinar moralmente os estudantes, manterem a coesão do grupo e criarem uma unidade identitária.

BIBLIOGRAFIA

Bourdieu, P. (2008) *A economia das trocas linguísticas*: o que falar, o quer dizer. São Paulo: Edusp.

Corbin, A. Courtine, J-J. Vigarello, G. (2010) *A história do corpo*. Petrópolis-RJ: Vozes (vol. 1 a 3)

Cruz, M. T. J. O. (2014) *Ritos símbolos e práticas formativas*: a Faculdade de Direito de Sergipe e sua cultura acadêmica (1950-1968). São Cristóvão-Sergipe: UFS

Cruzeiro, E. (1979) Costumes estudantis de Coimbra no século XIX. *Revista Análise Social*, v. XV, n60, p. 795-838. Lisboa: ICS-UL.

Matoso. G. (1985) *O martírio dos carecas*: história do trote estudantil. São Paulo: EMW.

Título da Mesa:

EDUCANDO CORPOS EM MEADOS DO SÉCULO XIX: MESTRES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA NO BRASIL E EM PORTUGAL

Coordenador:

Andrea Moreno

RESUMO

O século XIX é uma referência importante para o ensino da ginástica e da dança no Brasil e em Portugal. É nesse momento que a educação do corpo, na forma de ginástica, exercícios físicos e dança, vai sendo sistematizada e passa a constar dos currículos escolares. Com um programa próprio, ministrada por professores que atuavam de forma empírica - pois ainda não havia formação específica para tal –, com material e métodos que, pouco a pouco, iam se construindo e delimitando. Esta comunicação tem por objetivo discutir os agentes da educação, especificamente os professores, os quais, no Brasil e em Portugal, vão se responsabilizar pela transmissão desses saberes em diferentes instituições educativas. Cada qual ao seu modo, com diferentes trajetórias, de diferentes maneiras e métodos, com diferentes materiais, circulam e fazem circular diversos modos de educar o corpo. Paulo Lauret, Pedro Manoel Boges, Manoel Baragiola, Luiz Lacombe Júnior, Filipe Aime e Henry Cellarins são alguns dos sujeitos analisados nos estudos que compõem essa mesa coordenada.

ID:197

MANOEL BARAGIOLA E O ENSINO DA GYMNASTICA NA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO (1890-1908)

Autor:
Edivaldo Góis Junior

Filiação:
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

RESUMO

Em um recorte histórico delimitado pela passagem do fim do século XIX e início do XX, a principal escola pública de São Paulo, a Escola Normal, posteriormente, renomeada Escola Normal Caetano de Campos, introduz em seu currículo a prática da Ginástica e dos Exercícios Militares, como disciplina dos normalistas, e atividade obrigatória das escolas primárias, anexas à Escola Normal. Nosso problema de pesquisa consiste em compreender a articulação entre os discursos e a prática pedagógica de um de seus professores, Manoel Baragiola. Quais eram seus objetivos pedagógicos? Que papel cabia à ginástica no currículo escolar, bem como, os métodos utilizados por Baragiola? Em termos metodológicos, as fontes primárias foram coletadas no Arquivo Público Caetano de Campos, ligado ao Centro de Referência em Educação de São Paulo. Foram levantadas, em um recorte historiográfico (1890-1908), atas de reunião, álbuns fotográficos, relatórios de direção, artigos do periódico *A ESCHOLA PUBLICA/REVISTA DE ENSINO*. A partir da análise do corpo documental, identificamos uma consonância entre o discurso do professor e suas práticas pedagógicas evidenciadas pela iconografia, que por sua vez caracterizam uma ginástica eclética, contudo fundada em princípios da ginástica racional e científica, bem como do uso pedagógico dos jogos ao ar livre.

PALAVRAS-CHAVE

Educação, Militares, São Paulo.

INTRODUÇÃO[1]

No início do século XX, o perfil institucional do Exército brasileiro passou por profundas modificações. Por volta de 1900, a instituição ainda possuía um corpo de oficiais debilitados em termos de conhecimento técnico. Os soldados eram oficiais ligados à tropa e com pouca ou nenhuma educação superior, formados, basicamente, na vida da caserna, esses oficiais desatualizados em termos de doutrinas estratégicas e táticas viviam suas carreiras na rotina do serviço em quartéis precários, mal equipados e com armamentos obsoletos. (Castro, 1997)

A organização militar, não somente no contexto brasileiro, mas na América Latina, buscava uma modernização para superar suas condições estruturais herdadas de um passado colonial muito próximo. Enquanto um exército prussiano representava na Europa a ênfase em um corpo de militares profissionalizados com conhecimentos de balística, estradas de ferro, engenharia, planejamento estratégico, os exércitos coloniais vislumbravam a glória, os heróis, e uma cortesia entre seus adeptos[2]. Com uma história pautada pela presença da metrópole na colônia, os militares latino-americanos teriam o respaldo de um exército europeu em tempos de guerra. Já no século XIX, a experiência com a Guerra do Paraguai, ou Guerra do Brasil para os paraguaios, evidencia a necessidade de investimento na organização militar. Para Celso Castro (1997), décadas mais tarde, no início do século XX, as instituições militares brasileiras eram ultrapassadas e divididas entre dois grupos: entre "tarimbeiros" e "científicos". Os "tarimbeiros" eram oficiais ligados à tropa sem educação superior, desatualizados, que viviam suas carreiras na rotina dos quartéis, já os científicos eram formados pela Escola Militar da Praia Vermelha, com formação em ciências exatas, mas com poucos conhecimentos utilitários no campo da guerra. Contudo o desejo por modernização, como descreve Castro[3], aproxima o exército na década de 1930 da experiência internacional francesa na formação de soldados. Na reforma das instituições militares interessava imprimir nos soldados a imagem de uma "Nação em armas", enfim, compreender o papel da formação militar como uma escola de nacionalidade, de identidade nacional, além dos aspectos pragmáticos da defesa, enfim, guardião e fomentador da nação.

Podemos assim, pensar na construção de uma identidade, ou como aponta Anderson[2] em uma comunidade imaginada, onde as instituições militares colaboraram em um projeto de identificação ligado também a práticas corporais disciplinadoras como a educação física, que por sua vez tiveram a função de inculcar valores nacionais em uma população mais ampla que está fora das casernas. Nesse sentido, podemos pensar em uma reorganização desta premissa, revelando outros conflitos que permeiam a construção de uma identidade nacional com características específicas, como por exemplo, no contexto de São Paulo, que adere às

[1] O trabalho foi elaborado com financiamento da FAPESP, Fundação de Apoio a Pesquisa do Estado de São Paulo, Auxílio a Projeto de Pesquisa Regular. Processo 2013/15043-7.

representações identitárias, e ao mesmo tempo, resiste a elas, na constituição de uma identidade própria, deslocada das representações nacionais em construção em outros contextos, como por exemplo, no Rio de Janeiro.

Para isso, em um recorte histórico delimitado pela passagem do fim do século XIX e início do XX, a principal Escola pública de São Paulo, a Escola Normal de São Paulo, posteriormente, renomeada Escola Normal Caetano de Campos, introduz em seu currículo a prática da Ginástica e dos Exercícios Militares, como disciplina dos normalistas, e atividade obrigatória das Escolas primárias, anexas à Escola Normal. Nosso problema de pesquisa consiste em compreender o contexto que possibilitou esta inclusão, bem como, as motivações e métodos dos professores no ensino da Ginástica em São Paulo.

Em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa histórica, que levantou fontes primárias e secundárias. Os dados foram analisados a partir da perspectiva histórica de Paul Veyne (1995), onde as fontes não se caracterizam como provas factuais, mas indícios que nos aproximam da realidade, mas não são a verdade em si. Deste modo, o trabalho do historiador consiste na possibilidade de narração de uma *trama* que é sustentada pelos indícios. Analisamos os indícios para não caracterizarmos as fontes primárias como provas científicas, pois elas têm limites, pois enfim, "*enquanto houver historiadores, suas explicações serão incompletas, pois nunca poderão ser uma regressão ao infinito*". (Veyne, 1995, p.56). O centro da historiografia de Paul Veyne sustenta-se no conceito de que a história não tem anatomia, não constrói o passado em si, mas interpretações, uma *trama* sobre o passado. A historiografia deste artigo, ao analisar as fontes, parte desta prerrogativa, de construção de uma *trama*, de uma interpretação, limitada por indícios.

As fontes primárias foram coletadas no Arquivo Público Caetano de Campos, ligado ao Centro de Referência em Educação de São Paulo. Foram levantadas, em um recorte historiográfico (1890-1908), Atas de Reunião, Álbuns fotográficos, Relatórios de direção, o periódico *A ESCHOLA PUBLICA,* que em 1902, tem o nome modificado para *REVISTA DE ENSINO,* títulos elaborados a partir das experiências dos professores da Escola Normal, publicados com verba pública do Estado de São Paulo (Pinto, 2008). As fontes comparadas à revisão de literatura desenharam, a partir da análise dos resultados, indícios que possibilitaram, nos termos de Paul Veyne (1995), uma *trama* na reconstituição do período (1890-1908), correspondente a primeira fase do ensino da ginástica na Escola Normal.

1.1. Contextualização da Escola

Ainda na primeira metade do século XIX, a organização da instrução pública no Brasil era muito precária. A partir de 1835 (Busch, 1946), então, na província de São Paulo, iniciou-se o ideário de construção de uma Escola Normal, que teria o objetivo de formar o professorado paulista para a instrução primária na província. Contudo,

apenas em 1843, apresentou-se à assembléia paulista o projeto para sua criação que foi aprovado através da lei nº34 de 1846.

A primeira fundação da Escola mantinha um curso de dois anos, onde apenas um professor, o Sr. Manuel José Chaves, ministrava as disciplinas de Gramática e Língua Nacional, Aritmética, Religião, Geometria, Caligrafia, Lógica, todas disciplinas que compunham o currículo das escolas primárias, exceto a disciplina de Métodos e processos de ensino, específica do Ensino Normal (Almeida, 1995). O Ensino era ministrado na Escola Normal apenas para o sexo masculino. Em 1847, foi fundada a seção feminina. A seção masculina funcionou até 1866, formando apenas 40 professores (Busch, 1946). Depois de fechada, a escola foi reaberta em 1875, em prédio anexo à faculdade de Direito do Largo São Francisco, mas é fechada novamente em 1878.

Nessa primeira fase não foram encontrados indícios da prática de ginástica no contexto escolar. Ao estudarmos as atas e relatórios, não levantamos fontes primárias sobre a prática da ginástica. Ao contrário do Collegio Imperial de Pedro Segundo, no Rio de Janeiro, que já havia organizado aulas desde 1841 (Cunha Júnior, 2003).

O panorama não foi modificado nessa primeira fase em que a Escola não conseguia se consolidar na capital paulista. Contudo a partir de 1880, Laurindo Abelardo de Brito, ex-aluno da Escola Normal, torna-se presidente da província de São Paulo. Com isso, em 1880, a Escola é reaberta (Busch, 1946), e ventos de mudança sopram no país (Nagle, 1974). E, por conseguinte, no final do século XIX, em São Paulo por influência de movimentos políticos, como a organização dos republicanos, influenciados por um ideário positivista, novas pegagogias ganhavam destaque.

Thomas Skidmore (1998) afirma que o positivismo no Brasil foi absorvido mediante re-apropriações, ou seja, os brasileiros construíram sua própria leitura positivista, embora, sempre fizessem referência à figura de Comte, o principal líder do positivismo francês. Em resumo, nas palavras de Skidmore, o positivismo manteve uma forte, ainda que difusa, influência no Brasil, não por suas doutrinas detalhadas, mas por seu estilo intelectual – sobretudo pelo apelo a uma abordagem 'científica' para compreensão da sociedade e da história. (Góis Junior, 2005)

É certo que esta corrente filosófico-doutrinária atraiu número crescente de jovens, oriundos das Escolas de Direito. Também, é correto afirmar que os professores de matemática e ciências exatas, agrupados nas escolas militares e na Escola Politécnica, em que se transformou a antiga Real Academia Militar, aderiam em massa às doutrinas de Comte. Desse modo, concebe-se a idéia de que a Educação Física como prática defendida pelos militares, logicamente, teria uma tradição positivista desde o século 19, desde que nos círculos intelectuais do fim daquele século 19 e início do século 20, predominava o Positivismo no Brasil.

Os primeiros debates sobre o modelo de Educação Física a ser implantado no Brasil – sobretudo originados no Poder Legislativo - embora envolvessem discussões científicas, não se restringiam a elas nem se resolviam no campo acadêmico. Muitas

divergências surgidas com grande parte dos educadores civis e com a Igreja foram sempre resolvidas em um campo antes político que científico. Nesse contexto, evidencia-se o ecletismo de preposições políticas e científicas que marcam os defensores da Educação Física no Brasil. O Brasil no campo político, científico e cultural vivia-se em um ecletismo extremamente conciliador (Castro,1997).

Assim tanto os militares, incentivando a prática da ginástica, como descreve Castro (1997), como os republicanos de orientação política liberal, e intelectuais positivistas, sobretudo oriundos da Escola de Direito do Largo São Francisco, em São Paulo, criam uma atmosfera anti-monarquia.

Em São Paulo, um dos principais ativistas do movimento republicano foi Rangel Pestana, que terá sua biografia atrelada indiretamente à nova Escola Normal de São Paulo.

Rangel Pestana chega à São Paulo em 1857, formou-se na Escola de Direito em 1863, na mesma turma de Campos Sales e Prudente de Morais. Em 1865, foi idealizador do jornal "*Opinião Liberal*", foi um dos fundadores do Partido Republicano em 1870. Em 1875 dirigiu o novo jornal "*A província de São Paulo*", periódico de propaganda republicana, até 1889, quando o Império é destituído, com a Proclamação da República. (Campos, 1946).

Com essa biografia, e representatividade, em 1889, passa a compor o governo provisório de São Paulo ao lado de Prudente de Morais.

Quatro dias depois, no dia 19 de novembro de 1889, os professores da Escola Normal de São Paulo se reuniram, e fizeram questão, de fazer constar na ata de reuniões, seu apoio irrestrito ao governo republicano, e ao governo provisório do Estado de São Paulo, em seus termos:

> *Pedindo a palavra o professor Carlos Reis disse que de algum tempo ja tinha posto seus serviços e sua actividade á disposição da causa republicana que brilhante e victoriamente triumphou a quinze do corrente mes com a declaração do estabelecimento da Republica como forma de governo politico do Brasil, e que portanto claro era que a nova ordem de coisas, trazida por aquelle glorioso facto, e o Governo Provisório do Estado de São Paulo tinham a sua franca e sincera adhesão, seu franco e leal apoio...(sic) (Ata de Reunião, 19 de novembro de 1889)*

A menção do professor Carlos Reis foi aprovada unanimemente por todo o corpo docente. Naquele momento, os docentes não imaginavam que um médico renomado se tornaria Diretor na Escola Normal. Rangel Pestana usa sua influência e indica para o cargo de Diretor o médico Antônio Caetano de Campos, que assumiu o cargo no dia 18 de janeiro de 1890 (Ata de Reunião, 1890).

A história da vida acadêmica deste médico começa no Rio de Janeiro, ingressa no curso de Medicina da Corte, em 1862, para arcar as despesas, é professor no renomado Colégio Tautfoues, onde foi ex-aluno. No quinto ano do curso de medicina, presta concurso para docência no Colégio Pedro Segundo, e é reprovado.

Forma-se em 1867, médico. Serve na Guerra do Paraguai, e em seu retorno é aconselhado por um professor a mudar-se para São Paulo. Chega à capital paulista em 1870. Além de exercer a medicina, Caetano de Campos torna-se professor no Colégio Pestana, onde conhece Rangel Pestana. Com este vínculo, Caetano de Campos passa a ser influenciado fortemente por Rangel Pestana, o que ocasiona, anos depois, sua nomeação, como Diretor da Escola Normal de São Paulo (Rocco, 1946).

1.2 Reforma Caetano de Campos (1890)

Com sua posse, Caetano de Campos inicia uma grande remodelação na Escola, conhecida como Reforma Geral da Instrução Pública de São Paulo, aprovada em 12 de março de 1890. O ideário pedagógico desta reforma estabelecia-se, principalmente, pela influência teórica de Pestallozzi, e pelo modelo norte-americano (Almeida, 1995). Desse modo, a nova estrutura curricular baseava-se no aprender fazendo, em atividades utilitárias. Para Casimiro dos Reis Filho (1981), Caetano de Campos tinha um ideário fortemente biológico sobre a realidade, almagamado com convicções liberais. Um ideário bastante coerente com o contexto do final do século XIX, entre o liberalismo e o positivismo eclético brasileiro, como já descrevemos, anteriormente. Com isso, a Escola Normal de São Paulo, torna-se modelo republicano para outras escolas normais do país (Schueler; Magaldi, 2009).

Interessa-nos, neste momento, o paralelo, que podemos realizar com os colégios protestantes em São Paulo, como por exemplo, o Collegio Mackenzie. Podemos perceber que Caetano de Campos, ao reformar a Escola Normal, convidou a professora Miss Marcia Brown, norte-americana, e professora do Collegio Mackenzie. A nova reforma na Escola Normal, em 1890, espelhava-se nos colégios protestantes de São Paulo e no próprio modelo de educação norte-americana (Campos, 2005; Minardi, 2003), que era perfeitamente coerente com as idéias de Rangel Pestana e Caetano de Campos. Segundo Almeida (2007):

> *Intelectuais formadores de opinião como Rui Barbosa, Rangel Pestana, Caetano de Campos, entre outros, viam com simpatia essa forma de os protestantes veicularem sua cultura e moldarem sua identidade, e não foram poucos os que consideravam o "modelo cultural" norte-americano algo a ser seguido e implantado no país, que procurava organizar um sistema de ensino que o equiparasse às grandes nações do mundo. (p.335)*

Pois bem, primeiramente, Caetano Campos, baseado nesse ideário, reformulou a estrutura curricular da Escola Normal e também sua organização, introduzindo atividades práticas e utilitárias, como por exemplo, a Ginástica.

A Escola Normal de São Paulo passou a ter o seguinte currículo, descrito nas atas de reunião de 1890:

Primeiro Ano

Português; Aritmética; Geografia; Exercícios Militares (para a seção masculina); Prendas e Exercícios Escolares (para seção feminina); Caligrafia; Desenho.

Segundo Ano

Português; Álgebra e Escrituração Mercantil (seção masculina); Geometria; Física e Química; Ginástica, Música; Desenho, Economia Doméstica e Prendas (seção feminina)

Terceiro Ano:

História do Brasil; Biologia; Educação Cívica e Economia Política; Organização das Escolas e Direção; Exercícios Práticos.

A partir deste currículo, os alunos-mestres aplicavam seus ensinamentos em Escolas-Modelo anexas à Escola Normal. As Escolas-modelo eram escolas primárias onde novas metodologias eram aplicadas, entre elas, a Ginástica e Exercícios militares.

Dessa forma, deu-se a introdução da Ginástica no currículo escolar da Escola Normal de São Paulo, uma escola criada para ser o modelo da instrução pública paulista. Por isso temos que compreender que sua prática ainda estava distante de outras escolas públicas primárias de São Paulo. Se a Ginástica foi introduzida em 1890, nas outras escolas primárias essa realidade era mais distante. A aula de Ginástica representava uma das prerrogativas de uma escola moderna, assim, seu acesso enfrentou grandes dificuldades na instrução pública paulista. Mas, enfim, como Manoel Baragiola, agente desta pedagogia, organizava estas aulas? Quais eram os objetivos destas aulas? Como ocorriam?

Existiu uma influência norte-americana, por exemplo, na introdução de esportes na Escola Normal, como pregava seu modelo? E a ginástica européia, com seu cientificismo, tão influente nas instituições militares, marcaria fortemente as aulas da Escola Normal?

2. A GYMNASTICA NA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO

A Escola Normal de São Paulo possuía, a partir de 1890, a disciplina de *Gymnastica* e *Exercicios Militares*. As aulas aconteciam duas vezes por semana para os normalistas, tanto na seção masculina, quanto na seção feminina. Contudo as mulheres não realizavam os exercícios militares, que eram substituídos na seção feminina por *Prendas e Exercicios Escolares*. Já nas escolas primárias anexas, as Escolas-modelo, a Gymnastica estava presente do 1º ao 5º ano do currículo, na seção masculina, três vezes por semana. Com exceção do 4º e 1º anos: duas vezes por semana, e uma vez por semana, respectivamente. Na seção feminina, todos os anos realizavam as atividades três vezes por semana, exceto o 1º ano, duas vezes por semana (Relatorio de Direcção, 1895).

Embora a ginástica fosse valorizada nos discursos, seus agentes, como Manoel Baragiola, não tinham a mesma valorização nos salários. Segundo o "*Orçamento das despezas da Escola Normal e Escola Modelo* (1894)", havia uma desvalorização dos

professores de ginástica em relação aos professores das cadeiras teóricas, chamados de *lentes cathedraticos:*

> 19 lentes cathedraticos: 6:000$000, total 114:000$000
> 2 Professores de gymnastica: 3:600$000, total 7:200$000
> 2 Professores de trabalhos manuaes: 3:600$000, total 7:200$000
> 1 Professor de Escripturação Mercantil: 4:800$000, total 4:800$000
> 1 Professor de Musica: 4:800$000, total 4:800$000
> 1 Professor de Economia Domestica: 3:600$000, total 3:600$000 (...)
> (Relatorio de Direcção, 1894, p.96)

Fica evidente a partir desta fonte a desvalorização do trabalho professor de Ginástica. Embora a Escola compreendesse a importância da ginástica na formação do alunado, isto não se refletia na valorização do profissional.

Sobre a importância da ginástica, o periódico *A ESCHOLA PUBLICA,* que em 1902, é renomeada *REVISTA DE ENSINO,* dá grande destaque a sua prática, aos exercícios físicos e o ensino militar.

Em 1902, foi publicado um artigo de Carlos Gomes Cardim. Neste a ideia de educação integral foi defendida, usando os conhecidos argumentos do corpo como máquina que deve ser cuidado, ou mesmo, a ideia de mente sã em um corpo são. Em seus termos:

> *O homem, a suprema obra da natura, o ser mais perfeito da série animal, a concentração de um mundo em miniatura, não é mais que um relogio artisticamente elaborado e genialmente combinado. As manifestações intellectuaes e Moraes são meramente physiologicas e portanto, conseqüências de um trabalho bem elaborado e de combinações extraordinarias de phenomenos inteiramente ligados. Si este conjuncto vital é harmonico como sóe manifestar-se, não se póde admittir um cérebro robusto em um corpo fraco, como não se póde admittir uma moral sã em um corpo doentil. (...) Havendo uma relação de dependencia mutua entre os diversos orgams formando os systemas, entre os diversos systemas formando os apparelhos, entre os diversos apparelhos formando o individuo, necessariamente o cerebro, como elemento dessa grande machina, será dependente do individuo. (Cardim, 1902, p.396)*

Se o discurso legitimador da Educação Física não parecia diferenciar os seus defensores, sempre utilizando os argumentos da educação integral, é na questão dos métodos que conseguimos perceber as diferenciações. O professor Baragiola, responsável pelas aulas de Ginástica na Escola Normal de São Paulo no período estudado, nos mostra o quanto era polêmica a questão dos métodos ginásticos, em artigo publicado na Revista de Ensino, nos dá vários indícios sobre as influências metodológicas que recebeu. Durante seu texto, Baragiola critica fortemente o método alemão:

A Gymnastica Escolar Moderna não tem por certo fim formar acrobatas, ou artistas de circo: ella foi introduzida nas escolas para desenvolver e fortalecer os organismos, em proveito do espirito e da vida pratica. (...) Foi o começo da lucta dos pedagogistas contra o abuso dos apparelhos gymnasticos, e a introducção dum systema mais racional, no qual os jogos ao ar livre deviam ter o principal logar. (...) O grande professor E. Paz, encarregado de estudar na Alemanha o ensino da gymnastica, manifesta-se contrario a muitos apparelhos que são o orgulho dos gymnasticos suissos e allemães. (Baragiola, 1902, p. 256-7)

Para o professor a ginástica alemã tinha problemas, pois era perigosa para o alunado. Baragiola ainda cita sua admiração por Pestallozi, Ling, citando-os como grandes professores. Mas é da educação física norte-americana sua grande influência, pois ao mapear as aulas de Ginástica no mundo, ele mostra como os jogos ao ar livre ganham importância. Contudo no fim do artigo nos posiciona sobre o que deveria ser a ginástica escolar no Brasil em sua opinião. Nas suas palavras:

Qual será o systema a se adoptar nas escolas brazileiras? Os systemas adoptados pelas differentes nações nos ensinam como devemos seguir na marcha das innovações. O caracter da gymnastica brazileira deve ser eminentemente educativa-militar, mas deve dar uma grande margem aos jogos ao ar livre. Um paiz que não tem o serviço militar obrigatorio, deve dar esse ensino nas escolas, e isso só se póde obter com uma gymnastica militar bem dirigida. Não só conhecendo as evoluções militares que um alumno será um bom guarda-nacional; é sabendo manejar com facilidade uma carabina, que o alumno terá obtido um bom resultado physico. Para isso precisa o concurso da gymnastica, para que elle possa supportar o peso da arma, e dos jogos ao ar livre para que ele possa resistir ás marchas. (Baragiola, 1902, p. 259)

Na iconografia levantada nesta pesquisa foram coletadas 61 fotografias sobre as aulas de Ginástica que datam entre 1895 e 1908. Nelas podemos constatar uma coerência entre o discurso de Baragiola na *REVISTA DE ENSINO* e a prática das aulas. Em relação aos conteúdos ministrados pelo prof. Baragiola, podemos identificar uma variedade de atividades, entre elas constatamos nas fotografias: Ginástica Geral, Ginástica com aparelhos, Jogos ao ar livre, Basquetebol, Corridas, Saltos, Salto com vara, Esgrima, Cantigas de Roda, Tiro e Exercícios Militares, Cabo de guerra e marchas. Embora, devemos compreender que a fotografia era um evento especial na virada do século XIX para o XX, assim o professor selecionava o que desejaria aparecer, e não, necessariamente o cotidiano da Escola. Embora a imagem como fonte tenha essa limitação, nos fornece indícios importantes sobre a prática da Ginástica na Escola Normal.

Podemos, ainda, observar que as aulas a partir de 1894, eram ministradas na própria sala de aula, em uma sala de ginástica de aparelhos e a grande maioria das

atividades fotografadas era executada ao ar livre no pátio da nova Escola, inaugurado em 1894. O suntuoso prédio foi construído na atual Praça da República em São Paulo, um projeto do mesmo arquiteto do Teatro Municipal de São Paulo, Ramos de Azevedo. Hoje é sede da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos identificar neste artigo uma consonância entre o ideário republicano, o positivismo de caráter eclético no Brasil, com os ideais e a prática pedagógica liberal da Escola Normal de São Paulo. Como existia também uma apropriação da Ginástica nas escolas liberais e laicas da Europa do século XIX, e uma crescente influência norte-americana na Escola Normal com os ideais pedagógicos de Caetano de Campos, houve uma reforma curricular, que em 1890, introduziu a Ginástica na Escola Normal de São Paulo. Já em 1894 a inauguração do novo prédio na Praça da República criou a estrutura necessária para o desenvolvimento da cadeira de Ginástica na Escola Normal. A partir da análise do corpo documental, identificamos uma consonância entre o discurso do professor e suas práticas pedagógicas evidenciadas pela iconografia, que por sua vez caracterizam uma ginástica eclética, contudo fundada em princípios da ginástica racional e científica, bem como do uso pedagógico dos jogos ao ar livre.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, J. S. (1995). Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 76, (184), 665-89.

Almeida, J. S. (2007). Missionárias norteamericanas na educação brasileira: vestígios de sua passagem nas escolas de São Paulo no século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, 12, (1), 327-342.

Anderson, B. (2013). *Comunidades Imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras.

Baragiola, M. (1902). Gymnastica Moderna. *Revista de Ensino*, São Paulo, 1, (2), 256-9.

Busch, R. K..(1946) Evolução e organização atual do Ensino Normal de São Paulo. In S. Rocco (org) *Poliantéia do centenário*. São Paulo: Governo do Estado.

Campos, J. T. As políticas de formação dos professores paulistas antes, durante e depois da pedagogia tecnicista. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, 1, (1), 1-10.

Campos, M.(1946). Rangel Pestana. In S. Rocco (org) *Poliantéia do centenário*. São Paulo: Governo do Estado.

Cardim, C. G. (1902). O Exercicio Physico. *Revista de Ensino*, São Paulo, 1, (1), 395-400.

Castro, C. (1997). Os militares e a introdução da educação física no Brasil. *Antropolítica*, Niterói, 2, (1), 61-78.

Cunha Junior, C.F. (2003) Os exercícios gymnasticos no Collegio Imperial de Pedro Segundo (1841-1870). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte,* Campinas, 25, (1), 69-81.

Escola Normal de São Paulo (1889-1895). *Atas de Reunião*. São Paulo: escritos de bico de pena.

Escola Normal de São Paulo (1894). *Relatorio de Direcção*. São Paulo: Typografia do Diario Official.

Escola Normal de São Paulo (1895). *Relatorio de Direcção*. São Paulo: Typografia do Diario Official.

Góis Junior, E. (2005). Conhecimento Positivista da Educação Física e Esporte. In L.P. DaCosta. *Atlas do Esporte no Brasil* (pp.717-718). Rio de Janeiro: Shape.

Minardi, I. (2003). A contribuição educacional das missionárias norte-americanas na cidade de São Paulo. *Revista Mackenzie Educação, Arte e História da Cultura*, Sâo Paulo, 3, (3), 141-147.

Nagle, J. (1974). *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU.

Pinto, A. A. (2008). Contribuições da Imprensa periódica especializada para os estudos em História da Educação: a revista *A Eschola Publica* e as disputas pela hegemonia do campo educacional paulista (1893-1897). *Fronteiras,* Dourados, 10, (18), 95-118.

Reis Filho, Casimiro (1981). *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez.

Rocco, S. (1946). Dr. Antônio Caetano de Campos. In: S. Rocco (org) *Poliantéia do centenário*. São Paulo: Governo do Estado.

Schueler, A. F. M. ; Magaldi, A. M. (2009). Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*. *Revista do Departamento de História da UFF*, 26, 32-55.

Skidmore, T. (1998). *Uma história do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Veyne, P. (1995). *Como se escreve história*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

ID:198

PAULO LAURET E O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM PORTUGAL NO ÚLTIMO QUARTEL DO SÉCULO XIX

Autor:
Luís Mota

Filiação:
Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação (IPC, ESE) | Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, Universidade de Coimbra (GRUPOEDE, CEIS20, UC)

RESUMO

O texto centra-se na ação de Paulo Lauret (1852-1918) em prol da difusão e implementação da educação física em Portugal expressa no reconhecimento público de que foi alvo a sua presença e atividade na cidade do Porto, considerada um elo do desenvolvimento do gosto pela ginástica naquela cidade. Pretende-se dilucidar como a ação, o percurso e as propostas pedagógicas do professor ilustram esse investimento na promoção da educação física. Como é que a sua atuação promoveu a educação física? Que argumentário mobilizou para justificar a importância da educação física? Que papel cometia à ginástica no domínio do educacional escolar, nomeadamente, ao nível da instrução primária e do ensino normal?

Na abordagem a esta problemática privilegiaram-se fontes escritas, sujeitas a análise documental com recurso ao *método crítico*, compaginando-se impressos publicados por Paulo Lauret como manuais, guias, opúsculos entre outros, com a sua colaboração em publicações periódicas, com especial atenção dedicada ao título por ele criado, *O Gymnasta* (1878) (e seus sucedâneos), de que foi diretor e proprietário (e redator). Recusando os excessos e os efeitos nocivos da ginástica, defende a sua prática com o objetivo de fortalecer e regenerar corpos, potenciando as vantagens de uma educação intelectual.

PALAVRAS-CHAVE

Educação física, ginástica, educação integral.

Documentam-se preocupações com a atividade física, pelo menos, desde a antiguidade clássica. Na sociedade ocidental será durante a construção da modernidade e em tempo de afirmação da ciência e da tecnologia que essas inquietações emergem como relevantes para o desenvolvimento do indivíduo. Sentidos de evolução do processo histórico que compaginam o crescimento económico, o aumento dos aparelhos administrativos, a complexidade burocrática, a industrialização e a crescente mecanização, o desafio da inovação tecnológica e do desenvolvimento científico, a concentração da população e o alargamento das cidades abrem para novas formas de organização das formações sociais, para regulações de comportamentos e atitudes que deviam disciplinar a ação das pessoas de modo a sentirem-se constituintes de um coletivo, para a intensificação das interações sociais e novas formas de sociabilidade. Os Estados-nação, focalizados na sua consolidação, empenhavam-se por se dotar de uma população capaz de atender à competitividade económica, à produtividade, ao sentimento nacional e ao esforço de guerra. A disseminação de uma vulgata de raiz iluminista, sublinhando um Homem responsável pela sua condição, a par da medicina, que assegurava que a capacidade física das pessoas dependia do cuidado que se tinha com o corpo, revelaram-se decisivas para a disseminação do conceito de educação integral. Num primeiro momento, a educação integral traduz tão-só o reconhecimento da necessidade de articular educação física, intelectual e moral. No século XIX desenvolve-se uma vasta literatura sobre a problemática do corpo e do exercício físico (Nóvoa, 2005) que vai procurar articular as práticas de higiene e da saúde com a formação moral dos indivíduos. A ideia era formar pessoas saudáveis, robustas, autodisciplinadas e de caráter. Contudo, a realidade social e cultural impunha as suas dinâmicas e inércias pouco propícias à disseminação do exercício físico tido por necessário a essa formação do cidadão moderno e racional.

Em Portugal, ao longo da centúria de oitocentos, a difusão de uma preocupação com a educação física e as práticas de higiene e saúde esbarram, desde logo, com as condições materiais de existência da larga maioria da população que essencialmente vivia para assegurar as suas condições de sobrevivência. Por seu turno, o processo de escolarização revelar-se-ia demasiado lento e não abrangia a esmagadora maioria da população. Para tanto basta recordar que a taxa de analfabetismo se situava em 80%, por alturas de 1875 e, vinte cinco anos depois, não descera a fasquia dos 75%, acentuando o atraso português relativamente às nações europeias, mesmo face àquelas que hoje consideramos o sul da Europa, como era o caso da Espanha, França ou Itália. A penetração do discurso higienista e médico tardou a ter impacto no currículo escolar e a alterar as práticas educativas. A própria elite, aparentemente, estava pouco atenta à problemática do desenvolvimento físico e, em geral, da educação das suas crianças e jovens, não considerando, obviamente, a conveniência do exercício físico generalizado. É o que podemos depreender das palavras de Ricardo Jorge, no prefácio da tradução da obra *Educação* (1888) do filósofo inglês Herbert Spencer:

O povo, n'aquella suprema inconsciencia propria d'um paiz d'anaphabetos, ignora que a educação integral faz parte intrinseca das instituições democraticas. A burguezia, essa que dá hoje o tom dominador á sociedade e á politica, na maxima apathia pelos problemas pedagogicos, não cura dos males physicos e intellectuaes que aos seus filhos infligem as escholas publicas [...] (Jorge, 1888, p. X).

Na verdade, o país político vivia hesitante diante da evidente carência educacional que caracterizava a generalidade da população portuguesa. Mesmo quando a legislação acompanhava uma retórica mais generosa pouco se progredia. As escolas continuavam a não ser suficientes para acolher um ensino obrigatório e, em geral, não tinham as condições higiénico-pedagógicas adequadas. Os estabelecimentos de ensino secundário público também estavam longe de proporcionar espaços e equipamentos condizentes com uma educação integral, necessária ao desenvolvimento dos adolescentes que os frequentavam. A Educação Física, à época, era curricularmente uma utopia. A qualidade da educação em geral levava alguns intelectuais a denunciar a debilidade física e moral desta população escolar (Ortigão, 1992).

Na Europa, ao longo do século XIX assistiu-se, paulatinamente, à generalização da educação física e das atividades desportivas. Na Inglaterra, acabou por se dar maior atenção ao desenvolvimento do movimento desportivo, difundindo a ideia da educação integral, consubstanciada no programa que Ricardo Jorge atribui a Spencer e que resumia na necessidade de «robustecer o corpo, enriquecer o espirito, formar o caracter» (Jorge, 1888, p. XII). Uma das mais antigas escolas públicas do Reino Unido, a *Rugby School*, no final da terceira década do século XIX, promove o desporto para melhorar as capacidades físicas articuladas com a preocupação de educar o caráter, desenvolvendo valores como a lealdade, o companheirismo e o respeito, entre outros. Não tardou que tal entendimento pedagógico se difundisse e generalizasse em Inglaterra e ganhasse adeptos nos demais países europeus. Paralelamente, no continente assistia-se à crescente afirmação de outras leituras e formas de educação física, em geral ligadas a iniciativas em diferentes espaços nacionais, na génese das quais estiveram o hispano-gaulês Francisco Amorós y Ondeano (1770-1848) que criou o chamado método de ginástica francesa, o Per Henrick Ling (1776-1839), criador do sistema gímnico sueco, e o Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852), que sistematizou a prática da ginástica transformando-a em modalidade desportiva e criou as associações *Turnwerein* (clubes de ginástica) para jovens na Alemanha (Sobral, 1988).

A receção da preocupação e da valorização da saúde, física e psíquica, e da higiene, em Portugal, na centúria de oitocentos, contribuiu para a multiplicação de iniciativas e discursos sobre a necessidade de atividade física, do contacto com a natureza e a prática desportiva. Preocupações e entendimentos sobre a importância do exercício físico que só estavam ao alcance dos que dispunham de energia e atitude mental e cultural para a realização de atividades corporais sem caráter produtivo. Na

realidade, só uma ínfima minoria na formação social portuguesa do século XIX, apenas uma parte da elite liberal, que em representatividade estava ao nível da do Antigo Regime, se encontrava nessas condições.

Na verdade, diferentes setores da sociedade vão convergir e contribuir para esse resultado. Nas décadas de cinquenta e sessenta do século XIX, o setor militar foi o primeiro a valorizar a cultura física no sentido de dotar os homens da robustez física necessária, daí que se tenha assistido, apoiado no método de Amorós, à sua prática nas Escolas do Exército e na Naval e no Colégio Militar, em Lisboa, bem como na Escola de Alunos Marinheiros no Porto (Estrela, 1972). Simultaneamente, a par de militares, o desenvolvimento científico legitimava a intervenção de outros profissionais, como médicos, professores e mestres, em nome do valor e importância da educação física para a constituição e bem-estar das populações. No último quartel do século XIX, a educação física ganhara visibilidade no espaço público e constituíra-se em problema social, evidente no número de estabelecimentos de ensino que promoviam a prática da ginástica, na multiplicação dos trabalhos publicados e no debate público que se deslocava, progressivamente, do "porque se deve fazer" para "como se deve fazer" (Ferreira, 1998, pp. 299-300). Os poderes públicos só atuaram no final da década de setenta, em 1878 (Decreto de 2 de Maio de 1878, 1879), pela mão de António Rodrigues Sampaio, introduzindo a ginástica no currículo da instrução primária elementar, para ambos os sexos, contudo só foi regulamentado três anos mais tarde, aquando do seu regresso ao governo, e os programas publicados em 1882 (Portugal, 1883). Intervenção algo tardia e que deixa transparecer dificuldades a que não serão alheias a falta de sensibilidade e de conhecimento por parte da classe política, a escassez de recursos financeiros do Estado e as condições de vida de grande parte da população e que terão tido papel especialmente relevante na conformação da mentalidade que sustentava a indiferença neste e noutros domínios. Na sua *Cinésiologia*, Paulo Lauret resume, em tom otimista, o processo de afirmação do valor e importância da educação física:

> *Um sábio governo fez uma lei, em 1878; uma illustrada camara fez executar essa lei. Mais ainda: um distincto medico leva seus sábios conselhos ás familias; uma illustrada imprensa rompe os véos espressos e escuros, e faz-se a luz. É isto que se tem observado em Portugal, n'estes ultimos tempos, e é isto o que nos leva a acreditar, que, dentro em pouco, Portugal, a nossa patria, será feliz! (Lauret, 1887, p. 64)*

Um entusiasmo, próprio de quem sente que terá contribuído e reconhece a importância da tomada de decisão política mas que deve ser retemperado pelo reconhecimento de um lento processo de escolarização em Portugal, igualmente marcado pela desarticulação entre a norma jurídica e as práticas sociais, configurando a perspetiva de uma construção retórica da educação (Soysal & Strang, 1989) (Candeias, 2005). Ponderações que, de algum modo, são corroboradas na pena de um colaborador de Lauret, C. M. Pereira quando expressa uma certa desconfiança

da morosidade do processo de execução da reforma, bem como testemunha a ausência de recursos humanos para a colocarem em prática:

> *Pela ultima reforma da instrucção primaria em Portugal fica comprehendida a gymnastica como disciplina obrigatoria nas escolas. D'aqui até que se ponha em execução essa reforma, sabe Deus o tempo que decorrerá; mas seja como fôr, crêmos nós que não andaria errado o governo que fosse desde já preparando as cousas de maneira que, na epoca de realização da reforma, houvessem professores habilitados, não só pratica mas theoricamente, para o ensino racional da Gymnastica (Pereira C. M., 1878, p. 1).*

As iniciativas particulares jogaram, neste contexto e a este nível, um papel decisivo. A criação do Gymnásio Club Portuguêz (1875), em Lisboa, por Luís Monteiro, e a de um ginásio com condições adequadas do ponto de vista da higiene e à prática da educação física e desportivas (1884), no Porto, por Paulo Lauret, constituíram dois momentos significativos dessas iniciativas (Ferreira & Ferreira, 1997).

Paulo Alfredo Emílio Lauret (1852-1918), natural de Espiçandeira (Alenquer), aluno da Real Casa Pia de Lisboa, aí frequentou as aulas de ginástica do professor Jean Roger que o viria a considerar como "o seu primeiro discipulo e o mais illustre e distincto de quantos ensinou e preparou para mestres" (Pereira, 1889). Chegaria, ainda muito jovem, a ser nomeado professor adjunto de ginástica naquela instituição (Hasse, 1999) (Oliveira, 2011).

Mais tarde, após ter viajado pela Europa tomando contacto com diferentes correntes gímnicas e de ter recebido lições de esgrima, já em Portugal, de um célebre esgrimista francês (Lauret, 1887, pp. 93-95), começou a exercer funções de professor de ginástica em diversos colégios da capital (Magro, 1947) (Ferreira, 1998).

No final da década de sessenta, entre 1869 e 1871, lecionou no Seminário (Mayor) de Coimbra e na Santa Casa da Misericórdia (1870-1871) daquela cidade, bem como em casas particulares (Hasse, 1999, p. 235). A curta estada na cidade do Mondego indicia, aparentemente, alguma precariedade e falta de consenso, na sociedade conimbricense (e portuguesa), em torno da importância da educação física e da existência de projetos para a sua promoção. A mudança anual de provedor, na Misericórdia, truncou o projeto ao fim de um ano, enquanto no Seminário, a ginástica para além de menorizada em relação a outras disciplinas – bem patente, por exemplo, no facto de Paulo Lauret auferir o vencimento mais baixo de todos os professores do seminário –, tudo parece apontar nesse sentido, terá mesmo deixado de integrar o plano de estudos da instituição (Oliveira, 2011, p. 79).

De regresso à capital exerceria em diferentes estabelecimentos de ensino. Durante quatro anos lecionaria ginástica na Escola Moderna (1876-1880), à época dirigida F. I. Durão. Deu ainda aulas de ginástica nos colégios de António Joaquim Abranches, Barros Proença, Roeder e depois nos de G. Wiperman e de D. Balbina Raphael (Lauret, 1881, pp. V-VI).

Lentamente o país abria-se a novos valores, normas, condutas e práticas sociais que se traduziam num modo diferente de considerar o corpo, compaginando as preocupações da sua conservação com o desejo de melhorar a aparência e de o adequar a um modelo idealizado. Sentimentos associados a uma certa disponibilidade para o recurso aos meios mais recentes no sentido de preservar e melhorar a saúde, de aperfeiçoamento físico e, simultaneamente, de afirmação social. Novas organizações sociais ofereciam tempos e espaços mais versáteis, muito especialmente aos grupos sociais mais favorecidos, para cuidarem do melhoramento do seu corpo e benefício das funções vitais para a vida (Hasse, 1999, pp. 228-230). Aparentemente, a pressão resultante da procura e do interesse, em 1878, esteve mesmo na origem da criação em Lisboa de um curso noturno de ginástica, do qual foi responsável Paulo Lauret e que, em pleno mês de dezembro, conseguia reunir 22 alunos (Lauret, 1878, p. 4).

Em 1880, desloca-se para o Porto aceitando um convite para ser professor no Colégio Francês, aí fundando o primeiro ginásio da Invicta (Hasse, 1999, p. 282). Acabado de chegar à cidade, um outro convite leva-o a participar na montagem do ginásio do "Instituto Sanitario Hydroterapico" de acordo com todos os preceitos da higiene, tornando-o num espaço com as melhores condições (Oliveira, 2011, p. 82). No ano seguinte, em outubro, foi nomeado professor auxiliar de ginástica, da Escola Normal do Porto, para o sexo masculino. No ano letivo de 1882-1883, passou a lecionar também na escola para o sexo feminino. Funções que manteria até 1896 (Annuario das Escolas Normaes do Porto, I, 1882-1909, 1909, pp. 105, 109).

Entretanto, a sua atividade alargou-se a muitos estabelecimentos educativos do Porto, incluindo alguns dos melhores colégios, mas também de Braga. A título de exemplo refiram-se o Seminário Episcopal, o Hospital dos Alienados, as Escolas Moderna e Académica, os colégios de Nossa Senhora da Glória, S. Carlos, S. Lázaro e Nacional, no Porto, e os colégios de S. Caetano e Académico, em Braga (Lauret, 1887).

No Porto não se limitou a lecionar nos referidos estabelecimentos de ensino e a dar aulas particulares de ginástica e esgrima (Ferreira, 1998). Participou em concursos, festas gímnicas e saraus para que era convidado com seus alunos, bem como nas iniciativas que promovia para divulgação da modalidade, especialmente as sessões de propaganda que ocorreram no *Gymnasio Lauret e Sala D'Armas*, criado em 1882, e que por vezes contaram com a participação das crianças da Escola Froebel, orientadas por Paulo Lauret. Atividades que constituíram um esforço para fazer sentir aos educadores a necessidade e o benefício da educação física, bem como, separando ginástica elementar, apropriada ao desenvolvimento das crianças, da ginástica acrobática, demonstrar-lhes que os seus receios de verem os filhos "feitos num feixe ou transformados em saltimbancos" eram infundados (Lauret, 1887, pp. 69-71). O desempenho nos espetáculos, pelo dinamismo e desenvoltura de Lauret e seus alunos, parece ter atraído cada vez mais pessoas à causa da educação física. Numa comparação entre as instituições onde Lauret desenvolvia a sua atividade pedagógica, de 1887 para 1891, António Gomes Ferreira destaca, para além do

número de instituições, muito especialmente, a sua diversidade e as referências ao ensino do sexo feminino, esta última pelo que indicia do alargamento da faixa da população abrangida (Ferreira, 1998, pp. 302-303).

Por esta altura, eram cinco as instituições educativas, no Porto, que possuíam ginásios, as escolas normais e os colégios de S. Carlos, Nossa Senhora da Glória, Santa Maria, Nacional e o quartel de Infantaria 8, diferenciando-se quer pelas condições dos espaços, quer pelo equipamento que tinham disponível. A par destes ginásios que tinham como destinatários a sua própria população, existia o "Gymnasio Lauret e Sala de Armas" (Ferreira, 1998).

Fundado a 11 de fevereiro de 1882 sedeou-se numa Casa do Largo da Picaria, n.º 13 e "logo do principio deu os melhores resultados, concorrendo a elle a mocidade portuense com o enthusiasmo e interesse que inspiram todas as enovações uteis" (Ginásio Lauret no Porto, 1887, p. 19). O seu crescimento levou-o a mudar-se para maiores instalações, no Largo do Laranjal, n.º 4 e, posteriormente, com o contínuo aumento da frequência acabou por surgir a necessidade de um edifício mais espaçoso levando à sua deslocação para a rua do Laranjal, n.º 193.

A imprensa caracteriza-o como possuindo todas as diversões próprias de um *club*, embora se tratasse de uma escola de ginástica e sala d'armas onde "se ensina methodicamente estas duas artes, com notavel aproveitamento dos discipulos, tanto creanças como adultos" e considerando que "nesta nova casa acha-se o Gymnasio Lauret perfeitamente instalado, tendo salas de gymnastica, de armas, bilhares, dança, tiro defferentes jogos, electricidade, banhos etc., o que tudo faz um conjuncto de estabelecimento de primeira ordem" (Ginásio Lauret no Porto, 1887, p. 19).

Bem equipado, constituía um espaço agradável, arejado e bem iluminado, habilitado para o desenvolvimento de todo o tipo de aulas de ginástica (médica ou profilática, ortopédica, higiénica e artístico recreativa), contando com a colaboração de um médico e de vários professores de competência reconhecida (Ferreira, 1998, pp. 304-305). O ginásio, em 1887, oferecia diferentes cursos adequados à idade e ao sexo, como se sublinhava n' *O Ocidente*:

> *O ensino no Gymnasio Lauret está devidido em differentes cursos, conforme as idades dos discipulos, e regulado de modo a dar rezultados mais praticos e proveitosos. A sua frequencia é de 100 alumnos devididos do seguinte modo: meninas 7, meninos 33, adultos 60, tem um medico effectivo, o sr. Dr. Aureliano Cirne, e 250 socios protectores (Ginásio Lauret no Porto, 1887).*

Contudo, apesar do exposto, o número de praticantes nunca deverá ter sido elevado já que, precisamente no mesmo ano, Paulo Lauret lamentava o facto de o Porto possuir um estabelecimento de educação física com todas as condições e este contar com um número muito limitado de frequentadores:

> *[...] Existe há cinco annos um estabelecimento de educação physica no Porto (unico no Paiz, nas condições exigidas, e dos primeiros da Peninsula), que*

dispõe de todos os elementos para bem corresponder ao fim para que foi creado. É triste confessar: vive pobre, é limitadissimo o numero de frequentadores. Não sei a que attribuir esta indifferença publica, se á ignorancia, se á descrença, se á indolência; seja qual fôr a causa, a verdade é a que exponho (Lauret, 1887, pp. 9-10).

O esforço de Paulo Lauret articulou, na sua ação pedagógica e de divulgação, a prática de ensino, nos diferentes estabelecimentos, as aulas particulares de ginástica e esgrima, os saraus em que participou com os seus alunos e as iniciativas de propaganda da modalidade que organizou e levou a cabo, com uma atividade editorial. Publicou diversos livros, de entre eles, manuais, guias, opúsculos, e colaborou em publicações periódicos, nomeadamente n' *O Velocipedista. Órgão dos Velocipedistas em Portugal* (1893-1894), mais tarde com o subtítulo *Revista Internacional de Sport, Literatura e Noticiosa* (1894-1895) (Pinheiro, 2005), e chegou mesmo a criar uma publicação periódica, a primeira no género em Portugal, dedicada à educação física e à ginástica, *O Gymnasta*, do qual foi diretor, proprietário e redator (Nóvoa (Dir.), 1993, pp. 486-488).

Aquando da publicação d'*O Gymnasta, Orgão Bi-Mensal de Educação Physica*, entre novembro de 1878 e fevereiro de 1879, Paulo Lauret fez-se acompanhar de quatro colaboradores. De entre eles, Carlos Pereira assinou o editorial do primeiro número, afirmando que *O Gymnasta* vinha "preencher uma lacuna sensível" (Pereira, 1878, p. 1), em Portugal. Assumia-se como porta-voz "de um partido honroso – a educação física" (1878, p. 1) e pretendia constituir um "brado contra a incúria dos governos" (1878, p. 1). A prática da ginástica "com sabedoria e discernimento" (1878, p. 1), argumentava, acautelando a recusa dos excessos e os seus efeitos nocivos, seria o contraponto a um "século de verdadeira febre intelectual e de trabalho sobre-humano" (1878, p. 1) e permitiria fortalecer e regenerar o corpo para retirar todas as vantagens da "educação do espírito" (1878, p. 1). Justificava que a ginástica enquanto "causa da humanidade" estivera na origem d' *O Gymnasta*. Para além dos seus leitores, identificava como audiência o governo, já que a saúde e o desenvolvimento físico dos cidadãos resultante da prática gímnica eram um benefício para a pátria, e os pais de família para considerarem a ginástica "como um dos ramos mais essenciais da educação de seus filhos" (1878, p. 1). Recorde-se que, como assinalámos, foi nesse ano que, do ponto de vista legal, a ginástica passou a integrar os planos de estudo do ensino primário para ambos os sexos.

A ginástica e a sua importância emerge durante a existência da publicação, dimensão visível em diferentes artigos. Refletindo sobre a educação, na sua leitura integral – moral, física e intelectual –, que "ensina a formar o espirito e o coração" e a "aperfeiçoar e vigorar o corpo", Henrique Trigueiros, sublinha a importância de ensinar à criança a par da "cultura dos sentimentos moraes e intellectuaes" a "influencia vantajosa da educação physica, sabiamente administrada", salientando a importância desta última no seio d'*O Gymnasta*:

É correlativamente com o systema da educação physica que mais se harmonysa a indole d'esta folha e que por consequencia ha a tratar.

Tendo por objeto a educação physica o desenvolvimento das forças, robustecer e fortificar o organismo, e manter a saude do corpo pelos observaveis preconceitos hygienicos, abrange este ramo educativo, theorico e pratico – a gymnastica e a hygiene (1879, p. 4).

A. J. Mello foi igualmente impressivo sobre a essa preocupação, publicando, ao longo de alguns números, sob a epígrafe "A utilidade da gymnastica". Distinguindo a "gymnastica completa que faz um homem robusto" da elementar "que é útil somente ás creanças" (1878, p. 2) mas salientando que todos os exercícios, do mais simples ao mais complicado, tinham o mesmo fim, serviam para "facilitar a mobilidade dos orgãos necessarios á manutenção da vida, favorecer o desenvolvimento do corpo, consolidar a ossatura, fortificar a constituição" (1878, p. 2) e enfatizava que os exercícios eram muito úteis, especialmente, aos que "sobrexcitam as suas funções cerebraes, repartindo por todos os membros o sangue que o trabalho intellectual faz affluir ao cerebro" (1878, p. 3).

O Gymnasta publicou, ainda, notícias sobre a história da ginástica e, sobre a temática, Paulo Lauret assinou um conjunto de artigos de "ginástica prática", explicitando exercícios elementares, nomeadamente, movimentos de cabeça, flexão e extensão, do tronco e flexão e extensão do corpo. A ginástica médica também foi objeto de notícia, sendo mesmo publicada uma tese inaugural defendida na Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa. Outras modalidades, como a natação, a esgrima e o tiro com arco também foram noticiadas, tornando-se, *O Gymnasta*, no primeiro periódico a alargar o seu conteúdo a outros desportos, contudo adotando uma perspetiva mais histórica e educacional do que noticiosa (Pinheiro, 2009, p. 55). Merecem ainda destaque duas rúbricas, especialmente, a Notícias do estrangeiro, espaço de divulgação da ginástica na Europa, entre outros países, na Alemanha e na Holanda. Finalmente, o espaço dedicado aos anúncios e, de entre estes, um que permitiu perceber que Paulo Lauret, além das atividades que lhe apontámos, foi, ainda, importador de equipamento e material gímnico, vindo de Paris, da Casa Carue (Lauret, Anúncio Paulo E. Lauret, 1878).

Já radicado no Porto, coincidindo com a fundação do Ginásio Lauret e Sala d'Armas (1882), o professor realizou nova incursão no jornalismo com um novo *O Gymnasta. Revista Quinzenal*, do qual era redator e que se publicaria entre março e junho de 1882, com a mesma imagem gráfica do seu antecessor, tendo mesmo Paulo Lauret republicado diversos artigos e onde sobressai a colaboração de Augusto Filippe Simões com um conjunto de textos dedicados à educação física. No horizonte desta revista quinzenal coloca-se, novamente, o caráter imperioso da prática de exercício físico, em geral, e da ginástica, em particular, para a humanidade e de novo o dedo é apontado à ignorância e displicência governamentais:

O Gymnasta é um brado contra a incuria dos governos que, adormecendo á sombra de louros colhidos ás vezes no campo do desperdicio, teem deixado definhar e morrer á mingua de uma sã educação moral e physica milhares e milhares de cidadãos. O Gymnasta nasceu do amor á causa da humanidade, que precisa fortalecer-se, regenerar-se no corpo, para se proporcionar com mais vantagem e educação do espirito (Redacção A. , 1882, p. 1).

Paulo Lauret aproveita o número da Revista Quinzenal dado à estampa a 1 de abril, para explanar o seu entendimento do que deveriam ser as bases do ensino obrigatório de ginástica. Assumindo uma perspetiva de educação integral, comete à ginástica finalidades como desenvolver o corpo, conservar a saúde e a força, criar resistência à fadiga e promover a destreza corporal. Na prossecução das finalidades definidas e no sentido de conservar os carateres higiénicos, inteligentes e morais, a lição de ginástica, para o antigo aluno da Casa Pia, deveria ter em linha de conta o momento e as condições para a sua realização, ser completa e útil e obedecer a uma ordem lógica, logo, ser graduada. Quanto ao tempo e lugar da aula, o professor começava por desaconselhar a sua realização após as refeições pois nesse período deveriam evitar-se esforços físicos. Destacava as vantagens das aulas ao ar livre e salientava as preocupações a ter com o piso. Atendendo a que o tempo nem sempre permitia as aulas ao ar livre, acautelava os cuidados a ter em locais fechados, bem como dedicava especial atenção ao vestuário, de uso exclusivo nas lições e após as quais os alunos deveriam tomar um duche frio. Uma lição completa impunha, de acordo com Lauret, colocar em jogo todas as articulações executando largamente os movimentos que as implicavam, sem provocar cansaço ou esgotamento da força. A utilidade advinha da adequação dos exercícios às atividades quotidianas dos destinatários. As lições deveriam ser interessantes, mobilizando exercícios diversificados, acompanhados da explicação da sua utilidade, mas respeitando as diferenças de idades e as capacidades físicas dos alunos. Naturalmente que as aulas careciam de ordem, de um sentido de progressão, enfim, de um método que permitisse atingir no menor espaço de tempo possível as finalidades pré-definidas, o que obrigava os alunos a saberem obedecer e a disciplinarem corpos e mentes (Oliveira, 2011, pp. 83-85).

Na década de oitenta a ação de Lauret em prol da divulgação e da prática do exercício físico foi intensa. A par do envolvimento na imprensa periódica, o professor que publicou quase uma dezena de livros, cinco dos quais são lançados na década de oitenta e 80% destes são dados à estampa no primeiro lustro desta década. Destaquemos, de entre eles, aqueles que constituíam manuais de ginástica para o sistema de ensino. Em 1881, publicou o *Manual theorico-pratico da gymnastica* (Lauret, 1881) onde se detetam influências das mais reputadas escolas europeias, nomeadamente alemã, espanhola, francesa mas também sueca (Oliveira, 2011). Dois anos mais tarde daria à estampa o *Guia para o ensino da gymnastica nas escólas do sexo feminino* (Lauret, 1883). A metodologia não diferia da utilizada no *Manual theorico-pratico* detetando-se apenas a utilização de uma gama mais limitada de

aparelhos (alteres, vara, massas, escadas ortopédicas e paralelas). A publicação do *Guia* abriu espaço, a par das recomendações médicas, a alterações no entendimento social sobre o papel do exercício físico no desenvolvimento da mulher e da sua saúde em geral. A ginástica começava a penetrar nas escolas femininas e algumas mulheres começaram a ter aulas particulares. De resto, o *Guia para o ensino da gymnastica nas escólas do sexo feminino* seria adotado como manual na Escola Normal para o Sexo Feminino do Porto (Escola Normal do Sexo Feminino do Porto. Inventario do Mobiliario d'Esta Escola, 1893).

Paulo Lauret partiria do Porto, abandonando Portugal, em 1896, para ir residir no Rio de Janeiro onde tinha audiência, como o comprova o recente estudo publicado por Andrea Moreno (Moreno, 2015). Do exposto ressalta o esforço e o contributo, comprovável no crescente número de adeptos e praticantes, desenvolvido por Paulo Lauret para a disseminação da educação física e para tornar a ginástica mais credível junto de maiores camadas da população, bem como uma compreensão clara, acompanhada de uma postura consentânea no espaço público, da importância da introdução da ginástica nos currículos do sistema de ensino. Tomando por referência a realidade sociocultural do último quartel do século XIX, Paulo Lauret deveria ter consciência da dimensão do trabalho que desenvolveu.

BIBLIOGRAFIA

Annuario das Escolas Normaes do Porto, I, 1882-1909. (1909). Porto: Typ. A Vap. Da Empresa Litteraria e Typographica.

Candeias, A. (2005). Modernidade, educação, criação de riquezae legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social, vol. XL, 176*, pp. 477-498.

Escola Normal do Sexo Feminino do Porto. Inventario do Mobiliario d'Esta Escola. (1893). Porto: Imprensa Civilisação.

Estrela, A. (1972). Elementos e reflexão sobre a educação física em Portugal, no período compreendido entre 1834 e 1910: da necesisdade da educação física. *Boletim do Instituto Nacional de Educação Física. N.º 1, 1-2*, pp. 19-31.

Ferreira, A. G. (1998). A acção de Paulo Lauret na promoção da Educação Física no Porto nos finais do século XIX. Em *Ensaios em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes* (pp. 299-306). Coimbra: Núcleo de Análise e Intervenção Educacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Ferreira, A. G., & Ferreira, J. V. (1997). La gymnastique à Porto à la fin di XIX siècle et l'action de Paul Lauret. Em *La comune eredità dello sport in Europa - Atti del 1º seminario europeo di stória dello sport*. Roma: Scuola dello sport - CONI.

Ginásio Lauret no Porto. (21 de janeiro de 1887). *O Ocidente, n.º 291*, p. 19.

Hasse, M. (1999). *O divertimento do corpo. Corpo, lazer e desporto na transição do século XIX para o século XX, em Portugal*. Lisboa: Editora Temática.

Jorge, R. (1888). Prefácio. Em H. Spencer, *Educação Intellectual, Moral e Physica* (pp. VII-XXII). Lisboa: Casa Editora Alcino Aranha & C.ª.

Lauret, P. (15 de dezembro de 1878). Annuncios - Paulo E. Lauret. *O Gymnasta. Orgão Bi-Mensal de Educação Physica. I Anno. N.º 3*, p. 4.

Lauret, P. (15 de novembro de 1878). Anúncio Paulo E. Lauret. *O Gymnasta. Orgão Bi-Mensal de Educação Physica. I Anno. N.º 1*, p. 4.

Lauret, P. (1881). *Manual theorico-pratico de gymnastica para uso dos lycéus, collegios, escolas municipaes e primarias*. Lisboa: David Corazzi - Editor/Empreza Horas Romanticas.

Lauret, P. (1883). *Guia para o Ensino da Gymnastica nas Escolas do Sexo Feminino*. Porto: Livraria Portuense de Clavel & C.ª.

Lauret, P. (1887). *Cinésiologia ou sciencia do movimento e suas relações com a educação, a hygiene e a therapeutica: periodo desde o XVI seculo até ao presente*. Porto: Typographia da Empreza Litteraria e Typographica.

Magro, A. P. (março de 1947). Ginásio Lauret e Sala d'Armas. Subsídio para a sua história. *O Tripeiro. Revista Mensal de Divulgação e Cultura ao serviço da Cidade e do seu Progresso. V Série. Ano II. N.º 11*, pp. 253-256.

Mello, A. J. (1 de dezembro de 1878). A utilidade da gymnastica. *O Gymnasta. Orgão Bi-Mensal de Educação Physica. I Anno. N.º 2*, pp. 2-3.

Moreno, A. (2015). A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Vol. 37. N.º 2*, pp. 128-135.

Nóvoa (Dir.), A. (1993). *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.

Oliveira, J. R. (2011). *O ensino da educação física em Portugal. Difusão e implementação da ginástica sueca em Portugal na 1ª metade do século XX*. Coimbra: Universidade/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Dissertação de doutoramento.

Ortigão, R. (1992). *As Farpas. O país e a sociedade portuguesa. Tomo VIII Os nossos filhos; instrução pública*. Lisboa: Clássica Editora.

Pereira, C. M. (1 de dezembro de 1878). *O Gymnasta. Orgão Bi-Mensal de Educação Physica. I Anno. N.º 2*, p. 1.

Pereira, C. M. (15 de novembro de 1878). Gymnasta. *O Gymnasta. Órgão bi-mensal de Educação Physica. N.º 1*, p. 1.

Pereira, C. M. (abril de 1889). Jean Roger. *O Gymnasta. Anno I. N.º 7*.

Pinheiro, F. (2005). Imprensa desportiva portuguesa: do nascimento à consolidação (1893-1945). *Ler História. N.º 49*, pp. 171-190.

Pinheiro, F. (2009). *História da Imprensa Periódica Desportiva Portuguesa (1875-2000)*. Évora: Universidade de Évora. Dissertação de doutoramento.

Portugal. (1879). Decreto de 2 de Maio de 1878. Em *Collecção Official da Legislação Portugueza. Anno de 1878* (pp. 53-62). Lisboa: Imprensa Nacional.

Portugal. (1883). Programmas provisórios para ensino das disciplinas que constituem o primeiro grau da instrucção primaria, nos termos da lei de 2 de maio de 1878 e do regulamento de 8 de julho de 1881. Em *Collecção Official da Legislação Portugueza. Anno de 1882* (pp. 41-44). Lisboa: Imprensa Nacional.

Redacção, A. (26 de março de 1882). O Gymnasta. *O Gymnasta. Revista Quinzenal. Anno I. N.º 1*, p. 1.

Sobral, F. (1988). *Introdução à educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Soysal, Y., & Strang, D. (1989). Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education, 62, 4*, pp. 277-288.

Spencer, H. (1888). *Educação Intellectual, Moral e Physica*. Porto: Casa Editora Alcino Aranha & C.ª.

Trigueiros, H. (15 de janeiro de 1879). Reflexões sobre a educação. *O Gymnasta. Orgão Bi-Mensal de Educação Physica*, p. 4.

ID:201

MESTRES DE DANÇA NAS ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO DO SÉCULO XIX (DÉCADAS DE 1810-1860)[1]

Autor:
Victor Andrade de Melo

Filiação:
Universidade Federal do Rio de Janeiro

[1] Esta comunicação é um pequeno extrato de estudo maior submetido a uma revista científica (em processo de avaliação).

RESUMO

Esta comunicação tem por objetivo discutir o perfil dos mestres responsáveis pelas aulas de dança lecionadas nas escolas fluminenses entre as décadas de 1810 e 1860. Quem eram? Como atuavam? Quais as intencionalidades das lições? Para alcance do objetivo, como fontes foram utilizados periódicos publicados no Rio de Janeiro no momento em tela. O recorte temporal levou em conta dois momentos importantes da trajetória da modalidade no município neutro da Corte, sua introdução na cidade e o auge de sua popularidade.

PALAVRAS-CHAVE

Dança. Educação Física. Educação do Corpo.

No Rio de Janeiro, desde a década de 1810 se tornou usual oferecer a dança no âmbito de iniciativas escolares. Mais ainda, muitos foram os mestres que pelos jornais anunciavam seus serviços, a serem prestados também em salas e residências. Essa oferta de ensino era mais uma faceta da grande atenção que recebia a prática na sociedade fluminense do século XIX, merecendo, até mesmo por isso, ser melhor investigada (Melo 2014).

Esta comunicação tem por objetivo discutir o perfil dos mestres responsáveis pelas aulas de dança lecionadas nas escolas fluminenses entre as décadas de 1810 e 1860. Quem eram? Como atuavam? Quais as intencionalidades das lições? Para alcance do objetivo, como fontes foram utilizados periódicos publicados no Rio de Janeiro no momento em tela. O recorte temporal levou em conta dois momentos importantes da trajetória da modalidade no município neutro da Corte, sua introdução na cidade e o auge de sua popularidade.

Podemos dividir esse longo recorte em dois períodos. No primeiro deles, entre os anos 1810 e 1830, quando a dança se implantava na cidade segundo novos moldes, mais de 30 escolas masculinas e femininas ofereceram a prática. Para as meninas, mesmo que não integrasse o grupo das matérias centrais, lograva certa valorização em função do interesse de um setor das elites mais sintonizado com as mudanças da sociedade fluminense, que progressivamente tornava-se socialmente mais dinâmica. Era considerada como útil para o bom desempenho de certas novas funções sociais.

No que tange aos colégios masculinos, havia similaridades: tratava-se também de desenvolver habilidades úteis para o bom convívio na esfera pública. Todavia, percebe-se uma diferença de ênfase: os homens podiam (e deviam) ter uma performance social mais intensa, ainda que também com limites, inclusive no que tange aos encontros com as mulheres.

A princípio, as donas e donos dos colégios ministravam as lições, assim como ocorria com as outras matérias. Todavia, logo foi se conformando uma especialização, assumindo a responsabilidade os primeiros mestres de dança da cidade. Na maior parte das vezes, a atuação desses docentes foi anunciada de forma genérica, sem que fossem informados seus nomes, mesmo que costumeiramente se asseverasse sua qualidade.

O primeiro nome de mestre identificado, anunciado como responsável pelas lições do colégio de meninas das irmãs Eugenia Heredia e Suzana Harris, foi um dos mais importantes personagens dos primórdios do ensino da dança no Brasil, Luiz Lacombe Júnior, irmão de Luiz Lacombe, que chegara ao Brasil em 1811, junto com a esposa, Marianna Scaramelli, integrando a comitiva do músico Marcos Portugal (Zamoner 2013).

Ele e seus irmãos, Lourenço Lacombe e José Manuel Lacombe, todos também bailarinos e coreógrafos, se não foram os primeiros mestres de dança a chegar ao Brasil – Pedro Colonna os antecedeu em um ano (1810) (Cavalcanti 2004), – certamente estiveram entre os mais importantes. É grande a lista de escolas nas quais lecionaram.

Também atuaram como mestres em colégios, dois outros bailarinos do Real Teatro São João e do Teatro Constitucional de São Pedro, Filipe Aime e Henry Cellarins. Pode-se perceber regularidades no perfil desses primeiros docentes. Não se exigia deles nenhuma formação específica, mas sim a comprovação de expertise na prática. Eram, a propósito, usualmente denominados como mestres e não como professores, o que em muitas ocasiões significou, no decorrer do século XIX, uma menor valorização na hierarquia escolar, refletida, inclusive, em salários menores.

Que conteúdos eram trabalhados nas lições de dança? Vale informar que, em geral, as aulas da modalidade eram pagas à parte. Para além dos nomes das matérias, poucas escolas se detiveram na apresentação do que era ensinado. Quando isso ocorria, como no caso do colégio de Fortunata Telles de Menezes, tratava-se de informação sobre a "parte principal", não sobre os "cursos extras". Mesmo quando se apresentou um plano de estudos detalhados, como no anúncio do Colégio de Instrução Primária, no que tange à prática apenas consta: "Dança geral".

De toda forma, pelo perfil dos mestres e tendo em conta as intenções anunciadas pelas escolas, podemos sugerir que se tratava de ensino do que se chamava danças de sala, sistematizadas em cortes europeias e experenciadas nos bailes então oferecidos: quadrilha, valsa, mazurca.

É possível que também fossem ensinadas noções de etiqueta, até mesmo por ser uma novidade mulheres e homens se encontrando de forma mais íntima no espaço público, com maior proximidade corporal (ainda que as danças daquele momento em nada lembrassem a dos dias de hoje). Vale lembrar que, a partir dos anos 1830, passaram a ser lançados manuais de conduta (Schwarcz 1997), alguns deles inclusive com capítulos dedicados a reuniões sociais, como os bailes (caso do famoso Código do Bom-Tom, de J. J. Roquete, publicado em 1845).

Entre os anos 1840 e 1860, pari passu com as mudanças da sociedade fluminense (Carvalho 2012), no âmbito das quais melhor se sistematizou o ensino escolar e se estruturou um mercado de entretenimentos (no qual se tornou a dança uma das protagonistas), mais do que duplicou o número de escolas que ofereciam a modalidade, inclusive importantes estabelecimentos de diferentes perfis, como o prestigioso Pedro II, o Colégio Episcopal de São Pedro de Alcântara, o Liceu Rossmalen, o Colégio Victório e o Colégio Aquino.

Se compararmos os colégios masculinos nos dois períodos abordados, a diferença é que progressivamente foi se reduzindo a presença e importância da dança, conforme novas exigências sociais delineavam outros perfis de masculinidade. Exercícios mais intensos, como a ginástica e a natação, tornaram-se mais valorizadas no cotidiano das escolas fluminenses para meninos. Nos colégios femininos também se percebem mudanças, notáveis em instituições como o Colégio da Estrela, dirigido por Maria Isabel do Valle Caldre e Fião, e o Colégio Augusto, de propriedade da notável Nisía Floresta. Contestava-se que a modalidade devesse servir unicamente como forma de tornar a mulher um adorno social, propondo-se que também contribuísse para o seu desenvolvimento físico e moral. Nessa perspectiva, a dança

ocupava um espaço de interface entre essas novas preocupações e as antigas ligadas ao desempenho de habilidades sociais.

Entre os mestres de dança, se percebe uma mudança de perfil. Como no período anterior, não se exigia nenhuma formação específica. Sua expertise como dançarino ainda era valorizada, mas começaram a surgir docentes que não tinham experiência em palcos. De toda forma, deve-se observar que, até mesmo em função da melhoria da estruturação das escolas, pendiam sobre os professores maior número de exigências, até mesmo de ordem moral, o que pode ter dificultado a manutenção de uma carreira paralela no teatro.

Boa parte dos mestres que atuavam nos colégios também oferecia seus serviços para particulares em salas e residências. Como era grande a concorrência, uma das estratégias utilizadas por esses docentes foi a diversificação dos estilos ensinados. Vale lembrar que alguns eram estrangeiros recém-chegados, que introduziram na Corte novas formas de bailar – como a polca e o schottisch –, bem como começaram a trabalhar com danças nacionais, como o lundu. Não é improvável que esses tenham sido conteúdos trabalhados nas escolas fluminenses, um misto das antigas danças de sala e dos novos estilos que chegavam ao Rio de Janeiro.

Na verdade, os conteúdos trabalhados são uma expressão de como a matéria promovia uma forte articulação entre o escolar e o não-escolar. A propósito, esse aspecto também ajuda a entender a redução de sua presença nos colégios nas décadas finais do XIX, conforme novas exigências corporais foram se delinando.

De fato, se a princípio as práticas corporais integravam as chamadas "belas artes", nos anos 1860 começaram a caminhar para serem reunidas em um novo termo – educação física. Nesse percurso, a dança passaria a perder protagonismo entre os conteúdos.

BIBLIOGRAFIA

Cavalcanti, N. (2004). Crônicas históricas do Rio Colonial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Carvalho, J. M. (2012). A vida política. In J. M. Carvalho (coord.), História do Brasil Nação (1808-2010) – volume 2 – A construção nacional (1830-1889) (p. 83-130). Rio de Janeiro: Objetiva.

Melo, V. A (2014). Educação do corpo – bailes no Rio de Janeiro do século XIX: o olhar de Paranhos. Educação e Pesquisa, 40 (3), 751-766.

Schwarcz, L. M. (1997). Introdução. In J. J. Roquette, Código do Bom-Tom (p. 7-32). São Paulo: Companhia das Letras.

Zamoner, M. (2013). História da Dança de Salão no Brasil do século XIX e os irmãos Lacombe. EFDeportes.com - Revista Digital, 18 (186).

ID:203

O CONHECIDO E HÁBIL PEDRO MANOEL BORGES: AUTOR E PROFESSOR DE GYMNASTICA (1876-1920)

Autor:
Andrea Moreno

Filiação:
Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

De autoria de Pedro Manoel Borges, *O Manual theorico- pratico de gymnastica escolar (elementar e superior)* foi um dos livros indicados nos programas escolares para o ensino prmário e normal de Minas Gerais entre fins do séc. XIX e início do XX. Havia sido publicado no Rio de Janeiro em 1888 pela Editora-Livraria Garnier. Seu aparecimento foi benvindo e aclamado pela diversa imprensa da época: seja porque era o primeiro manual desse gênero publicado no país e por um autor brasileiro, seja pelas suas qualidades em termos de rigor metodológico e científico. A obra foi aprovada pelas instânicas superiores em Rio e São Paulo. Fontes revelam que sua circulação não ficou restrita a esses lugares, mas outros estados brasileiros conheceram suas linhas. O objetivo desse trabalho é refletir, a partir da trajetória do autor do manual, Pedro Manoel Borges, como a experiência docente vai se constituindo, empiricamente, sobretudo num momento em que ainda não existia o especialista. Interessou-nos a relação de Pedro Manoel Borges como professor e autor, já que o mesmo revela que seu Manual é fruto de sua prática e experiência como professor de ginástica nas escolas de primeiro grau.[1]

PALAVRAS-CHAVE

Ginástica; manuais escolares; educação física

[1] O presente trabalho está sendo financiado pela FAPEMIG, através do projeto de pesquisa "A Ginástica Sueca no Brasil: presença nos manuais escolares e no pensamento pedagógico entre fins do século XIX e início do XX".

1. Apresentação

A segunda metade do século XIX é uma referência importante para o ensino da ginástica no Brasil. É nesse momento que, em alguns estados brasileiros, a cadeira de *gymnastica* (ou exercícios físicos) aparece e passa a constar dos currículos do ensino normal e primário. Com um programa próprio, ministrada por professores que atuavam de forma empírica - pois ainda não havia formação específica para tal –, com material e métodos que, pouco a pouco, iam se construindo e delimitando.

O discurso sobre a importância da educação dos corpos na escola, através de uma cadeira específica que pudesse, de forma sistemática, cuidar dessa dimensão da educação ganha cada vez mais adeptos. Mesmo que se, por um lado, a prática de exercícios físicos não fosse ainda uma constante e parte da sociedade ainda a visse com certa desconfiança, a defesa da necessidade das crianças submeterem-se à prática metodizada e planejada de exercícios ecoa.

Para isso, era necessário, não somente inserir a ginástica na escola, mas também ter professores com competência para tal. Em Minas Gerais, por exemplo, essa preocupação revela-se já em 1890, quando a cadeira de *gymnastica* é inserida no ensino normal. Ali, começam a se constituir programas de ensino com indicações de saberes, práticas e metodologias que deveriam ser privilegiadas no ensino dos exercícios físicos na escola. Não só nos programas de ensino essas recomendações ficavam reveladas, mas também nos pontos para exames da cadeira de *gymnastica* e nos manuais e compêndios, adotados e recomendados para o uso escolar.

Em terras mineiras, os programas de ensino de diversas Escolas Normais do estado recomendaram o uso de manuais, os quais serviam como referência de ensino e inspiração para compor programas, exames e aulas práticas[2]. Um desses foi o Manual de Pedro Manoel Borges. Nascido no Rio de Janeiro, então capital do país, em 1843, Borges foi professor de ginástica no Rio de Janeiro em diversas escolas, mas há notícias de sua presença e atuação em diversos espaços não-escolares na cidade. Teve uma atuação tão diversa como reveladora de seu reconhecimento como professor e cidadão. Sua carreira profissional voltada ao ensino da ginástica foi longa e bem sucedida.

O objetivo desse trabalho foi refletir, a partir da trajetória do autor do manual, Pedro Manoel Borges, como a experiência docente vai se constituindo, empiricamente, sobretudo num momento em que ainda não existia o especialista. Interessou-nos, particularmente, a relação de Pedro Manoel Borges como professor e autor, já que o mesmo revela que seu *Manual* é fruto de experiência docente, de sua prática como professor de ginástica nas escolas de primeiro grau.

---

[2] Sobre esses e outros Manuais de Gymnastica, consultar: PUCHTA, Diogo (2015). A escolarização dos exercícios físicos e os manuais de ginástica no processo de constituição da Educação Física como disciplina escolar (1882-1926). Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Partimos da hipótese de que o professor, ao registrar sua experiência, vai significando sua prática. Partilhamos a ideia de Valdemarin (2013), de que autores de manuais escolares eram professores experientes, conhecedores de sua profissão e que, de alguma maneira, contribuíram com a sua melhoria. Acreditamos que a experiência de Pedro Manoel Borges, como autor e professor de ginástica, nos ensina sobre outros modos de constituição da profissão. O recorte cronológico do trabalho vai de 1876, ano em que encontramos o primeiro registro de sua atuação como professor, a 1920, ano em que inaugura seu *Gymnasio*. As fontes consultadas são, além do *Manual* de sua autoria, a imprensa periódica e diversos documentos escolares.

2. O autor e a sua obra: demandas de uma ambiência

Encontramos vestígios da circulação de práticas e saberes relacionados à ginástica, produzidos por Pedro Manoel Borges, além do Rio de Janeiro, no Maranhão, em Fortaleza, São Paulo e no Estado de Minas Gerais. Em Fortaleza, tivemos notícia da chegada do manual, por meio do Jornal *Constituição*, de 15 de junho de 1888[3]. Já em São Paulo[4] e no Maranhão, foi seu programa de ginástica destinado às escolas públicas de 1º grau que, segundo afirma o colunista do Jornal *Pacotilha*, seria o *primeiro trabalho d'este genero*[5]. Em Minas Gerais, os professores das cadeiras de *Gymnastica* e de *Aulas Praticas* das *Escolas Normais* adotavam, como material de referência, compêndios e manuais de ginástica para elaborarem os seus programas de ensino[6]. Na *Escola Normal de Uberaba*, por exemplo, o professor Jorge Chirée, no ano de 1896, elabora um programa de pontos para exame da cadeira de *Gymnastica*, da qual era professor, inspirado no manual de Pedro Manoel Borges[7].

Justino Magalhães (2011) chama nossa atenção para o fato de que, a partir unicamente da análise do manual, não conseguimos apreender a dimensão de seu "uso", uma vez que esta dimensão está diretamente atrelada à experiência de quem utiliza tal material, por isso, faz-se necessário a utilização de outras fontes. Para Marta Carvalho (2006, p. 142), no caso de livros destinados à escola, devemos analisá-los como produtos de estratégias editoriais em complexa correspondência

---

3 Fonte coletada na Hemeroteca Digital. Disponível em: http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/. Acesso em: 01/06/2015 – Jornal Constituição, 15/06/1888, p. 4 – Edição: 00081 (1).

4 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal Correio Paulistano, 11/11/1887, p. 2 – Edição: 09359 (1).

5 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal Pacotilha, 07/12/1887, p. 2 – Edição: 00317 (1).

6 Mais informações sobre as Escolas Normais em Minas Gerais, a relação entre a cadeira de Gymnastica e as Aulas Praticas e, em particular, sobre a Escola Normal de Uberaba e adoção de manuais para o ensino da ginástica nas Escolas Normais mineiras, consultar: ROMÃO, 2012; MORENO et all, 2013.

7 Fonte coletada no Arquivo Público Mineiro – APM: SI42 Cx: 63 Pc: 25.

com estratégias políticas e pedagógicas determinadas. Valdemarin (2013) direciona nosso olhar para outros aspectos. Segundo a autora, podemos analisar este tipo de material, tomando-o *como discursos produzidos para generalizar concepções, já que se ancoravam na experiência profissional dos autores, considerada modelar, e nas tiragens destinadas a um público leitor específico e em constante ampliação pela disseminação escolar (...) Nos manuais, os autores são apresentados aos leitores como professores experientes, que também já desempenharam funções na hierarquia do sistema escolar, isto é, conhecedores da profissão e comprometidos com sua melhoria. (VALDEMARIN 2013, p. 190/191).*

Pedro Manoel Borges (22/06/1843)[8], tornou-se um professor referência na cidade do Rio de Janeiro, sobretudo, ao longo da segunda metade do século XIX. Em 1876, era *professor adjunto ás escolas publicas do Municipio da Côrte*[9]. No ano de 1887, atuava como professor de ginástica tanto na *Escola Normal da Corte*[10] – onde também foi aluno – quanto no *Collegio D. Francisca de Mello*[11]. Posteriormente, foi também professor de ginástica em diversas escolas públicas da *Freguezia de Sant'Anna*[12], no *Externato da Mocidade*[13], na *Escola Normal de Nictheroy*[14]. Além do cargo de professor, Pedro Manoel Borges, também foi *presidente da commissão de revisão do alistamento eleitoral*, no Rio de Janeiro, em 1896[15].

Neste mesmo ano, foi designado pelo então diretor geral da instrução pública, *Sr. Dr. Joaquim da Silva Gomes*, como examinador na *commissão julgadora dos exames finaes, a que se vai proceder nas escolas primarias de 1º gráo, do 4º districto*[16]. Participou de uma comissão examinadora *em favor do patrimonio da Caixa Beneficente da Corporação Docente da digna directoria do Derby-Club*, no ano de 1898[17].

Na década de 1908, era inspetor escolar, no Rio de Janeiro[18] – sendo deste cargo dispensado em janeiro de 1909[19]. Neste mesmo ano, entre o mês de março e julho[20],

---

8 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal O Paiz, 22/06/1893, p. 3 – Edição: 04063 (1); Jornal Diario do Rio de Janeiro, 13/06/1876, p. 4 – Edição: 00187 (1).

9 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – A Escola – Revista de Educação e Ensino, 02/02/1878, p. 3 e 4 – Edição: 00005 (1).

10 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal Diario Illustrado, 22/05/1887, p. 3 – Edição: 00037 (1).

11 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal O Paiz, 11/02/1887, p. 1 – Edição: 00859 (1).

12 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal Novidades, 19/12/1890, p. 2 – Edição: 00283 (1).

13 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal O Paiz, 15/12/1898, p. 3 – Edição: 05185 (1).

14 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal O Fluminense, 29/04/1900, p. 1 – Edição: 04249 (1).

15 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal O Paiz, 22/04/1896, p. 1 – Edição: 04220 (1).

16 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal Cidade do Rio, 17/11/1896, p. 2 – Edição: B00329 (1).

17 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal Gazeta de Noticias, 13/11/1898, p. 2 – Edição: 00072 (1).

18 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal O Paiz, 06/12/1908, p. 5 – Edição: 08830 (1).

19 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal O Paiz, 12/01/1909, p. 2 – Edição: 08867 (1).

foi nomeado *para proceder á revisão e classificação das escolas primarias do Districto*[21].

Embora não tenhamos, até este momento, localizado indícios de que Pedro Manoel Borges atuou como professor de ginástica em outras cidades além do Rio de Janeiro, sabemos que os saberes por ele produzidos circularam para além da sociedade fluminense – tal como destacamos anteriormente. Em São Paulo, por exemplo, o Conselho Superior de Instrução Pública aprovou *o programma de gymnastica escolar para ser executado nas escolas publicas, programma que lhe foi apresentado pelo professor Pedro Manoel Borges*[22].

Posteriormente à publicação do *Manual Theorico-Pratico de Gymnastica Escolar*, de 1888, temos indícios de que Pedro Manoel Borges elaborara outro material didático, no qual reuniu jogos ginásticos[23]. É o que se observa na fonte transcrita a seguir:

> *O Sr. professor Pedro Manoel Borges, conhecido e habil professor de gymnastica, tem no prelo um livro destinado a recreio dos collegiaes, em que offerece uma collecção de cerca de 30 jogos gymnasticos, todos faceis, curiosos e instructivos.*
> *O Sr. Pedro Borges é autor de um compendio de gymnastica, unica obra nacional deste genero até agora publicada e á qual em tempo nos referimos com louvor merecido.*[24]

Nota-se como Pedro Manoel Borges era reconhecido como uma importante figura no âmbito educacional, no que se refere à produção de saberes relacionados à ginástica, na cidade do Rio de Janeiro. A sua carreira profissional voltada ao ensino da ginástica foi longa e bem sucedida, tornando-se algo retratado inclusive pelos jornais fluminenses:

> *Foi concedida a gratificação addicional correspondente á terça parte de seus vencimentos, ao professor primario do 1º gráo, Pedro Manoel Borges, por ter completado 20 annos de effectivo exercicio no magisterio, em 12 de setembro de 1895.*[25]

Este fato corrobora com o que afirmou Valdemarin (2013), de que eram autores de manuais escolares aqueles professores experientes, conhecedores de sua profissão

---

20 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal O Paiz, 13/07/1909, p. 6 – Edição: 09048 (1).

21 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal O Paiz, 05/03/1909, p. 4 – Edição: 08918 (1).

22 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal Correio Paulistano, 11/11/1887, p. 2 – Edição: 09359 (1).

23 Não tivemos acesso a esse material. Todavia, vale ressaltar que a sua produção já havia sido anunciada, pelo próprio Pedro Manoel Borges, ainda em seu Manual Theorico-Pratico de Gymnastica Escolar.

24 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal O Paiz, 31/03/1891, p. 2 – Edição: 03261 (1).

25 Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal O Paiz, 27/08/1896, p. 2 – Edição: 04347 (1).

e que, de alguma maneira, contribuíram com a sua melhoria. Pedro Manoel Borges, inclusive, chegou a buscar verbas para a construção de um edifício onde funcionaria uma *escola de educação physica*:

> *O Sr. Pedro Manoel Borges offereceu-nos um exemplar da valsa de Manoel Ribeiro Rosado, intitulada <Gymnasio Pedro Borges,> da qual temos em nosso escriptorio alguns exemplares á venda.*
> *O producto será destinado à construcção de um edificio onde funccionará uma escola de educação physica.*[26]

Embora não saibamos ao certo se este edifício foi mesmo construído no Rio de Janeiro, vale ressaltarmos como este sujeito se envolvia com as questões voltadas à ginástica e à prática de exercícios físicos naquela cidade e como os seus feitos eram também reconhecidos:

> *A educação physica da mocidade acompanha nos estabelecimentos de ensino europeus a educação intellectual.*
> *Dahi o desenvolvimento, a força muscular e a saude que goza alli a mocidade em geral.*
> *Ha tempos a essa parte os nossos collegios tambem tem procurado occupar-se de tão importante assumpto e vimos mesmo alguns trabalhos, puramente nacionaes a esse respeito.*
> *Nenhum, desses trabalhos, porém, é tão completo e methodico como o que acaba de ser editado pela casa B. L. Garnier, escripto pelo abalisado professor Pedro Manoel Borges.*
> *Com effeito, o Manual theorico e pratico de gymnastica escolar, elementar e superior, recommenda-se a todas as escolas, collegios e lycêus, por ser o unico que além da successão gradual dos movimentos e trabalhos gymnasticos, explica-os admiravelmente e tem como complemento explicativo as melhores vinhetas que temos visto no género.*
> *Seria para desejar que o nosso governo desse a esse trabalho a importancia que merece e, que no Brazil houvesse os mesmos cuidados que ha na Europa, para o desenvolvimento physico de nossa mocidade, desenvolvimento que é a base da actividade, da energia e do progresso das nações.*
> *Agradecemos aos Srs. Pedro Manoel Borges e B. L. Garnier a delicadeza da offerta e desejamos-lhes que possam attingir a quinquagessima edição.*[27]

Em relação à importância da produção de seu manual de ginástica escolar, especificamente, assim foi noticiado pelo colunista do Jornal *O Apostolo*:

---

[26] Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal *Gazeta da Tarde*, 13/01/1898, p. 2 – Edição: 00010 (1).

[27] Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal *Cidade do Rio*, 23/03/1888, p. 2 – Edição: 00067 (1).

Livro de merito. – Temos sobre a mesa o Manual Theorico e Pratico de Gymnastica escolar, por Pedro Manoel Borges, professor adjunto em exercicio na 1ª escola publica da freguezia de Santo Antonio[28]*, ex-alumno de gymnastica da Escola Normal da côrte.*
Esta obra é destinadas ás escolas publicas, collegios, lyceus, escolas normaes e municipaes.
Sendo este livro o primeiro que se publica no Brazil por brazileiro, em seu genero, é um livro da mais alta importancia e de reconhecida utilidade senão necessidade em todas as escolas, collegios, estabelecimentos de instrucção, quando se tem demonstrado a influencia da gymnastica na educação physica do homem.
O livro esta dividido em duas partes, uma destinado aos meninos menores de 10 annos e outra aos maiores. Claro, methodico e scientifico, é de um valor real, e vem preencher uma lacuna nas nossas escolas.
Agradecemos a gentileza da offerta de um exemplar, auguramos o melhor resultado a esta notavel obra.[29]

O *Manual Theorico-Pratico de Gymnastica Escolar (Elementar e Superior)*, de autoria de Pedro Manoel Borges, foi, de fato, *o primeiro que se publica no Brazil por brazileiro*. Outro dado importante se relaciona à abrangência que se almejava ter a ginástica. Segundo Pedro Manoel Borges, este manual foi *destinado ás escolas publicas, collegios, lycêos, escolas normaes e municipaes*. Fez-se presente tanto nos ensinos primários e secundários, quanto nas Escolas Normais. Ou seja, contribuiu com a formação corporal – e, consequentemente, como acreditavam, com a formação intelectual – dos alunos em fase de formação – crianças e adolescentes –, quanto com a daqueles que se preparavam para se tornarem futuros professores – no caso das Escolas Normais.

Tendo como destinatário o *corpo ensinante da disciplina gymnastica nas escolas*, este manual é constituído por 270 páginas, sendo assim organizado: uma parte introdutória, na qual Pedro Manoel Borges justifica a sua produção, fala da importância do ensino da ginástica, aborda questões relacionadas à Pedagogia, Metodologia e a Higiene articulando essas três dimensões a alguns conselhos para se ensinar *uma boa gymnastica*, além de explicitar como foram organizados os exercícios físicos – parte teórica, parte prática e a quem se destina – e, por fim, uma parte teórica, voltada aos professores; em seguida, este manual se divide em duas partes: *a primeira é composta de exercicios para alumnos de dez ou menos annos de idade; a segunda de exercicios para alumnos de mais de dez annos*, além disso, *cada uma destas partes subdivide-se em duas secções: uma theorica e outra pratica*; e para finalizar, Pedro Manoel Borges, reuniu vários de seus *programmas*

---

[28] Segundo o manual, Pedro Manoel Borges, foi *professor-adjuncto na 1ª escola publica da freguezia de Sant'Anna* e não de Santo Antonio, como foi publicado nesta notícia.

[29] Fonte coletada na Hemeroteca Digital – Jornal *O Apostolo*, 25/03/1888, p. 3 – Edição: 00036 (1).

de gymnastica para as escolas publicas do primeiro grão, os quais serviram de inspiração para a escolha dos exercícios ginásticos prescritos nas séries que compõem o manual[30].

Em relação aos *Motivos do apparecimento do presente manual* – escrito em Maio de 1886 –, Pedro Manoel Borges afirmou que:

> *Não foi o simples desejo de apparecer que suggeriu-me a idéa da publicação d'este livro, mas sim prestar um serviço á minha patria, pois sendo obrigatorio o ensino da gymnastica nas nossas escolas, não existe um compendio escripto em lingua vernacula que possa seguir de guia seguro no ensino daquella disciplina.*
>
> *Não tenho a velleidade de haver produzido um compendio em que a arte de ensinar a gymnastica attinja á prefeição; certo empreguei todos os esforços para apresentar uma obra digna da benevolencia do corpo ensinante.*
> *As palavras de immerecimento louvor, escriptas nos livros de visitas das escolas publicas da freguezia de Sant'Anna, em referencia á classe de gymnastica por mim dírigida, palavras tanto mais honrosas quando partiam de autoridades insuspeitas, como sejam: os Exms. Srs. Drs. Antonio H. de S. Bandeira Filho, Joaquim Borges Carneiro e Paulino Martins Pacheco, aquelle Inspector Geral da instrucção primaria e secundaria do municipio da Côrte, e estes Delegados da instrucção naquella freguezia, deram origem a este modesto trabalho.*
> *Posteriormente a nona conferencia pedagógica celebrada em presença de S. M. o Imperador nesta Côrte, onde exhibi as vantagens da gymnastica em nossas escolas e executei com alguns alumnos diversos exercicios, veio fortalecer em meu espirito a execução da idéa que nelle elaborava da publicação de um Manual para o ensino daquella disciplina, tanto mais que na mesma conferencia um distincto educador, o illustrado Dr. Joaquim J. de Menezes Vieira, com a permissão do digno Dr. Instructor Geral da instrucção primaria e secundaria e Presidente das conferencias, Dr. Emygdio A. Victorio da Costa*, dignou-se distinguir-me, offerecendo-me uma corôa de louros como demonstração de apreço áquelles exercicios, feitos diante de um publico constituido em sua maioria de distinctos professores que me acoroçoavam igualmente com immerecidos applausos.*

---

30 Aqui, importa destacar dois pontos presentes nos programas de ensino elaborados por Pedro Manoel Borges, uma vez que traz indícios da influência exercida pelos diferentes métodos ginásticos europeus, fundamentando a sistematização de sua prática. O primeiro se relaciona à menção que Pedro Manoel Borges faz a uma parte da aula que ele denomina como recreio – que é, na verdade, a realização de jogos gymnasticos. Essa estratégia divide a execução dos exercícios ginásticos em dois blocos, como se representasse um momento para pausa, um momento para o descanso dos alunos. Sobre esses jogos, há inclusive indícios de que Pedro Borges, anos mais tarde, tenha publicado outro material didático, no qual reuniu 30 desses jogos gymnasticos. O segundo ponto refere-se à finalização das aulas de ginástica com canticos.

Foram estes os motivos do apparecimento do presente livro, cujo autor só tem como recommendação a boa vontade e o emprego de seus esforços para a realisação de uma obra que exige grande despeza em sua publicação.
Si não for feliz na empreza que emprehendi, restar-me-ha o consolo de ter cumprido com o dever a que me impuz.
Rio de Janeiro, Maio de 1866.
Pedro Manoel Borges.
** Quando realisou-se a nona conferencia pedagógica já não era Inspector Geral da Instrucção o Exm. Sr. Dr. Bandeira Filho.*

Note-se que esse manual surge a partir da experiência de Pedro Manoel Borges como professor de ginástica das escolas públicas de primeiro grau, na cidade da Corte. Ou seja, a produção desse material balizou-se pela experiência: um professor, que já mobilizava saberes relacionados à ginástica e, consciente de sua importância, decide sistematizar determinados saberes. E, para dar visibilidade ao seu projeto, produz um dispositivo didático – um manual escolar – que visa organizar não só a sua prática, mas também a ensinar os demais professores responsáveis por essa disciplina.

Na sessão *Necessidade e importancia do ensino da gymnastica*, o autor destaca que

O ensino da gymnastica é de uma necessidade absoluta. Ella acostuma o corpo, por meio de exercicios bem coordenados e systematicamente ensinados, a um porte naturalmente garboso, nas diferentes posições e movimentos que executa; facilita o desenvolvimento physico e fortifica a saude.

Outros aspectos são ainda reforçados pelo autor do manual no que se refere à importância da ginástica. Conforme Pedro Borges, a ginástica fortifica a vontade – *o gymnasta aprende a dominar o corpo –,* leva à aquisição de energia, destreza, auxilia na manutenção da disciplina e no progresso dos estudos, visto que:

a intelligencia dos alumnos tendo descançado durante o tempo em que elles se occuparam em executar exercicios corporaes, voltarão para as classes, ao terminarem esses exercicios, dispostos a entregarem-se com mais gosto a novos estudos.

Já na parte *Pedagogia, Methodologia e Hygiene – Alguns conselhos necessarios ao ensino de uma boa gymnastica*, Pedro Manoel Borges define o número de lições

Para que os exercicios gymnasticos sejam proveitosos, devem ter logar ao menos duas vezes por semana, para cada turma de alumnos, e o professor deve

dar o seu ensino de modo a captivar a attenção de todos, para que taes exercicios produzam uma certa influencia sobre a intelligencia dos exercitantos; para conseguir isso ha um meio infallivel: é a destreza e a precisão do commando.

Sobre as *vozes de commando*, Pedro Manoel Borges explica que *devem constar de duas partes: uma annunciando aos alumnos o que hão de fazer; a outra, que será mais breve possivel, será a voz de execução*. Entre tais comandos, o professor deverá fazer *uma pausa sufficiente para que os alumnos pensem no exercicio que tenham de executar, e não sejam surprehendidos bruscamente*.

Sobre o método a ser utilizados nos exercícios, que também compõe esta parte, o autor destaca que:

Cada lição de gymnastica deve começar do simples para o composto, do fácil para o dificil, distribuindo-se os exercicios em grupos, de modo que em cada dia se exercitem todas as partes do corpo, [...]; deve-se também, sempre que fôr possivel, repetir os exercicios que houverem sido feitos em dias anteriores.

Sobretudo nesta parte, alguns princípios fisiológicos e higiênicos fundamentam a argumentação de Pedro Borges. Segundo o autor,

É anti-pedagogico, anti-hygienico, perigoso mesmo, começar uma lição de gymnastica, fazendo os alumnos executarem exercicios fortes.
Os movimentos devem ser executados, não precipitadamente, mas com energia, precisão e graça.
Quando no exercicio desenvolver-se maior transpiração ou manifestar-se um estado de fadiga, é conveniente deixar o alumno descançar.

Em relação ao local dos exercícios, o ginásio deve ser preservado do sol e da chuva e livre de humidades, além de ser bastante claro e arejado; também deve ser isento de miasmas produzidos por pantanos, escavações ou immundices, preferindo-se sempre o ar mais puro. Sobre o terreno, uma parte

deve ser movediça ou fôfa para que, executando-se certos exercicios, as quédas e outros accidentes, [...], sejam attenuados; a outra deve ser solida e espaçosa para nella se instruir os alumnos na pratica de formaturas e alguns outros exercicios.

Quanto à hora *mais conveniente* para se praticar os exercícios ginásticos,

é, sem duvida, a manhã, antes da primeira refeição. Si, porém, os exercicios tiverem de ser feitos depois de qualquer refeição, é necessario deixar o intervallo de tres horas entre a refeição e o trabalho gymnastico.

Esta sessão é finalizada com outros preceitos hygienicos, tais como: a vantagem dos banhos – frios ou tépidos, conforme a constituição e temperamento do exercitando –, a indicação de roupas não muito apertadas, principalmente no pescoço, no peito e no ventre, o abdômen deve estar vazio e não se deve beber água logo após o exercício – é necessario um pequeno descanço, e a sêde não deve ser saciada de uma só vez e sim por pequenas dóses d'agua.

Na sessão voltada aos professores, Pedro Borges enfatiza que é função destes, dizer aos seus alunos a vantagem do aprendizado da ginástica e algumas coisas – *o mais succintamente* – sobre a conformação do homem.

Seguindo para a parte prática do manual, o autor a subdivide em duas sessões: a primeira conta com exercícios para os alunos de até 10 anos de idade e a segunda, para aqueles com mais de 10 anos de idade. Por conseguinte, em cada uma dessas sessões, há uma parte teórica – mais complexa para os alunos mais velhos – e uma parte prática. Nesta última, os exercícios ginásticos foram organizados, sistematizados em séries.

Para os alunos com até 10 anos de idade, são indicados os *exercicios de corpo livre*. Na primeira série, composta por 14 exercícios ginásticos, estão prescritos os *movimentos preparatorios* e os *exercicios para estabelecer a ordem nas fileiras*. Na segunda, são indicados 9 *exercicios para tornar flexivel o pescoço*. Na terceira série, é vez dos *exercicios para tornar os membros superiores flexiveis*; ao todo, são 34 exercícios. A série seguinte é composta por 19 *exercicios para tornar os membros inferiores flexíveis*. A quinta série, *exercicios para tornar flexivel o tronco*, conta com 9 exercícios. Na sexta e última série destinadas aos alunos de até 10 anos de idade, trabalham-se as *marchas*; nesta, em especial, há a explicação sobre o mecanismo e os efeitos fisiológicos da marcha, sendo composta por *exercicios prepartorios á marcha*.

Os exercícios ginásticos, voltados aos alunos com mais de 10 anos de idade, por sua vez, ocupam a segunda parte do manual. Inicia-se com uma teoria, a qual aborda temas como: *noções elementares de anatomia*, *structura e peso do corpo*, *relação entre a duração da vida e a do crescimento*, *orgãos do movimento*, *arthrologia*, entre outros, e, em seguida, são prescritos os exercícios que compõem as séries. Da primeira a quarta série, os exercícios ginásticos são os mesmos daqueles indicados para os alunos de até 10 anos de idade. A partir da quinta série, os exercícios se complexificam em relação ao anterior, incluindo combinações, corridas e materiais. Em cada um dos exercícios, há uma explicação detalhada de como devem ser realizados, há também instruções para qual voz de comando o professor ou professora deve utilizar.

O manual apresenta diversas figuras – um total de 180 –, nas quais estão representados tanto os alunos quanto as alunas, indicando, de forma explícita, de que a ginástica, segundo o entendimento que este professor possui acerca de seus benefícios, é uma prática corporal autorizada a ambos os sexos. Este é um aspecto que, talvez, mais o diferencie dos demais manuais e compêndios produzidos no Brasil.

Os manuais didáticos, tal como nos aponta Vera Teresa Valdemarin (2013, p. 203), conferem materialidade à razão escolar, ao colocar em evidência diferentes modos e maneiras de objetivá-la, operando, assim, nos detalhes e nas rotinas escolares. Em suas palavras:

> *A publicação dos manuais contribui, de modo eficaz, para a criação de um discurso pedagógico, pois, além de prescrever procedimentos práticos aos professores, discorre sobre eles, divide-os em partes que recebem denominação e, nesse processo, põe em circulação um vocabulário que acaba por designar um campo de proposições e de atuação que valoriza a escola como uma das mais importantes instituições sociais. (VALDEMARIN, 2013, p. 204).*

Pedro Manoel Borges foi ex-aluno de ginástica da Escola Normal da Corte e professor adjunto em exercícios na primeira escola publica da *Freguezia de Sant'Anna*. Escola esta que ele dedica palavras de cunho afetivo logo na introdução de seu manual e, além disso, afirma que os conhecimentos empregados na elaboração daquele material advinham também dessa instituição escolar. A organização do manual, segundo o próprio autor, vinha do desejo de servir a Pátria e da ausência de um material, com o fim de organizar o ensino da ginástica, escrito em *lingua vernacula* e que pudesse servir de guia seguro. Em seu *Manual,* embora, em nenhum momento, o autor explicite a utilização da ginástica sueca como referência, percebemos que Pedro Borges opera com muitos princípios que a fundamentam. Já no início de sua obra, Pedro Manoel Borges, refere-se à *Gymnastica* como um meio de atuar na educação da vontade: *o gymnasta aprende a dominar o corpo*, portanto, quem pratica a ginástica aprende a controlar suas vontades, seus desejos.

Outro aspecto que evidencia a relação entre o manual de Pedro Borges e a ginástica sueca é a forma com que o manual foi organizado. O autor chama a atenção para o número de lições, a necessidade de explicação clara pelo professor, a função das vozes de comando, os exercícios seguindo uma progressão – do fácil para o difícil –, trabalhando todo o corpo de forma harmônica, sem dispêndio de energia, com toda a atenção voltada à execução do movimento, de forma racional. Assim, cabeça, tronco, braços e pernas, eram trabalhados por meio de exercícios ginásticos ordenados, repetidos quando possível, de corpo livre e também com a utilização de aparelhos simples, visando o aperfeiçoamento físico.

Mas, não há somente vestígios da influência da ginástica sueca, traços que caracterizam o método francês também podem ser identificados. Assim sendo, acreditamos que o *Manual Theorico-Pratico de Gymnastica Escolar*, de Pedro Manoel Borges, guarda relação com as várias prescrições contidas nos métodos ginásticos europeus, o que indica que a ginástica forjada no Brasil, não é "pura", não "nasce pura", comporta uma dimensão transformativa, a qual conta diretamente com a experiência do professor envolvido com o seu ensino e com a sua sistematização.

Concluindo

Pedro Manoel Borges, ao escrever um manual de ginástica, de certo modo, contribuiu com a sistematização e organização dessa prática corporal, a qual produz saberes e práticas próprias que, por sua vez, representam um modo específico de educar o corpo.

Segundo Marta Carvalho (2006), sempre que um impresso é organizado, carrega consigo *a pretensão de totalizar e sistematizar doutrinariamente um campo de saberes* (p. 157). Além disso, este dispositivo didático cumpre o objetivo de orientar o professor em sua prática, ou seja, também a dimensão do *como fazer com que o professor ensinasse bem*, fez parte das intenções de Pedro Borges, quando decidiu escrever seu manual (CARVALHO, 2006, p. 160).

Somando-se a isto, e ainda inspirada em Marta Carvalho (2006), compreendo que *amalgamando "princípios" ditos filosóficos ou científicos a saberes extraídos da experiência de casos considerados do "bom senso" e muita vez de senso comum acumulados como cultura escolar informal, o Manual Theorico-Pratico de Gymnastica Escolar*, de Pedro Manoel Borges, *se configura, compendia e sistematiza os saberes que estatui necessários ao exercício da docência* (p. 166).

Conforme Justino Magalhães (2011, p.36), *"O manual foi portador de uma memória, de uma informação e de uma projecção; configurou uma ordem de leitura. Houve no complexo teórico e na configuração do manual um modelo de aluno e uma idealização da sociedade"*.

O manual escolar, nessa perspectiva, constitui-se como um *artefato cultural*, capaz de estabelecer *complexas relações com o mundo da cultura* (GALVÃO & BATISTA, 2009, p. 23, p. 19, respectivamente). Podemos concluir que os saberes relacionados àquela ginástica, forjada por Pedro Manoel Borges, e que ganhou visibilidade a partir da produção de seu *Manual*, além de circular e de serem apropriados por diferentes sujeitos – professores das escolas primárias, secundárias, Escolas Normais, e etc. – também contribuíram com a constituição de um campo para essa disciplina – a ginástica.

BIBLIOGRAFIA

Borges, P. M. (1888). Manual Theorico-Pratico de Gymnastica Escolar (Elementar e Superior), Rio de Janeiro, Ed. Garnier.

Carvalho, Marta Maria Chagas de (2006). Livros e revistas para professores – configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: Pintassilgo, Joaquim (Org.). História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais. Centro de Investigação em Educação – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Edições Colibri. Lisboa, p. 141-173.

Galvão, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (2009). O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: BATISTA, Antônio

Augusto Gomes; Galvão, Ana Maria de Oliveira. Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 11-40.

Magalhães, Justino (2011). História do manual escolar. In: _____. O mural do tempo – manuais escolares em Portugal. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Edições Colibri. Lisboa, p. 15-36.

Moreno, Andrea; Romão, Anna Luiza Ferreira; Pisani Martini, Cristiane Oliveira; BAIA, Anderson da Cunha; Fernandes, Gyna Ávila; Morais, Ramona Mendes Fontoura de (2013). Compendio Pratico de Gymnastica para Uso das Escolas Normais e Primarias: Indícios de circulação de ideias, métodos e práticas. In: VII Congresso de pesquisa e ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2013, Mariana. Anais do VII Congressso de pesquisa e ensino de História da Educação em Minas Gerais COPEHE. Ouro Preto: UFOP, v. 1. p. 1-15.

Puchta, Diogo (2015). A escolarização dos exercícios físicos e os manuais de ginástica no processo de constituição da Educação Física como disciplina escolar (1882-1926). Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Valdemarin, Vera Teresa (2013). A função social da escola e a constituição da forma escolar (Brasil Portugal 1870/1932). Revista Brasileira de História da Educação, Campinas – SP, v. 13, n. 3 (33), se./dez. p. 185-206.

Título da Mesa:

MEDIAÇÃO CULTURAL NA PRODUÇÃO DO PÚBLICO REPUBLICANO: BRASIL – PORTUGAL (FIM DO SÉC. XIX E INÍCIO DO SÉC. XX)

Coordenador:

Libânia Xavier

RESUMO

Em consonância com o Eixo a que se vincula, a proposta desta Mesa Coordenada visa refletir sobre as práticas de mediação cultural desenvolvidas por uma gama diversificada de agentes, que se voltaram para destinatários de vários perfis e atuaram no Brasil e em Portugal, de fins do século XIX até a primeira metade do século XX.

Compõem o rol de intelectuais mediadores, agentes como Félix Ferreira (1841-1898) e Viriato Correia (1884-1967). Entre outros trabalhos, o primeiro foi responsável por editar os fascículos semanais da revista *Sciencia para o Povo,* que circulou no Rio de Janeiro no ano de 1881 e buscou divulgar o conhecimento científico para o que chamava de "povo". Suas estratégias comunicativas são o objeto de análise da comunicação de Kaori Kodama. Assim como esse intelectual, Viriato Correia atuou durante toda metade do século XX, difundindo valores republicanos e patrióticos, através de mídias impressas voltadas para um público amplo, como as colunas de jornais e revistas, além de escrever livros e manuais escolares. Mas o foco de atenção que orienta a comunicação de Ângela de Castro Gomes é a coluna infantil do jornal *A Gazeta de Notícias*, pela qual ele se responsabilizou e que, tornando-o conhecido entre o público leitor infantil, o envolveu em diferentes práticas de mediação cultural, levando-o à Academia Brasileira de Letras, após o sucesso do livro de literatura infantil, *Cazuza*. A comunicação escrita com o público infantil também será abordada na comunicação de Patrícia Hansen, que tem como objetivo apresentar os resultados de investigações sobre as origens sócio-culturais da literatura infantil em Portugal e no Brasil

Outras estratégias de vulgarização científica e de difusão do sentimento cívico patriótico serão objeto de análise no conjunto de comunicações desta Mesa. Por exemplo, a apropriação do ideário do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), que inspirou a implantação das escolas experimentais no Rio de Janeiro dos anos 1930, sob a administração do educador baiano Anísio Teixeira (1900-1971) visava promover a cientificização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas publicas, bem como cultivar o sentimento cívico, patriótico, embora no caso em estudo, o destaque para a formação de um sentimento cosmopolita, mais próximo do perfil de *homem moderno*, tenha marcado de modo singular o projeto educacional acalentado por Anísio Teixeira. Este processo é objeto de análise da comunicação de Libania Xavier, Miriam Chaves e José Gledison que focaliza, tanto a influência de Dewey na criação das escolas experimentais, como as formas de apropriação pelos

professores e pelos alunos, dos pressupostos filosófico-pedagógicos que foram colocados em prática nessas escolas. A comunicação de Rui Afonso da Costa e Joaquim Pintassilgo também se enquadra nessa perspectiva de análise, tendo em vista que visa refletir sobre o aproveitamento pedagógico e cívico dos funerais de figuras republicanas realizados nos anos 20 de novecentos, desvendando uma espécie de pedagogia oculta nesses rituais.

A par da diversidade contemplada no conjunto das comunicações aqui reunidas, é relevante assinalar as concepções teóricas que as articulam. Em primeiro lugar, os *intelectuais mediadores* são entendidos como agentes que, engajados em projetos políticos, culturais, pedagógicos, artísticos e científicos -- dentre outros -- se dedicam a práticas de difusão e transmissão de conhecimentos, valores e sensibilidades para um público mais amplo. Trata-se de um público não especializado que, nos casos aqui estudados, pode estar referido ao público infantil; ao público escolar; ao público leitor ou, ainda, ao *povo* em geral.

Em segundo lugar, as práticas de mediação cultural aqui abordadas atentam para as estratégias que esses agentes empreendem com vistas a estabelecer canais de comunicação entre diferentes grupos com suas visões de mundo e diferentes modos de pensar e de sentir. Procuram, desse modo, viabilizar os processos de transmissão e difusão cultural, alimentando sentimentos de identificação e pertencimento, assim como contribuindo para a formação de culturas políticas propícias à afirmação dos princípios em que acreditam e procuram difundir (GOMES e HANSEN, no prelo). Nesse aspecto, destacam-se os sentimentos cívicos requeridos para a formação de uma cultura política de caráter republicano, assim como o pensamento racional, propiciado pelo desenvolvimento da ciência, que deveria estar ao alcance de muitos e não apenas de elites ilustradas.

No empenho de melhor qualificar as estratégias de validação e divulgação que esses intelectuais mediadores pretendiam, merece atenção especial de todos os textos, os espaços sociais por eles disputados, as redes de sociabilidade em que se inseriram e com as quais interagiram, em função dos projetos político-culturais que partilharam. Todas essas *plataformas de observação e ação* são constitutivas das trajetórias – individuais e coletivas – desses agentes, demonstrando o quanto se faz relevante a atenção aos *contextos* pessoal, intelectual, político, institucional, dentre muitos outros, para a compreensão dos limites e das possibilidades que configuram essas práticas, assim como os resultados que ambicionam e as formas de interação / recepção que ensejaram.

De fato, os conceitos de *intelectual* e de *mediadores culturais* propostos por J.F. Sirinelli (1996) demandam a reflexão a respeito da posição dos agentes no interior das redes de sociabilidade que eles integram, dimensionando suas funções, assim como as repercussões de sua produção intelectual, bem como de suas ações de mediação cultural. Mas, para além do estudo das práticas culturais a que se dedicam, os processos de circulação e recepção, assim como de apropriação e negociação por parte do público almejado, complexifica a questão do significado social e político das obras e projetos em análise. Frente a esses desafios, as comunicações procuram

articular uma abordagem que além de cultural, seja também político-pedagógica; historiográfica e/ou antropológica.

A busca por compreender os sentidos que revestem as múltiplas práticas de mediação cultural abordadas nos estudos que compõem esta mesa atribui especial atenção para o estudo da circulação de concepções, modelos e projetos culturais, bem como para as suas formas de recepção. Para tanto, algumas comunicações destacam as operações de apropriação e recriação, que tensionam as diferentes lógicas culturais que interagem nesses processos.

Sabendo que o indivíduo se constrói na própria interação social, os trabalhos reunidos nesta mesa também voltam os olhos para a ambiência intelectual que compõe o campo de possibilidades nos quais os intelectuais mediadores atuam e em que suas práticas culturais se desenvolvem, atentando para suas relações com o passado, seus espaços de experiência e suas expectativas de futuro (KOSELLECK, 2006).

Em resumo, as comunicações tratam de editores e tradutores; de educadores gestores do sistema de ensino, professores e alunos; de jornalistas, escritores e historiadores. Analisam certos tipos de escolas, obras literárias, jornais, solenidades e rituais, entendidos como instâncias que viabilizam a realização de um trabalho sistemático de difusão de valores, conhecimentos e visões de mundo a serem difundidos e apropriados, sem esquecer que, sempre o são, também, recriados, por aqueles a quem se destinam.

ID:212

FUNERAIS DE "MORTOS ILUSTRES" E PEDAGOGIA CÍVICA NOS ANOS 20 DO SÉCULO xx EM PORTUGAL

Autor:
Rui Afonso da Costa

Filiação:
Agrupamento de Escolas de São João da Talha

Autor:
Joaquim Pintassilgo

Filiação:
Instituto da Educação da Universidade de Lisboa

RESUMO

Esta comunicação tem por finalidade refletir acerca do aproveitamento pedagógico e cívico dos funerais de figuras consideradas exemplares durante o período republicano português (1910-1926). Recorremos aos casos das mortes do malogrado Sacadura Cabral (1924), cuja heroicidade foi conquistada ao realizar, juntamente com o almirante Gago Coutinho, a ousada travessia aérea Lisboa-Rio de Janeiro, em 1922, e do destacado republicano João Chagas (1925). Ambos faleceram num contexto de profundo desgaste político e social da República, agravada devido à inflação galopante. Procuraremos discernir como a suas mortes foram usadas na implementação de uma mundividência laica e de uma pedagogia cívica republicana, alternativas do catolicismo e da monarquia, que passava por uma ritualização intensa e pelo reconhecimento de uma hagiografia, tendo por finalidade a construção de uma comunidade simbólica que reforçasse os laços entre o cidadão e o regime.

PALAVRAS-CHAVE

Laicização; Pedagogia cívica; Memória.

INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem por finalidade refletir acerca do aproveitamento pedagógico e cívico dos funerais de figuras consideradas exemplares durante o período republicano português (1910-1926). A I República, para além de abolir a monarquia constitucional, desenvolveu um combate sem tréguas à influência social e cultural da Igreja Católica e à presença simbólica do catolicismo no espaço público e na vida quotidiana. A emblemática Lei da Separação do Estado das Igrejas, datada de 1911, tinha como principal desiderato a promoção de uma radical laicização da sociedade portuguesa (Catroga, 1991; 1996). Conscientes da necessidade de encontrar alternativas rituais e simbólicas que preenchessem o espaço deixado vago pelo desaparecimento das tradicionais fontes de legitimação e consenso, os republicanos procuram pôr de pé um vasto conjunto de liturgias cívicas que tinha uma clara intenção pedagógica (Rivière, 1998). Os símbolos e ritos então fomentados faziam parte de um ambicioso projeto de transformação da alma e do corpo dos portugueses, tendo em vista criar cidadãos republicanos e patriotas, considerados essenciais para a preservação e consolidação de um regime que se apresentava em rutura com o passado monárquico e católico (Pintassilgo, 1998). Pretendia-se, ao mesmo tempo, regenerar uma sociedade tida por decadente por via da revalorização de algumas das suas referências míticas. O culto da Pátria, da sua história, dos seus símbolos e dos seus heróis, surge, assim, como a principal manifestação daquilo que podemos considerar, paradoxalmente, uma religiosidade cívica de cariz republicano e laico. Esse culto incluía a construção de uma espécie de hagiografia cívica, tendo como principal referência a figura exemplar de Camões, que cantara a Pátria em *Os Lusíadas* (Matos, 1990). As celebrações dos centenários de figuras ilustres, prática cultual fomentada entre as décadas finais de oitocentos e o início do século XX, foram uma das principais manifestações desse projeto que mesclava a imagem do herói romântico e o culto positivista dos grandes homens. É sabido que, no caso do republicanismo português, o positivismo, particularmente na sua versão menos ortodoxa, surgiu como a principal fonte doutrinal o que explica a centralidade assumida pelas liturgias cívicas no conjunto das práticas então fomentadas, tendo por finalidade a construção de uma comunidade simbólica.

É este contexto que permite compreender a importância do culto cívico "dos mortos ilustres". Tal como é desenvolvido entre os séculos XIX e XX, surge articulado com a afirmação dos novos Estados-Nação que reinventam as memórias coletivas, indispensáveis tanto para a sua legitimação como para a sua projeção para o futuro (Catroga, 1999). Os "grandes mortos" passam a ser figuras exemplares para a sociedade, facto evidenciado na cuidada organização do cerimonial e da coreografia fúnebre que conferem ao funeral a forma de um espetáculo cívico. Ao mesmo tempo, dramatizando o momento e propiciando a comunhão em torno do espírito do homenageado, reforçam a mensagem da exemplaridade cívica dos ilustres desaparecidos, feitos mediadores da renovação simbólica dos laços entre os cidadãos

e o regime, algo que a sua precariedade e permanente instabilidade tornam absolutamente decisivo.

Para analisar o modo como estas questões se colocaram recorremos aos casos das mortes do malogrado Sacadura Cabral (1924), cuja heroicidade foi conquistada ao realizar, juntamente com o almirante Gago Coutinho, a ousada travessia aérea Lisboa-Rio de Janeiro, em 1922, e do destacado republicano João Chagas (1925). Ambos faleceram num contexto de profundo desgaste político e social da República, agravada devido à inflação galopante.

A comunicação apoia-se em bibliografia especializada e tem por base nos seguintes jornais diários: o *Diário de Notícias*, jornal essencialmente noticioso e sem filiação partidária; *O Século*, que foi durante muito tempo um periódico abertamente republicano mas que, ao ser comprado, em finais de 1924, pela confederação patronal União dos Interesses Económicos envolveu-se na preparação da opinião pública para impor uma ditadura militar[1]; e, finalmente, *O Mundo*, o jornal republicano radical de mais larga influência política antes e depois da implantação da República (Tengarrinha, 1989).

1. SACADURA CABRAL (1881-1924): UM HERÓI NACIONAL NO TEMPO DA REPÚBLICA

A primeira das personalidades estudadas, cronologicamente falando, é o comandante da marinha Sacadura Cabral que foi geógrafo, estudioso da navegação aérea e aviador, desaparecido em 15 de novembro de 1924 no Canal da Mancha (Correia, 1964), quando regressava da Holanda, onde tinha ido buscar, com outros companheiros, um dos aviões *Foker* comprados por Portugal através de subscrição pública.

Os jornais compulsados noticiaram com detalhe o trágico acontecimento através de notícias, comentários e testemunhos elogiosos e de pesar recolhidos na imprensa estrangeira, que ajudavam a mitigar o sofrimento coletivo com o seu trágico desaparecimento. Por outro lado, a imprensa generalista, *Diário de Notícias* e *O Século*, sobretudo, medeiam a manutenção das expectativas nacionais sobre o destino do corpo e o aparecimento de alguns destroços do avião, e ampliam o sentimento de orgulho nacional ao relatar as condolências do corpo diplomático e de diversas personalidades. O encerramento da morte de Sacadura Cabral foi acompanhado de perto pela imprensa em particular no dia de luto nacional (15 de dezembro). Já na véspera realizou-se na Liga Naval uma sessão promovida pelas Juventudes Monárquicas Conservadoras e nesse dia, decorreram cerimónias na Sé Patriarcal, presididas pelo cardeal Mendes Belo, e os sufrágios encomendados pela família. Os jornais noticiaram igualmente os atos cívicos e patrióticos que

[1]ANTT, Empresa Pública Jornal O Século, http://digitarq.arquivos.pt/details?id=1009215

compreenderam iniciativas dos bombeiros, o encerramento a meia porta do comércio, dois minutos de silêncio observados pelo público anónimo, em Lisboa, que se reuniu na praça onde foi erguida o padrão comemorativo do *raid* Lisboa-Madeira, assim como as suas réplicas, a uma escala menor, em diversas localidades do País e no Brasil. O epicentro das homenagens oficiais decorreu no Centro de Aviação Marítima sob a presidência do chefe do governo, com uma ”cerimónia imponente”, estendendo-se aos dois minutos de silêncio assinalados com salvas e toques de clarinete cumpridos nos quartéis, ao cortejo das crianças das escolas e à receção de estudantes e escuteiros pelo presidente da República. *O Século* e o *Diário de Notícias*, ocuparam toda primeira página do dia de luto nacional com gravuras representando Sacadura Cabral e o mecânico cabo Correia, o avião e outros elementos: um anjo, uma águia, poesias e textos laudatórios por onde perpassam o sentimento de pesar e uma vaga religiosidade, fazendo a ponte entre os feitos do herói e a eternidade/imortalidade a que agora acedia.

1.1.O continuador de uma linhagem de heróis

O discurso jornalístico e as intervenções nas cerimónias públicas do dia de luto nacional são marcados pela grandeza da viagem aérea protagonizada por Sacadura Cabral que ligou Lisboa ao Rio de Janeiro em 1922. Com ela "ensaiou a eternidade no voo infinito do Atlântico"[2] e conquistou (com o almirante Gago Coutinho) os méritos da consagração nacional: "nela ficou engrandecido, dilatado, afamado o velho e nobilíssimo nome de Portugal...Houve de tudo nessa arrancada espiritual!... nesse voo de epopeia feito por portugueses de lei... A estes heróis são, pois devidas as maiores honras, as maiores apoteoses"[3]. O pioneirismo da viagem e a coragem revelada levou a imprensa a estabelecer um paralelismo entre esse feito e as viagens e conquistas da época dos Descobrimentos: "fez de Portugal uma asa e atravessou com ela o Atlântico, desapareceu, misteriosamente, na imensidade trágica do mar, desse mar que nos odeia porque o vencemos, porque nunca deixámos de passear, livremente, sobre o seu dorso irrequieto"[4].

Paradoxalmente a morte pouco gloriosa ocorrida durante uma viagem que não apresentava especiais dificuldades trouxe-lhe também o grande mérito de ter o mar como sepultura, não tanto por Sacadura Cabral ser marinheiro mas por o mar estar intimamente ligado à idade de ouro de Portugal: "O mar, guardando o corpo do Herói, foi justo, foi nobre, foi português. Uma raça que fez a sua glória no Mar não deve dar aos seus homens gloriosos outro Panteão que não seja o Mar. Para os restos inermes desses semideuses a imensidade venerável das águas, para a sua memória -

---

[2]A notícia ontem chegada de ter sido arrojado à praia de Ostende o cadáver do ilustre aeronauta Sacadura Cabral não está confirmada. *Diário de Notícias,* n.º 21138, 21-11-2015, p. 1.

[3]Sacadura Cabral. O monumento aos autores da travessia aérea do Atlântico, *O Século*, 5-12-1924, p. 1.

[4]Apareceram os destroços do avião de Sacadura Cabral, *Diário de Notícias*, n.º 21 136, 20-11-1924, p. 1.

o Céu"[5]. Sacadura Cabral é, pois, um continuador nos ares da gesta marítima dos homens de quinhentos, sendo unânime a ideia de que Portugal perdera um herói dos maiores de Portugal: "entroncava na estirpe das grandes figuras do ciclo marinheiro a quem a aviação fascinara"[6]. Como eles fora marinheiro, como eles enfrentara temerariamente o Atlântico, como eles "os seus restos, se os não tragara o mar, só podia ter um lugar: os Jerónimos"[7], que os republicanos transformaram em panteão.

Neste sentido, Sacadura Cabral perfila-se como um herói que continuava a obra grandiosa de uma linhagem de heróis passados, inscritos na memória da coletividade, sobre os quais o País se podia reerguer, pronto para ser apropriado pelos portugueses de todos os quadrantes sociais e ideológicos o que é confirmado pelas homenagens de cariz religioso e político organizadas por diferentes setores da vida nacional.

1.2.Um símbolo da "raça"

O contexto político e social da morte de Sacadura Cabral, marcado pelo derrotismo de muitos republicanos, era propício à reatualização do génio e da valentia da "raça" portuguesa de que Sacadura era um exemplo maior, no qual todos se deviam rever e reconhecer como um fator de projeção de Portugal no mundo.

> *"[Sacadura Cabral] vale... como um símbolo das próprias virtudes e das qualidades da coletividade, afirmando-se num momento crítico para os destinos nacionais. Quando um marinheiro... realizou o raid Lisboa-Rio de Janeiro, Portugal foi recordado como uma grande Pátria imortal de que muito havia ainda a esperar; e admiraram-no, não escondendo a sua admiração, quantos de aqueles estranhos que se tinham atrevido a duvidar de uma nacionalidade pequena e empobrecida. Sacadura Cabral operara o milagre"*[8].

No mesmo sentido se referiu o seu companheiro da travessia do Atlântico, Gago Coutinho, considerando Sacadura Cabral "um honroso símbolo de homem da nossa Raça, que todos devemos procurar imitar"[9], e *O Século* para quem "a travessia do Atlântico não imortalizou um homem: eternizou uma raça"[10]. Por isso, na sessão na Liga Naval promovida pelas Juventudes Monárquicas Conservadoras o seu presidente salientava que a reunião "não é uma manifestação de fação política. É

---

[5]*O Século*, 15-12-1924, p. 1.

[6]Portugal está de luto. *O Mundo*, n.º 8199, 20-11-1924, p. 1.

[7]Portugal está de luto. *O Mundo*, n.º 8199, 20-11-1924, p. 1.

[8]À memória de Sacadura Cabral. *O Século*, 25-11-1924, p. 1.

[9]O retrato de um herói. *Diário de Notícias*, n.º 21136, 20-11-2015, p. 1.

[10]Ainda não foi confirmada a notícia do cadáver ter sido encontrado. *Diário de Notícias*, n.º 21 138, 22-11-2015, p. 1.

uma manifestação de sentido exclusivamente nacional, pois todo país tem o dever de honrar os seus heróis, ou glorificando-os na hora do triunfo ou pranteando-os na hora fúnebre do desaparecimento"[11].

A imprensa estabeleceu também a similitude entre o aviador que atingiu o zénite mas que caiu nas profundezas do mar, e a trajetória de glória e de decadência que ciclicamente marcaria a História de Portugal: "Depois da apoteose, depois do maior voo, o mergulho na treva... É o nosso destino a cumprir-se, o nosso destino de vitórias e quedas... [12]. Ora, como a situação político-social do País configurava um período de declínio, algumas comentários da imprensa tentavam contrariar o pessimismo instalado buscando na vida de Sacadura Cabral um exemplo de superação das contrariedades: "desta vez porém é preciso reagirmos, não nos resignarmos ao Destino..."[13]. E como Sacadura Cabral tivesse perecido num dia de nevoeiro, o *Diário de Notícias* alerta que já só era possível ultrapassar as dificuldades por meio de um qualquer salvador da Pátria, possuidor das qualidades excecionais de Sacadura Cabral, feito reencarnação do mito sebastianista (Fig. 1): "Sacadura Cabral não morreu. Sacadura Cabral está escondido na bruma e há de surgir, com esse nome ou com outro, quando a Pátria o chamar. Sejamos todos sebastianistas"[14].

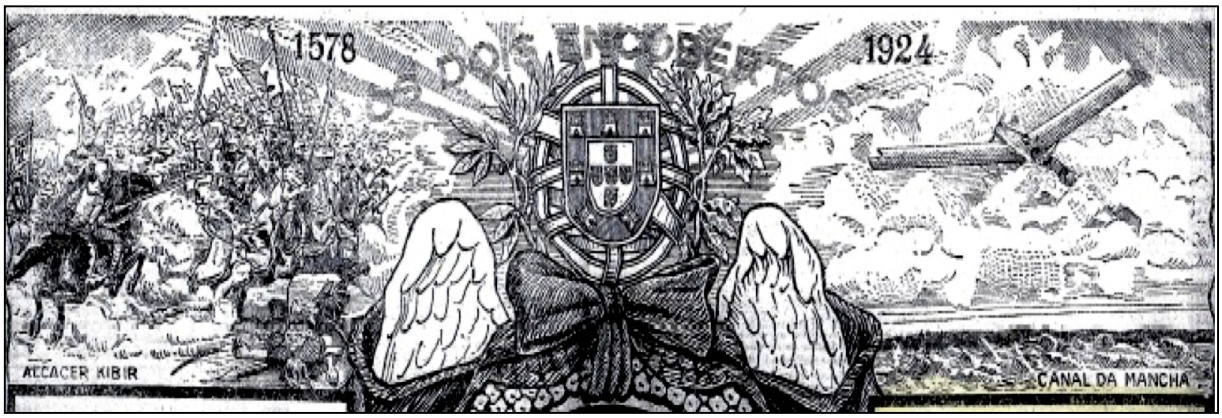


FIG. 1 | 1578-1924.Os dois encobertos. *Diário de Notícias*, n.º 21160, 15-12-1924, p. 1.

1.3. As virtudes do "grande português"

Nos discursos realizados nas sessões de homenagem procede-se à reconstrução da imagem de Sacadura Cabral como homem, militar e aviador. Assim, Sacadura Cabral é apresentado como uma personalidade onde dominavam as qualidades humanas, inteletuais, militares e científicas[15], como um homem superior[16]. No dizer

[11]Sacadura Cabral. A sessão na Liga Naval. *O Século*, 15-12-1924, p. 2.

[12]Apareceram os destroços do avião de Sacadura Cabral. *Diário de Notícias*, n.º 21 136, 20-11-1924, p. 1.

[13]Apareceram os destroços do avião de Sacadura Cabral. *Diário de Notícias*, n.º 21 136, 20-11-1924, p. 1

[14]*Idem. Ibidem.*

[15]As celebrações realizadas ontem à memória de Sacadura Cabral. *Diário de Notícias*, n.º 21 161, 16-12-1924, p. 3.

do comandante Cisneiros de Faria foi "um brilhante exemplar daquela espécie de homens que, no decurso da História de Portugal, fizeram a grandeza e a glória da Nação"[17]. Além disso, impunha-se aos olhos de todos pelas suas virtudes entre as quais luziam a corage, a tenacidade e o patriotismo, isto é, não desistia perante as adversidades e punha as suas qualidades ao serviço da elevação de Portugal: não lhe chegando a façanha da viagem ao Brasil, concebeu novos projetos de viagens aéreas e até as primeiras carreiras comerciais aéreas do país.

Podia Sacadura Cabral ser a"asa gloriosa em que vibrava todo o génio da Raça portuguesa" [18], mas isso significava que não tinha defeitos? Os que lhe eram apontados foram desvalorizados ou rejeitados recorrendo a episódios da sua vida que contradiziam essa imagem [19]. Em contrapartida, as qualidades benfazejas de Sacadura Cabral deveriam ser imitadas pelos portugueses em particular pelas novas gerações. Neste sentido, realizaram-se homenagens feitas pelas escolas públicas e privadas de Lisboa, cujos alunos foram transportadas num rebocador até à doca do Bom Sucesso, onde se iniciara a viagem Lisboa-Rio de Janeiro, para aí lançarem flores, assim como a marcha dos estudantes e dos escuteiros até Belém para apresentar condolências ao presidente da República[20]. Como lembrava o *Diário de Notícias*: "Sacadura Cabral foi grande entre os maiores. Ao chorar a sua perda não esqueçamos o exemplo admirável da coragem que ele nos legou (...). Que a mocidade portuguesa tenha sempre presente esse exemplo"[21], aprendendo, segundo o chefe do governo, com"os grandes exemplos de amor à Pátria e à República"[22].

Para perpetuar a memória do herói, *O Século* lançou uma campanha de angariação de fundos destinada à construção de um monumento comemorativo da travessia aérea do Atlântico, "para materializar a fama dos seus feitos (de Sacadura Cabral), como perpétuo testemunho da Vontade e da Fé da raça portuguesa"[23], no pressuposto de que aquele "vale..., como um símbolo das próprias virtudes da coletividade afirmando-se num momento crítico para os destinos nacionais" [24]. A petrificação da memória de Sacadura Cabral constituiria um fator do consenso nacional, um lugar de memória da coletividade, onde se podia expressar a devoção a

---

[16] Sacadura Cabral. *O Século*, 15-12-1924, p. 2 e 4; Sacadura Cabral. *O Século*, 16-12-1924, p. 4; As celebrações realizadas ontem à memória de Sacadura Cabral. *Diário de Notícias*, n.º 21161, 16-12-1924, p. 3.

[17]Sacadura Cabral. A sessão na Liga naval. *O Século*, 16-12-1924, p. 3.

[18]As celebrações realizadas à memória de Sacadura Cabral. *Diário de Notícias*, n.º 12 161, 16-12-1924, p. 3.

[19]Sacadura Cabral. *O Século*, 16-12-1924, p. 4.

[20]Sacadura Cabral. *O Século*, 16-12-1924, p. 4; O dia de luto nacional. *Diário de Notícias*, n.º 21 161, 16-12-1924, p. 3.

[21]O dia de luto nacional. *Diário de Notícias*, n.º 21160, 15-11-1924, p. 1.

[22]O dia de luto nacional. *Diário de Notícias*, n.º 21 161, 16-12-1924, p. 1.

[23] Trindade Coelho, Glorifiquemos o herói. *O Século*, 24-11-1924, p. 1.

[24]À memória de Sacadura Cabral. *O Século*, 25-11-2015, p. 1.

um grande português, identificado como um símbolo da unidade e das potencialidades da nação. Afinal, a "águia" da aviação portuguesa morreu quando se preparava para executar mais uma façanha aérea, sinal de que se podia encarar o futuro com esperança: "no culto e no exemplo da sua vida, altruisticamente entregue à Grei e à Terra, podem inspirar-se os seus patrícios, os seus camaradas de armas e a juventude militar portuguesa... Neste monumento, mais do que a nossa gratidão, está empenhada e jurada a nossa honra, porque ele será - como a *ideia* e o *sentimento*"[25]. O governo chegou a autorizar o fornecimento do bronze necessário e disponibilizar os meios de fundição, mas a subscrição acabou por não ser bem-sucedida acabando por ter o mesmo destino das tentativas anteriores. Só em 1991 foi erigida, em Lisboa, uma réplica de um dos hidroaviões que fez a viagem Lisboa-Rio de Janeiro, tendo no seu interior os bustos, em tamanho natural, dos dois aviadores que a realizaram.

2. JOÃO CHAGAS (1885-1925): JORNALISTA E REVOLUCIONÁRIO REPUBLICANO

João Chagas foi um jornalista, escritor e membro da maçonaria, que se envolveu afincadamente na política após o Ultimato britânico de 1890, dando um contributo importante para o primeiro ensaio de implantação da República em 31 de Janeiro de 1891. Conheceu a prisão, o exílio e o degredo, opôs-se com determinação à ditadura de João Franco e contribuiu, como poucos, para a organização do derrube da Monarquia perfilhando uma linha ideológica regada pelo jacobinismo (Medina, 1997). Após a implantação da República, foi nomeado embaixador em Paris, onde se destacou na defesa da participação de Portugal na Grande Guerra e, depois da vitória aliada, nas negociações de paz, presidente do ministério e ministro. Por duas vezes abandonou as funções de embaixador como protesto pelas ditaduras de Pimenta de Castro, em 1915 e de Sidónio Pais, em 1917 (Novais, 2006; Magalhães, 2014).

O governo decretou funerais nacionais e o dia do enterro luto nacional. O seu corpo foi simbolicamente velado na câmara municipal, de cuja varanda foi proclamada a República e sepultado no cemitério do Alto do São João, no quarteirão dos revolucionários republicanos. Uma folha volante distribuída durante o funeral enaltecia as suas qualidades de patriota, jornalista e republicano, tendo aquele sido muito concorrido e apresentado uma "desusada imponência" [26], sendo uma "sentidíssima manifestação cívica a que se associaram o corpo diplomático, o governo, os republicanos de todos os partidos, o grande e nobre povo de Lisboa"[27] ou ainda "uma imponente afirmação de fé republicana"[28].

---

[25]*Idem. Ibidem.*

[26]Os funerais de João Chagas. *O Século*, 1-07-1925, p. 2.

[27] O funeral de João Chagas. *O Mundo*, n.º8 134, 1-06-1925, p. 1.

[28] O funeral do egrégio democrata João Chagas. *Diário de Notícias*, n.º 21323, 1-06-1925.

Concorreu para isso a organização e o dispositivo montado para o funeral, unicamente civil que culminou no cemitério transformado em espaço político, pois só de política se tratou nos discursos aí proferidos. A morte de João Chagas constituiu uma oportunidade para difundir a perspetiva laica da morte bem patente no forte investimento feito no cerimonial característico da religiosidade cívica, concretizada na romagem e na vigília do corpo no salão nobre da câmara municipal e nos turnos que durante 24 horas o guardaram. Estes compreenderam elementos da GNR e representantes de organizações e associações políticas, económicas, sociais e científicas, dos centros republicanos, do funcionalismo, do professorado, das instituições e órgãos locais e nacionais, bem como representantes do governo. O cortejo fúnebre, constituído por 27 talhões, foi organizado nos moldes de um cortejo cívico, a que não faltaram os estandartes das associações, e conheceu dois momentos fortes que ilustram cabalmente o intuito de criar um ambiente propício à educação republicana: um, virado para o futuro, constituído pela formatura das crianças dos centros escolares republicanos e das escolas públicas e privadas ao longo da avenida da Liberdade que lançaram flores à passagem do féretro "no meio do mais religioso silêncio"[29]; o outro, mais centrado no presente, formado pelos discursos proferidos no cemitério. Aí foi sepultado em campa rasa, na qual foi gravado a modos de epitáfio a frase "intransigente propagandista da República e jornalista notável" (Esteves, 1999, p. 149). O derrube da República em 1926 não permitiu a ereção do mausoléu aprovado pela câmara municipal[30].

O funeral de João Chagas permite apreender os tempos e os lugares de uma coreografia, que compreendiam uma logística e ritualização complexas tendentes a encenar um ambiente de emoção e de fervor político que, enfatizando as suas potencialidades pedagógicas, facilitavam o enraizamento na memória coletiva das práticas alternativas à morte católica. Os discursos proferidos à beira-túmulo encarregam-se de tornar clara para o grande público a exemplaridade cívica do ilustre desaparecido, dramatizando o momento e propiciando a comunhão em torno do homenageado e do que ele significava. O aparato visual e os discursos à beira túmulo têm uma clara mensagem política: por meio da sacralização de mártires, heróis ou intelectuais republicanos pretende-se uma renovação simbólica dos laços entre os cidadãos e o regime, algo que a sua permanente instabilidade tornava absolutamente decisivo.

2. 1. O contributo de João Chagas para a República

O núcleo central das peças jornalísticas e dos discursos sobre João Chagas é o seu envolvimento na conspiração do 31 de Janeiro de 1891, no Porto, que, apesar de ter

---

[29]O funeral de João Chagas. *Diário de Notícias*, n.º 21 323, 1-06-1925, p. 3

[30]Os funerais de João Chagas. *Diário de Notícias*, n.º 21321, 30-5-1925, p. 2.

falhado, marcou o começo da derrocada do regime monárquico, colando-se-lhe para sempre esta faceta de combatente da causa republicana, vivificada pelo húmus inicial que, aliado à elegância com que pautava a sua intervenção política, lhe conferiu, segundo *O Mundo*, a aura romântica que envolve os pioneiros: "João Chagas... tornou-se após o 31 de Janeiro um ídolo; e as contingências da vida, as agitadas pugnas da política, em vez de quebrarem o barro frágil de que todos os ídolos são feitos neste mundo, consolidaram-no e endureceram-no, tornaram-no eterno como o bronze das estátuas"[31]. E acrescenta o mesmo jornal: "Este Homem foi a promessa viva da Revolução. Nem um só momento ele deixou de pretender vislumbrar as alvoradas do resgate! O 31 de Janeiro foi obra sua. Na sua preparação exerceu uma ação notável"[32]. Os elementos biográficos divulgados exaltam esse passado de panfletário e agitador político que culminou no 5 de Outubro de 1910, atos que o tornaram merecedor do título de "o maior combatente da República"[33]. E, após a implantação da República, o de guardião dos princípios e valores do regime, em que sobressaía como republicano intransigente e paladino da democracia: "O seu culto da liberdade, o seu zelo pelas formas lídimas da Democracia, estariam definidos quando da ditadura de Pimenta de Castro, se factos anteriores e posteriores não os comprovassem exuberantemente. Nesse momento, porém, ministro de Portugal em Paris, nem trepidou em apresentar a sua demissão do alto cargo, por não suportar, declarou-o, então, nem ditaduras nem ditadores"[34].

A esta dimensão mais política acrescenta-se o prestígio que granjeou como jornalista notável e homem de letras, sendo autor de uma obra importante para compreender a história e os parâmetros ideológicos do republicanismo português (Medina, 1997). Essa é a opinião difundida por ocasião do seu falecimento, recortando-o entre os seus correligionários como "um republicano ilustre, um revolucionário ardente, um jornalista de primeira plana e um homem de letras brilhante"[35]. Ou no dizer de Artur Leitão, como um "panfletário, temeroso e heróico, nas horas de combate aceso; ... [e um] jornalista de elegantíssimo fulgor, de floreteante dialética, de magistral e captante argúcia, nos períodos do mais sereno apostolado"[36].

Não foi, todavia, unânime a avaliação da trajetória política de João Chagas. O diretor d' *O Século*, Trindade Coelho, doutrinador do movimento nacionalista, não se eximiu a um editorial em que nessa linha de pensamento defendeu a superação da

---

[31] João Chagas e a imprensa. *O Mundo*, n.º 8 333, 31-05-1925, p. 1.

[32]Notas de um republicano. Na despedida, *O Mundo*,n.º 8333, 31-05-1925, p. 1.

[33]Luto nacional. Morreu João Chagas às 5 horas da manhã de hoje. *O Mundo*, n.º 8 330, 28-05-1925, p. 1.

[34]Os funerais de João Chagas. *O Século*, 1-06-1925, p. 2.

[35]Morreu João Chagas às 5 horas da manhã de hoje. *O Mundo*, n.º 8330, 28-05-1925, p. 1

[36]O que à beira do túmulo disse o Dr. Artur Leitão. *O Mundo*, n.º 8334, 1-06-1925, p. 1.

República por um regime "que tenha a radicá-lo a adesão geral"[37]. Por isso, reduz João Chagas ao movimento de 31 de Janeiro de 1891, cujos propósitos seriam essencialmente nacionalistas, sendo essa imagem de patriota a que o fazia ser digno de homenagem, contrapondo ao espírito da revolta do Porto o facciosismo da República jacobina, da qual se afastaram vultos como Sampaio Bruno e, de certo modo, o próprio João Chagas, ao preferir o semi-exílio diplomático, em Paris. Por isso, *O Mundo* teve de vir a terreiro defender Chagas dos que interpretaram as suas críticas como validando uma restauração monárquica, dando-o até como quase convertido à causa monárquica, quando na verdade denunciava os desmandos do regime.

2. 2. Uma referência para regenerar a República

Vimos que o cerimonial do funeral e as imagens literárias difundidas pelo discurso jornalístico e dos que falaram no cemitério exaltavam o revolucionário, o democrata e o servidor fiel da República, bem como a fidelidade aos objetivos iniciais do regime. Porém, os comentários e as orações fúnebres não se destinavam apenas a pagar uma dívida para com o herói que sofreu por amor à causa republicana. A conjuntura de instabilidade governativa, de divisionismo partidário e a conflitualidade social suscitava a concorrência política entre republicanos e os defensores das causas monárquica ou autoritária. Neste contexto, o percurso político de Chagas serviu de arma de arremesso de republicanos e de opositores à República: uns preocupados com a deriva do regime e outros críticos dos desmandos dos partidos e caudilhos republicanos que pretendiam substituir.

O Mundo valorizou sobremaneira esta apropriação mais imediatista do funeral e da memória de João Chagas, apresentando-o como herdeiro das revoluções de 1848 e defensor de uma "República progressiva, com tendências socialistas"[38], tudo o que o regime não era no momento da sua morte, mas que os militantes republicanos deviam imitar. Perguntava então: "Não seria tempo de reconsiderarmos todos no erro profundo que tem sido o desinteresse pelos problemas sociais e instrução do povo, pela situação do operariado, pela organização de novas formas de trabalho... que noutros países já são um facto?" [39]. E conclui, dirigindo-se às elites e militantes republicanos: "todos devíamos comprometer-nos, perante o cadáver do grande cidadão e realizar a grande obra que em catorze anos de República não chegou a ser esboçada"[40].

Magalhães Lima, por sua vez, clama junto à urna de João Chagas que a presença dos republicanos no funeral não devia ser entendida apenas como uma "piedosa

---

[37]Trindade Coelho. João Chagas. *O Século*, 30-05-1925, p. 1.

[38]João Chagas e a República.*O Mundo*, n.º 8 331, 29-05-1925, p.1.

[39]*Idem. Ibidem.*

[40]Idem. Ibidem.

romagem", mas uma oportunidade para que os republicanos se unam no esforço para conter o avanço da oposição ao regime:

> *"Viemos aqui...para nos abraçarmos todos, para tomar o compromisso, sobre o cadáver do grande republicano, de nos unirmos, a fim de dar combate ao derrotismo. [...] Na verdade medra a reação, mas porque não há disciplina moral nem mental.*
> *[...] É preciso que as vozes do povo se ergam para dizer - queremos, exigimos a união de todos os republicanos. Ele, orador, vem ali reclamá-la, exigi-la, impô-la em nome desse que ali jaz e que muito amou a República.*[41]

No mesmo sentido apontavam os discursos dos representantes do Senado e da Câmara dos Deputados sublinhando que a necessidade de reconciliar as forças republicanas contra o inimigo comum corresponde à última vontade expressa pelo morto[42], ao passo que o presidente da Câmara de Lisboa pediu a todos os portugueses que imitassem o exemplo de João Chagas[43], nomeadamente a coerência político-ideológica, nos bons e nos maus momentos[44]. Finalmente, o presidente do governo, Vitorino Guimarães concluiu que: "Se os mortos mandam - a sua voz de hoje, aconselha-nos a fazer que a bandeira de essa República que em 31 de Janeiro ele, pela primeira vez ajudou a fazer surgir em Portugal - nos envolva indistintamente a todos e nos guie na cruzada que empreendemos sob a divisa "Ordem e Trabalho"[45], o lema inicial do regime.

Segundo o jornalista Artur Leitão o coro bem-intencionado de republicanos que tocavam a reunir dava razão a João Chagas que, numa conversa recente que tivera com o falecido, se referiu criticamente à situação política nacional.

> *"Desenhou com uma clareza nítida... a situação da República, o esfrangalhamento das organizações partidárias, os dissídios e rancores das clientelas ávidas. Apontou dezenas de factos comprovativos de que a política nacional se transformava numa agulha doida sem fito, sem orientador, sem ação diretiva. Demonstrou que só por casualidade as desavenças dos homens não tinham feito ainda baquear o regime, e que a sua queda e perdição é uma espada cortante, suspensa ao de cima das nossas cabeças por um fio de lã podre..."*[46].

---

[41]Os funerais de João Chagas. O Século, 1-06-1925, p. 2.

[42]Idem. Ibidem.

[43]O funeral de João Chagas. Diário de Notícias,n.º 21323, 1-06-1925, p. 3.

[44]Idem. Ibidem.

[45]Os funerais de João Chagas. O Século, 1-06-1925, p. 2.

[46] Idem. Ibidem.

Porém, eram também profunda a sua vontade de inverter o que parecia ser uma fatalidade. O diretor do *Diário de Notícias* escreveu que João Chagas se preparava para voltar ao jornalismo político e de ideias no seu periódico, com uma coluna semanal[47], e, segundo o jornalista Artur Leitão, aquele ter-lhe-á confidenciado estar de novo disposto a dar a vida pela República, que, por isso, lembrava aos presentes no cemitério: "Ó vivos! Era assim aquele homem"[48].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do discurso sobre a morte e o luto por de Sacadura Cabral, bem como sobre a morte e o cerimonial do funeral de João Chagas permite retirar algumas conclusões sobre os usos políticos e ideológicos da morte de ilustres portugueses no quadro da laicização das instituições e das mentalidades proposta pelos republicanos.

Em primeiro lugar, sobressai o aproveitamento dos momentos que marcaram o seu desaparecimento (o luto, a exposição do corpo e o cortejo fúnebre) como oportunidades para a reafirmação político-ideológica republicana. Tal facto pode ser explicado tanto pela necessidade de legitimação do regime, que tinha no laicismo uma das suas bandeiras, como pela instabilidade que marcou toda a sua existência, origem da enfatização do aproveitamento imediatista dos mortos ilustres estudados.

Em segundo lugar, retivemos o esforço para eternizar a recordação dos mortos, ou melhor a representação da ideia laica da morte, para que o falecido permaneça no mundo dos vivos como memória exemplar, pronta a ser recuperada ciclicamente ou nos momentos de maior aflição coletiva. Os funerais funcionavam como liturgias identitárias e socializadoras, permitindo mais facilmente enraizar nos vivos, como lição para o presente e para o futuro, uma leitura idealizada do contributo dos «grandes homens», tanto para o bem público como para a causa do republicanismo. Esta encenação do político remete para a necessidade de produzir um discurso que assegure a autoridade e a ordem social, bem como de fundar a legitimidade da República naqueles que ela apresenta como exemplos do seu escol, onde predominam o patriotismo e a ética republicana.

Em terceiro lugar, prendeu-nos a atenção a intensa ritualização, em particular no caso de João Chagas, cuja configuração externa apresenta aspetos decalcados do cerimonial católico, evidenciando a relativa ambiguidade do laicismo em face destes acontecimentos. É como se o homem laico não pudesse dispensar um certo investimento religioso na morte, de modo a ajudar o falecido a transitar para o outro mundo e a apaziguar os vivos confrontados com o espetáculo sempre doloroso do fim. A República tentou construir uma hagiografia laica eivada de valor pedagógico para re-ligar a República, inscrevendo a celebração da morte de portugueses ilustres,

---

[47]A morte de João Chagas. Diário Notícias, n.º 21 320, 30-05-1925, p. 1.

[48] Os funerais de João Chagas. O Século, 01-06-1925, p. 2.

como Sacadura Cabral e João Chagas, na construção de uma nova tradição sacralizada que exalta os grandes homens das letras, os políticos e militares pelos seus talentos e sacrifícios, lembrando a todos os cidadãos que a imortalidade é possível desde que aos olhos da República o mereçam pela sua vida e/ou pela heroicidade da sua morte.

BIBLIOGRAFIA

Catroga, F. (1999). O céu da memória: cemitério romântico e culto cívico dos mortosem Portugal (1756-1911). Coimbra: Minerva.

Catroga, J. (1996). Ritualizações da História. In Amando Mendes, J. M., Catroga,F., & Torgal, L. R. (Eds.), História da História em Portugal (pp. 547-671). Lisboa: Círculo de Leitores.

Catroga, F. (1991). O republicanismo em Portugal: da formação ao 5 de Outubro de1910. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Catroga, F. (1988). A militância laica e a descristianização da morte em Portugal (1865-1911). (Tese inédita de doutoramento). Faculdade de Letras da Universidadede Coimbra, Coimbra.

Correia, P. (1964). Sacadura Cabral: homem e aviador, Lisboa: Edição do Autor.

Esteves, A. B (1999). João Chagas: jornalista e republicano (1890-1900).(Tese inédita de mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto)o, Porto.

Magalhães, J. R. (2014). João Chagas: a escrita como arma. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Marques, A. H de Oliveira (1986). Dicionário da Maçonaria Portuguesa, vol. I - A-I. Lisboa: Editorial Delta.

Matos, S. C. (1990). História, mitologia, imaginário nacional: a História no cursodos liceus (1895-1939). Lisboa: Livros Horizonte.

Medina, J. (2007). O «Presidente-Rei» Sidónio Pais: estudos sobre Sidónio Pais e oseu consolado. Lisboa: Livros Horizonte.

Medina, J. (1997). Varões republicanos. Quatro retratos de vultos políticos da I República: Machado Santos, Afonso Costa, João Chagas, Sidónio Pais. Clio, vol. 2, (pp. 153-174).

Medina, J. (1994). Morte e transfiguração de Sidónio Pais. Lisboa: Edições Cosmos.

Novais, N. M. (2006). João chagas: a Diplomacia e a Guerra, 1914-1918. Coimbra, Minerva.

Pintassilgo, J. (1998). República e formação de cidadãos: a educação cívica nasescolas primárias da Primeira República Portuguesa. Lisboa: Edições Colibri.

Rivière, C. (1988). Les liturgies politiques. Paris: P.U.F.

Tengarrinha, J. (1989). História da Imprensa Periódica Portuguesa. Lisboa: Caminho.

ANTT, Empresa Pública Jornal O Século, http://digitarq.arquivos.pt/details?id=1009215.

ID 225

VIRIATO CORREIA, DE CAZUZA A FAFAZINHO: EDUCAÇÃO CÍVICO-PATRIÓTICA NO BRASIL DE INÍCIOS DA REPÚBLICA

Autor:
Ângela Maria de Castro Gomes

Filiação:
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Federal Fluminense (UFF)

RESUMO

Este texto investiga o início da trajetória de Viriato Correia, um intelectual mediador brasileiro, que atuou durante toda a primeira metade do século XX, difundindo valores republicanos de teor cívico-patrióticos, através de uma literatura de conteúdo histórico, dirigida às crianças e ao público adulto. Meu objetivo é chamar a atenção para sua primeira experiência de escrita para o público infantil, momento em que "descobriu" todo o potencial dos leitores infantis, quer em termos financeiros, quer em termos simbólicos. Isso ocorreu no início do século XX, quando Viriato trabalhava no jornal *Gazeta de Notícias,* do Rio de Janeiro. Ele se tornou o responsável pela coluna infantil do periódico, "Gazeta das Crianças", onde assinava como o *Fafazinho*. Por tal motivo, a fonte principal deste texto é essa coluna, publicada diariamente entre 1905 e 1907 e analisada em sua parte textual e imagética.

PALAVRAS-CHAVE

Intelectuais mediadores; Educação cívico-patriótica; Imprensa e literatura infantil

Com selo da Companhia Editora Nacional volta às livrarias em 27ª edição (...), talvez o mais lido dos romances infanto-juvenis escrito por autor brasileiro: Viriato Correia, um dos mais férteis escritores nacionais. (...) Esse Cazuza foi certamente seu maior êxito: quando morreu, as edições do livro já perfaziam um total de 200 mil exemplares, sendo que a última fora de 20 mil, coisa de embasbacar a época. Uma história cheia de ternura, em que um adulto rememora sua infância em três etapas. Volume de 188 páginas, CR$48,00. Esta edição é paradidática e vem acompanhada de ficha de orientação de leitura e abordagem literária. (O Globo, Rio de Janeiro, 27 de novembro de 1979)

Parte I - Viva Cazuza!

Foi *Cazuza* que levou Viriato Correia à Academia Brasileira de Letras. O sucesso do livro, que teve duas edições em 1938, ano de sua publicação pela CEN, era difícil de contornar. Mais difícil ainda, era contornar a insistência desse intelectual nordestino, baixinho, franzino, agitado e mulato, conhecido como jornalista, escritor de peças teatrais e autor de uma literatura de teor cívico-patriótico, voltada ao público infanto-juvenil. Ele, na verdade, há anos, tentava esse feito.

A primeira vez ocorreu após a morte de seu amigo Paulo Barreto, o João do Rio, ocorrida em 1921. Em 1921, pode-se dizer que Viriato já era um autor conhecido do público, tanto pela literatura infantil como pelo teatro. No primeiro caso, demarcara seu perfil como um contista e cronista dedicado às histórias maravilhosas e aos temas da História do Brasil, tendo como trunfos, os livros *Contos da História do Brasil*, dedicado às crianças, e *Terra de Santa Cruz*, para adultos. No segundo caso, tornara-se um autor de teatro aplaudido, valendo destacar a peça *Nossa Gente,* também de 1921, por ser paradigmática da temática sertaneja, que ele passou a cultivar desde os anos 1910. Mas, os aplausos que recebia, para muitos críticos, explicavam-se pela falta de sofisticação e seriedade de seus textos, que agradavam ao grande público, porque buscavam fazer tão somente isso. Assim, João do Rio foi sucedido por Constâncio Alves. Fim do primeiro ato.

Em 1934, quando do falecimento de outro grande amigo – na verdade seu "padrinho" desde que chegara ao Rio –, Medeiros e Albuquerque, ele lutou por uma nova candidatura. A essa altura, já produzira vários outros livros de contos e crônicas históricas, para um público adulto e infantil. Entre eles, o maior destaque era *História do Brasil para crianças* (1934), que integrava a Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, coordenada por Fernando de Azevedo. Consolidara-se como autor de uma literatura cívico-patriótica dirigida a crianças e adultos que alcançava muita circulação. Era o que chamamos de intelectual mediador e, por tal razão, aplicava-se em gêneros "menores", como os contos e crônicas, não possuindo um grande romance ou poema em sua obra. Enfim, algo que enchesse os olhos dos imortais da ABL. Assim, quem ocupou a tão desejada cadeira de Medeiros e Albuquerque foi Miguel Osório de Almeida. Fim do segundo ato.

Em 1937, nova investida. A morte de Paulo Setúbal, paulista e autor de romances históricos que vendiam muito bem, permitiu que Viriato Correia voltasse ao pleito. Nesse momento, já havia até certo folclore sobre sua "teimosia", sendo chamado com evidente desdém de "a tia da academia" ou de "Romeu sem escada". Portanto, estava ciente que nem sua literatura, nem sua figura empolgavam a ABL, para dizer o mínimo. Ainda dessa vez, permaneceu bem mortal: o modernista Cassiano Ricardo ocupou a cadeira que fora de Setúbal e, antes dele, de João Ribeiro. Fim do terceiro ato.

Porém, logo depois, a ABL perdeu outro imortal. Faleceu Ramiz Galvão – professor dos príncipes, ex-diretor da Biblioteca Nacional, historiador do IHGB –, acadêmico dos mais longevos e respeitados na Casa. Não deu outra. Viriato voltou à carga. Com uma diferença. Dessa vez havia publicado *Cazuza*. Além disso, pode-se aventar que os imortais estivessem sendo vencidos pelo cansaço. De toda a forma, em 1938, ele finalmente conseguiu entrar para a Academia. Fim do quarto e último ato.

Viriato se tornou acadêmico aos 54 anos, consciente que a ABL não se encantava por alguém que, como intitulou seu discurso de posse, não atendia à "estética do fardão". Com humor e ironia, bem a seu feitio, brinca com o significado da demora vivenciada, para afirmar que, assim, ela podia ser bem desfrutada. Nesse discurso assumiu a face de trabalhador intelectual incansável, que precisou escrever muito para viver da pena. Mas também proclamou sua preocupação com a educação das crianças e do povo brasileiro. Portanto, se sua obra era considerada por muitos como "simples", até porque voltada para o grande público adulto e infantil, sua intenção era, como a de outros intelectuais, exatamente essa: produzir textos para serem lidos, que fossem úteis e prazerosos, servindo-se de vários suportes, segundo a moderna pedagogia de seu tempo. Ou seja, a impressão que o percurso de Viriato Correia para entrar na ABL deixa, é que há momentos em que as instituições engolem sapos. Os elogios com que é recebido não desfazem as farpas de seu discurso de posse, nem muitos comentários que o acompanham em sua vida acadêmica. Ele é emblemático do intelectual cujos projetos politico-pedagógicos se realizam por procedimentos de mediação cultural, o que raramente é valorado ou visto como tarefa de real esforço. Conforme as histórias de bichos, Viriato era um sapo: um sapo verde de fardão. Faz sentido. Só que, nas histórias infantis, os sapos, muitas vezes, podem se transformar em príncipes. Minha hipótese é a de que foi exatamente isso que acabou ocorrendo, porém só no fim dos anos 1950 e início dos anos 1960, quando esse autor, em conjuntura política muito diversa, foi submetido a operações de apropriação cultural que lhe atribuíram valor e respeito dentro e fora da ABL. A memória, como a imaginação, faz coisas fantásticas e verdadeiras. É crer para ver.

Contudo, em 1938, Viriato Correia ainda era um sapo, provavelmente apenas mais digerível em seu fardão. Mesmo tendo sido preso pela Revolução de 1930, no alvorecer do Estado Novo escrevera um livro que servia como uma luva às intenções do regime. Não que *Cazuza* fizesse propaganda estado-novista. Era um livro que, como muitos outros que o antecederam, tinha objetivos morais e cívicos; queria

ensinar seus leitores a conhecer e amar o Brasil e, dessa forma, a serem bons brasileiros. *Cazuza* tinha, porém, algumas especificidades. Sendo um livro bem construído, seguia o conhecido modelo dos romances de formação. Esse formato não era uma novidade no Brasil, mas ainda fazia falta. Lançado no início do Estado Novo, independentemente da vontade do autor, ganhou múltiplas possibilidades de leitura, como ocorreu com diversos outros livros e autores. *Cazuza* foi uma espécie de livro certo no momento certo. positivamente, não era um texto que seguisse a tradição ufanista, inaugurada no início do século XX pelo Conde Afonso Celso, e bastante relativizada e desacreditada, a partir dos anos 1920/30. Algo que convergia com a proposta do Estado Novo, desejoso que todos os brasileiros conhecessem o país, sua geografia, sua história e seu povo, com todas as grandezas e mazelas que possuíam. A modernidade que o Estado Novo queria alcançar exigia dos brasileiros uma atitude corajosa e investigativa; justamente o inverso da idealização e contemplação ufanistas. Era preciso pesquisar – cientificamente, estatisticamente –, quais eram as dificuldades do país para encontrá-las e enfrentá-las com eficiência e rapidez. Tempo e conhecimento eram bens escassos. Eles deviam ser aproveitados desde o início da vida: desde a infância, que demandava muitos investimentos, em especial na área da educação, com destaque, segundo o ministro Capanema, com os livros e a leitura.

Cazuza foi, sem dúvida, o maior e indiscutível sucesso da produção intelectual de Viriato Correia. Ele era um jornalista e literato, que se especializou na escrita de contos e crônicas para crianças, de teor cívico-patriótico, explorando sua dimensão popular, folclórica e histórica. Além disso, escrevia histórias maravilhosas, de bichos e de fadas. Vários de seus livros reuniam esse tipo de literatura muitas vezes inicialmente publicada na imprensa. Algo muito praticado pelos intelectuais da época, que tinham nos periódicos veículos rápidos e de fácil acesso para propagação de ideias e inserção no mundo das letras. O livro foi um investimento de maior fôlego, muito bem construído pelo autor e propagandeado pela CEN, que soube reconhecer o valor literário, pedagógico e comercial do produto que tinha em mãos. *Cazuza* talvez seja o mais bem elaborado encontro de Viriato com seus leitores infantis, na trilha do que André Botelho chamou de rotinização de um léxico de Brasil nação, na primeira metade do século XX.

O que se pretende destacar neste texto é quando e como Viriato "descobre" esse público infantil, que será tão especial em sua trajetória intelectual. Evidentemente, não se trata de uma questão de "origens", muito menos da recorrente armadilha nomeada de "ilusão biográfica" por Bourdieu. Porém, em certas circunstâncias, é fundamental chamar a atenção do leitor para eventos ocorridos na trajetória de um indivíduo que podem realmente se transformar em um acontecimento decisivo para seu futuro. Um "acontecimento biográfico" que abre, no presente, os futuros à sua frente. No caso de Viriato Correia esse evento é muito interessante, pelo que tem de acaso e principalmente de aprendizado para esse intelectual. Em fórmula precisa, deseja-se demonstrar o quanto Viriato/*Cazuza* deve à persona do *Fafazinho*.

Parte 2- O Fafazinho na "Gazeta das Crianças": contos e concursos

Viriato Correia chegou ao Rio de Janeiro no início do século XX, para completar seu curso de Direito. Chegou com pretensões literárias, como ocorria com muitos outros jovens, e também como eles foi logo trabalhar na imprensa. No seu caso, teve a ajuda do então famoso jornalista e republicano histórico, Medeiros e Albuquerque, que o apresentou a importantes círculos intelectuais. Por suas mãos, foi trabalhar na *Gazeta de Notícias,* um dos mais antigos e importantes jornais do Rio, no início da República. Nesse momento, o jornal conquistava muitos leitores, publicando folhetins e investindo na abertura de novas colunas, como a de notícias policiais, esportivas, entre outras. Além delas, um grande destaque foi o aparecimento de uma coluna destinada ao público infantil. Organizada por Rafael Pinheiro, que assinava como Fafá, intitulava-se *Gazeta das Crianças,* circulando diariamente a partir de agosto de 1905.

Sem dúvida, essa foi uma iniciativa pioneira, já que era pouco usual que jornais ou revistas de grande circulação destinassem espaço especial às crianças. De início, convém lembrar que, em outubro desse mesmo ano de 1905, a Sociedade O Malho, que abarcava títulos de vários periódicos, lançou uma revista, que teve incrível longevidade, inteiramente voltada ao público infantil: o *Tico-Tico*. Algo que aponta para um movimento de circulação de projetos politico-pedagógicos, fundados em práticas de leitura, que extrapolavam o ambiente escolar e iniciativas do poder público. *Tico-Tico* deixava evidente, não só a importância comercial do numeroso e crescente público infantil, como ilustrava os cuidados necessários para cativá-lo (e a seus pais), principalmente quando se atuava fora da instituição escolar, mas em articulação com suas intenções. Do mesmo modo, é fundamental remarcar que, Francisco Alves, o maior editor de livros de leitura e de manuais escolares para crianças, encontrava-se em plena atuação. A "Gazeta das Crianças", portanto, estava imersa nesse contexto maior e articulada a diversos objetivos do jornal, entre os quais fazer das crianças novos leitores e, assim, estimular seus pais a comprar mais jornal. Uma bem pensada iniciativa de markenting, que vinha dando certo.

Foi por essa coluna que, por azares da sorte, Viriato Correia acabou sendo responsável. Isso se deveu ao fato de Fafá, seu coordenador, em maio 1906, ter sido escalado para acompanhar a comitiva do recém-eleito presidente da República, Afonso Pena, em viagem por diversos estados do país. Para Viriato, que até então não estabelecera qualquer contato com um público infantil, esse era um grande desafio. O jornal percebe os riscos da mudança e há todo um cuidado no encaminhamento da troca da direção da coluna, visando manter os ganhos já auferidos. Se Fafá ia viajar, entrava o Fafazinho, amigo das crianças no diminutivo, que aproxima e cria afetividade.

Parece que funcionou. Viriato, como Fafazinho, começou logo a receber cartas das crianças, o que indicava sua aceitação na nova função. Porém, ele fez bem mais pela "Gazeta das Crianças"*:* não só conseguiu manter o que havia sido conseguido, como expandiu em muito o público leitor da coluna, consolidando-a no período em

que dela se encarregou e que se estendeu até 1907. São indícios, o espaço maior conseguido nas páginas do jornal e a visibilidade que o Fafazinho ganharia nas ruas do Rio de Janeiro. Bom para a *Gazeta de Notícias* que vendia mais exemplares; bom para Viriato, que se transformou em um querido personagem infantil; bom para as crianças, pois a coluna seguia as modernas orientações pedagógicas da época, contribuindo para a formação dos futuros cidadãos republicanos, como se acreditava.

A "Gazeta das Crianças" possuía uma estrutura razoavelmente definida, embora não se possa dizer que tivesse seções fixas, até porque seu espaço no jornal era muito variável. Nesse conjunto, que combinava leitura e outras atividades lúdicas, o que mais atraía o público infantil eram os concursos, que desafiando as crianças com perguntas e adivinhações, ofereciam cobiçados prêmios. Os concursos funcionavam da seguinte maneira: durante a semana eram divulgadas três perguntas que deveriam ser respondidas. Elas podiam envolver desde jogos de adivinhações até às brincadeiras de desembaralhar palavras. Observa-se que a temática geográfica e histórica era constantemente abordada. Em diversas situações, as crianças tinham que chegar a nomes de bairros, cidades, guerras, personagens históricos e até mesmo à palavra 'República', como sendo "uma coisa que o Brasil tem há 17 anos". As perguntas eram publicadas todos os dias, até o dia do sorteio final, sendo acompanhadas de um cupom, que a criança deveria recortar e guardar, para enviar junto com as respostas corretas, à redação do jornal. Ou seja, era preciso comprar o jornal todos os dias, já que a resposta certa só seria considerada se todos os cupons tivessem sido acumulados e enviados pelo concorrente. As cartas eram verificadas e todas as que houvessem cumprido as exigências necessárias eram separadas para concorrer ao sorteio dos prêmios.

Os sorteios eram idealizados e realizados por Fafá e depois por Fafazinho, sempre diante das crianças. A princípio, ocorriam na sede da *Gazeta de Notícias*. Mas devido à quantidade crescente de participantes, a redação considerou necessário remanejar tais eventos para locais externos e de maior expressão na cidade. Apenas para se ter uma ideia, o primeiro concurso dirigido por Viriato ocorreu no Passeio Público, no dia 20 de maio de 1906, um domingo, ao meio dia. Assim, pais e crianças podiam comparecer sem problemas. Nesse caso, havia 1.996 crianças concorrendo aos prêmios, além de muitas outras que estavam presentes para aproveitar as atrações. Estas foram se multiplicando e se diversificando com o sucesso dos eventos. Nesse domingo, por exemplo, houve uma apresentação de teatro, a distribuição de mais de 500 sorvetes, bolos e biscoitos e a apresentação de piano do menino José Mattos, de 11 anos. É claro que o ponto alto da festa era o sorteio dos prêmios, que foram em número de dez para os meninos e dez para as meninas. Detalhe: havia também a "tomada de fotografias" de grupos de crianças e de crianças com o Fafazinho, que começava a ser um personagem conhecido na cidade.

É impossível dizer qual o peso da atuação de Viriato Correia no crescimento da coluna. Mas é inegável que depois que a assumiu, aumentou muito o número de leitores e o de participantes dos concursos, o que se refletiu de imediato no tamanho dos eventos. Em números, temos que o 16º concurso, ocorrido no Leme, contou com

5.139 concorrentes; o 18º teve 5.768 e o 19º, 6.592. O número de prêmios também aumentou de 20 para 48, no 16º concurso. A coluna conseguiu o patrocínio das lojas "O Grão Turco" e "Loja Garnier" como doadoras dos prêmios. A festa que ocorreu no Leme é um bom exemplo das dimensões que tais sorteios ganharam. Ela contou com um esquema de 12 bondes que levavam as crianças do Largo da Carioca, no centro do Rio, até o local da festa, sendo precedidos por uma banda de música. As crianças podiam brincar no terraço do restaurante Avenida Atlântica, onde houve música e merendas sucessivas, pois, ao término da primeira mesa, outras mesas eram oferecidas. Também foi aberto um espaço para as crianças tocarem instrumentos, cantarem, recitarem poesias, enfim, para se integrar como parte da programação da festa espontaneamente. A educação do espírito e a do corpo era inseparável, e ambas estavam contempladas. Além de seus dotes artísticos, as crianças exercitavam suas capacidades físicas, pois, realizaram-se dez corridas, com diferentes metragens, para idades variadas. Por fim, havia carrossel e muitas outras brincadeiras, sempre supervisionadas pelo Fafazinho e outros colaboradores da coluna, já que eram muitas as crianças, não havendo restrição à participação. Isso tornava tais festas uma grande atração, pois tudo era de livre acesso para todas as crianças que compareciam.

Além das festas, a coluna lhe oferecia várias outras possibilidades de interação com o público infantil, a começar pelos "Bilhetes", recebidos e respondidos. Havia igualmente partes destinadas aos "Aniversários", "Batizados" e "Nascimentos", que agradavam às crianças e mais ainda a seus pais. E, por fim, havia os contos, que deviam ser curtos, leves e instrutivos, para poderem ser lidos com rapidez, facilidade e prazer, contendo lições de moralidade e patriotismo, adequadas ao espírito infantil em formação.

No que se refere a Viriato Correia, minha hipótese é a de que essa intensa e recompensadora vivência com as crianças foi absolutamente determinante para o restante de sua trajetória intelectual. Ela lhe proporcionou, muito cedo – ele mal se iniciava no jornalismo –, um contato denso e direto com uma moderna visão pedagógica, que se disseminava pelo Brasil da virada do século XIX para o XX, muito estimulada pelos ideais republicanos. Porém, mais importante do que isso, talvez essa experiência de se relacionar com crianças tenha produzido efeitos duradouros sobre sua sensibilidade artístico-intelectual. Afinal, mesmo relevando algum exagero do jornal, não há porque desconsiderar as descrições reiteradas sobre o carinho que recebia dos leitores. Em várias notícias, fica registrado que logo que Viriato chegava ao local da festa, era rodeado pelas crianças, que queriam abraçá-lo e o puxavam pela camisa de um lado para outro, conversando e fazendo perguntas. Ou seja, Fafazinho assume a "Gazeta das Crianças" em maio de 1906, cheio de preocupações pelo fato de ser um substituto e, praticamente de imediato, vira um fenômeno de mídia entre o público infantil.

A "Gazeta das Crianças", ao longo do tempo, foi sendo enriquecida por colaborações de diversos autores e de crianças leitoras, o que era muito estimulado. Considerando a rapidez e intensidade de seu sucesso, talvez seja possível entender,

porque no ano de 1907 Viriato se arrisque, é bem verdade que com a promessa de receber ajuda financeira, a lançar uma revista infantil intitulada, sugestivamente: *Fafazinho*. Não foi bem sucedido, mas nunca deixou de escrever para crianças.

Assim, até a ABL teve que engolir a história desse sapo que, além de escrever *Cazuza,* virou príncipe na virada dos anos 50 para os 60, tanto entre os acadêmicos como na sociedade em geral. Isso porque, além de publicar o livro *História da liberdade no Brasil,* que virou enredo do Salgueiro em 1967, declarou, respondendo a possíveis pretensões do general presidente Castelo Branco, que a ABL não era para militares. Nesse momento, as águas realmente andavam muito encrespadas, não estando de fácil navegação, nem para peixes grandes e dourados. Hora adequada para um gesto de reconhecimento a quem vivera recolhido como um sapo, embora cantante como uma cigarra. Foi aí que a varinha mágica da memória tocou em Viriato e ... abracadabra!

ID:261

INTELECTUAIS E MEDIAÇÃO CULTURAL: AS ORIGENS DA LITERATURA INFANTIL EM PORTUGAL E NO BRASIL NO SÉCULO XIX

Autor:
Patricia Hansen

Filiação:
Fundação Casa de Rui Barbosa

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de investigações sobre as origens sócio-culturais da literatura infantil em Portugal e no Brasil, as quais articulam-se tanto aos conceitos de literatura e de infância quanto ao surgimento do conceito resultante de sua associação, designado pelo termo literatura infantil. Tendo em vista essa finalidade, colocam-se algumas questões para assegurar melhor orientação na empreitada: Quem foram os principais atores sociais envolvidos na produção e publicação de textos impressos para crianças no século XIX? Quais as características distintivas desses impressos? Que definições de literatura infantil podemos encontrar nas fontes textuais?

Para tentar responder a estas perguntas utilizaremos como fontes diferentes tipos de publicações destinadas às crianças portuguesas e brasileiras, além de textos destinados ao público infantil de outras nacionalidades para efeito de comparação, publicados no período que tem sido chamado de o "longo século XIX", isto é, no intervalo temporal entre 1780 e 1920, aproximadamente. Apesar de ser esta periodização externa ao objeto que tratamos, no que diz respeito à abordagem aqui privilegiada, como se verá adiante, tal recorte coincide com o que Philippe Áriès caracterizou como o desenvolvimento de um sentimento da infância, o qual ocorre em diferentes ritmos nos diversos países que viram nascer suas literaturas infantis nacionais nesse mesmo período – e em diferentes ritmos para diferentes grupos sociais no interior de um mesmo país -, caso da Inglaterra, França, Dinamarca, Suécia, Alemanha e Itália, para citar apenas alguns mais conhecidos, e, mais tarde, conforme veremos adiante, em Portugal e no Brasil. Tratando-se de um objeto transdisciplinar, as principais referências teóricas e metodológicas mobilizadas para a análise das fontes provêm da história do livro e da edição, dos *Children´s Literature Studies*, da história social da infância, da história cultural e da história da educação.

PALAVRAS-CHAVE

Literatura Infantil; Intelectuais; Mediação Cultural

Introdução

Buscar a origem de um objeto ou ideia implica saber de forma clara o que é que se procura. Tratando-se de literatura infantil, é possível remeter aos textos lidos por, escritos para, ou ainda, adaptados, ilustrados, traduzidos e editados para crianças, caso a literatura infantil seja definida alternativamente pela sua recepção e apropriação, pela intencionalidade de autores ou editores ao eleger um público alvo, ou ainda, pelo conjunto de senhas textuais ou paratextuais dos diferentes suportes e pelos lugares e práticas de leitura. Essas concepções implicam a identificação de diferentes origens e atores envolvidos na produção da literatura infantil. Em decorrência disso, diferentes concepções resultam em diferentes objetos sob a mesma denominação e conduzem a distintos marcos fundadores e periodizações no estudo de sua história.

A hipótese deste trabalho é que, tanto em Portugal como no Brasil, intelectuais já consagrados figuram entre os principais responsáveis pela origem de uma literatura infantil em língua portuguesa. Mais especificamente, pode-se dizer, pela origem de uma literatura infantil portuguesa e de uma literatura infantil brasileira, na medida em que o conjunto de textos reconhecidos como tal contêm aspectos característicos e distintivos das respectivas narrativas identitárias nacionais hegemônicas em fins do século XIX e início do XX, ainda que fosse comum que editores e/ou autores portugueses apresentassem suas publicações como sendo destinadas aos públicos dos dois países. O desenvolvimento de tal hipótese traz um pressuposto subjacente: o de que "literatura infantil", enquanto objeto de análise historiográfica, deve ser entendido tanto como conceito quanto como um conjunto de bens culturais.

Enquanto conceito, além do caráter polissêmico que já motivou inúmeras páginas desde o século XIX sobre os problemas da definição e adequação desta designação a diferentes textos e objetos, há que se levar em conta que um estudo histórico sobre o surgimento e fixação do termo implica abordar questões de tradução, designações concorrentes – literatura infanto-juvenil, literatura para a mocidade, livros para crianças, etc -, observar resistências ao uso do termo, identificar inclusões e exclusões de textos, reconhecer a constituição de cânones nacionais e internacionais e, finalmente, considerar o capital social de indivíduos e grupos sociais envolvidos na constituição e fixação do conceito.

O termo "literatura infantil", que se afirma em Portugal na 2ª metade do século XIX, indica sua filiação ao francês "littérature enfantine" e não, como poderíamos pensar devido à influente e bem conhecida tradição britânica a "Children´s Literature", cuja tradução provavelmente resultaria em "literatura das crianças", derivando outras implicações semânticas.

De acordo com Isabelle Nières-Chevrel, num texto introdutório sobre a "designação problemática" da "Littérature de Jeunesse", o termo "littérature enfantine" viria substituir as denominações até então mais comuns para publicações congêneres: "livres d´éducation" e "livres d´enfants". Segundo a autora, o termo *Littérature enfantine* teria sido impresso pela primeira vez no prefácio do editor

Pierre-Jules Hetzel à 2ª edição do livro *Mésaventures de Jean-Paul Choppart* de Louis Desnoyers, em 1865.

Nas palavras de Nières-Chevrel,

> *A mudança é significativa. Ela indica uma viragem na representação que a sociedade faz dos livros destinados às crianças. Passar de "livros" à "literatura", é ao mesmo tempo reduzir o campo e valorizá-lo; passar do "educativo" ao "infantil" é privilegiar o destinatário e não mais o objetivo educacional posto à frente até então.*[1]

Não obstante, literatura infantil e *littérature enfantine* não são, e nem poderiam ser, exatamente o mesmo objeto, porquanto a tradução de conceitos é um ato de comunicação intercultural. Nesse sentido, se por um lado os contextos de origem e de destino encontram-se em relação desigual e de subordinação, e por vezes a intenção é mesmo copiar um modelo cultural – que é, provavelmente, o caso de literatura infantil -; por outro, o conceito traduzido nunca será uma mera transposição do original, na medida em que sempre impõe uma apropriação criativa. Sendo a própria diversidade de usos aquilo que lhes confere significado, conceitos traduzidos tornam-se indissociáveis do contexto específico em que atuam.

Mais do que simples importação de formas equivalentes de compreensão de objetos e ideias semelhantes, então, os termos de origem estrangeira adquirem, tal como "novos" conceitos, significados associados aos contextos de destino, podendo assumir sentidos que substituem, acrescentam, ou mesmo apagam, sentidos constitutivos dos originais estrangeiros. Consequentemente, de acordo com Kurtz:

> *A fim de compreender a semântica resultante e as diferenças conceituais, historiadores do pensamento devem prestar muita atenção ao processo multidimensional de tradução e apropriação a partir dos quais esses termos emergiram.*[2]

É então por considerar que "literatura infantil", em Portugal e no Brasil, não equivale a simples transposição do conceito francês de *littérature enfantine*, e que em cada país acabará por ter suas nuances, que proponho observar o contexto em que o conceito começa a ser utilizado na língua portuguesa.

Assim como o conceito francês, literatura infantil resulta da associação de dois conceitos distintos que, na opinião de muitos, seriam inconciliáveis. Literatura e

---

1 No original: "Le changement est significatif. Il indique un tournant dans la représentation que la société se donne des livres destinés aux enfants. Passer de 'livres' à 'littérature', c'est à la fois rétrécir le champ et le valoriser; passer de 'l'éducatif' à 'l'enfantin', c'est privilégier le destinataire et non plus la visée éducatif mise en avant jusqu'alors." Isabelle Niéres-Chevrel (2009).

2 No original: "In order to comprehend the resulting semantic and conceptual differences, historians of thought must pay close attention to the multilayered process of translation and appropriation from which these terms have emerged". Citado por Richter (2005)

infância são de fato conceitos tão díspares que a sua associação, aceitação, fixação e permanência, no léxico português, mereceria uma análise aprofundada. Do mesmo modo, a sincronicidade do aparecimento de conceitos correlatos em vários países deveria receber maior atenção dos estudos em história e literatura comparada.

Entretanto, a inusitada combinação dos dois conceitos nunca deixou de suscitar debates e polêmicas. Uma expressão recente das dificuldades de enfrentamento dessa questão é o capítulo de Peter Hunt sobre a "palavra-chave" *Children´s Literature*, publicado no livro *Keywords for Children´s Literature*. Hunt, um dos mais importantes especialistas na área, introduz o assunto lembrando que a expressão é com frequência considerada um oxímoro: "'*children*' geralmente conota imaturidade, e *'literature'* conota sofisticação nos textos e na leitura, nesse sentido os dois termos parecem incompatíveis".[3] Em seguida, Hunt remete a dois autores, o primeiro a titulo de ilustração, o segundo com o objetivo de sustentar o argumento que será desenvolvido ao longo do capítulo. Cito:

> *Henry James, em The Future of the Novel (1900b), observou que "a literatura, que tem sido chamada por conveniência, das crianças, é uma indústria," mas não do tipo que deva ser levado a sério: "o tipo de gosto que costumava ser adjetivado como 'bom' nada tem a ver com a matéria; nós estamos evidentemente em presença de milhões para quem o gosto nada mais é que um instinto imediato, confuso e obscuro" [...]*
>
> *Essa visão é sustentada por muitos [...] Ambas as partes do termo são o que Raymond Williams (1976/1983a) teria chamado "difíceis" no sentido em que ambas abrangem um amplo rol de sentidos possíveis, sincrônica e diacrônicamente, e juntas têm provocado muita confusão e influenciado (com frequência negativamente) o desenvolvimento das áreas que elas ostensivamente nomeiam.*[4]

Embora não aborde o conceito de *Children´s Literature* de uma perspectiva contextual ou historiográfica, mas ancorado na teoria literária que é a sua especialidade, Hunt oferece diversos recursos para reflexão, destacadamente ao apresentar várias referências a conflitos em torno do uso do termo e de suas definições nos países anglófonos ao longo do século XX e ao demonstrar a

---

3 No original: "'Children's literature' [...] is often regarded as an oxymoron. If "children" commonly connotes immaturity, and "literature" commonly connotes sophistication in texts and reading, then the two terms may seem to be incompatible. (Hunt 2013).

4 No original: "Henry James, in The Future of the Novel (1900b), observed that "the literature, as it may be called for convenience, of children, is an industry," but not one to be taken seriously: "the sort of taste that used to be called 'good' has nothing to do with the matter; we are demonstrably in [the] presence of millions for whom taste is but an obscure, confused, immediate instinct" [...] / This view is held by many [...] Both parts of the term are what Raymond Williams (1976/1983a) would have called "difficult" in that both cover a huge range of possible meanings, synchronically and diachronically, and together they have caused much confusion and influenced (often negatively) the development of the areas that they ostensibly name." Idem, 42-44.

impossibilidade de um consenso sobre uma definição e atribuição aos diferentes bens culturais que historicamente têm sido designados como tal.

BIBLIOGRAFIA

Ariès, P. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed.. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1981.

Hunt, P. Children´s Literature. In Nel, P.; Paul, L. (eds.) *Keywords for Children´s Literature*. New York: New York Univesity Press, 2013.

Niéres-Chevrel, I. *Introduction à la Littérature de Jeunesse*. Paris: Didier Jeunesse, 2009.

Richter, M. More than a two-way traffic: analyzing, translating, and comparing political concepts from other cultures. *Contributions to the History of Concepts*. Vol 1, n. 1, mar 2005.

ID:285

A "INSTRUÇÃO POPULAR" EM SCIENCIA PARA O POVO (1881): TRADUÇÕES E A DISSEMINAÇÃO DA "CULTURA CIENTÍFICA" NO SÉCULO XIX, BRASIL

Autor:
Kaori Kodama

Filiação:
Casa de Oswaldo Cruz - Fiocruz

PALAVRAS-CHAVE

Leitura, Cultura Escrita e Cultura Escolar

Esta apresentação pretende tratar da vulgarização científica no século XIX através da atuação de Felix Ferreira (1841-1898), membro da Academia de Belas Artes, professor do Liceu de Artes e Ofícios, e jornalista e crítico de artes. Também editor, Ferreira foi responsável por publicar, entre outros trabalhos, os fascículos semanais *Sciencia para o Povo*, que circulou no Rio de Janeiro em 1881. Com seus números vendidos a 300 réis, a publicação tinha por foco a divulgação de conhecimentos das ciências para um público de não-especialistas e de caráter escolar. Seus conteúdos variados, com destaque para temas como a higiene, e em grande parte compostos por traduções de obras francesas, possibilitam entender a proximidade deste seu projeto editorial com as ações dos vulgarizadores das ciências presentes no período, demarcando a especificidade da atividade da vulgarização. Defendia o editor no semanário a necessidade de suprir a falta de livros instrutivos e ilustrados ao alcance dos menos afortunados, bem como a nacionalização dos compêndios de ensino para a ilustração não só dos populares como para o incremento do meio científico.

A apresentação busca assim tratar de um tipo particular de "mediador da cultura", propondo discutir a noção de "cultura científica" - noção ela mesma controversa, posto que se torna incontornável a referência ao ensaio de C. P. Snow, escrito na década de 1950, em que afirma as divergências ou a separação entre a cultura humanística e a científica. Não obstante, ela se torna importante para qualificar em alguma medida a difusão das ciências na base da cultura geral, ou seja, nas formas de representação, percepção e apropriação dos conteúdos ligados à produção advinda das ciências. Ao mesmo tempo, atentar para as ações de alguns mediadores culturais das ciências, que chamamos aqui de "vulgarizadores", bem como para os tradutores dessas obras, permite melhor captar a circulação de conhecimentos e a compreensão da ciência como comunicação, me reportando aqui ao ensaio do historiador das ciências James Secord (2004). Gostaríamos de sugerir nesta comunicação a compreensão dos tradutores e dos "publicistas" que participavam do processo de disseminação de textos para a educação científica em fins do século XIX, como pertencentes a uma modalidade de mediadores, nos referindo aqui à categoria do mediador a partir das reflexões de François Sirinelli (1996). Como pertencentes aos meios intelectuais, os vulgarizadores eram porta-vozes de ideais e projetos políticos próprios. A reflexão sobre a atividade dos vulgarizadores das ciências faz-se pertinente como manifestação das visões sobre a sociedade, para além da mera transmissão de conteúdos estáveis das ciências naturais.

No último quartel do século XIX, há a presença majoritária de livros e textos franceses, e que envolveu os conteúdos das ciências aplicadas e educação na produção impressa. A circulação dessas obras, feitas muitas vezes por tradutores que

se envolviam com a causa da instrução pública, indicam a disseminação de modelos de cultura escolar. No período que abordamos, é perceptível um número crescente de traduções realizadas por mediadores que se colocavam em prol da educação através das ciências "para todos". Sem dúvida, o mercado editorial francês foi o mais prolífico no período quando se trata de livros voltados para a vulgarização das ciências. Esse fenômeno não se dá ao acaso, como salientado por diversos autores, uma vez que ele conflui com a expansão da instrução universal e o fenômeno da leitura de massa. Ora, no espaço francês, tal expansão ocorre principalmente através da difusão do conhecimentos das ciências, a partir do desenvolvimento da edição escolar e universitária - o que para Mollier (2008), representou uma "revolução silenciosa" durante o século XIX. Sem dúvida, este processo pode ser também descrito através das transformações ocasionadas a partir da chamada segunda revolução industrial e a penetração na vida cotidiana dos artefatos produzidos pelas mudanças tecnológicas do período. A segunda revolução industrial traz uma nova ordem na qual a vida material passa a ser ditada por novas capacidades técnicas, que se apresentavam de forma eloquente nas feiras internacionais inauguradas com a Exposição Universal da Indústria de Londres, em 1851. No dizer de um dos vulgarizadores das ciências do período, Louis Figuier, tratava-se da necessidade de educação, tanto de jovens quanto de trabalhadores, operários e camponeses, através das ciências, para o mundo que se vislumbrava: "A ciência penetra hoje por todos os lados a vida comum. O operário das fábricas, o agricultor no campo, o empregado, o comerciante, terão que recorrer constantemente à máquina à vapor, à eletricidade, ao gás. E portanto, é preciso se familiarizar desde a infância com as ciências que nos rendem tantos serviços no curso das nossas vidas." (Figuier, 1872:5-6)

Para Bruno Béguet, a formação de uma cultura científica e a ideia da instrução através do jornalismo é uma tônica dos anos 1830-40 (mas não só) na França. Segundo esse autor, edições luxuosas, principalmente voltadas para a história natural e uma biblioteca para a infância e juventude, que deram um lugar considerável ao saber científico, mantiveram e desenvolveram as publicações do século XVIII para a “gente do mundo”. Como discute Béguet, por justificativas variadas, desde as reivindicações operárias ao didatismo tradicional das obras para crianças da elite, a vulgarização ganhou maior amplitude nesse meado do século, movimento que se manteve num crescendo até seu esgotamento na virada do século XX.

É interessante destacar que esse movimento, no entanto, não ficou limitado a espaços nacionais dos "centros", uma vez que a vulgarização da ciência está ligada ao fenômeno do crescimento da instrução e do avanço tecnológico e científico a partir da segunda revolução industrial, que ocorre, ainda que de forma desigual, em diferentes centros urbanos. Este aspecto nos reporta à circulação de conhecimentos que pode ser observada na difusão das obras dos vulgarizadores pelas traduções em diferentes línguas.

As traduções de autores franceses constituíram-se em uma porta de entrada para os títulos dos vulgarizadores das ciências no Brasil. Se atentarmos para a atuação das

editoras no Rio de Janeiro, historiadores da imprensa apontam que foi a Garnier - editora que pertenceu ao livreiro francês Baptiste Garnier, chegado em meados do século - que se destacou na edição de obras traduzidas desse segmento. Diversas obras foram traduzidas nas décadas seguintes e entre as mais populares, constavam as obras de Julio Verne, assim como a de Camille Flammarion e de Louis Figuier, durante as décadas de 1870 e 1880.

Tais iniciativas podem ser vistas como um momento de encontro com o impulso editorial no caso brasileiro, principalmente na cidade do Rio de Janeiro, não obstante suas limitações, como também abordaremos nesta comunicação. O modelo de vulgarização das ciências que aqui caracterizamos aparece de forma bastante destacada em *Sciencia para o Povo*, distinguindo-a assim de outros modelos de divulgação científica, seguidas por exemplo por cientistas em instituições que faziam comunicação das ciências em outros periódicos.

Neste sentido, procura-se explorar neste trabalho as características da atuação dos vulgarizadores, entendidos como mediadores das ciências, e de suas obras, chamando a atenção para as interfaces que estabelecem com o debate sobre instrução pública, projetos nacionais de modernização e a presença de uma cultura científica.

BIBLIOGRAFIA

Béguet, Bruno (org). (1990) *La science pour tous*, 1850 -1914. Paris: Bibliotheque du Conservatoire National des Arts et Métiers.

Figuier, Louis. (1872) La Terre avant le déluge. [Tableau de la Nature. Ouvrage ilustre a l'usage de la jeunesse] Paris: Librairie Hachette.

Mollier, Jean-Yves. (2008) A leitura e seu público no mundo contemporâneo. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Secord, James. (2004) "Hallifax Keynote Address - Knowledge in transit". *Isis*, 95:654–672.

Sirinelli, Jean-François. (1996) *Os intelectuais* in: RÉMOND, René. *Por uma história política:* Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV.

ID:492

Modos de apropriação do pragmatismo de John Dewey nas Escolas Experimentais, no Brasil dos anos 1930

Autor:
LibaniaXavier
Miriam Chaves

Filiação:
PPGE-UFRJ

Autor:
José Gledison Pinheiro

Filiação:
PPGE-UFPB

PALAVRAS-CHAVE

Escola nova; pragmatismo; circulação e apropriação de modelos pedagógicos.

A presente comunicação aborda as relações entre o processo de expansão escolar e de difusão do conhecimento científico com as modernas formas de socialização e de organização pedagógica da escola. Parte de uma reflexão mais ampla sobre o sentido da instituição escolar e suas relações com a vida moderna e com o modelo Republicano de Governo para, em seguida, destacar as expectativas que cercaram a implantação das escolas experimentais em sintonia com o pragmatismo do filósofo norte americano John Dewey. Adiante, ensaia uma interpretação sobre os modos de apropriação do projeto das escolas experimentais e, de modo indireto, da pedagogia deweyana pelos alunos que dela participaram.

Instituição que se consolida como instância de difusão dos conhecimentos científicos e de uma mentalidade racional, a escola visou atender à necessidade de se promover a incorporação dos ideais de civilização dos costumes, visando garantir um tipo de sociabilidade reivindicado pela vida urbana, marcada pelo autocontrole das emoções e pelo respeito a normas hierarquizadas de convivência social. Tal construção histórica também atendeu a fins políticos, contribuindo para criar sentimentos cívicos e patrióticos e, por outro lado, dar a conhecer os contornos geográficos e administrativos; políticos e jurídicos; linguísticos e culturais, indispensáveis ao projeto de conformação e organização dos Estados Nacionais Modernos e à constituição da República como forma de Governo.

Por divulgar o conhecimento e cultivar o sentimento de pertencimento a comunidades unidas em torno de uma identidade nacional própria, a escola, portanto, assume um duplo sentido. No Brasil e em outros países da América e da Europa Ocidental, as elites políticas e intelectuais de fins do século XIX e início do XX passam a definir a escola como um instrumento útil na luta contra a *ignorância do povo analfabeto* – desconhecedor dos signos de leitura e escrita, das leis, deveres e direitos que regem as chamadas sociedades democráticas, bem como dominados por um tipo de pensamento místico, supostamente distante do acesso à razão, à informação científica e, por isso mesmo, incapaz de cultivar hábitos ditos saudáveis. Na visão destas elites, a ignorância do povo também afetava, sobremaneira, o desenvolvimento econômico, razões pelas quais, estas vão desenvolver um movimento de crescente expansão da escolarização.

No Brasil, a generalização dos grupos escolares pelo território nacional forneceu as bases materiais e simbólicas do projeto republicano de modernização do país pela educação do povo. Foi com o advento da República que se concretizou um amplo programa de construções escolares como decorrência das reformas educacionais nos estados, culminando com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1931. Nesse período, educadores como Anísio Teixeira (1997) definiram a escola como *máquina de se fazer democracia*, concebendo-a como instrumento de difusão de

uma mentalidade científica/racional e meio de concretização de uma experiência de vida baseada na participação ativa e coletiva dos alunos, tendo como guia a orientação do professor. Logo, na visão deste educador, seria função precípua da escola e papel do professor formar cidadãos capazes de reproduzir, na vida adulta, a experiência republicana e democrática vivida na escola. É nesse contexto que a Reforma dirigida por Teixeira no Distrito Federal (1930-1935) vai buscar colocar em prática o experimentalismo proposto por Dewey, na virada do século XIX para o XX, nos EUA.

Assim, a presente comunicação tem como objetivo perscrutar as relações entre o legado intelectual do filósofo norte americano John Dewey (1859-1952 e a implantação de projetos educacionais que se aproximam de suas formulações intelectuais. Nesse percurso, ensaia uma interpretação a respeito das formas de apropriação ou rejeição dos referidos projetos pelo público envolvido.

No que tange às formas de apropriação, é possível identificar a presença do pensamento de Dewey nos projetos educacionais implementados no Brasil por Anísio Teixeira, tanto nos anos 1930 quanto nos anos 1950,como confirmam os estudos publicados por Cunha (2001), Xavier (1999), Nunes (2002) e Moreira (2002). Se contextualizarmos a contribuição de Dewey no âmbito do movimento da escola nova e da expansão da filosofia pragmatista no Brasil (MENDONCA et all: 2006), observaremos sua presença na implantação das escolas experimentais, no âmbito da Reforma Educacional do Distrito Federal, conduzida por Anísio Teixeira nos anos 1930.

A criação das Escolas Experimentais corresponde, nitidamente, à perspectiva defendida por Dewey em uma de suas teorias de interesse para a educação tal como exposto no documento *The Theory of the Chicago Experiment*. Este é o título que introduz o depoimento concedido por Dewey a Katherine Mayhew e Anna Edwards, autoras do livro *The Dewey School: the laboratory school of the University of Chicago (1896-1903),* relativo à Escola Laboratório que funcionou junto àquela Universidade como um campo de experimentação do Departamento de Pedagogia, dirigido pelo próprio Dewey, entre 1894 e 1904.

Neste depoimento, John Dewey ressalta as oportunidades abertas à época pelo fato dos Departamentos de Filosofia, Psicologia e Educação se encontrarem sob uma mesma direção. Em seguida, discorre a respeito da criação Escola Laboratório da Universidade de Chicago, esclarecendo que esta foi criada como um *centro de observação, demonstração e experimentação*. No entanto, ressalta preferir o termo *escola experimental* em lugar de escola de *demonstração*. Isto, para frisar que o objetivo daquele espaço deveria ser, antes, criar condições propícias aos procedimentos concernentes à testagem de hipóteses e à formulação de teorias – funcionando como um espaço observação e de produção científica - e não propriamente para funcionar como um campo de aplicação de teorias previamente formuladas (MOREIRA,2002).

O empenho por captar os termos em que se processou o diálogo com o pragmatismo de Dewey se inscreve em uma perspectiva de análise que centra o foco

nos fenômenos de *circulação e apropriação* de ideias e práticas difundidas a partir de modelos consagrados, com atenção para os procedimentos de negociação e de apropriação, assim como de adaptação que acabam por submeter as diretrizes modelares às lógicas particulares de quem delas se aproximam, conforme nos ensinou J. Revel (1998:29). Desse modo, o que iremos identificar como presença de Dewey nas políticas educacionais levadas a efeito no Brasil, na verdade, vai tratar da influência plausível, reinterpretada e adaptada à realidade brasileira, e a um contexto específico, conforme já assinalamos.

Inicialmente, procederemos a uma breve explanação sobre as linhas gerais da teoria tal como descrita no documento acima mencionado para, em seguida, identificar sua presença nas políticas que visaram à implantação das Escolas Experimentais. A metodologia adotada prevê o estudo das proposições teóricas do filósofo norte-americano no que tange à educação progressiva e às escolas experimentais, bem como ao que se relaciona à expectativa de conformar as práticas pedagógicas aos procedimentos científicos baseados na observação, experimentação, registro e comprovação de hipóteses. No que tange ao estudo das as formas de apropriação do ideário deweyano no Brasil, a comunicação focaliza o projeto e a implantação das escolas experimentais no Rio de Janeiro, na década de 1930, suas práticas e princípios pedagógicos, bem como as respostas dos alunos a estas práticas.

Nesse sentido, pretendemos analisar dois níveis de circulação e apropriação do ideário deweyano, a saber: 1) a presença de seus pressupostos teóricos e filosóficos em projetos pedagógicos experimentais e, 2) as respostas dos alunos ao projeto das escolas experimentais por meio de duas fontes bem específicas: a revista discente da Escola Argentina e o diário de uma aluna da Escola Manoel Bonfim, ambas já estudadas por Miriam Chaves (2003) e por José Gledison da Rocha Pinheiro (2015), respectivamente.

As denominações *escolas experimentais*, mais utilizadas nos anos 1930 ou *escolas laboratório*, que compunham o léxico dos anos 1950-60, justificam a ideia que as embasava, tendo em vista que ali seriam organizados centros de estudos para difusão e avaliação de métodos experimentais de ensino. No que tange à organização do trabalho pedagógico, articulavam-se no interior destas escolas, as atividades didáticas propriamente ditas, a observação e experimentação teórico-empírica, o debate intelectual e a permanente avaliação / reconstrução da prática docente, indicando que a capacitação do magistério deveria ser um processo contínuo e ininterrupto, articulando, permanentemente, as teorias científicas e as práticas pedagógicas.

BIBLIOGRAFIA

Chaves, Miriam Waidenfeld (2001). A escola anisiana dos anos 30: fragmentos de uma experiência – A trajetória pedagógica da Escola Argentina no antigo Distrito Federal (1931-1935). Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, PUC/RJ.

Cunha, Marcus Vinícius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. Revista Brasileira de Educação - ANPEd. N. 17, maio/ago., 2001.

Dewey, John. The theory of Chicago Experiment. In Mayhew, Katherine e Edwards, Anna. The Dewey School: the laboratory school of the University of Chicago (1896-1903). EUA: Paperback, 2007.

Moreira, Carlos Otávio Fiúza (2002) . Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey. Bragança Paulista: EDUSF.

Pinheiro, José Gledison. (2015). O Diário de Dalila: poética, testemunho e tragédia na formação escolanovista do indivíduo moderno (1933-134). Tese de doutorado em Educação, UFPB.

Título da Mesa:

PROFESSORES E EDUCADORES: ENTRE A PROFISSIONALIZAÇÃO E A REVOLUÇÃO (SÉCULOS XX E XXI)

Coordenador:

Libânia Xavier

RESUMO

Tomando como ponto de partida as memórias e as trajetórias de professores e educadores que atuaram no sistema público de ensino, assim como nos espaços de educação popular, nos contextos brasileiro e português, a mesa busca analisar os projetos e experiências por meio dos quais, professores e educadores, atuando como mediadores culturais, orientaram os seus percursos de profissionalização, bem como se engajaram em ações educativas que visavam promover a libertação do povo, almejando operar mudanças, seja no país, seja na própria profissão. Investiga, ainda, em perspectiva comparada, as representações acerca da docência e as interpretações que se estabelecem em rede internacional no que tange aos estudos sobre a história da educação luso brasileira e à profissionalização docente.

Os trabalhos privilegiarão os contextos históricos que se integram nos séculos XX e XXI, com especial atenção para a nossa história recente. As fontes documentais que respaldam o conjunto de estudos desta mesa coordenada incluem entrevistas e depoimentos de professores, a consulta a arquivos pessoais e documentos oficiais como leis, decretos, regulamentos, além de resultados de pesquisa e de livros publicados pelos sujeitos em foco, dentre outras fontes.

Conforme observou Lélis (2008) a história social dos professores, assim como a história dos agentes que se dedicaram a promover a educação popular, ainda que fora do espaço da escola, se apresenta como um terreno permeado por diversas histórias que se entrelaçam, revelando aspectos da construção do campo intelectual da educação e da profissão; das relações entre os professores e o Estado; da construção da escola e dos saberes que nela circulam e da própria história dos professores como sujeitos ativos no processo de construção da sociedade. Podem revelar, também, o pendor revolucionário de alguns, extrapolando o trabalho escolar em prol de uma pedagogia popular e da libertação dos oprimidos, tal como a concebeu o educador brasileiro Paulo Freire.

Operando com a História Oral (ALBERTI, 2004), os ciclos de vida profissional e as histórias de vida de professores (GOODSON, 1995), a comunicação de Libania Xavier e Elisabete Mansur recompõe as trajetórias de um grupo de professoras do nordeste brasileiro, buscando apreender os sentidos atribuídos à profissão, tendo em vista a escassez de postos de trabalho na área rural, assim como às limitações de gênero impostas à autonomia econômica e social das mulheres. Ao abordar tais trajetórias, destacam-se os procedimentos teórico- metodológicos vinculados à

micro-história italiana, com Giovanni Levi (1992; 2000) e a concepção de rede de relações e contextos socialmente construídos, dentre outras.

Do ponto de vista da comparação, a comunicação assinada por Ana Lúcia Cunha Fernandes analisa as observações teóricas e empíricas contempladas em projetos desenvolvidos em intercambio de pesquisadores brasileiros e portugueses no âmbito do estudo da história da educação luso-brasileira, nos anos 1990-2000. Percebendo que tais trabalhos têm diferentes alcances e perspectivas distintas, a comunicação visa apresentar uma espécie de balanço dos Projetos CAPES-FCT, buscando identificar o estado de uma tendência de pesquisa fundada no intercâmbio internacional, e com ênfase mais nos processos do que nos resultados, identificando as singularidades dessas produções no âmbito da História da Educação.

Focalizando o trabalho de educação popular desenvolvido por Frei Alberto Christo Libaneo, a comunicação de Américo Freire contempla dois eixos de analise: O primeiro está focado mais diretamente no diálogo/debate travado entre Paulo Freire e Frei Betto sobre a educação popular, tomando-se por base os materiais educativos produzidos por Betto nos 1970. Nesta comunicação, pretende-se situar esses debates em um quadro político-temporal mais amplo com vistas a testar as noções de "cristianismo da libertação" e "intelectuais mediadores" formuladas por Michael Löwy (2007) e J. F. Sirinelli (2003), respectivamente. O segundo eixo, volta-se para questões que dizem respeito aos problemas enfrentados pela educação popular nos dias de hoje.

Por sua vez, o trabalho de Rosa Serradas aborda a participação dos sindicatos na construção do sistema educativo português e a sua ação enquanto fator constitutivo da profissionalidade docente. Visa contribuir para a desocultação de aspetos da dinâmica social e da política educativa no período pré e pós 25 de abril de 1974, até hoje pouco conhecidos, e evidenciar o papel desempenhado pelos Sindicatos de Professores na construção de uma nova profissionalidade docente, consentânea com uma escola democrática. A pesquisa que embasa a comunicação está apoiada em um vasto trabalho empírico em que participaram os mais relevantes atores do processo de concepção e implementação de novas medidas de política educativa, tanto por parte dos sindicatos como por parte dos então responsáveis políticos e da administração.

Retomando um debate aberto pela primeira comunicação da Mesa, a comunicação de Nailda Marinho tem como objetivo examinar questões relacionadas à identidade de gênero na formação das futuras professoras e professores pelo Curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) da Universidade do Brasil, criado em 1939. Nessa perspectiva, propõe discutir como no referido curso se configurava seu corpo discente tendo em vista sua identidade de gênero.

Nas comunicações aqui reunidas serão observadas as ações e os movimentos de renovação educacional e cultural, em sentido amplo, privilegiando o protagonismo dos agentes dedicados à educação pública e ao seu potencial de democratização da vida social, bem como à participação em projetos de organização e conscientização

popular. O estudo das trajetórias biográficas e profissionais, os contextos de formação profissional e o associativismos docente serão, assim, objetos de estudo a serem explorados. Além destes, a análise do lugar atribuído aos professores nos estudos de história da educação luso-brasileira também compõem as reflexões propostas nesta mesa, conforme já assinalamos. Se o estilo pessoal e os recursos advindos das histórias particulares de professores e educadores populares ganham peso na definição das identidades desses sujeitos históricos, as suas inserções institucionais e posições políticas e sociais também interferem nas concepções de mundo, do conhecimento e do ofício, compondo outro traço forte na definição dos atributos desses profissionais. Interessa por isso identificar, também, o tipo de mediação política e cultural por eles desempenhada. Afirma-se, por meio desse tipo de abordagem, o caráter subjetivo da própria profissão, chamando a atenção para a dinâmica dos processos de negociações identitárias (DUBAR:2005) acionados ao longo das trajetórias docentes, tanto no âmbito individual, como nos espaços institucionais e nos movimentos políticos.

Partimos do pressuposto de que os professores, os educadores sociais e demais mediadores culturais constroem incessantemente uma *identidade profissional* a partir de uma *utopia social e política* que se articula aos espaços de trabalho – formais ou não formais – em que atuam. Tais construções se efetivam com implicações tanto na dimensão deontológica (referida a valores), quanto na dimensão epistemológica (da relação com o saber) de seu campo profissional, em sintonia com o debate político em curso. Essas duas dimensões – a deontológica e a epistemológica -- interferem nas práticas desenvolvidas por esses educadores, tanto no que se refere ao trabalho desenvolvido nas instituições escolares, quanto às suas intervenções pedagógicas, culturais e políticas.

Assim, a diversidade de instituições e sujeitos pesquisados é o que permite que o conjunto das comunicações aqui reunidas componha análises passíveis de comparação. Assim, cada comunicação irá focalizar tipos particulares de mediação cultural desenvolvidas por agentes também particulares. Cabe lembrar que estas se dão, sempre, em interação com os contextos gerais e locais que constituem esses agentes e que são por eles modificados.

ID 391

EDUCAÇÃO POPULAR E PROTAGONISMO SOCIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: INTERVENÇÃO E MEDIAÇÃO EM FREI BETTO

Autor:
Américo Freire

Filiação:
Fundação Getulio Vargas/Brasil

RESUMO

A proposta deste texto é explorar algumas das principais proposições de Frei Betto no campo da educação popular e está integrado a um projeto de pesquisa mais amplo que tem como objetivo situar a presença política e intelectual do religioso no vasto território do "cristianismo da libertação". O texto está dividido em duas seções. Na primeira, acompanho alguns aspectos relativos à inserção do protagonista no campo da educação popular: as primeiras experiências no uso do método Paulo Freire, o contato com as proposições do frei Carlos Mesters em torno dos círculos bíblicos e o trabalho teórico-prático que implementou no CEPIS. Frei Betto valeu-se de tudo isso para compor reflexões de lavra própria sobre o trabalho de educação popular – objeto de análise da parte final deste texto.

PALAVRAS-CHAVE

Educação popular, Protagonismo social, Frei Betto

Na história contemporânea do Brasil, há dois momentos-chave na construção do campo da educação popular no país. O primeiro deles corresponde ao período compreendido entre a segunda metade dos anos 50 e o começo da década de 1960 (Marques, 2008). Nessa conjuntura – marcada pela preeminência de governos mais afeitos à mobilização e à organização popular; pelo *aggiornamento* na Igreja Católica sob a égide de João XXIII, desdobrado no avanço de movimentos de cunho cultural e educativos vinculados à Ação Católica; pelo exemplo e simbologia da Revolução Cubana; e pela primeira elaboração e aplicação do sistema Paulo Freire (Konder, 1988) –, houve a presença e a influência decisiva do governo federal e/ou da Igreja na conformação do campo da educação popular. Esses movimentos terminaram por se associar ao fenômeno político-social-cultural da "Revolução Brasileira" (Ridenti, 2010).

Em fins da década de 1970, na esteira da crise do regime ditatorial-militar, abriu-se uma nova etapa da expansão da educação popular no país, a qual teve como traço marcante a presença múltipla de entidades locais que cobriram boa parte do território brasileiro, muitas das quais com algum tipo de vínculo direto com segmentos avançados da "Igreja católica progressista" e do protestantismo de esquerda. Essas entidades puderam contar com o apoio financeiro e político de organismos internacionais e congregaram antigos e novos militantes que se reuniam em prol de um projeto de empoderamento popular, fora do estrito controle estatal ou mesmo partidário.

Carlos Alberto Libanio Christo, Frei Betto, é personagem central nesse processo de reconfiguração do campo da educação popular que tomou corpo nas décadas finais do século passado. Seu nome está diretamente associado às seguintes iniciativas: à organização e à promoção de Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) em Vitória (1974-1979); ao trabalho de formação política no Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema e na Pastoral Operária do ABC (1980-2002); à criação e ao desenvolvimento das atividades do Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae (CEPIS), entidade que levou adiante um vasto trabalho de base nas áreas periféricas da capital paulista. Foi no CEPIS que Frei Betto teve oportunidade de travar contato com Paulo Freire, discutindo com ele diferentes questões relativas à concepção e à metodologia da educação popular no Brasil. Como fruto desse contato foi publicado o livro de ambos intitulado *Essa escola chamada vida* (1988), até hoje seguidamente republicado. Nele, Freire e Frei Betto relatam aspectos das suas vidas e da maneira como entendiam as diversas dimensões da educação popular.

Mais recentemente, nos anos de 2003 e 2004, Frei Betto atuou como agente governamental responsável pela mobilização social em apoio ao Programa Fome Zero, ajudando a constituir a Rede Nacional de Educação Popular, atualmente designada Rede de Educação Cidadã (Recid). A finalidade da Recid é a de construir uma Política Nacional de Educação Popular, com objetivo de contribuir, fortalecer e articular processos de educação popular emancipatórios, fortalecendo a cidadania e a participação popular na elaboração e implementação de políticas públicas.

A proposta deste texto é explorar algumas das principais proposições de Frei Betto no campo da educação popular e está integrado a um projeto de pesquisa mais amplo que tem como objetivo situar a presença política e intelectual do religioso no vasto território do "cristianismo da libertação", conforme a noção cunhada pelo sociólogo Michel Löwy (Löwy, 2000 e 2007). O texto está dividido em duas seções. Na primeira, acompanho alguns aspectos relativos à inserção do protagonista no campo da educação popular: as primeiras experiências no uso do método Paulo Freire, o contato com as proposições do frei Carlos Mesters em torno dos círculos bíblicos e o trabalho teórico-prático que implementou no CEPIS. Frei Betto valeu-se de tudo isso para compor reflexões de lavra própria sobre o trabalho de educação popular – objeto de análise da parte final deste texto.

****

Frei Betto possui vasta obra autobiográfica. Nela, relata inúmeros aspectos da sua longa trajetória de militante cristão. Em *Alfabetto: Autobiografia escolar* (2002), livro de memórias da infância e da juventude, Betto registra algumas passagens do trabalho de educação popular que realizou junto aos operários da Fábrica Nacional de Motores, então localizada em Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro, nos primeiros anos da década de 1960. Na ocasião, o religioso compunha a direção nacional da Juventude Estudantil Católica (JEC) e, por intermédio de Luiz Eduardo Wanderley e Osmar Fávero – dois importantes quadros do Movimento de Educação de Base –, tomou contato com os princípios que orientavam a atuação da entidade, em particular com os fundamentos e procedimentos do chamado "método Paulo Freire". Criado e desenvolvido pelo educador pernambucano, o método revolucionava a maneira como era realizada a alfabetização dos adultos no país, rompendo com os fundamentos e as práticas rotineiras de uma educação que deixava de levar em conta o contexto sociopolítico e a experiência dos alunos. Para Freire, o caminho a ser adotado era exatamente o inverso, e a metodologia deveria ser baseada no diálogo de saberes e de culturas.

O projeto de educação popular foi conduzido por membros da JEC masculina e feminina. Como ponto de partida, a equipe costumava utilizar imagens da própria fábrica para suscitar debates sobre o significado de alguns conceitos gerais, tais como "natureza" e "cultura", além de transmitir noções marxistas – "mais valia", "meios de produção", "alienação" – que pudessem servir de substrato ao que era chamado de "conscientização política". "Saíamos dali", registra em *Alfabetto*, "convencidos de ter arrancado os trabalhadores de sua secular alienação, abrindo-lhes o horizonte de um novo tempo de que eles seriam sujeitos históricos."

Frei Betto foi preso em novembro de 1969 sob a acusação de envolvimento com as atividades da Ação Libertadora Nacional (ALN) – organização revolucionária que combateu a ditadura militar pelas armas. Foi processado e cumpriu pena em cárceres paulistas por quase quatro anos.

Frei Betto escreveu muito nos anos em que esteve preso, sobretudo cartas. Várias delas saíram clandestinamente da prisão para serem editadas e transformadas em dois dos seus livros de maior impacto – *Cartas da prisão e Nas catacumbas*. O religioso também estudou muito na prisão – marxismo, teologia, filosofia, educação etc. Foram tempos de ler e aprender com o sacerdote peruano Gustavo Gutierrez e com o frei franciscano Leonardo Boff – dois dos principais teólogos que nomes que estavam a conformar o que veio a se chamar "Teologia da Libertação", movimento do qual Frei Betto se tornaria figura destacada.

Foi também nessa ocasião que o frade dominicano pode se dedicar ao estudo da obra de Paulo Freire com maior afinco. O mesmo a dizer dos livros e cartilhas do frei carmelita Carlos Mesters acerca do método de leitura popular da bíblia. Para o religioso, essas leituras serviriam de referência para o trabalho de formação que ele e os freis Fernando de Brito e Ivo Lesbaupin começaram a realizar junto aos presos comuns da prisão de Presidente Venceslau. (*Canto na fogueira,* 1977).

Carlos Mesters nasceu na Holanda em 1931. Em 1949, veio para o Brasil e dois anos depois ingressou na Ordem dos carmelitas. Fez seus estudos de doutoramento na *École Biblique* de Jerusalém, daí resultando a tese intitulada *O tema do Êxodo na composição do Apocalipse*. De volta ao Brasil, torna-se professor de Sagrada Escritura e autor de vasta obra voltada para a leitura e interpretação da Bíblia. A partir de 1969, manteve contato frequente com comunidades pobres no nordeste, vindo a acompanhar e participar da formação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) na região, em especial no estado do Ceará. (Cavalcanti, 2007). Em 1978, fundou o Centro de Estudos Bíblicos (CEBI) que tem como objetivo "explicitar, articular, dinamizar e sistematizar uma leitura que estava sendo feita pelo povo nas comunidades de fé. É a fé do povo que faz acolher a Bíblia como aquilo que realmente é: a Palavra de Deus." Ao lado de Mesters, na criação da entidade, estiveram frei Betto, o padre Orestes Stragliotto, o professor Jetter Ramalho e o Reverendo Correia da Cunha.

Os passos da elaboração do método de leitura da Bíblia de Carlos Mesters são dessa maneira resumidos por Teresa Cavalcanti – professora da PUC-Rio e uma das principais estudiosas das obras do autor: 1) Formulação do diagnóstico de inadequação entre os métodos dos agentes da Igreja e a mentalidade popular. Para Mesters, o agente religioso costumava se colocar em posição superior – como detentor de um saber –, desconhecendo o saber "dos pequenos, sua fé revestida de símbolos e expressões/devoções populares"; 2) Aproximação, observação e escuta do povo com suas características e contribuições. Nesse passo, Mesters constata "que a fé transmitida pela tradição eclesial desde o início da colonização (...) permaneceu, em alguns meios, intacta naquilo que ela tem de mais profundamente evangélico."; 3) Feita essa constatação, torna-se necessário fazer-se aprendiz, "aluno da realidade, "discípulo dos pobres."; 4) "É no aprendizado com o povo que Mesters passa a perceber que os "pobres fazem uma ligação entre a Bíblia e a própria vida." (...) "As pessoas humildes não leem a Escritura para aumentar seus conhecimentos, mas para colocar em prática, na sua vida concreta, a Palavra de Deus."; 5) Mesters também

percebe que a leitura popular da Bíblia é essencialmente comunitária. "A comunidade de fé é o contexto adequado onde se dá a ligação entre vida e Bíblia.". (Cavalcanti, 2007)

Teresa Cavalcanti registra ainda os demais passos de elaboração do método: 6) Para melhor compreender a leitura popular da Bíblia, Mesters busca penetrar "no código de linguagem do povo." Muitas vezes, a linguagem popular é feita por "imagens, comparações, silêncios, ironias sugestões."; 7) Faz-se necessário também um retorno "para o conhecimento científico e para o método científico-crítico que permite o acesso ao sentido literal e original do texto bíblico."; 8) Mesters sugere que deve haver fidelidade e diálogo com a tradição da leitura da Bíblia. O que não admite é a repetição de fórmulas cristalizadas do passado; 9) Por fim, temos a finalidade do método nas palavras do próprio Mesters: "O principal objetivo da leitura não é conhecer e interpretar a Bíblia, mas sim interpretar a vida com a ajuda da Bíblia." (Cavalcanti, 2007).

Em seu livro de memórias, *A mosca azul: reflexão sobre o poder*, Frei Betto menciona a importância da obra de Mesters para sua formação intelectual e para o desenvolvimento de seu trabalho junto aos movimentos sociais. Como educador popular, o religioso foi construindo uma metodologia própria e original na qual pôde se valer das reflexões – e das práticas – de Paulo Freire e do frei carmelita. Registra ele: "O método Paulo Freire, adotado e enriquecido nas Comunidades Eclesiais de Base, combinava-se com a leitura e a escuta do Evangelho, o 'causo' da Bíblia, a comparação com os casos da vida, descobrindo-se que a luta de Moisés contra o faraó equivalia ao combate atual à tirania; (...) o êxodo coincidia com a paciência histórica de, aos poucos, ganhar terreno, avançar, reunir um grupinho de meia dúzia de fiéis no salão paroquial, fazer a leitura bíblica, levantar as dificuldades da vida (...) e se perguntar, como ensina o método Carlos Mesters; 'O que Deus quer diante de tanto sufoco? Fez ele o mundo desse jeito? (...) Então, por que tanta injustiça? '" (*A Mosca azul: reflexão sobre o poder,* 2006).

Betto, Ivo e Fernando saíram da prisão no dia 4 de outubro de 1973 – dia de São Francisco de Assis. Os três optaram por permanecer no país e mergulhar de cabeça no trabalho popular *com* e *junto* aos pobres. Frei Betto, no começo do ano seguinte, se descolou de armas e bagagens para Vitória – capital do Espírito Santo. Na capital capixaba optou por viver em um barraco no Morro de Santa Maria. Por lá permaneceu por cinco anos até se transferir de vez para São Paulo.

Frei Betto, no estado do Espírito Santo, reuniu excelentes condições para desenvolver um sem número de atividades junto ao movimento popular que então emergia com vigor naquele estado, ao mesmo em que pode dar acabamento à produção literária oriunda dos tempos da prisão. Foi nessa ocasião que lançou no Brasil os livros *Cartas da prisão* (1976) *e Das catacumbas* (1976), além de *Oração na Ação* (1977) e *Diário de Puebla* (1979). Com o suporte da alta hierarquia católica local, pode mover-se com desenvoltura pelo estado e pelo país em um intenso trabalho de articulação da chamada "Igreja popular", cujo principal resultado foi a

realização, em Vitória, dos dois primeiros primeiro encontros intereclesiais das CEBs (1975 e 1976).

No campo da educação popular, a principal iniciativa de Frei Betto foi a transformação de uma entidade de cunho assistencial da Igreja local – a Cáritas – em um espaço de educação popular voltado para dar subsídios ao trabalho pastoral junto às CEBs. Para tanto, foi contratada uma equipe de militantes engajados na Pastoral da Juventude que passou a receber formação específica, coordenada pelo próprio Betto, para que dali saíssem agentes pastorais comprometidos com a construção de uma Igreja popular. (Frei Betto, 2013).

Em meados de 1979, o religioso transferiu-se de vez para São Paulo, voltando a residir no Convento das Perdizes. Já em terras paulistas, dividiu-se entre o trabalho na Pastoral Operária do ABC e atividades de educação popular no CEPIS. Para Betto, por certo, o trabalho no Cepis representava a oportunidade de dar continuidade aos projetos de educação popular iniciados na Cáritas do Espírito Santo. Em São Paulo, o desafio – e a escala – seriam bem maiores.

O Instituto Sedes Sapientiae é "um centro multidisciplinar de reflexão, um lugar permanente de formação e serviços." A entidade procura – através de fóruns, seminários, debates, grupos de estudo e publicações – manter discussões sobre temas inovadores e polêmicos nas áreas de saúde mental e educação. Criado em 1975 pela Madre Cristina Sodré, cônega da Congregação de Santo Agostinho, o instituto transformou-se em lugar de referência na luta pelos direitos humanos e contra a ditadura militar, mantendo conexões diretas com um conjunto de movimentos sociais.

Madre Cristina foi uma figura-chave no trabalho de apoio às esquerdas revolucionárias em São Paulo entre as décadas de 1960 e 1990. Psicóloga e professora universitária, acolhia em sua clínica refugiados políticos de diferentes organizações. Compunha parte de uma rede de apoio aos presos políticos e suas famílias, tendo também militado em prol da anistia política. Em 1978, abriu as portas do Instituto Sedes Sapientie para a realização do I Congresso Brasileiro pela Anistia.

Tendo em vista levar adiante a criação de um centro educacional no Sedes Sapientiae, Madre Cristina optou inicialmente pela criação de cursos de formação profissional de dois anos nas áreas de planejamento educacional e expansão cultural. Para conduzir esse projeto, foram incorporados à entidade dois novos profissionais: Maria Nilde Mascelanni – educadora reconhecida pelo seu trabalho inovador à frente das Escolas Vocacionais – e Pedro Pontual, educador que há tempo colaborava com Maria Nilde. Nesse meio tempo, a equipe recebeu também a adesão de Paulo Vannuchi, Paulo de Tarso Venceslau e Celeste Fon. Os dois primeiros eram ex-presos políticos remanescentes da Aliança de Libertação Nacional (ALN). A última era educadora e irmã de Aton Fon e Antônio Carlos Fon – dois ex-presos políticos e ex-militantes da ALN. (Vannuchi, 2013 e Celeste Fon, 2013).

Em meados do ano de 1977, as discussões entre os membros da equipe resultaram na criação do CEPIS, ou seja, no estabelecimento de um centro voltado para o trabalho educativo nas bases populares. Na ocasião, segundo a visão da época,

chegara o momento de sair a campo com vistas a fortalecer os movimentos sociais, fornecendo aos trabalhadores "informações e análises históricas, econômicas, sociológicas etc. que lhes permitissem criar uma autonomia de classe e um projeto político próprio. O trabalho de base e o trabalho de formação política eram a grande estratégia para uma perspectiva revolucionária no Brasil naquele momento." (Lopes, 2013). Logo em seguida, Paulo Maldos, psicólogo, educador popular e ex-colaborador do Sedes, e Frei Betto foram integrados à equipe do Cepis.

O CEPIS surgiu na confluência de três vertentes: a cristã, vinculada à Teologia da Libertação e interessada em mergulhar no trabalho de base; a pedagógica diretamente influenciada pelas ideias e propostas de Paulo Freire; e a marxista, que, passada a dura experiência da luta armada, apostava na necessidade de desenvolver um trabalho político de assessoria junto aos movimentos populares. Por caminhos diferentes, essas vertentes possuíam uma zona de convergência: a crítica às posturas "vanguardistas" que não reconheciam a importância da relação dialógica entre prática e teoria; a aposta em uma educação libertadora voltada para o empoderamento do povo trabalhador; e a crença na transformação social e no projeto socialista.

Montada a equipe básica, o trabalho do Cepis começou a tomar corpo nos bairros periféricos paulistas. Em geral, o passaporte de entrada nas comunidades era dado por um bispo ou padre comprometido com a Teologia da Libertação e com a formação e animação das CEBs em suas paróquias. Foi esse o caso, por exemplo, das atividades realizadas em localidades da Zona Leste da cidade que contaram com o respaldo de Dom Angélico Bernardino, bispo local e figura-chave da Pastoral Operária paulistana.

Na década de 1980, a equipe do Cepis abriu o leque de atividades para além do que vinha se desenvolvendo nos bairros e fábricas da capital. As novas frentes foram os trabalhos de formação nos sindicatos, particularmente em articulação com as chamadas oposições sindicais; as atividades de assessoria e formação junto a entidades que lidavam com a questão da terra – a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); a presença de quadros da entidade na criação do Partido dos Trabalhadores (PT), da Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindicais (Anampos) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT); a participação do CEPIS na criação de uma rede de entidades de educação popular no país e na América Latina.

No decorrer dos anos de 1990, o modelo de formação implantado pelo CEPIS começou a esbarrar em vários problemas. Um deles dizia respeito ao debate interno em torno da necessidade de se rever – ou mesmo manter – o trabalho do centro, dado que várias entidades populares já criavam estruturas próprias de formação política, entre as quais o PT e a CUT. Na esteira desses debates começaram a sair do centro alguns de seus quadros fundadores, como Paulo Vannuchi e Pedro Pontual, entre outros. Outro problema, igualmente grave, foi o avanço do neoliberalismo, que atingiu em cheio as organizações populares – campo de atuação das entidades de educação popular e de formação política. Nessa conjuntura adversa, o centro viu-se

obrigado a reduzir o trabalho de base e concentrar suas atividades na formação política de lideranças populares. (Lopes, 2013; Pontual, 2014).

Mesmo sendo uma figura conhecida e com amplo trânsito em vários círculos políticos e sociais, Frei Betto nunca assumiu o papel de diretor, coordenador ou proeminência no Cepis, assinala Pedro Pontual. (Pontual, 2014). Segundo o educador, o religioso sempre se mostrou disposto em construir um trabalho de equipe, dando a devida importância aos momentos de avaliação e planejamento. "Havia uma rotina de reuniões semanais e trimestrais. Essas últimas cobriam um fim de semana e costumavam ocorrer em um lugar retirado, fora de São Paulo, e tinham como objetivo a realização de uma reflexão mais aprofundada sobre o trabalho." Nessas ocasiões, registra Pontual, era a oportunidade de promovermos rodadas de crítica e autocrítica.

Frei Betto participava ainda dos treinamentos realizados na periferia de São Paulo com lideranças de movimentos populares, aponta Pontual. Esse treinamento seguia um roteiro pré-estabelecido: "em primeiro lugar, fazia-se uma caracterização dos problemas da realidade local e da sociedade brasileira; em seguida, colocava-se a questão 'será que sempre foi assim? ', o que abria a possibilidade de uma abordagem histórica relativa aos vários modos de produção e etc.; depois, era a hora de Betto entrar para discutir questões a respeito de fé e política; por fim, discutia-se o planejamento da ação. Nós multiplicamos esses treinamentos por muitas regiões da cidade de São Paulo." (Pontual, 2014).

******

Em julho de 1979, no mesmo mês que desembarcou em terras paulistas, publicou um artigo na *Revista Encontros da Civilização Brasileira* sob o título "A educação nas classes populares", no qual resume algumas de suas principais reflexões sobre o tema. Neste texto, dirige suas críticas para os métodos tradicionais de ensino adotados pelos grupos que atuavam junto à base popular. Em lugar disso, propõe uma educação popular "libertadora" e fundada em uma "nova pedagogia".

"Educação popular", para Betto, refere-se ao trabalho que se situa na linha da *conscientização* – entendida como contribuição à emergência de uma consciência explícita de classe – e na linha da *libertação* – entendida como busca de um projeto social alternativo que englobe tanto o regime de governo quanto o sistema capitalista de produção. E esse trabalho é *popular* por que se volta na parcela da população que sobrevive, basicamente, da venda ou do emprego de sua força física de trabalho. Segundo o autor, *educador* é o termo que designa todos aqueles que, mesmo oriundos das classes média e alta, estão engajados no exercício da educação popular, à qual procuram dar consistência ideológica e uma direção histórica. No texto, Betto propõe-se a examinar o que chama de *questão pedagógica*, isto é, a maneira pela qual se relacionam o educador (o agente pastoral, o político ou mesmo o partido político) e os educandos (as classes populares).

Para Betto, cada um de nós é uma pessoa geograficamente situada, historicamente determinada, culturalmente condicionada em sua formação, não

apenas pelo meio, mas sobretudo pela classe a que pertence. Em uma sociedade dividida em classes, na qual a classe dominante busca impor suas concepções e valores, dá-se um processo educativo que visa a reprodução dessa sociedade. Porém, registra o autor, numa perspectiva libertadora, isso que chamamos de educação popular quer *transformar* a sociedade e não reproduzir a ideologia dominante que justifica a sociedade em sua atual formação.

Betto trabalha ainda com o pressuposto de que cabe ao educador criar as condições para que os trabalhadores se eduquem, isto é, venham a assumir-se como protagonistas da história. Em razão disso, a educação popular deve munir-se de instrumentos que busquem evitar tanto posturas assistencialistas e reformistas, como vanguardistas.

Em ambos os casos, alerta o autor, o que temos é uma educação *para* e não uma educação *em* e *com*. "O povo será o elemento passivo fadado a sofrer, uma vez mais, uma ação opressora, manipuladora, direcionista, por mais carregada de intenções libertadoras que ela seja em seus propósitos e objetivos."

Nas seções finais do artigo, Betto avança em algumas proposições tendo em vista buscar superar nossa tradição elitista e vanguardista no tocante às relações entre educadores e educandos. Segundo ele, para que se construa uma proposta de educação libertadora faz-se necessário que o educador, ao dirigir-se à base, deva despir-se, o quanto possível, da carga que traz e seu meio de origem e de seu processo de formação. Isso não se obtém por mera intenção, mas por uma efetiva revolução cultural, através de uma prática pela qual *o educador se deixa reeducar pelos educandos*. "Antes de falar, ouve; antes de ensinar, aprende; antes de explicar, pergunta; antes de formular, pratica; antes de querer conduzir, deixa-se conduzir."

Outro passo importante nesse processo diz respeito às relações entre prática e teoria. Para Betto, o educador aberto ao aprendizado e munido da teoria, "*recria* a teoria a partir da prática, redimensionando seus conceitos a partir das exigências do trabalho, questionando suas análises a partir da realidade concreta em que vivem os trabalhadores (...); enfim, passa a acreditar que o próprio povo é capaz de, à sua maneira, (...) elaborar a teoria que nasce da prática e, assim, traçar o rumo de sua ação."

Por outro lado, Betto alerta que esse processo não é espontâneo e nem a base chega sozinha, a formular sistematicamente sua teoria. "É um esforço dialeticamente articulado com as referências teóricas trazidas pela presença do educador junto aos educandos, e não do educador *para* os educandos ou dos educandos para si mesmos."

Por fim, propõe explicitamente a adoção de uma atitude proativa do educador em criar as condições para a educação de base. Isso significa, entre outras coisas, "que não deva ficar esperando, 'por respeito ao povo' que os educandos adquiram, espontaneamente, consciência política, mas procura ajudá-los a desvendar os mecanismos de exploração da sociedade capitalista. Isso é tanto mais fácil quanto menos se parte de princípios teóricos extraídos de livros, mas da experiência de exploração que os educandos carregam e, por outro lado, de exercício de seu poder

popular nas lutam que travam, como é o caso da luta pela terra, do movimento do custo de vida e das greves."

As proposições de Betto neste texto giram em torno de três questões centrais. A primeira delas: não é possível confundir educação para o povo e educação popular. Para ele, a segunda é fruto e orienta-se por um projeto de empoderamento popular que tem como perspectiva a transformação social. Segunda questão: os grupos e partidos que atuam no campo da educação popular, ao reproduzirem práticas pedagógicas tradicionais, contribuem para manter a dominação de classes presente na sociedade brasileira. Nesse ponto em particular, ele, implicitamente, coloca em xeque a maneira pela qual boa parte das esquerdas tem lidado historicamente com as classes populares. Terceira: Betto preocupa-se com iniciativas no campo da educação popular que sejam fruto ou de mera especulação teórica ou da expressão exclusiva da ação prática. Propõe, portanto, uma nova pedagogia baseada em uma relação dialógica – de mão dupla – entre educador e educando, na qual o primeiro se mostre disposto a ouvir, a "fazer-se aprendiz."

Para Betto, assim como para equipe do CEPIS, um dos grandes desafios foi o de colocar todas essas ideias gerais em prática, ou seja, fazia-se necessário construir e aplicar métodos e técnicas pedagógicas coerentes com o objetivo de uma pedagogia libertadora. A esse respeito, Betto teve a oportunidade de expor suas ideias em longa entrevista concedida ao lado do educador Paulo Freire ao repórter Ricardo Koscho, cujo resultado foi o livro intitulado *Essa escola chamada vida* (1984).

Para Betto, a ação educativa deve pautar-se no princípio pedagógico de sempre fazer um trabalho a partir dos elementos fornecidos pelas experiências vitais anteriores. O educando tem de estar no centro do processo. Professor, assessor, educador, é apenas aquele que vai ajudar a explicitar e sistematizar aquilo que a vida e contexto dos educandos fornecem como elemento. "A gente ajuda a fazer isso que eu chamo de 'técnica do saca-rolha'. Tirar deles e, depois, entrar com a 'chave de fenda', para apertar os parafusos."

Na entrevista, Betto afirma de forma categórica: a questão central da educação popular está na metodologia. Segundo ele, é ela que define o caráter da educação popular. Vejamos por quê. Betto distingue "metodologia tradicional" e "metodologia dialética", a qual vem sendo aplicada no trabalho do Cepis. A primeira, segundo Betto, é dedutiva, e baseia-se no aprendizado de conceitos e de noções, dentro da relação professor-aluno. "É o que Paulo Freire qualifica de 'bancária', pois reproduz o sistema de dominação vigente nas relações sociais capitalistas."

Já na metodologia dialética, segundo ele, o ponto de partida é a prática social dos educandos. Antes de se elaborarem os conceitos, é preciso extrair dos educandos os elementos de sua prática social: quem são, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem, que desafios enfrentam. "Aqui, o conceito aparece como ferramenta que ajuda a aprofundar o conhecimento do real, e não a fazer dele mera abstração. O aprendizado comum, que liga teoria e práxis, só se dá a partir da realidade coletivamente refletida."

Portanto, conclui Betto, a metodologia dialética é indutiva, nela o processo de teorização do real vai do pessoal para o coletivo, do biográfico ao histórico, do local ao nacional, do específico ao geral, do conjuntural ao universal, do parcial ao estrutural, do concreto ao abstrato. "Enfim, a teoria se faz guia para a ação transformadora do real."

****

Frei Betto foi um dos principais articuladores políticos no Brasil entre as décadas de 1970 e 1990. Esteve à frente – ou veio a participar – de algumas das principais iniciativas que contribuíram para a formação de um novo eixo de poder – por dele denominado "poder popular" – que serviu de base para a criação de entidades populares e intersindicais – como a Central de Movimentos Populares (CMP) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) –, assim como para a fundação e o fortalecimento político-social do Partido dos Trabalhadores. Também reuniu capital político para se transformar em principal elemento de mediação político-cultural no vasto campo da Teologia da libertação brasileira e latino-americana, vindo a estabelecer pontes entre segmentos da alta hierarquia católica no país, bispos, pastores e sacerdotes vinculados às Pastorais Operárias e amplos setores populares organizados em torno das CEBs. (Sirinelli,1996 e 2003). Por fim, cumpriu esse papel de mediação entre regimes socialistas e Igreja Católica em Cuba (*Fidel e a Religião*, 1985), assim como na URSS e em países do então chamado Leste Europeu (*Paraíso Perdido*, 2015).

Ao se examinar o conjunto de atividades e proposições de Frei Betto no campo específico da educação popular, há de se levar em conta as seguintes variáveis. *Um*: educação popular é vista por ele como estratégica no processo de formação de uma nova cultura política no país. Isso significa uma abordagem aberta e menos dogmática na relação entre militante e classes populares/ educadores e educandos. *Dois*. Frei Betto não se prende a maiores ortodoxias e busca construir um conjunto teórico-prático no qual concepções marxistas estão mescladas com leituras freirianas e mesmo originárias da Teologia da Libertação. *Três*. Frei Betto se mostrava preocupado com o método da educação popular, que entende fundamentalmente como intuitivo e plasmado pela presença popular.

BIBLIOGRAFIA

Betto, Frei (2002). *Alfabetto – Autobiografia escolar*. São Paulo, Ática.

_____ (1979). "A educação nas classes populares." *Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v. 13, p. 162-173.

_____ (2006). *A mosca azul: reflexão sobre o poder*. Rio de Janeiro: Rocco.

_____, Lesbaupin, Ivo & Brito, Fernando de. *Canto na fogueira*. Petrópolis: Vozes.

_____ & Freire, Paulo (1988). *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática.

_____ (1985). *Fidel e a religião*. São Paulo: Brasiliense.

_____ (2015). *Paraíso perdido. Viagens ao mundo socialista*. Rocco: Rio de Janeiro

Cavalcanti, Tereza Maria Pompéia (2007). A leitura popular da Bíblica e a V Conferência do CELAM. *Atualidade Teológica*. Revista do Depto. de Teologia da PUC-Rio. Ano XI, nº 25, janeiro/ abril de 2007.

Konder, Leandro (1988). "História dos intelectuais nos anos 50" in Marcos Cezar de Freitas (org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo:Contexto, pp. 355-374.

Lopes, Bárbara (2013). *Semeadores da utopia. A história do Cepis – Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae*. São Paulo: Expressão Popular.

Löwy, Michael (2000). *A guerra dos deuses: Religião e política na América Latina*. Petrópolis, Vozes.

_____ (2007). "As esquerdas na ditadura militar: o cristianismo da libertação". In: Ferreira, Jorge e Reis, Daniel Aarão. *Revolução e democracia*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira (Col. As esquerdas no Brasil, v. 3).

Marques, Mariana P. (2008). *Construção do campo da educação popular no Brasil: história e repertórios*. São Paulo, PUC (dissertação de mestrado em educação).

Ridenti, Marcelo (2010). *O fantasma da Revolução brasileira*. São Paulo: Unesp.

Sirinelli, Jean-François (1986). "Le harsard ou a necessité? Une historie en chantier: l'historie des intellectuels". *Vingtième Siècle. Revue d'Historie, n. 9,* pp. 97-108.

_____ (2003). "Os intelectuais". In: Rémond, René (org.) *Por uma História Política*. Rio de Janeiro: Editora, FGV, pp. 231-69.

Entrevistas

Celeste Fon. São Paulo, CEPIS, 2013.

Frei Betto. Rio de Janeiro, CPDOC, 2013.

Paulo Vanuchi. São Paulo, Instituto Lula, 2013.

Pedro Pontual. Brasília, Palácio do Planalto, 2014.

ID:406

SINDICATOS E CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM PORTUGAL (1970/1990)

Autor:
Rosa Serradas Duarte

Filiação:
Universidade Lusófona de humanidades e Tecnologias

RESUMO

Este estudo aborda a participação dos sindicatos dos professores na construção do sistema educativo Português e a sua ação enquanto fator constitutivo da profissionalidade docente.

Pretende-se evidenciar aspetos da dinâmica social e da política educativa, pouco conhecidos, e mostrar o papel desempenhado pelos Sindicatos de Professores na construção de uma nova profissionalidade docente, consentânea com uma escola democrática.

Esta matéria é sustentada em trabalhos de investigação, por nós realizados anteriormente, e onde foi desenvolvido trabalho empírico em que participaram os atores do processo de conceção e implementação das medidas de política educativa (dirigentes sindicais e responsáveis políticos e da administração). Conta ainda com trabalhos produzidos no âmbito do projeto financiado pela F.C.T. *"Percursos do Associativismo e do sindicalismo docente em Portugal 1890/1990"*.

O período escolhido (1970/1990) teve em consideração, por um lado a importância que assumiram, nos últimos anos do Estado Novo, as movimentações de estudantes e de jovens professores, muitos dos quais vieram a estar na origem dos sindicatos e, por outro, o culminar em 1990 com a aprovação do 1º Estatuto dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (D.L. nº 139-A /90, de 28 de Abril), marco de relevo da ação sindical.

PALAVRAS-CHAVE

Sindicatos, Formação, Profissionalidade

1. Os sindicatos e a construção da Profissão

A década de 70, em Portugal, foi marcada por uma significativa atividade no campo da Educação.

Até 25 de Abril de 1974, data da revolução que implantou a democracia, Portugal estava isolado da Europa e do mundo. O regime ditatorial de Salazar conduziu o país ao isolamento, manietando o seu desenvolvimento. O governo de Marcello Caetano que lhe sucedeu, iniciou algumas mudanças promissoras que permitiram chamar aos primeiros anos do seu governo a "primavera Marcelista" por terem criado ilusões sobre a democratização do Estado nas alas mais moderadas da oposição

No que respeita à Educação, o isolamento e atraso de Portugal relativamente aos outros países da Europa eram muito evidentes. No entanto, desde o início dos anos 60 assiste-se ao deflagrar nas Universidades de movimentos estudantis de contestação ao regime.

Estes movimentos estudantis têm particular expressão em 1962 com Salazar e em 1969 já com Marcello Caetano. Segundo Fernandes (2006) "*as crises universitárias abriram e fecharam a década de '60. A crise de 1969, originada em Coimbra, talvez a mais grave de todas, acabaria por impor a demissão do Ministro da Educação José Hermano Saraiva, e a sua substituição por José Veiga Simão.*"

Também segundo Grácio (1995: 493) *"(...) a documentação da Oposição democrática faz-se eco da crise universitária de 1968-69 e da luta estudantil, sintetizando e difundindo mais largamente o desagravo e as reivindicações dos estudantes.*"

Na "primavera Marcelista" o discurso da necessidade da Educação começou a emergir, tendo-se efetuado algumas mudanças importantes entre as quais se destacam o alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário em 1967/68. Em 1973 o Ministro Veiga Simão deu início a uma Reforma do sistema educativo que veio a ser travada com o 25 de Abril. Segundo Fernandes (2006) *"aproveitando a proteção política e financeira do presidente do governo, o Ministro lança uma reforma que ilustrou a "evolução na continuidade".*

Pareceu-nos importante referir esta situação na medida em que a expansão da escolaridade obrigatória para 6 anos tornou necessário o recrutamento massivo de professores entre os jovens finalistas e recém- licenciados provindos do Ensino Superior.

Foram eles que nos últimos anos da ditadura renovaram o corpo docente das escolas do Ensino não Superior. Muitos militavam já na oposição ao regime, tendo adquirido experiência organizativa nas Associações de estudantes a qual lhes permitiu constituir núcleos de professores que, ainda clandestinamente, se reuniam para debater problemas profissionais, nomeadamente os relativos à sua profissionalização. Neste âmbito cabe destacar o "Grupo de Estudos dos Professores do Ensino Secundário" (GEPDES), nascido em 1969/70 que assumiram um papel importante na constituição dos sindicatos no pós 25 de abril

Em 25 de abril de 1974, data da revolução que implantou a democracia em Portugal, mais de 50% dos professores dos ensinos básico e secundário não eram profissionalizados, isto é, tinham apenas formação científica mas não tinham formação pedagógica considerada indispensável ao ingresso no estágio pedagógico que lhes daria a qualificação profissional. Tornava-se pois necessário criar-lhes condições para se profissionalizarem a fim de adquirirem um vínculo profissional estável. Por este motivo, a questão da formação foi o tema aglutinador dos professores, sobretudo dos mais jovens, antes do 25 de Abril. Este tema foi também aglutinador dos Sindicatos criados após o 25 de abril.

Algumas originalidades do Sistema Educativo Português estão ainda diretamente relacionada com o período revolucionário sendo o conhecimento deste tempo histórico indispensável para a compreensão do atual Sistema Educativo e do papel desempenhado pelos atores que intervieram na sua evolução.

Duma maneira esquemática parece-nos ser possível periodizar a construção do sistema jurídico da educação – utilizando para esse fim os marcos legislativos desta área, e evidenciando as principais características de cada um dos períodos:

Do 25 abril de 1974 à Constituição da república em 1976. É o período revolucionário por excelência. É a fase de grandes movimentos sociais pela concretização dos direitos.

- ✓ São criados os sindicatos
- ✓ Os diretores das escolas são substituídos por Conselhos Diretivos eleitos dando início à gestão democrática das escolas
- ✓ Publica-se o 1º Decreto-lei já negociado com os sindicatos sobre salários e carreira dos (D-L nº 290/75 de 14 junho).
- ✓ É feita a reforma das escolas do Magistério Primário
- ✓ Revisão dos programas de todos os níveis de ensino;
- ✓ Consolida-se o movimento de exigência da profissionalização massiva dos professores dos Ensinos Preparatório e Secundário.

2. Da Constituição da República 1976 à Lei de Bases do Sistema Educativo 1986

DE 1976 até 1986, os sucessivos governos publicaram vários diplomas, apesar de não existir, ainda a Lei de Bases enquadradora de todo o sistema, nomeadamente:

- ✓ Decreto- lei nº 769A/76 de 23 outubro sobre a gestão democrática das escolas
- ✓ Decreto- lei nº 519/79 de 29 de dezembro que implementa, com a participação dos sindicatos, um sistema de contratação e profissionalização em serviço para os professores do então Ensino Preparatório e Secundário. A escola torna-se o centro da formação.

Do articulado cronológico acima referenciado destacaremos o Decreto-lei nº 519 T1/79 de 29 de dezembro por ser este diploma que por um lado consubstancia as reivindicações já iniciadas antes do 25 de abril com os Grupos de Estudo dos Professores do ensino Secundário e assumidas pelos sindicatos- a profissionalização dos professores dos então Ensino Preparatório e Secundário e o fim da mobilidade generalizada dos professores. Para a publicação deste diploma os sindicatos tiveram um papel preponderante, decisivo durante os sete meses de negociações e foram bem sucedidos.

A escola passou a ser o centro da formação e é criado um sistema que, ao preconizar a formação em 3 grandes áreas (Sistema Educativo, Escola e Turma) em que os professores em formação intervêm nessas três áreas, potenciou em muitas escolas dinâmicas formativas e colaborativas que extravasaram o previsto e foram construindo novas formas de ser professor e de intervir, situação que veio a ser alterada, já depois da Lei de Bases do Sistema Educativo, quando em 1988 se desloca a responsabilidade da profissionalização docente para o Ensino Superior na pressuposição de que a qualidade e qualificação dos docentes era mais importante que os contextos de trabalho.

3. Da Lei de Bases do Sistema Educativo 1986 –à elaboração do Estatuto da carreira docente de 1989/90

A Lei de Bases do Sistema Educativo lei 46/86 de 14 de outubro, fixa os princípios gerais a que deve obedecer o sistema educativo e impõe a regulamentação de vários aspetos entre os quais o Estatuto dos professores que, após 22 meses de negociação entre governo e sindicatos, deu origem o Estatuto dos educadores de infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário o D.L. nº 139-A /90, de 28 de Abril.

Alguns aspetos conclusivos

O estudo que apresentámos utilizou uma metodologia foi de natureza qualitativa e socorreu-se de análise documental e de entrevistas recolhidas junto dos principais atores do processo, tanto ao nível dos sindicatos como dos responsáveis políticos e da administração como já foi referido.

Das conclusões baseadas nas análises feitas, emergiu claramente:

- ✓ O importante papel desempenhado pelos movimentos estudantis e de jovens professores que, no período anterior ao 25 de abril, militavam já em movimentos associativos e desenvolviam ações em prol dos direitos dos professores;

- ✓ A capacidade dos professores e dos sindicatos de, no período pós revolução, terem democratizado a escola, o que se tornou fator de democratização e, assim, deram-se passos no sentido da construção de uma nova forma de ser professor e de intervir numa pluralidade de espaços (sala de aula, escola, Sistema Educativo).
- ✓ A importância dos sindicatos de professores sempre terem pautado a sua ação por uma dupla intervenção, a laboral e a da política educativa, tal como afirma Lurdes Silva, a conceção de sindicalismo docente, nomeadamente do SPGL e da FENPROF, sempre teve uma perspetiva alargada, isto é, os sindicatos eram lugar de conceção e intervenção tanto no âmbito das políticas educativas como da profissão docente (Silva, L. 2014);

BIBLIOGRAFIA

Duarte, R.S. (2014) O Protagonismo dos Sindicatos na Formação e na Construção da Profissão Docente (1974/1992) pp (71-89) in O 25 de Abril e a Educação. Pintassilgo, J. org. Lisboa: Edições Colibri

Fernandes, R. (2006) A reforma que teria sido e a reforma que foi: de 24 de abril de 1974 á revolução dos cravos – paper presented at the conference do SPIACE-grupo interuniversitário de estudos comparados sobre a Escola na Europa do Sul

Grácio, R. (1995) Obra Completa –III Educadores, Formação de Educadores, Movimentação Estudantil e Docente (Vol. 3). Lisboa Fundação gulbenkian

Silva, M. L. (2014). Os Sindicatos de Professores – SPGL e FENPROF- e a Construção Da Profissão Docentes 1974-1990 pp (97-122) in Percursos do Associativismo e do Sindicalismo docentes em Portugal 1890-1990 Duarte, R.S.; Ricardo M.M.C.; Silva M.L. (orgs). Lisboa: Ed Lusófonas

Teodoro, A; Duarte, R.S.; & Gonçalves M.N. (2013) Associativismo e, Sindicalismo e identidades docentes. Algumas particularidades do percurso português (pp191-203) in Associativismo e Sindicalismo em educação: teoria história e movimentos. Guindin, J.; Ferreira, M. O.V. & Rosso, S. (orgs) - S. Paulo Paralelo 15

Documentos consultados

Seminário sobre Formação de Professores -9-10 Novembro-1979 – (1979) Separata da Revista Escola – Lisboa -Sindicato dos Professores da Grande Lisboa

SPGL uma expressão das conquistas de ABRIL (2014) – documentação inserta na exposição dos 40 anos do S:P.G.L.

ID:421

DO CAMPO PARA A CIDADE: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS DO NORDESTE BRASILEIRO (1960-2000)

Autores:
Libânia Nacif Xavier
Maria Elisabete do Valle Mansur

Filiação:
Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO

Como parte de uma pesquisa que investiga trajetórias de professores visando captar os elementos constitutivos de uma cultura própria da profissão docente, o artigo focaliza as trajetórias profissionais de seis professoras do estado do Piauí, Brasil. Inicialmente, esclarece as opções teórico-metodológicas que orientam esta pesquisa; em seguida, analisa os dados levantados, tendo em vista: 1) compreender as condições em que se deram a escolha, o ingresso e o desenvolvimento da carreira profissional; 2) observar como elas conduziram as suas trajetórias profissionais e pessoais rumo à escolarização plena; 3) avaliar o que significou o ingresso no ensino superior, a que demandas profissionais elas respondem no presente e que papéis profissionais elas desejam desempenhar no futuro.

PALAVRAS-CHAVE

Trajetórias de professores, história da profissão docente, nordeste brasileiro.

INTRODUÇÃO

Como parte deuma pesquisa que investiga trajetórias de professores visando captar os elementos constitutivos de uma cultura própria da profissão docente, o presente artigo analisa as trajetórias profissionais de seis professoras do estado do Piauí, Brasil. Todas elas são provenientes de pequenas cidades do meio rural do estado ou da região norte/nordeste do país e, ao longo de suas vidas, se matricularam em cursos e desenvolveram atividades diversas, até se tornarem docentes na Universidade Federal daquele estado (UFPI), beneficiando-se do processo de expansão e interiorização do ensino superior brasileiro, que recebeu forte impulso a partir da segunda metade do século XX e nas primeiras décadas do século XXI.

Para terem acesso à chancela cultural proporcionada pela escolarização plena, estas mulheres se lançaram em busca dos benefícios da modernidade, delineando suas trajetórias em razão do campo de possibilidades que elas encontraram após se mudarem para capital do estado do Piauí, Teresina. Estando lá, elas buscaram concluir a escolarização básica, para, em seguida, ingressarem nos cursos de formação/qualificação profissional disponíveis e compatíveis com seus desejos e escolhas. Assim, compreender as estratégias e artimanhas (CERTEAU, 1998) que elas mobilizaram nesse empenho torna-se relevante para melhor compreendermos os processos de profissionalização do grupo nesse contexto regional, no sentido de afirmar a importância de se fazer uso da noção de região como forma crítica, recusando a noção de região como sinônimo de unidade político-administrativa (XAVIER, 2007), histórico e cultural.

Para tanto, estruturamos o conteúdo a ser apresentado em alguns tópicos, a partir dos quais nós procuraremos, inicialmente, esclarecer as opções teórico-metodológicas que orientam a pesquisa, ora em curso. Em seguida, analisaremos os dados levantados nas entrevistas e na pesquisa documental, tendo em vista: 1) compreender as condições em que se deram a escolha, o ingresso e o desenvolvimento da carreira profissional das professoras entrevistadas, a partir da análise de suas narrativas. Estas serão cruzadas com dados sobre a região e os contextos educacionais em que elas atuaram; 2) observar como elas conduziram as suas trajetórias profissionais e pessoais rumo à escolarização plena; 3) avaliar o que significou para elas o ingresso no ensino superior, a que demandas profissionais elas respondem no momento presente e que papéis profissionais elas desejam desempenhar no futuro.

2. NOTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Ao abordar tais trajetórias docentes no contexto que lhes é próprio, destacam-se os procedimentos teórico-metodológicos vinculados à micro-história italiana, tais como

a concepção de rede de relações em contextos socialmente construídos, trabalhada pelo italiano Giovanni Levi (1992, 2000) e a perspectiva de observação do ponto de vista de escalas variáveis, como propõe o francês Jacques Revel (2010). Tais categorias nos permitem problematizar a relação entre indivíduo e grupo e, ao mesmo tempo, integrar as diferentes dimensões da experiência social estudada.

Assim, a abordagem proposta vai do geral ao específico, das políticas aos sujeitos, variando as escalas de análise do contexto político nacional às estratégias individuais. Nesse empenho, nos interessa analisar as articulações entre as diferentes dimensões do exercício do magistério, a saber: o seu componente assistencial que se vincula à dimensão de trabalho sobre o outro (DUBET, 1997); a construção histórica da profissão em múltiplos contextos, recorrendo aos usos da memória e à produção de narrativas sobre as trajetórias profissionais de grupos específicos de professores; os espaços de socialização política e profissional, oportunizados pela adesão a causas políticas e profissionais de interesse coletivo.

Operando com a História Oral (ALBERTI, 2004) e as histórias de vida de professores (GOODSON, 1995), este texto recompõe as trajetórias deste grupo profissional, buscando apreender os sentidos atribuídos à profissão, tendo em vista a escassez de postos de trabalho na área rural, assim como as limitações de gênero impostas à autonomia econômica e social das mulheres em um meio tradicionalmente carente de oportunidades educacionais.

Nesse sentido, o recurso à história oral, bem como a utilização de depoimentos que cruzam a memória e as percepções do presente e do futuro dos professores se apresenta como uma opção por utilizar de fontes que ofereçam alternativas ao discurso oficial, presente nos documentos governamentais, assim como nos dados estatísticos e nas avaliações externas.

No próximo tópico, vamos detalhar as memórias que descrevem tais trajetórias, observando em que ponto elas se aproximam em suas interações com os contextos educacionais e sócio-político e em que pontos elas denotam as singularidades de cada trajetória.

3. EM BUSCA DE UMA ESCOLARIZAÇÃO PLENA

Estas mulheres, desde muito jovens, decidiram seguir uma trajetória escolar mais longeva que a maioria das mulheres de sua região/geração. É pertinente informar que tal escolha não se faz sem custos, tendo em vista a tradição reinante nas regiões rurais do país, de que as mulheres devem seguir desempenhando as tarefas domésticas e exercer a função reprodutora em um espaço de experiência marcado pela insuficiência de oportunidades de estudo e por um horizonte de expectativas que destina à mulher a função de reprodutora e provedora da prole (KOSELLEK, 2006) com limitadas opções no mercado de trabalho, sobretudo para mulheres. Nesse sentido, a ação transformadora das funções sociais a que estariam predestinadas as professoras que nos concederam os seus depoimentos justifica o empenho em

melhor compreendê-las. Suas trajetórias apresentam um componente de subversão social e política que merece ser melhor analisado. Socialmente, elas romperam com os papéis sociais atribuídos às pessoas do gênero feminino, como já assinalamos. No que se refere à subversão política, é relevante assinalar que estamos nos referindo à política em sentido amplo, entendida em termos de relações de poder.

Com base no Dicionário de Política (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998), pode-se dizer que não existe relação social na qual não esteja presente a influência de um indivíduo ou grupo sobre outro. Entendendo-se o termo influência como um dispositivo de poder (FOUCAULT, 1979), pode-se concluir que as relações de poder são um fenômeno típico da vida social que é composta por uma rede de micro poderes, tais como os poderes locais, regionais e familiares, que funcionam como focos de influência difundidos no corpo social. Estes diversos pequenos poderes estabelecem uma rede de relações com articulações laterais e verticais, o que inclui, inclusive, a relação das técnicas de poder com os processos do saber. No caso em estudo, a decisão de nossas entrevistadas buscarem uma escolarização plena interfere no destino socialmente previsto, levando ao rompimento das microrrelações de poder, nas quais o papel da mulher é de subserviência ao pai e/ou marido, de apartamento das relações de trabalho institucionalizadas e estáveis, assim como de acomodação e passividade.

Nesse sentido, torna-se relevante observar como se deram as negociações identitárias (DUBAR, 2005) do grupo pesquisado diante das demandas familiares e comunitárias, bem como das ações e intervenções governamentais e, ainda, diante das oportunidades de ascenderem e se afirmarem no mercado de trabalho e na sua (nova) localidade. De que estratégias e táticas (CERTEAU, 1988) elas lançaram mão para conduzir suas ações de modo a ocuparem o lugar que conquistaram? Como elas veem a profissão docente hoje? Como concebem o seu lugar e a sua função social? Em que medida as políticas educacionais em curso no país e no Estado do Piauí interferiram, estimulando ou dificultando a escolha profissional dessas professoras? Essas são algumas questões que procuraremos explorar no presente texto, ainda que seja impossível esgotá-las.

As seis professoras ingressaram na profissão por decisão própria, ainda que tenham contado com ajuda de familiares ou conhecidos. Todas percorreram uma trajetória tortuosa, entretanto, uma questão que consideramos importante nos relatos é referente ao interesse dos pais e/ou avós na escolarização dos filhos e/ou netos. Em muitos casos, os pais e avós eram semianalfabetos, porém, o fato de terem estudado um pouco que fosse já despertava o interesse na escolarização de algum membro mais jovem da família. Tal interesse pode ser exemplificado pela frase pronunciada por um desses responsáveis e citada por uma de nossas entrevistadas: "Vou dar a meus filhos o que eu não pude ter (que é a instrução/escolarização)." Os relatos também destacam a insuficiência de oportunidades de estudo, assinalando a ação de professores leigos na região, a presença das escolas domésticas, cujas aulas se desenvolviam na casa dos professores. Além disso, é ressaltado o incentivo para que as entrevistadas fossem estudar na cidade, o que incluía a compra da "farda", isto

é, do uniforme escolar, e ações que propiciassem o domínio básico da linguagem escrita, essencial para familiarizar as aspirantes com os códigos requeridos pela cultura escolarizada, tal como é possível conferir em alguns relatos que expomos abaixo:

> *E nesse conjunto de memórias lá da casa dos meus avós maternos, tinha o interesse pela escolarização. É aquela casa da qual eu falei, a minha avó era analfabeta e meu avô sabia ler e escrever, mas muito pouco, só pra fazer anotações e tal. Mas eles incentivavam muito os filhos a estudarem, tanto que eles iam nessa escola que tinha [aula] um mês a cada ano, eles frequentavam a escola. Já com os netos a aposta era maior, ele insistia muito. Eu lembro que a minha primeira farda foi ele quem comprou. E os outros netos que não vieram pra cidade, ainda ficaram enciumados. Mas aí eu já morava na cidade, ganhei o fardamento e tal. Na casa do meu outro avô não tinha isso, ele queria que os filhos estudassem, mas não tinha o esforço que eu via no outro. E aí quando eu cheguei na cidade eu já estava alfabetizada, porque minha mãe era professora leiga e fui pra escola. (Entrevistada 1).*

> *Meu pai participou das aulas régias. Ele é do século passado, praticamente, e ele teve a escola na casa dele. O pai dele era de boa condição. Apesar de que quando ele nasceu, o pai dele já tinha morrido, mas ficou toda aquela situação e ele tinha a escola na casa dele. Minha mãe também. Minha mãe veio do Ceará, mas também a oportunidade que a minha mãe teve foi tipo um mês ou dois meses de escola. Ela assinava o nome, escrevia cartas... (Entrevistada 2).*

> *Sendo a nona filha de uma família de doze irmãos, [...] a primeira grande barreira a ser vencida era conseguir estudar, em um contexto onde tudo conspirava contra. Somente aos sete anos pisei pela primeira vez o chão de uma escola e recordo nitidamente que a experiência não me pareceu agradável. Vencer o cansaço da caminhada (literalmente) até a escola, a adaptação ao contexto urbano, a dificuldade de alfabetização foram obstáculos transpostos com muita dificuldade. Dadas às precárias condições de ensino, os únicos recursos disponíveis eram um professor (na sua maioria, leigos!), um quadro negro e um caderno para copiar os conhecimentos transmitidos sem nenhuma contextualização ou problematização. (Entrevistada 6).*

Os relatos apontam para as dificuldades de se legar a escolarização aos filhos. Não por acaso, elas valorizam a percepção que alguns pais e avós partilhavam de que os estudos constituem um valor na vida de quem os possui, como mostram os pode depoimentos a seguir:

> *Sou a quinta filha de uma professora primária e de um funcionário público, considerado culto, que nos incentivava a declamar poesias e que era responsável por resolver querelas entre vizinhos, quando necessitasse de*

acordos escritos. Assim, muito cedo me encantei pelas possibilidades que o domínio da escrita proporcionava. (Entrevistada 4).

Fui para o maternal com dois anos de idade, minha mãe não tinha com quem me deixar, a solução foi levar para escola e, em seguida, me matricular na escola. Estudava pela manhã e à tarde ficava na sala de aula em que minha mãe era a professora. Foi assim durante a educação infantil e o ensino fundamental, durante toda a década de 1980. (Entrevistada 5).

Com esses relatos, concluímos que a influência das famílias de nossas entrevistadas foi marcante nas suas escolhas, assim como nas oportunidades que elas souberam potencializar. E é por isso que buscamos nas memórias reveladas em seus relatos aquilo que as une, para além do fato de morarem no mesmo Estado e trabalharem na mesma universidade. Nesse sentido, buscamos respostas para as seguintes perguntas: que estratégias elas usaram para traçar suas trajetórias até chegarem à docência do ensino superior? Como isso aconteceu? Em que momento o "gosto" pela profissão docente surgiu e passou a ser considerada uma vocação?

De acordo com alguns dos relatos, havia uma "escolha prévia" para o trabalho docente quando se tratava de mulheres, como diz a Entrevistada 3:

Ia pra ingressar no profissional que é, não sei, é uma parte interessante que eu acho. O meu pai, ele olhava pra todos e dizia: "Fulano vai ser isso, isso, 'Entrevistada 3' vai ser professora", e eu me zangava na época. Certo? Porque eu vou ser professora? Então, ele distribuía as profissões entre advogado, engenheiro, médico, isso e aquilo. Insistia que eu seria professora.

Podemos verificar nesse relato que era comum, ainda nos anos 1960 até 1980, uma certa indução dos pais pela escolha do magistério, principalmente no que se refere à formação das meninas. Como já demonstraram diversos estudos, a partir do estudo clássico de Luiz Pereira (1969), tal profissão atenderia a dois aspectos básicos da identidade social/ de gênero das mulheres da época: ao mesmo tempo em que garantia a entrada no mercado de trabalho, esta também era vista como uma profissão que poderia ser atrelada ao matrimônio, reservando tempo para os cuidados com a casa e os filhos. Assim, ainda que referida a meados do século XX, a docência permanece exibindo a marca de uma alternativa aprovada socialmente para a mulher. Esse viés do magistério como profissão, muitas vezes vem associado ao compromisso com a escolarização mínima (ao menos a alfabetização) da maior quantidade possível de membros da família, como fica claro no relato a seguir:

Por isso, logo que mamãe me alfabetizou, tomei para mim a incumbência de alfabetizar meus cinco irmãos mais novos, pois assim poderíamos ter acesso juntos aos escritos que circulavam em nossa casa: fotonovelas, revistas em quadrinhos, romances, cordéis, livros didáticos e o catecismo, que eu repetia com meus irmãos, tal qual aprendia com as freiras. Foi assim, brincando, que

me tornei professora. Primeiro, dos meus irmãos, depois, salvando algum vizinho da reprovação para depois atuar numa escolinha de dever de casa até ser convidada para substituir uma professora do segundo ano numa escola comunitária. [...] é que o curso de magistério possibilitava entrar rápido no mercado de trabalho, além de ser ótimo para mulheres, pois possibilitaria conciliar trabalho com o cuidado com a casa (façanha que nunca consegui). (Entrevistada 4).

Torna-se relevante assinalar a influência da Igreja Católica e dos movimentos sociais liderados por sua ala progressista na região nordeste do Brasil, sobretudo a partir dos anos 1960. Um desses movimentos é o MEB - Movimento de Educação de Base (MEB) que foi criado em 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), para desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas. (FAVERO, 2010, p.1-2). Na esteira desses movimentos, se configura a opção pelo magistério, também pela influência da religião ou dos movimentos que partem de espaços religiosos, como os encontros de jovens, comuns no período em que algumas de nossas entrevistadas passavam pela adolescência, conforme relata a Entrevistada 1:

Encanto maior ainda era com as freiras vestidas com o hábito. Inclusive eu achava que ia ser freira, eu achava que ia ser professora, mas porque primeiro eu ia passar por lá e tal. Esse era o meu pensamento. Bom, e aí logo eu fui por essa via, entrei para os grupos de jovens na época. A gente se organizava por bairro. Cada bairro tinha o seu grupo de jovens e vez por outra, uma vez por mês e tal, reuniam-se todos os grupos[...]. E aí esse foi o caminho para a Igreja, um caminho meio sem volta porque depois assumi outra feição, vamos dizer assim, outras atividades, mas sempre pela mesma estrutura, que é a Igreja. Então, foi esse caminho que me levou para o MEB.

Por outro lado, nem sempre a escolha pelo magistério foi feita por vocação ou por desejo de nossas depoentes, mas sim porque era a oportunidade mais acessível ou, como já vimos, a escolha socialmente considerada como a mais adequada. O relato exposto a seguir ilustra bem esse aspecto:

[...] minha mãe me matriculou lá no Colégio Estadual Oswaldo da Costa e Silva no curso pedagógico e naquele tempo podia ter duas matrículas. [...] eu só sei que eu disse pra ela: eu vou fazer o curso que a senhora quer, que é o pedagógico. Mas eu quero fazer o científico. Que era pra eu fazer vestibular, pra ser advogada, ser juíza. É até hoje meu sonho e ainda tá adormecido, na hora que eu puder e tiver um tempinho a mais, eu cursarei Direito. (Entrevistada 3).

O desejo de se tornar juíza e advogada sugere um questionamento dessa condição feminina e de todas as expectativas que cercam essa condição. Os relatos também espelham a política educacional instituída no Brasil, sendo importante lembrar que

as modalidades de ensino médio, mais conhecidas no período apontado pelo estudo, eram o curso científico[1], magistério ou escola normal e curso técnico em contabilidade. Muitas vezes, a escolha por uma dessas modalidades dependia da oferta dos cursos disponíveis nas áreas em que moravam as entrevistadas e não do desejo das estudantes, como confirma o seguinte relato:

> *Dar continuidade aos estudos de segundo grau foi outro desafio em virtude da inexistência de oferta desse nível de ensino no meu local de origem. Parto então para Anápolis (GO) onde passo a conhecer uma realidade mais desenvolvida do ponto de vista tecnológico.[...] Quando estava me familiarizando com aquela nova realidade, retorno ao meu Estado, após concluir o curso técnico em contabilidade. Desta vez para Teresina, onde ingresso no curso de licenciatura em Letras pela UFPI. (Entrevistada 6).*[1]

Esse relato nos leva a refletir sobre o momento histórico em que vivia a entrevistada, sendo que a primeira observação a se fazer está relacionada à precariedade de oferta do ensino médio não apenas na região, como em todo o país. A segunda observação é quanto à necessidade de migrar para outras cidades em busca da continuidade dos estudos. A terceira nos remete para a quantidade e a qualidade de cursos ofertados de licenciaturas e de pós-graduação na região, configurando o campo de possibilidades em que se encontravam as nossas entrevistadas no início de suas trajetórias escolares/ acadêmicas.

Nesse panorama, alguns pontos são considerados comuns nos relatos das nossas entrevistadas. Em primeiro lugar, sobressai o apoio da família para a continuidade dos estudos, que incluía a mudança para a capital; em seguida, a trajetória marcada por lutas contra as adversidades que elas tiveram que contornar para conseguirem chegar até o fim do ensino básico; em terceiro lugar, a chegada ao curso de graduação, determinada pela oferta de cursos existentes, levando a escolhas acadêmicas como Letras, Pedagogia, História e outras. Em alguns relatos, a expectativa de ingressar no curso superior segue em paralelo com a escolha do magistério como profissão, sendo beneficiada pelas políticas em curso no país, desde os anos 1960, visando à modernização do ensino superior.

4. PORTO DE CHEGADA: O ENSINO SUPERIOR

---

[1] Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942: Art. 4º "O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. " Disponível em: http://www2.camara.leg.br/ Acesso em: 4 jan. 2016.

No intercurso das trajetórias de nossas depoentes, talvez um pouco antes para algumas, o ensino superior sofreu uma vigorosa modificação com a chamada Reforma de 1968. Promulgada nesse contexto, a lei nº 5540/1968 propiciou condições para a criação de novas instituições universitárias no Brasil, visto que até aquele momento, existiam somente faculdades, e não centros universitários, voltados para pesquisas de intuito acadêmico. Esse movimento reformista culminou em uma lei que, entre outras iniciativas, "extinguiu a cátedra, introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores. " (Lira, 2012, p.1). Outra diretriz governamental importante foi a lei nº 5.539, que modificou os dispositivos do Estatuto do Magistério Superior Federal de 1965, especialmente no que tange ao ingresso de novos professores nas universidades. No sentido de complementar a lei em vigor, o decreto-lei nº 465, de 11 de fevereiro de 1969, em seu Art. 6º, determinou que a admissão de professores pelo regime da legislação do trabalho seria feita em "observância aos requisitos de titulação fixados para as várias classes da carreira do magistério, mediante seleção a ser prescrita nos estatutos e regimentos". Desse modo, foi possível flexibilizar o ingresso na carreira do magistério superior mediante concurso público, tendo como base a prova de capacidade profissional para o exercício dessa função. Esse decreto também graduou a carreira do magistério superior, estabelecendo os cargos de professor assistente e adjunto, de acordo com a qualificação obtida com os títulos de mestre e doutor.

Assim, como observou Cunha (2000, p.184-185), a extinção do privilégio da vitaliciedade da cátedra era substituída, então, por uma carreira docente mais aberta, constante de concurso de títulos e provas para os níveis inicial e final. Dessa forma, o doutorado tornou-se condição suficiente para o acesso ao cargo de professor adjunto, restando o de professor titular, último degrau da carreira docente, aberto à disputa por concurso público entre os doutores e os adjuntos.

Como já observamos, a reforma trouxe consigo a expansão do ensino superior e então, nova demandas foi surgindo com a reestruturação organizacional e curricular, com a organização do exame vestibular para o ingresso de novos alunos e com o avanço da pós-graduação e das pesquisas desenvolvidas nas Universidades. Para o interesse de nosso estudo, duas mudanças, entre muitas outras, merecem maior atenção: a ampliação de novas vagas para alunos e o ingresso de novos professores com perspectiva de fazer carreira nas universidades federais.

A história do ensino superior no Brasil nos ajuda a refletir sobre a trajetória acadêmica de nossas entrevistadas que, "vocacionadas" ou não para o magistério, buscaram no ensino superior não somente um crescimento acadêmico, mas promoção profissional que lhes garantiu, acima de tudo, expressivo reconhecimento profissional e pessoal. Pelos relatos, observamos que elas passaram pela graduação, fizeram estágios, ministraram aulas na educação básica e em cursos técnicos até chegarem à sala de aula do ensino superior. Fica claro, também, a perspectiva de ascensão na carreira docente, com o ingresso na universidade, somado à perspectiva de ingressar na pós-graduação. Já estando na universidade em seus cursos de pós-graduação, algumas depoentes passaram também a atuar como professoras

substitutas no ensino superior. O exercício dessa função se dá em paralelo com os estudos pós-graduados e com os compromissos profissionais já assumidos até aquela altura de suas trajetórias, até finalmente se estabilizarem na universidade. Vejamos esse relato:

> *É... Provações, então chegou um momento que eu trabalhava num curso de enfermagem, agropecuária, e no ensino médio. Fui agregando e fui agregando, aí chega o curso superior lá, até eu fui caladinha até lá, pronto, fiquei, fiz o concurso em fevereiro de 2009, mas só fui contratada em outubro de 2009, foi àquela época em que o governo Lula, deu um tempo nos contratos, mas não deixei em nenhum momento minhas turmas no Colégio Agrícola. (Entrevistada 3).*

Embora o tema pós-graduação não seja o nosso objeto de estudo, consideramos que o seu conhecimento, mesmo que breve, torna-se importante para entender a aproximação de nossas entrevistadas a esse nível de ensino. Nesse sentido, não é demais lembrar que as diretrizes estabelecidas pela Reforma Universitária de 1968 constituíram um primeiro impulso indutor da busca pela formação pós-graduada, seja por atender a uma regulamentação de caráter funcional, seja pela possibilidade de crescimento profissional que proporcionava. As políticas dos anos 1990 constituem um outro impulso indutor, desta vez em razão da centralidade atribuída à realização sistemática de avaliação do desempenho docente e da gestão dos Programas de Pós-Graduação, com efeitos sobre a concessão de bolsas e auxílios para a pesquisa e da própria distribuição de recursos públicos para os programas[2].

Mas no que tange ao contexto retratado pelas professoras entrevistadas, a dupla motivação por cursar uma pós-graduação, associada a um currículo mais qualificado que esta lhes concederá, em alguns casos terá efeitos positivos em suas carreiras:

> *Eu ingressei no curso de matemática como portadora de curso superior, porque eu já tinha [o curso de] pedagogia concluída e já tinha, também, especialização em metodologia do ensino superior.[...] Nessa época, eu fiz mestrado, professora. Eu me inscrevi no mestrado em 1995. [...] quando eu comecei a fazer o mestrado, em 2004, e terminei em 2006, eu já ia treinando o meu substituto. Aquela equipe que me assessorava... Porque eu fiz o mestrado sem pedir licença, porque eu não tinha coragem de abandonar o projeto [Projeto Acelera][3], do jeito que ele estava andando, com todo o gás. (Entrevistada 2).*

> *Ao concluir o curso de pedagogia fiz uma especialização em docência do ensino superior o que permitiu voltar à Universidade Estadual do Piauí como professora substituta aos 22 anos de idade, mais uma vez imatura só que desta vez no ensino superior, porém o desejo de aprender era muito grande e neste espaço eu não tive tanto apoio como na escola de educação básica, as vaidades e os isolamentos pedagógicos no ensino superior eram muito mais evidentes e assim fui aprendendo, vendo, lembrando, estudando, socializando e*

pesquisando de uma forma mais autônoma, o que tem seus pós e contras. (Entrevistada 5).[23]

Como podemos observar nesses relatos, havia uma busca pela especialização com vistas a promover o autocrescimento na carreira docente. Por seu turno, também a universidade e o ensino superior brasileiro estavam se modificando. Como assinalou Cunha (2000) em um resumo sobre as mudanças provocadas pela reforma de 1968, os programas de pós-graduação constituíram uma espécie de enclave moderno em universidades arcaicas (quando antigas) ou inexperientes (quando mais recentes). E as nossas professoras souberam aproveitar as oportunidades que esses impulsos modernizadores propiciaram, ingressando, se qualificando e fazendo carreira na universidade. Pela postura proativa desse grupo, também a universidade ganhou um impulso de caráter democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Anos mais tarde, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – criados pelo governo federal em 2003, com previsão de conclusão em 2012 – promoveu a expansão e interiorização do acesso ao Ensino Superior em regiões do país que até então não haviam sido contempladas com ofertas nesse nível de ensino. Nesse curso, outras modalidades para acesso aos cursos de pós-graduação foram criadas para atender novas demandas para a formação profissional, em particular, dos docentes que ingressaram na carreira do magistério superior em razão dessa expansão.

Um exemplo é o programa de apoio à realização de cursos de pós-graduação stricto sensu interinstitucionais, 1 instituído pela Capes-MEC, configurado nos Programas de Mestrado e Doutorado Interinstitucional (Minter e Dinter), dirigido aos docentes da rede federal de educação profissional e tecnológica. Esse programa busca viabilizar a formação em nível de pós-graduação stricto sensu de docentes e técnicos administrativos estáveis das Instituições de Ensino Superior, pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

---

[2] A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), tem como objetivos a "Certificação da qualidade da pós-graduação brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa); Cf: <http://www.capes.gov.br/. Acesso em: 23 jan. 2016.

[3] De acordo com a Entrevistada 2, o "projeto" a que se refere tem origem na sua trajetória profissional em escolas públicas municipais. Esse "projeto" teve início com a implantação dos programas: Se Liga e Acelera Brasil. De acordo com a depoente, o Se Liga "é um projeto de aceleração de alfabetização de criança com distorção idade/série. " A Entrevistada 2 revela que acompanhou (1999) "o nascimento da pareceria com o [Instituto] Ayrton Senna, sinalizando o conjunto de normas que as escolas deveriam cumprir, tais como os 200 dias letivos, que nem sempre eram cumpridos pelas escolas.

As nossas entrevistadas foram selecionadas no grupo que realizou a sua qualificação acadêmica no doutorado em educação, vinculada ao programa do Dinter numa parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Como elas, nós também acreditamos que o DINTER tem colaborado com a qualificação acadêmica, não só de nossas entrevistadas, mas também com a nossa própria qualificação, tendo em vista o intercâmbio de saberes e o conhecimento de realidades distintas da nossa, o que nos enriquece e nos coloca novos desafios para a reflexão sobre o valor do conhecimento que nós produzimos na universidade e, desse modo, para a reflexão sobre a própria relevância social de nosso trabalho.

BIBLIOGRAFIA

Alberti, Verena. Manual de história oral. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 2004. Disponível em: http://www.cpdoc.fgv.br. Acesso em: 23 jan. 2016.

Alencar, Maria Tereza de. Caracterização da Macrorregião do Semiárido Piauiense. In: SILVA, Conceição de Maria Sousa. Semiárido piauiense: educação e contexto. Campina Grande: INSA, 2010. Disponível em: http://www.insa.gov.br/. Acesso em: 3 jan. 2016.

Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola; Pasquino, Gianfranco. Dicionário de política. Brasília: UNB, 1998.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ Acesso em: 3 jan. 2016.

Brasil. Lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968. Modifica dispositivos da lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Acesso em: 3 jan. 2016.

Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Plano Nacional de Pós-Graduação(PNPG) 2005-2010. Brasília, DF: CAPES, 2004. Disponível em: http://www.capes.gov.br/Acesso em: 3 jan. 2016.

Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Edital nº 05/2009:Ação Novas Fronteiras.Brasília, DF, 2009. Disponível em: www.capes.gov.br/Acesso em: 3 jan. 2016.

Certeau, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

Cunha, Luíz A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T. et. al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Dubar, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

Dubet, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 222-231, 1997.

Favero. Movimento de educação de base (MEB). In: Oliveira, D. A.; Duarte, A. M. C.; Vieira, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: http://trabalhodocente.net.br/ Acesso em: 4 jan. 2016.

Foucault, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Goodson, I. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

Koselleck, Reinhart. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-RJ, 2006. p. 305-327.

Levi, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

Levi, Giovanni. A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

Lira, Alexandre Tavares do Nascimento. As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO. 15., 2012, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPUH, 2012.

PEREIRA, Luiz. O magistério primário numa sociedade de classes. São Paulo: Pioneira, 1969.

Revel, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, 2010.

Xavier, Libânia Nacif. Educação Escolar, cidade e cidadania no Rio de Janeiro na primeira metade do século XX. In: 1º. Encontro de História da Educação do Rio de Janeiro, I EHEd-RJ, 2007, Niterói. Anais do Encontro de História da Educação do Rio de Janeiro, 1. Niterói: UFF, 2007.

Título da Mesa:

PROFISSÃO - PROFESSORA: (AINDA) NO FEMININO?

Coordenador:

Maria João Mogarro

RESUMO

Esta mesa coordenada assume o título de **Profissão - Professora: (Ainda) no Feminino?** e reúne um conjunto de cinco comunicações que abordam diferentes perfis de mulheres professoras, de gerações diversas, que atuaram como docentes em Portugal e no Brasil, tendo todas elas marcado de forma significativa o campo pela forma como exerceram a profissão e atuaram, com diversas modalidades de intervenção cívica, na sociedade do seu tempo. O conceito de geração é central nestes estudos e alia-se à dimensão feminista do seu recorte, no sentido em que o facto de tratarmos de perfis específicos de mulheres lhes confere uma singularidade própria e, simultaneamente, uma unidade narrativa em função dessa natureza.

A primeira destas comunicações marca este eixo, configurando-se como uma narrativa pessoal que exprime o itinerário de uma geração que agiu no campo da educação brasileira, nas últimas décadas. A segunda comunicação convoca a memória e o conhecimento da ação de uma professora cientista, Seomara da Costa Primo, que na universidade e no ensino secundário afirmou a posição da mulher num universo essencialmente masculino entre as décadas de 20 e 60 do século passado. Um outro contributo conduz-nos à intervenção da professora brasileira Maria Junqueira Schmidt nos espaços escolares e não escolares e a importância que a escola de pais assumiu na sua ação, que se estendeu das décadas de 20 a 80 do século anterior. O quarto estudo centra-se na atividade docente universitária e política de Maria Yedda Linhares, no Rio de Janeiro, entre os anos 40 e 90, convocando a circulação desta intelectual entre vários espaços e os modos como se construiu o seu processo de afirmação. Por último, realça-se o papel de Haydée da Graça de Figueiredo na fundação do Núcleo de pesquisa e Extensão Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo, nos anos 90, e a sua ação como professora e pesquisadora.

Estamos perante um quadro compósito de itinerários, perfis, formas de afirmação e intervenção, mas cujo denominador comum é a especificidade feminina de viver o seu tempo, entender a profissão e delinear estratégias de ação, no sentido de conferir visibilidade às mulheres e afirmar o seu papel nos espaços públicos que ocupam – na escola, na universidade, na política, na sociedade, nos órgãos de comunicação social. Estas mulheres foram intelectuais, professoras e críticas; recusaram liminarmente ficar encerradas no espaço familiar que as sociedades e os regimes tradicionais e conservadores lhes reservavam. Personalidades fortes, definiram uma agenda de intervenção no seu tempo e no seu campo de atuação, por

uma educação democrática para todos, pela igualdade dos direitos civis e iguais oportunidades entre os sexos, pela construção de sociedades mais justas e solidárias. A sua memória constitui uma rede de referências identitárias em que nos reconhecemos hoje, ainda no feminino.

ID 722

A PAIXÃO PELA ESCOLA PÚBLICA: UMA VIDA NO/DO FEMININO (1964-2014)

Autor:
Lia Ciomar Macedo Faria[1]

Filiação:
Faculdade de Educação (ProPEd/UERJ)

[1] Professora Associada da Faculdade de Educação (ProPEd/UERJ); Coordenadora do Laboratório Educação e República (LER); Pesquisadora da Faperj no programa Cientista do Nosso Estado, do PROCIENCIA UERJ/FAPERJ. A questão de gênero, o feminino, sempre esteve presente nas abordagens acadêmicas. Em 1989, defendeu o mestrado pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE/FGV), cujo título foi ***A questão feminina no movimento da escola pública do Rio de Janeiro e/ou: quem é essa mulher que se torna professora.*** No ano de 1996, na UFRJ, obteve o título de doutorado com a tese ***Olhar Feminino sobre Ideologias e Utopias nos anos 60: discurso fundador de uma Geração***.

RESUMO

O presente resumo é produto do meu inventário *gramsciano,* com ênfase, entre as muitas funções, ao papel de educadora. Como professora primária, formada em 1964, vivenciei as duas primeiras décadas exclusivamente dentro de salas de aula, em todos os níveis de ensino da educação básica. A partir dos anos de 1990, integro o corpo docente da Faculdade de Educação da UERJ, lecionando em turmas de graduação e pós-graduação, onde permaneço até o momento. Formada em jornalismo, experimentei o gosto amargo de se trabalhar sem liberdade, em plena ditadura militar. Buscando um terreno menos opressor, fiz faculdade de história. Como professora de história pude me dedicar à educação, prioritariamente, à escola pública, na luta por uma escola de qualidade, voltada para a maioria da população. Nesse percurso, a escola se tornou minha maior paixão política. A história da educação passou então a ser o campo privilegiado das minhas pesquisas, explorando nos recortes históricos minha geração, as mulheres dos anos de 1960; um olhar feminino sobre as ideologias e utopias dessa geração. Ao aceitar alguns convites, como Secretária Estadual de Educação do Rio de Janeiro e Municipal de Niterói nos anos 1990, o fiz pelo compromisso com minha grande causa política, a qual continua a mover: a Escola Pública.

Palavras-chave

Memórias docentes; História de vida; Escola Pública; Anos 1960.

Introdução

Aos dezesseis anos, oriunda de típica família classe média da zona sul do Rio de Janeiro, munida de diploma, anel de grau e muitos sonhos, entrava eu em uma sala-de-aula bem longe de casa, do outro lado do túnel[2], descobrindo, naquele momento, realidades sociais totalmente diferentes da minha. Pouco depois estava numa sala de aula na favela e descobria a miséria. Do meu espanto inicial brotaram muitas questões, algumas puderam ser trabalhadas durante a minha trajetória ao longo de 50 anos de magistério público, outras tantas foram surgindo durante esse processo, muitas me inquietam ainda hoje. E essa inquietação provoca permanentemente a busca de caminhos e novas indagações.

Uma pessoa em busca – é assim que me vejo revisitando o meu percurso. Do início, de professora primária, formada pela Escola Normal Ignácio Azevedo Amaral em 1964, até os dias de hoje, vivenciei as duas primeiras décadas da minha vida profissional exclusivamente dentro das salas de aula, em todos os níveis de ensino da educação básica. Atualmente, desde 1990, trabalho como professora na Faculdade de Educação da UERJ.

A profissão de jornalista, minha primeira graduação, concluída em plena ditadura, era para mim o gosto amargo de se trabalhar sem liberdade. O curso de história, feito em seguida, ajudou a clarear um pouco algumas das minhas questões. Como professora de história, pude me dedicar à educação, prioritariamente, à escola pública, na luta por uma escola pública de qualidade, voltada para a maioria da população. Essa se tornou minha maior paixão política.

Assim, fazendo o meu inventário *gramsciano* como mulher, mãe, avó, poeta, educadora, percebo como estas faces estão entrelaçadas em minha vida familiar, também como professora, casada por 44 anos, mãe de três filhos, avó de cinco netos, professora de incontáveis alunos, com um caminho de estudo e trabalho, com textos, livros, conferências sobre Educação, com cargos de grande responsabilidade na área educacional – e ainda uma pessoa em construção, em luta.

Como marcos fundamentais da minha trajetória destaco: CEJE - Colégio Estadual Jamil El-jaick (em Nova Friburgo), o Encontro de Mendes (anos 1980), o PEE I (I Programa Especial de Educação – anos 1980), o Mestrado na FGV - Fundação Getúlio Vargas e a FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia (atual UFRJ), onde vivi o movimento estudantil da época, foi a grande escola de política da minha geração. De lá saíram grandes lideranças que até hoje permanecem no cenário político.

O CEJE - Colégio Estadual Jamil El-jaick de Nova Friburgo (cidade onde vivi de 1976 a 1983), onde pude refletir a partir da prática, um projeto educacional, deste

---

[2] Túnel que liga Botafogo (Av. Lauro Sodré) à Copacabana (Av. Princesa Isabel), facilitando o percurso entre Zona Sul e Zona Norte. A escola pública - Classe de Cooperação São Sebastião - ficava no bairro de Parada de Lucas, zona norte da cidade (Av. Brasil).

modo ousando, desobedecendo, desprogramando. O grupo de professores da área de Estudos Sociais[3], da qual era integrante e coordenadora, trouxe para a escola o mundo em ebulição naqueles anos, promovendos eventos, tais como: "Semana do Negro e do Índio", "Semana da América Latina", "Semana Manoel Maurício de Albuquerque", reinventando os recursos didáticos, tornando vivos os conteúdos programáticos. As repercussões dessa iniciativa na comunidade local apontaram para a participação da Escola na emergência e politização dos movimentos sociais que surgiram então em Nova Friburgo. Entre outros, Movimento da Mulher, Movimento Negro, 1ª Associação de Moradores, participação sindical no então CEP (Centro Estadual dos Professores) e na construção do PT- Partido dos Trabalhadores[4].

O Encontro de Mendes, em outubro de 1983, foi a fase final do primeiro encontro de professores públicos em todo estado do Rio de Janeiro, para discutir uma nova proposta pedagógica. Tal momento representou o marco mais significativo, o sonho virando realidade. Nesse encontro participei como delegada do polo Norte Fluminense, sendo nessa noite convidada pelo professor e vice-governador Darcy Ribeiro a participar do I PEE – Programa Especial de Educação, também por ele presidido, prioridade do governo Leonel Brizola. Minha trajetória profissional reinicia uma nova fase, aceitando a responsabilidade e o desafio de ser coordenadora pedagógica do I PEE e coordenadora de treinamento de pessoal dos profissionais que iriam atuar nos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública. Devido à nova atividade, volta a morar no Rio de janeiro.

Apesar das experiências no ensino particular, a escola pública continuava o centro do meu interesse e movida pelo novo desafio procurei em 1985, o curso de Mestrado em educação no Instituto de Estudos Avançados (IESAE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), na ânsia de teoricamente, aprofundar a reflexão sobre o papel da Escola Pública na sociedade brasileira. Enfim, como atuar dentro da Escola com uma prática transformadora? Assim, confrontei-me com meus lados mulher e professora.

Como aquela mulher educada historicamente para a submissão pode ter um papel transformador na escola? No meu cotidiano escolar, observava a falta de uma

---

[3] Durante a ditadura militar, mais precisamente no governo do general Emílio Garrastazu Médici, História e Geografia foram fundidas em uma única disciplina, intitulada Estudos Sociais. Restrita ao ensino de primeiro grau (atual ensino fundamental), a referida disciplina visava promover, a partir do estudo integrado das Ciências Sociais e Humanidades, as competências cívicas do cidadão brasileiro – tal como propunha o Conselho Nacional de Estudos Sociais dos Estados Unidos da América. Já as disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), reorganizadas durante o regime militar, eram voltadas para o ensino de segundo grau (atual ensino médio). Ambas as disciplinas se tornaram componentes curriculares obrigatórios a partir da vigência do Decreto-Lei 869/68. Ao substituírem a Filosofia e a Sociologia, OSPB e EMC se constituíram como verdadeiros braços ideológicos da ditadura militar, notadamente por meio da exaltação exacerbada do civismo e do nacionalismo, bem como por estimular o ensino de informações meramente factuais em detrimento do desenvolvimento de reflexões analíticas sobre a realidade brasileira. Cf. GERMANO (1994) e CUNHA (1989).

4 Em 1982, fui candidata ao cargo de prefeita para a região de Nova Friburgo – primeiras eleições diretas pós golpe de 1964.

maior compreensão sobre as relações entre o feminismo e a educação. A minha pesquisa buscava identificar como a problemática do ser mulher afetava o magistério, majoritariamente feminino, e as possíveis dificuldades para a transformação da escola pública. O estudo apontava para uma nova mulher, enfim sujeito do seu desejo e da sua própria história.

Neste sentido, o repensar a Educação tem me acompanhado ao longo de toda a minha vida profissional. Ao aceitar alguns convites, como de Secretária Estadual de Educação do Rio de Janeiro e Municipal de Niterói nos anos 1990, também participando de seminários, congressos, conferências, encontros em torno de temas pertinentes à educação, em diversos lugares do país e mesmo no exterior, o sentimento que me move continua sendo o debate sobre a educação pública.

Meu doutorado em Educação na UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro – contribuiu para aprofundar minha reflexão acerca dos impasses com que me defrontei nas minhas diferentes práticas educacionais, como Secretária Municipal de Educação em Niterói por oito anos, como coordenadora pedagógica, já no II Programa Especial de Educação, nos anos 1990.

Por outro lado, foi a oportunidade de viver a experiência de dirigente sindical, de liderança do SEPE (Sindicado Estadual dos Profissionais de Ensino), que também contribuiu muito para a minha formação como mulher e cidadã. Tornando-me deste modo, cada vez mais comprometida com a atual realidade da educação brasileira, que tanto nos convoca a construir.

Assim, venho desenvolvendo estudos sobre a formação ideológica dos professores e suas memórias, particularmente, quanto à questão do imaginário feminino. O recorte histórico das minhas pesquisas é a minha geração, as mulheres dos anos 1960; o olhar feminino sobre as ideologias e utopias daquela juventude.

A paixão de uma pessoa sempre em busca – creio que tem sido esse o fio condutor da minha trajetória, através também da minha face poeta, reveladora através da palavra (afinal, no princípio era o Verbo) deste movimento rebelde, resistente, irreversível, que me move.

Portanto, acredito que minha poesia/luta se revela como expressão desse inconformismo, dessa rebeldia, dessa vontade de romper para que, finalmente, o lúdico, a solidariedade e as artes inundem a escola.

1. Historiar mentalidades e ideias

O imaginário se manifesta ao fazer histórico através de um universo de significações, sendo o mundo social constituído e articulado em função de tais significações. Logo, uma utopia, uma visão social de mundo, uma doutrina, expressam as relações e representações do processo histórico daquele momento. Os diferentes aspectos sociais, econômicos, políticos, religiosos, de classes sociais, e principalmente das chamadas minorias (negros, mulheres, homossexuais entre

outros) e seus imaginários sociais, nos apontam as contradições historicamente construídas.

O homem e a mulher utópicos vêm caminhando para atingir uma subjetividade moderna, resistindo a duas formas de sujeição: individualizar-se de acordo com as exigências do poder ou prender-se a uma identidade sabida e bem determinada. A utopia de resistência se inspira no pensamento de Foucault[5], que diz ser possível viver a vida como obra de arte, sem que esta necessite ser regulada por uma estrutura jurídica rígida ou por um sistema político autoritário.

Segundo ainda o filósofo francês, cada sociedade tem discursos que funcionam como verdadeiros, embora sempre haja rupturas e novas mentalidades em gestação. As principais instituições guardiãs do discurso de cada época têm sido a família, a igreja e a escola que se incubem de transmitir os valores *verdadeiros*.

Portanto, nossa preocupação metodológica foi incorrer numa visão evolucionista, optando pelo viés da história das mentalidades ou das ideias, não só analisando os modelos econômicos e políticos da sociedade, mas também as estruturas e subjetividades do pensamento universitário daquela década.

A partir desse inventário de uma geração, lançamos nosso olhar feminino, sobre ideologias que povoaram o imaginário social e político das universitárias do antigo estado da Guanabara[6]. Nosso objetivo foi trilhar e farejar memórias e sentidos que povoaram os caminhos e descaminhos daquela década.

Historicamente, as mulheres trabalhadoras não identificam o masculino e o feminino como criações culturais. Deste modo, a política, o sistema jurídico, a religião e a vida intelectual e artística se impõem como construções de uma cultura predominantemente masculina. Assim, aprendemos a ser homens e mulheres e a aceitar como naturais as relações de poder entre os sexos.

Mas se o discurso e a prática válidos têm sido as do homem, enquanto parte desse humano construído historicamente, não se pode perder de vista o humano em geral, devido ao risco de se incorrer em um *machismo* feminino. Um mundo mais justo, portanto, só será construído com a participação ativa também das mulheres, a partir dos anos 1960. Tais bandeiras de luta demarcam a discussão política, uma vez que a opressão à mulher e sua tentativa de libertação se processavam tanto em regimes considerados de esquerda, como de direita.

Portanto, trata-se de considerar que, na década estudada, a maioria das universitárias é oriunda dos diversos extratos da classe média – bastante afetada pela propaganda de valores consumistas veiculados pelos meios de comunicação, o que torna provável que muitas delas sejam vítimas/cúmplices desse processo de alienação.

Desta forma, procuramos detectar até que ponto os discursos do universo feminino, aliados aos da mídia televisiva, das revistas e dos periódicos da época, são

---

[5] Cf .FOUCALT, M. História da sexualidade: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

[6] Os dois estados, Guanabara e Rio de Janeiro, são fundidos em 1975, pelo governo militar, em um Novo estado do Rio de Janeiro. Fato político conhecido como a FUSÃO.

instâncias de significação e filiam-se a uma memória política, legitimando seus locutores. O que a pesquisa revela é que a alienação histórica feminina tem contribuído muitas vezes para o fortalecimento do papel reprodutor da educação, pois sendo o magistério majoritariamente feminino, sua própria submissão está presente nas salas de aula.

Os espaços ditos femininos, como a escola e a casa, muitas vezes revelam no seu cotidiano a introjeção de todo um discurso opressor masculino, também por parte das mulheres. Há oprimidas que oprimem...

A importância de pesquisas, no campo da história da educação, reside no fato de que a escola também se constrói pela ação dos agentes do processo educacional, especialmente a professora, enquanto sujeito histórico. Logo, as professoras necessitam identificar as condições simbólicas e imaginárias que as produzem em cada sociedade.

A presença petrificada da mulher na história social brasileira, como mucama, sinhá-moça, escrava ou professorinha, começa a ganhar outros contornos quando iniciam efetiva participação no cenário social, promovendo possibilidades de mudança no horizonte da construção de uma nova mulher, sujeito de sua própria história, profissional competente e militante política. A nova professora afirma-se, além de seus papéis de tia/ou professorinha, para assumir o papel de cidadã, consciente de sua autonomia intelectual.

Aparentemente, se observam mudanças nas mulheres do século XXI, revisitando a geração dos anos 1960. Entre rupturas e permanências, identificamos, de fato, uma nova mulher consideravelmente diferente das mães e avós das décadas anteriores à década de 1960.

Por outro lado, as mulheres, assim como os homens, têm identidades múltiplas e diferentes imaginários. Não podemos, portanto, definir um único ideal feminino, na medida em que essa suposta identidade feminina é difusa e plural, em meio às suas contradições históricas. O que se coloca então para os cientistas sociais é o reexame desses nossos múltiplos, que contradizem uma única concepção simplista de universalidade.

Um novo papel social da mulher exigiria um repensar dos gêneros, uma mudança correspondente no papel social do homem, uma vez que o desempenho de cada ator social depende de sua interação com o outro. Há pouco tempo, o casamento modificava a condição civil e social da mulher, exigindo inclusive a adoção do nome da família do marido. Atualmente, a legislação permite a cada um dos cônjuges manter o próprio sobrenome. Tal atitude é uma forma, entre outras, de resistência das mulheres para manter a identidade, já que o sobrenome faz parte integrante da personalidade de um indivíduo, o “nominando”.

Deste modo, ao sair da esfera privada da família e ingressar na esfera pública - através da escolarização, do trabalho ou da militância política - a mulher dos anos 1960 tem maiores possibilidades de superar a própria alienação, imposta pela tradicional *condição feminina*.

2. O sonho do mundo melhor: as flores vencendo os canhões

Na tentativa de analisar o imaginário daquela década, levantamos algumas ideias que norteiam o comportamento político-social da juventude universitária da época. Entre elas, nacional desenvolvimentismo; Paz e Amor; juventude revolucionária, profética; dicotomia esquerda-direita; contracultura; igualdade de direitos para negros e mulheres e liberdade sexual.

Talvez, nunca se tenha sonhado tanto. Diante do quadro de misérias, injustiças sociais, violências e guerras intermináveis, aqueles jovens protestam e lutam, movidos pelo sonho de um mundo melhor, independentemente do sistema capitalista ou socialista. O início dessa explosão jovem dá-se em 1962, com o advento do grupo inglês The Beatles, que desencadeia novas formas de comportamento. Mais tarde, já como um fenômeno mundial – John Lennon, Paul MacCartney, George Harrison, Ringo Starr, apontam para a construção de um mundo novo, expressando tendências diversas.

Em pleno século XXI, as músicas dos Beatles ainda são relançadas com sucesso, o que sinaliza que algumas tribos não só permanecem, como continuam atraindo novos adeptos, através de mensagens *eternas*.

O sonho de um mundo melhor moveu milhares de jovens[7], rumo a um movimento gregário, quase espontâneo em alguns momentos. Enquanto grupo social, eles significaram, na época, o que atualmente representa a participação política, social, e profissional das mulheres. Nesse contexto, alguns dos temas mais mobilizadores foram a crise da sociedade industrial-urbana e a necessidade de um retorno e maior respeito à natureza, sendo o movimento hippie a grande expressão dessa concepção. Paralelamente, estão presentes também, as ideias de combate às guerras e a luta pela paz no mundo. As marcas dessas utopias se encontram em expressões como Paz e Amor e Faça Amor, não Faça a Guerra, disseminadas pela juventude daquela década. Por outro lado, um traço bem forte dessa geração era a crença de que deveriam e poderiam mudar o mundo, desvelando ideias de luta e revolução, em meio a um certo romantismo ingênuo.

De qualquer forma, em todo o processo sócio histórico, os principais mitos e lideranças são quase sempre masculinos, cabendo às mulheres um papel geralmente secundário na construção das utopias que movimentaram os anos 1960.

---

7 Em 2013 a juventude toma as ruas em diversos movimentos, suas vozes gritam por direitos. Explosão que se desenha há anos pelo acúmulo de insatisfações. Movimento descentralizado e apartidário que joga luz sobre problemas da democracia brasileira. Os protestos não são fruto do acaso, mas da aprendizagem sobre o papel da sociedade civil num contexto democrático. Temos milhões de novos jovens nas universidades e isso é uma revolução; eles começam a incorporarar uma perspectiva crítica e almejam mais reconhecimento e participação na política. Saídas da internet para as ruas, as manifestações colocam em cheque o discurso de massa da mídia hegemônica, a representação partidária, a capacidade dos políticos de lidar com as forças das demandas democráticas e a própria gestão dos espaços urbanos e da vida política do país.

Outro grande tema que ocupa lugar expressivo nos debates sobre o processo de emancipação humana é a questão da mulher e da opressão feminina, perpetrada pelos homens ao longo da história de uma sociedade machista. Tais questões transcendem o simples confronto dos regimes políticos, priorizando a luta pelos direitos da mulher, o combate ao machismo, o amor livre, a luta pela igualdade de direitos. O Movimento Feminista, entre outras lideranças se fortalece através da norte americana Betty Friedan. Naqueles anos as mulheres dão início a um movimento de autonomia política e profissionalização feminina. As classes médias vão à luta por seus direitos, mas para as classes populares, esse processo se revela mais difícil, por ainda enfrentarem duas opressões: a de gênero e a de classe, somadas à questão étnica, no caso da mulher negra.

Desta forma, muitos mitos povoaram sonhos daquela geração, ao longo de três décadas, dos anos 1960 aos 1980: o sonho americano da democracia e do *welfare state;* o sonho da Revolução de 1917, que traria finalmente a igualdade entre homens e enfim, o sonho hippie de Paz e Amor, vencendo as guerras. Todos esses movimentos contribuíram para novos comportamentos que se delineiam acompanhados de uma consciência etária, uma oposição jovem/não-jovem. Talvez, ao longo do processo histórico da humanidade, a juventude nunca tenha assumido um papel social tão determinante.

Nessa conjuntura, a Arte constitui-se também como construção utópica, o que se expressa nas criações artísticas de jovens talentos como na música de Chico Buarque de Holanda, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Milton Nascimento e Geraldo Vandré, cujas obras exaltavam a construção de um mundo melhor.

Outra tendência era a concepção de vivência em comunidade, o que dá origem à formação de grupos como os músicos mineiros e baianos[8]. Ao mesmo tempo, o teatro engajado do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional de Estudantes (UNE) preocupa-se com a didática da revolução, buscando reproduzir as práticas de trabalho coletivo. Se compararmos ao mundo altamente tecnológico de hoje, associado a uma cultura do individualismo e do narcisismo, a década de 1960 direcionou o comportamento dos jovens para uma visão coletiva e a vida em comunidade, baseada na solidariedade de seus membros.

3. Vanguarda e Conservadorismo

Como as mulheres brasileiras, particularmente as professoras, participaram da construção desse novo projeto de sociedade?

---

[8] O Casarão do Solar da Fossa, em Botafogo (hoje o Shopping Rio Sul) foi um dos locais que abrigou artistas, poetas, jornalistas e compositores vindos de várias regiões do Brasil, representando um verdadeiro celeiro cultural. Os Tropicalistas (tendo como principais representantes Caetano Veloso, Gilberto Gil, Os Mutantes, Tom Zé, Jorge Bem, Maria Bethânia, Gal Costa e Torquato Neto) e os Novos Baianos (composto por Moraes Moreira, Baby Consuelo, Pepeu Gomes, Luiz Galvão, Dadi e Paulinho Boca de Cantor), formavam um desses grupos.

A esquerda católica, influenciada pelas Encíclicas Papais de João XXIII, estava presente no meio jovem, com a criação da Ação Popular (AP). O Partido Comunista, que detinha a hegemonia do pensamento de esquerda no Brasil, sofre um enorme abalo a partir de 1961, com denúncias dos crimes de Stalin, levando à divisão entre o Partido Comunista Brasileiro (PC do B), de linha soviética, e o Partido Comunista do Brasil (PC do B), de linha chinesa- maoista, que optou pela guerrilha rural.

O que os estudos sinalizaram é que a utopia de um mundo de igualdade social foi o objetivo maior daquela geração, que acreditou na luta armada[9], como uma possibilidade, que permitisse ao país ultrapassar o estágio de subdesenvolvimento. O movimento pela mudança social irá envolver também as mulheres, levando as jovens universitárias a um processo de revisão crítica de seu papel na sociedade. Alguns nomes se destacaram durante aquele movimento revolucionário, como Sônia Stuart Angel, Yara Iavelberg e Inês Etienne Romeo[10]. As tragédias vividas por essas mulheres e outras tantas no início da década seguinte confundem-se com a própria tragédia da esquerda brasileira. Mas a participação feminina enquanto liderança se revelou minoritária.

Cabe também destacar, como marcos históricos significativos, os Seminários Nacionais de Reforma Universitária, organizados pela União Nacionalista dos Estudantes (UNE) em 1961 e 62. Através das cartas da Bahia e do Paraná identificamos os objetivos e princípios do projeto político-social daqueles estudantes. As principais críticas se referiam ao caráter diletante da universidade como simples transmissora/repetidora da cultura acumulada. Em contrapartida, destacavam a necessidade de um maior esforço para as atividades de pesquisa. Deste modo, acreditava-se que a comunidade universitária se transformaria em um instrumento do desenvolvimento histórico, apontando a educação como um dos caminhos para as reformas, sem o que se tornaria impossível a evolução da nação para uma verdadeira democracia. O que se observa é uma representação romântica quanto à dimensão dos "poderes" de professores e alunos no processo de transformação social.

Mas apesar do discurso vanguardista dos estudantes, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional, sancionada em 1961, mantém um quadro social em que as classes populares continuam tendo pouco acesso ao ensino universitário. Por outro lado, o processo de intervenção nas universidades latinoamericanas acompanha os golpes militares que ocorreram ao longo dos anos 1960. Quando em 1966, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) assinou o convênio com a *United States for International*

---

[9] A atual presidenta **Dilma Roussef,** pertenceu a um desses grupos de luta armada.

[10] Todas militantes marxistas e integrantes de organizações guerrilheiras da extrema esquerda. Sônia Stuart (1946-1973) participou da luta armada contra a ditadura militar brasileira pelo grupo Ação Libertadora Nacional (ALN). A psicóloga e professora Yara (1944-1971) integrou à Organização Revolucionária Marxista Política Operária (POLOP) e ao Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR8). Inês Etienne (1942-2015) foi militante e dirigente das organizações Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), da Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares) e da POLOP. Todas passaram pela prisão clandestina e por torturas, sendo que a única que consegui escapar à morte foi Inês Etienne. Tanto Sônia, quanto Yara foram, aos 27 anos de idade, comprovadamente assassinadas por agentes da ditadura. Inês faleceu em abril de 2015, aos 72 anos.

Development (Usaid), um de seus principais objetivos era "determinar o que poderia constituir um sistema ideal de ensino superior no Brasil". O projeto também objetivava formar *novas lideranças* pautadas em pressupostos antinacionais, se voltando contra a gratuidade da universidade pública. **Vanguarda Armada Revolucionária Palmares** (**VAR-Palmares**)

Contraditoriamente, apesar do momento repressivo, após o golpe militar de 1964, e da ideologia conservadora que o regime militar imprimiu à educação, o espaço da universidade pública, ainda propiciava condições para que se elaborassem críticas, de alguma forma utilizada para a oposição ao regime. Teses e dissertações foram produzidas a partir dos anos 1970/80, questionando a ideologia dominante e os pressupostos científicos hegemônicos.

Se levarmos em conta a recente tradição democrática de nosso país e a interrupção abrupta que ocorre em 1964, podemos observar que, em termos legais, pouco se fez até à Constituição Federal de 1988, para não considerar a mulher, a criança, o jovem e o índio, cidadãos de segunda categoria. As práticas opressoras desenvolvidas ao longo da história brasileira, pela Igreja e pelo Estado, não serão facilmente superadas.

Tal fato ocorre porque a mulher foi escolhida para representar o papel da professora sendo "adestrada" para exercer a função de reprodutora de um saber instituído, que convinha àquela sociedade. Assim, professoras, durante décadas, representaram uma das principais defensoras das normas e modelos masculinos que a sociedade capitalista apregoava, mantendo sua hegemonia.

Considerações Finais

Ao longo da pesquisa, identificamos dois domínios sociais básicos: a rua e a casa. No domínio da casa, situado entre o mundo exterior e o interior, estão as janelas, de onde se vê a rua em constante movimento. Certas áreas da casa permitiriam comunicar o de dentro com o de fora e, através de outra leitura, o feminino com o masculino.

Também outro espaço social bem definido, no Brasil, dentro de casa, é a chamada área de serviço e/ou dependências de empregada. Aqui temos um espaço que relaciona o mundo da casa com a rua, o trabalho, a pobreza e a marginalidade. Além da dicotomia político-privado ou casa-rua, há um universo de conflitos e contradições femininas que tem na janela um significado e um limite de seu imaginário. A mulher está sempre na janela, simples expectadora da vida e não sujeito dela, apenas vendo a vida passar, ou também como objeto sexual do homem, como um produto, nessa vitrine doméstica e/ou comercial.

Quanto ao papel feminino, sacrifício, dedicação e necessidade, estão historicamente associadas à função da mulher, remetendo aos principais símbolos femininos: esposa e mãe. A profissão de professora era valorizada como um ofício recomendável para as mulheres. As relações mãe/professora e mãe/educação fazem

com que o modo de ser da mulher venha sempre associado à formação de crianças e adolescentes. Se considerarmos que até o início dos anos 1960, as mulheres em sua maioria eram subjugadas pelo machismo, compreende-se, diante de tais referências impostas à imagem feminina, porque o único espaço profissional bem aceito fosse o magistério.

Cabe ainda ressaltar o uso sistemático de diminutivos, relacionados a elas: mocinhas, aulinhas, professorinhas. Por outro lado, o símbolo da beleza surge como representação de mulher, enquanto mãe ou professora. Enfim, as mulheres, além de meigas, suaves e lindas, devem ter muito amor para dar, mesmo nos espaços supostamente profissionais, como a escola, negando deste modo, a autonomia da profissionalização feminina.

Ao fim e ao cabo, o que os estudos sinalizam é que o pensamento característico dos anos 1960 sobrevive diluído na pluralidade das tribos deste século XXI, em diferentes marcas de ruptura e permanência. Nesse sentido, se sobressai a tribo das mulheres, amazonas contemporâneas, que não querem mais se confrontar com os homens, mas lutar lado a lado em direção a um mundo de paz e justiça social.

Uma questão que permanece aberta é o direito à educação de qualidade, em particular, o acesso à Universidade Pública. Embora aquela geração tenha rejeitado os modelos pedagógicos de suas mães e avós, de certo modo, também não integrou ainda a escola à velocidade tecnológica dos meios de comunicação e à complexidade do atual mundo globalizado.

A mulher-cabeça dos anos 1960, troca o antigo papel de Amélia[11], que achava bonito "não ter o que comer" pelo de super-mulher, e em muitos casos, se torna a cabeça do casal. Ao mesmo tempo, a escola perde sua centralidade social nas últimas décadas.

De certa forma, os dois grandes mitos percebidos ao longo do texto - a revolução e a liberdade – envelheceram. Os atuais mitos/metas de paz e liberdade constituem

---

11 Ai que saudade da Amélia, música popular composta por Mario Lago (fez a letra) em parceria com Ataulfo Alves (musicou), tornou-se sucesso como samba entre as décadas de 1940 e 1950. Desde então, Amélia tornou-se um mito, criticada sobremaneira pelas feministas que viam a letra como uma afirmação à ideia da mulher como um ser submisso e, conformada a essa condição. Tal julgamento, em muito, contrariou o significado que o autor quis dar à imagem daquela mulher. Em uma entrevista a Leda Nagle, Mario Lago disse que o movimento feminista não o perdoa, mesmo esclarecendo que Amélia foi pensada como um símbolo da mulher lutadora e solidária, que luta ao lado do seu companheiro, "aquela que não cria problema, a solidariedade na pobreza". Eis a letra: Nunca vi fazer tanta exigência/Nem fazer o que você me faz/Você não sabe o que é consciência/ Nem vê que eu sou um pobre rapaz/ Você só pensa em luxo e riqueza/ Tudo o que você vê, você quer/ Ai, meu Deus, que saudade da Amélia/ Aquilo sim é que era mulher/ Às vezes passava fome ao meu lado/ E achava bonito não ter o que comer/ Quando me via contrariado/ Dizia: "Meu filho, o que se há de fazer!"/ Amélia não tinha a menor vaidade/ Amélia é que era mulher de verdade.

uma defesa contra o tempo e sua usura, visto que o mito sacraliza a história a qual se opõe, porque pertence à categoria do eterno.

BIBLIOGRAFIA

ANDRESSEN, Sophia de Mello Breyner. Navegações (obra poética): editorial Caminho, Lisboa, 2004.

ACHARD, Pierre et alli. O papel da memória. Campinas: Pontes, 1999.

BARROSO, João. Politicas Educativas e Organização escolar – Temas Universitários. Universidade Aberta, Lisboa, 2005.

CARLOS, Afonso e SANTOS, Marques dos. A invenção do Brasil. Ensaios de história e cultura. Editora UFRJ, 2007.

CHAUI, Marilena. Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

CUNHA, L. A; GÓES, M. *O Golpe Na Educação*. 11ª, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro. 1989.

FARIA, Lia e NOLASCO Silva: Chico Buarque no feminino e no masculino In Revista Gênero, EdUFF, Niterói, RJ,2010.

FARIA, Lia. Ideologia e utopia nos anos 60: um olhar feminino. Rio de Janeiro: Eduerj, 1997.

FARIA, L. CIEP: A Utopia Possível. São Paulo: Livros Tatu, 1991.

_____ Chaguismo e o brizolismo: territorialidades políticas da escola fluminense. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

FARIA, L. e SOUZA, Sílvio (org.). Ecos e Memórias da Escola Fluminense. Rio de Janeiro: Quartet, Faperj, 2008.

GERMANO, J. W. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)* 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Luciano. A "Geração Ai-5" e Maio de 68: duas manifestações intransitivas. Editora Argumento, 2004.

PINTASSILGO, Joaquim (Org.). 25 de Abril e a Educação: discursos, práticas e memórias docentes. Lisboa: Colibri, 2014.

LE GOFF, Jacques. Memória-História. In Enciclopédia Einaudi. V.1. Verbetes "história", "memória", "documento/monumento". Lisboa: imprensa nacional-casa da moeda, 1984.

LÔBO, Yolanda e FARIA, Lia (org.). Vozes femininas no império e na república. RJ: Quartet, 2008.

LOWY Michael e SAYRE, Robert. Romantismo e política. Editora Paz e Terra S. A., São Paulo, 1993.

NORA, Pierre. O retorno do fato. In: História novos problemas. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1979.

RIBEIRO, Darcy. O Livro preto dos CIEPs. RJ: Bloch Editores S.A, 1986.

SANCHES, Maria de Fatima Chorão (org.). A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos. Porto Editora, 2009.

SOUZA, S. C.; VILLANOVA, C.; FARIA, L. C. M. Henriette Amado: uma aventura interrompida. Labrys (Edição em Português. Online), v. 1, p. 1-150, 2011.

TEODORO, António. A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Edições Afrontamento.

ID:938

SEOMARA DA COSTA PRIMO, MULHER E PROFESSORA NO SEU TEMPO: CIÊNCIA, ARTE E EDUCAÇÃO NUM PERCURSO DE VIDA

Autor:
Maria João Mogarro

Filiação:
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

RESUMO

A personalidade de Seomara da Costa Primo destaca-se no panorama científico, pedagógico, associativo e universitário português entre as décadas de 20 e 60 do último século, distinguindo-se como professora do ensino liceal e da universidade de Lisboa, investigadora na área das ciências naturais e autora de manuais e outros materiais didáticos, cuja marca distintiva eram a beleza estética e o rigor científico. O nosso objetivo é valorizar o percurso e o significado da vida de Seomara da Costa Primo, inscrevendo a sua vida e obra no campo científico da história da educação, em diálogo com os estudos sobre mulheres e a identidade da profissão docente. Neste sentido, o presente trabalho inscreve-se também na história cultural e sua metodologia e as fontes de informação representam um leque amplo, tendo sido mobilizados documentos oficiais e de arquivo (institucionais e pessoais), publicações (como manuais escolares), imprensa, materiais didáticos, testemunhos orais, artefactos e fotografias.

Palavras-chave:

História das mulheres; profissão docente; Seomara da Costa Primo.

1. O PERCURSO VITAL DE UMA EDUCADORA E CIENTISTA

"Alunos e livros foram meus companheiros na vida;

Mais do que isso, eles foram a minha própria vida"

(Seomara da Costa Primo, 1985)

Seomara Buttuller da Costa Primo nasceu em Lisboa, a 10 de Novembro de 1895, e faleceu na Amadora, arredores da capital portuguesa, em 2 de Abril de 1986, onde viveu cerca de meio século. Os seus pais foram Maria Luísa Buttuller e Manuel da Costa Primo e a sua família pertencia à classe média lisboeta, que lhe garantiu uma formação liceal e universitária que ela concretizou de forma brilhante. Na sua vida profissional foi professora universitária de ciências e professora do ensino liceal, distinguindo-se ainda como investigadora, autora, nomeadamente de manuais, desenhadora e ilustradora. A sua ação incorporou também o associativismo docente, com uma participação intensa na imprensa e missões de estudo no estrangeiro. Mais que uma mulher do seu tempo, foi uma mulher além do seu tempo, uma intelectual (Sirinelli, 1996), que defendeu um papel ativo das mulheres na sociedade e lutou pela sua educação, afirmando-se num universo essencialmente masculino. O seu percurso vital demonstra que percorreu algumas das instituições de referência da época e dialogou em arenas significativas de debate, afirmando-se como uma personalidade ímpar que incorporou na sua formação viagens ao estrangeiro, circulando internacionalmente em missões científicas. A penumbra em que tem sido mantido o seu nome e a sua vida, deve ser iluminada por uma recolocação na galeria das mulheres ilustres que representam um tempo e um modo de ocupar o espaço público e se afirmar na profissão docente (Lôbo & Faria, 2008; Perrot, 2015).

Como aluna, Seomara da Costa Primo iniciou os seus estudos secundários, na qualidade de aluna voluntária, na Escola Maria Pia, após ter realizado, com distinção, o exame de instrução primária.

FIG. 1 | Seomara da Costa Primo no (já) Liceu Maria Pia, em 1906[1].

No ano letivo de 1906-1907 frequentou o primeiro ano liceal na mesma escola, que entretanto passara a ser liceu (Liceu Maria Pia, o primeiro liceu feminino português), onde concluiu, a 4 de Agosto de 1911, o exame do Curso Geral, 2ª secção, com a classificação de 17 valores. Seguidamente, frequentou o curso complementar de Ciências no Liceu Passos Manuel, terminando o ensino secundário em 27 de Julho de 1913 com a classificação de 17 valores.

Prosseguiu a sua formação na Universidade de Lisboa, entrando para a Faculdade de Ciências daquela Universidade, onde se diplomou em Ciências Histórico-Naturais em 1919, com a classificação final de 18 valores. Durante o período da sua formação inicial universitária recebeu vários diplomas de mérito, devido aos resultados alcançados em diversos grupos de especialidade (Primo, 1943). Neste percurso brilhante, frequentou também, no ano letivo de 1917-18, as cadeiras de Histologia e Embriologia na Faculdade de Medicina.

Um dos seus primeiros trabalhos foi exatamente o cargo de preparadora do Instituto de Histologia e Embriologia, que exerceu, durante um ano, sob orientação de Celestino da Costa, tendo cessado tais funções para ingressar no Curso do Magistério Liceal.

---

[1] As fotografias e outros elementos apresentados nas figuras pertencem ao Núcleo Museológico Seomara da Costa Primo.

Seomara frequentou o Curso do Magistério Liceal e diplomou-se pela Escola Normal Superior, concluindo o Exame de Estado no ano de 1922, com a classificação final de 18

Valores (Primo, 1943). Ocupou as funções de professora no antigo Liceu Almeida Garret (como se passara a designar, entretanto, o Liceu Maria Pia) e no que lhe sucedeu, o Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho. A antiga aluna regressava, assim, passada uma década, como professora, à escola onde realizara a sua formação geral secundária.

FIG. 2 | Seomara da Costa Primo na Amadora.

Seomara da Costa Primo acumulou o cargo de professora do ensino liceal com a docência universitária entre 1921 e 1942, ano em que passa a dedicar-se exclusivamente à carreira universitária na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Foi como professora do ensino liceal que ela desenvolveu intensa atividade no campo científico, pedagógico e associativo. Seomara pertenceu aos corpos dirigentes da Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses, desde 1927, e apresentou diversas comunicações nos Congressos realizados pela associação e em eventos no estrangeiro.

FIG. 3 e 4 | Seomara da Costa Primo em duas fases da sua vida.

A sua carreira universitária fica marcada pelo doutoramento em Ciências Biológicas (Botânica), concluído em 1942, tendo sido a primeira mulher portuguesa a doutorar-se neste ramo do conhecimento. As aulas na universidade, a investigação e a participação no meio académico passam a dominar a sua vida profissional, apesar de manter uma relação muito próxima com o ensino secundário.

Aliás, é como autora de manuais e materiais didáticos na área das ciências naturais, para o ensino secundário, que Seomara da Costa Primo tem maior projeção nacional. Os manuais de Seomara, tal como os materiais didáticos, nomeadamente os seus quadros parietais, notabilizaram-se pela qualidade estética das ilustrações, muitas da sua autoria (como as aguarelas e carvões), que aliavam a beleza e o rigor científico com que eram elaborados.

Seomara da Costa Primo aposentou-se em 1962, concluindo assim uma carreira brilhante e irrepreensível, dedicada ao ensino, à ciência e à intervenção cívica. Faleceu na sua casa da Amadora, em 1986, no dia em que a devia abandonar para que ela fosse demolida. Um ano antes afirmara que "Alunos e livros foram meus companheiros na vida; mais do que isso, eles foram a minha própria vida" (1985).

2. PEDAGOGA, PROFESSORA LICEAL E AUTORA DE MANUAIS

Professora do Liceu desde 1922, regeu as disciplinas de Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais (Botânica, Biologia, Zoologia), prolongando esta atividade até 1942. Ao longo da sua profissão no ensino secundário, transitou dos cargos de

professora provisória para professora agregada e, finalmente, em 1926, para professora efectiva (Primo, 1943; Cavadas & Guimarães, 2010).

FIG. 5 | Seomara da Costa Primo no Liceu Feminino Maria Amália Vaz de Carvalho.

Um dos aspetos que mais se destacam nesta sua atividade (e que ela manterá depois de passar para o ensino universitário) é a autoria de manuais e compêndios para o ensino liceal, de Botânica, de Biologia e de Zoologia, os quais são profusamente ilustrados com aguarelas e carvões, executados pela própria Seomara e exibindo uma qualidade artística de rara beleza, aliada ao rigor científico, que fazem destes materiais didáticos objetos únicos. Ela foi também autora de quadros parietais, que fazem parte do património de escolas históricas do ensino secundário.

A partir de 1935, o Estado Novo instituiu a política do "livro único", devendo os manuais para cada disciplina serem aprovados pelo Ministério da Educação Nacional, segundo um processo complexo (e dispendioso) para os autores que queriam publicar os seus manuais e tinham que submeter as suas propostas ao exame de uma comissão que os avaliava. Esta política teve repercussões nos programas escolares e nos métodos de ensino, reforçando o controlo político e ideológico sobre o processo educativo, as escolas e os professores e autores de manuais, assim como acentuou a desvalorização do espírito crítico no ensino e nos processos de aprendizagem. Seomara da Costa Primo, porém, apresenta-se como um exemplo de determinação e de criatividade, ao contornar subtilmente os preceitos educativos emanados do poder político e impondo-se como a autora da sua área disciplinar nas décadas de chumbo do regime. Os manuais de Botânica, de Biologia e

de Zoologia de sua autoria conheceram sucessivas reedições e tiveram presença constante nos liceus portugueses entre os anos 30 e 70 do século XX, marcando gerações sucessivas de alunos e passando mesmo de pais para filhos. Na bibliografia sistematizada pelo Ministério da Educação (2006), na exposição virtual que dedicou à autora, são indicados 37 títulos destas edições e reedições.

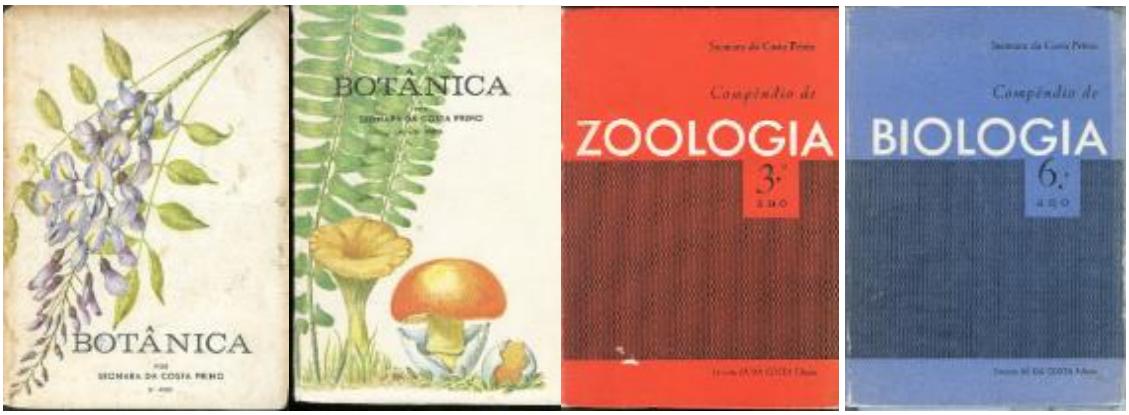


FIG. 6, 7, 8 e 9 | Manuais escolares de Seomara da Costa Primo.

Na análise que efetuaram das ilustrações dos manuais de Botânica de Seomara da Costa Primo, Bento Cavadas e Fernando Guimarães (2010) sublinham que eles expressam um movimento crescente da manualística, que valoriza e dá uma importância cada vez maior à imagem, a qual vai ganhando terreno ao texto. No entanto, apesar da importância das ilustrações que Seomara imprimiu às suas obras, o texto mantém um lugar central na economia explicativa dos conteúdos.

> *Se uma imagem vale por mil palavras, é pelas emoções que suscita, pelos estímulos que cria e pelas simplificações a que conduz. Neste sentido, o texto é tão ou mais importante que a imagem pela simples razão de que é mais complexo, profundo e rigoroso. Contudo, a imagem não tem de se limitar a servir o texto porque ela própria é uma forma de olhar, de interpretar e de exprimir um conhecimento... O nosso entendimento perante este facto é que a utilização das imagens não reflecte uma noção de observação neutra. Essa observação...[vai] traduzindo a interpretação própria de um autor que pretende fundamentar as suas ideias. Uma imagem, uma fotografia ou um desenho é sempre uma escolha e uma selecção .... Deste ponto de vista, as imagens não servem a realidade, servem os seus autores. Sendo assim, Seomara da Costa Primo através dos manuais escolares usou a realidade como objecto, a fim de melhor exprimir o que queria explicar e mostrar. No caso das figuras analisadas, a imagem cumpriu com um significado rigoroso e pertinente a interpretação conceptual de Seomara, com o objectivo de favorecer o reconhecimento e a identificação pelos alunos do conteúdo em questão e de atingir níveis elevados de qualidade estética e beleza formal... aliás, a*

iconografia apresentada revelou sempre dependência textual e nunca o oposto. Essa opção mostra o papel central que ainda cabia ao texto nos manuais de ciências da altura, embora esse foco fosse diminuindo paulatinamente. (Cavadas & Guimarães 2010, pp. 9-10)

Os autores concluem ainda que "nos manuais de Seomara as imagens apresentam uma riqueza morfológica substancial, sendo inclusivamente inovadoras no uso corrente da fotografia e da cor, acompanhando o próprio avanço das técnicas gráficas". A análise que fizeram destas publicações confirma, de forma científica e consolidada, a valorização da iconografia por Seomara. No fundo, estas características expressam a sua grande experiência como autora de manuais e refletem a "consciência pedagógica de uma educadora incontornável" (p. 10) no panorama educativo português.

As mesmas características de rigor científico e cuidado estético apresentam os materiais didáticos e pedagógicos que elaborou, como os quadros parietais. As suas aguarelas, carvões, estampas, desenhos e mesmo as fotografias que integram o seu espólio expressam essa linha profissional que marcou a sua vida.

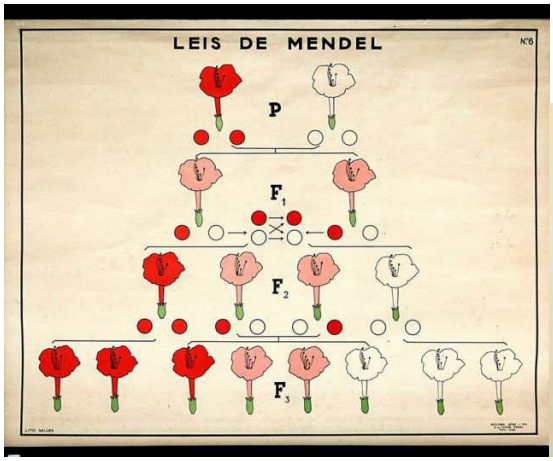


FIG. 10 | Polinização (aguarela); FIG. 11 | Algas - 1,3,4,6 - Algas vermelhas 2 - Alga Verde 5,7,8 - Algas Castanhas (estampa); FIG. 12 | Pássaros exóticos (aguarela); FIG. 13 | Imagem parietal de hereditariedade, Leis de Mendel; FIG. 14 | Tipos de Bicos de pássaros (desenho) (*Galeria*. In Ministério da Educação, 2006).

Defensora de metodologias ativas, as suas práticas pedagógicas centravam-se na observação direta, na experimentação, na (re)formulação de perguntas e respostas, na crença que cada aluno seguia o seu próprio caminho, o qual ela apoiava, distribuindo exercícios específicos, consoante as particularidades que cada um apresentava.

É neste sentido que se compreende o facto de Seomara da Costa Primo ser uma apologista do cinema educativo, que estreou no seu Liceu em 1929, com a apresentação do filme Chang. O suplemento de O Século ("Cinéfilo") fez eco desta iniciativa e publicou um extenso artigo da sua autoria, "Chang - Uma lição no Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho", onde traça uma história breve do cinema e salienta as vantagens do cinema educativo como forma de aproximar os alunos da realidade. Por incumbência do Ministério da Instrução Pública, realizou também várias missões de estudo ao estrangeiro com a finalidade de obter dados relativamente ao ensino liceal feminino.

Seomara defendia a correspondência interescolar, considerando-a um meio de união e solidariedade entre as crianças do mundo. Esta dimensão transnacional que imprimiu às suas conceções pedagógicas, exprimiu-as também no interesse que demonstrou relativamente à Cruz Vermelha da mocidade, apresentando uma comunicação sobre a Cruz Vermelha Infantil, em 1930, e ainda nesse ano uma conferência intitulada "A educação e a Cruz Vermelha infantil", patrocinadas pelo jornal *O Século* e o seu suplemento *"Modas e Bordados",* dirigido por Maria Lamas, em que dava a conhecer os objetivos e as realizações em prol da paz que a referida instituição internacional prosseguia. Seomara tinha assistido a uma exposição didática realizada em 1929, em Genebra, pudera observar os trabalhos de crianças de 41 países e propunha-se ser a impulsionadora da adesão de Portugal a esta instituição e divulgar a sua ação entre os alunos dos liceus portugueses (Primo, 1930, 1931).

Seomara da Costa Primo tinha uma visão articulada dos diversos graus de ensino e dos objetivos de cada um para o desenvolvimento harmonioso das crianças e dos jovens (Carvalho, 2003). Seomara considerava que:

> *A educação não consiste já na acumulação de noções por vezes demasiada, numa exagerada fase intelectual - conjunto de noções mal fixadas umas, mal interpretadas outras, por vezes mal usadas toda - consiste antes na preparação do indivíduo para a vida, visando aquela selecção e cultura das qualidades da raça, tornando-o apto a agir e a vencer no meio a que é destinado (Primo, 1939).*

Esta perspetiva da educação está em linha com as suas preocupações pedagógicas e a necessidade de adotar novos métodos de ensino, o que a conduziu à expressão pública da sua posição crítica relativamente aos programas do ensino liceal. Coerente com a sua ação pedagógica, Seomara defendeu

> *A transformação dos métodos de ensino em métodos activos, que tendem a favorecer a actividade pessoal da criança, procurando rodeá-la das mesmas condições que encontrará na vida, levando-a a resolver problemas em que é colocada, dentro das suas forças e da sua mentalidade, o que é certo é que também nos nossos programas muito pouco se cuida dos problemas da vida. (Primo, 1930).*

Para além da docência e da publicação de manuais e artigos científicos e pedagógicos, Seomara da Costa Primo desempenhou vários cargos e funções, revelando grande empenho pedagógico e cívico: foi membro de júris de exames de admissão ao estágio liceal, participou nas provas de admissão à Universidade do Porto, em exames de estado, na apreciação de exposições de trabalhos escolares, entre outros. Foi ainda membro de comissões, como a Comissão de Revisão dos Planos de Estudos e dos Programas do Ensino Liceal, para a qual foi nomeada em Março de 1942.

A ação cívica de Seomara da Costa Primo também se exprimiu nas suas ideias sobre a educação da mulher, pois a problemática feminina foi outra das suas preocupações:

> *Quanto mais esclarecida ... for [a mulher], tanto mais elevará a sua missão de mãe. A cultura nunca fará mal às raparigas. Poderá resultar melhor até, porque é a mulher, de facto quem exerce mais influência no espírito dos filhos. Fomentar, pois, a sua cultura, elevar a sua mentalidade, é pedra-de-toque de um país verdadeiramente civilizado (Primo, 1943).*

Teve, ainda, uma participação associativa relevante, fazendo parte, desde 1927, dos corpos gerentes da Federação das Associações dos Professores dos Liceus Portugueses (cujos Estatutos foram aprovados em Maio de 1926) e apresentou diversas comunicações nos Congressos realizados pela associação – os Congressos do Ensino Secundário Oficial, realizados entre 1927 (o I Congresso) e 1931 e o I Congresso Nacional de Ciências Naturais, realizado em Lisboa, em 1941. Também participou em Congressos internacionais, tais como: o XI Congrès Internacional de l'Énseignement Secondaire, realizado em Haia, em 1929, como delegada da Federação das Associações dos Professores dos Liceus portugueses; e o III Congrès Bisannuel de la Fédération Universelle dês Associations Pédagogiques, realizado em Genebra, também em 1929, entre outros.

No Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho deixou uma forte e carinhosa impressão, que ainda hoje é vivamente recordada, como expressa Antera Valeriana de Seabra.

Fui aluna da Professora Seomara em Ciências físico-químicas e Ciências naturais no 4º, 5º e 6º anos do liceu, portanto, de 1935 a 1938. Gostava muito das aulas dela e ela tinha aqueles livros maravilhosamente bem ilustrados - ela gostava muito de desenhar e pintar. As aulas eram muito práticas: ela levava para as aulas os caules cortados, as cebolas que observávamos ao microscópio e íamos ao laboratório observar o esqueleto humano, os músculos...ainda hoje sei muita coisa de Biologia graças àquela professora.... Era uma professora extraordinariamente pedagoga - tinha uma qualidades pedagógicas extraordinárias e era uma simpatia. Ela foi à nossa viagem de fim do curso do liceu - fomos lá acima ao Lindoso e foi sempre muito atenciosa e amiga, muito simples,...comigo e com as outras minhas colegas.

Eu assisti ao seu doutoramento e... como era mulher foi bastante amachucada...ela não merecia aquele tratamento... O júri era composto por homens, com excepção da Doutora Branca, mas ela não era de Biologia era de Química ...

Foi uma Professora a quem realmente muito fiquei a dever, que me empurrou para as Ciências, que me trazia problemas e exercícios e dizia "estes dois são para a Antera" e depois dava outros problemas diferentes às minhas colegas.

A Seomara era fundamentalmente uma pedagoga e uma amante da profissão; ela vivia para os seus alunos, nunca se casou nem nada...tinha uma amizade muito especial pelos seus alunos e era uma Professora "com letra muito grande" (Eng.ª Antera Valeriana de Seabra, 2006, testemunho oral - Ministério da Educação, 2006)

O mesmo carinho e reconhecimento transparece nas palavras de Laura Ayres.

Conheci Seomara da Costa Primo nos últimos anos do curso liceal, no fim dos anos 30. Os quase cinquenta anos que me separam dessa data não fizeram apagar a memória da professora de excepção que as alunas da minha geração tiveram o privilégio de conhecer... Sobretudo, fiquei a dever-lhe o exemplo inesquecível de alguém com o gosto pelo saber teórico e prático e com a atitude perante o ensino que a caracterizaram como uma profissional ímpar e que, sem dúvida, marcou profundamente as suas alunas, tanto no liceu como na Faculdade de Ciências. Relembrar Seomara da Costa Primo, a quem me ligaram laços de profundo respeito e amizade, é prestar-lhe a ainda que muito simples homenagem a que fez jus pelas suas elevadas qualidades profissionais e humanas. (Dr.ª Laura Ayres, 1986, Testemunho - Ministério da Educação, 2006)

3. PROFESSORA E INVESTIGADORA UNIVERSITÁRIA

A sua carreira universitária iniciou-se em 1921, quando foi proposta pelo Conselho da Faculdade de Ciências para o lugar de 2º Assistente não remunerado do sub-grupo de Botânica, vindo no ano seguinte a ser proposta pelo mesmo conselho para exercer o cargo de 2º Assistente remunerado. Regeu, até ao ano de 1934-1935, essencialmente os trabalhos práticos dos cursos de Botânica Sistemática e Morfologia e Fisiologia Vegetais. Em 1934, o mesmo órgão da Faculdade propôs que ela exercesse, por contrato, o cargo de assistente encarregada do curso de Botânica, tendo vindo a ser contratada ainda nesse ano letivo. A partir desta data, a sua carreira académica e universitária conheceu um "impulso permanente, conduzindo-a a pertencer aos grandes nomes da botânica nacional" (Cavadas & Guimarães, 2001) e "preocupando-se permanentemente com o acto educativo e não apenas com a transmissão de conhecimentos" (Antunes & Galvão, 2001).

FIG. 15 | Prof. Palhinha, Seomara C. Primo e alunos no Jardim Botânico, 1938.

Em 1942, Seomara da Costa Primo defendeu a sua tese de doutoramento, intitulada "Contribuição para o estudo comparativo da acção do arsénio e da colciquina na célula vegetal", em que foi aprovado com mérito absoluto, tendo sido a primeira mulher a doutorar-se em Ciências Biológicas. Este acontecimento teve um impacto significativo na imprensa da época, que se fez eco das provas, das suas características (nomeadamente a exigência das perguntas e a calma e rigor da candidata nas respostas) e da forma como colegas e alunos felicitaram a nova doutora.

Após a realização do Doutoramento, Seomara da Costa Primo foi nomeada 1.º Assistente do 2º grupo (Botânica) da 3ª secção da Faculdade de Ciências. Em 1943 prestou provas públicas no concurso para o lugar de professor catedrático do mesmo 2º grupo (Botânica). Foi regente, entre outras, das disciplinas de Morfologia e Fisiologia Vegetais, Botânica Geral e Botânica Sistemática, sendo mais tarde responsável pela cadeira de Desenho Biológico (1949), o que expressa exemplarmente a associação que estabelecia entre a arte e ciência.

FIG. 16 | Seomara C. Primo e alunos na Praia da Rocha, 27.03.1945; FIG. 17 | ...e nas Azenhas do Mar, 1949.

Nas palavras da sua aluna Salomé Soares Pais, que frequentou a Faculdade de Ciências na rua da Escola Politécnica, encontramos também o reconhecimento por essa dimensão artística e cientificamente rigorosa de Seomara Costa Primo.

> *Deslocava-se habitualmente junto de cada aluno que, em pé, no seu estirador, passava as aulas de Desenho Biológico, no 1º andar da Faculdade de Ciências de Lisboa, na Rua da Escola Politécnica, tentando por vezes com dificuldade, fazer ressaltar um pormenor da folha ou da flor de uma Angiospérmica ou dar expressão ao bico do mais simples dos pássaros. Quando necessário, a Prof. Seomara pegava no lápis e, como boa desenhadora Biológica que era, rapidamente corrigia a perspectiva ou exprimia o rigor da nervação ou recorte da folha desenhada". (Testemunho - Ministério da Educação, 2006)*

Seomara foi sócia de diversas sociedades científicas, portuguesas e estrangeiras, como a Sociedade Portuguesa de Ciências Naturais, a Sociedade Portuguesa de Biologia, a Sociedade Broteriana e a Société Linnéenne de Lyon.

Foi autora de diversos artigos científicos, publicados na imprensa da especialidade, tendo sido citada na imprensa estrangeira; destacam-se as suas colaborações com os *Arquivos da Universidade de Lisboa,* o *Bulletin de la Société Portugaise dês Sciences Naturelles,* o *Boletim da Sociedade Broteriana,* os *Archives portugaises dês sciences biologiques* e as revistas *Labor, Scientia e Naturalia* (ver lista das publicações na Tabela 1).

As suas viagens de estudo, de âmbito científico e pedagógico, levaram-na a França, Alemanha, Bélgica, Holanda e Suíça (por vezes acompanhada pelo pai), onde participou em congressos e frequentou várias instituições científicas, como Instituto Botânico de Berlim-Dahlem, Nymphenburg, Universidade de Iena (Galvão & Antunes, 2001).

4. A PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA

O que hoje conhecemos de Seomara da Costa Primo deve-se muito ao esforço das suas alunas e de professoras e investigadoras que consideraram um imperativo preservar a sua herança, os seus documentos e as memórias que tinham de Seomara. No entanto, estamos perante um número reduzido de publicações, em que avultam os textos de Guida Carvalho (2010, 2003, 2002) e de Cecília Galvão e Helena Antunes (2001). Na verdade, esta personalidade paradigmática da educação em Portugal não foi ainda objeto de uma investigação de fundo. Contudo, no universo informático encontramos bastantes informações, mercê do trabalho do Núcleo Museológico Seomara da Costa Primo, da Escola Secundária Seomara da Costa Primo, que constituiu, preserva e divulga um precioso espólio da Seomara; foi com base neste espólio que o Ministério da Educação organizou a Exposição Virtual *"Seomara Costa Primo - Vida e Obra*" (2006).

A Escola Secundária Seomara da Costa Primo, na Amadora, que escolheu o seu nome para patrona, reuniu, a partir de 1980, uma parte considerável do seu espólio bibliográfico e artístico, constituído por aguarelas, manuais escolares, publicações, apontamentos de Seomara, fotografias, objetos pessoais, recortes de imprensa e livros, num total de 600 espécime. Este espólio, reunido no Núcleo Museológico, foi constituído através de doações de entidades oficiais e particulares, nomeadamente da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, do Museu-Escola Jardim Botânico e da Dr.ª Maria Luísa Azevedo Neves. O "Núcleo Museológico Seomara da Costa Primo" é da responsabilidade das professoras Maria José Capelão e Guida Carvalho.

FIG. 18 e 19 | Bordados de Seomara Costa Primo.

Guida Carvalho estabeleceu uma cronologia das obras de Seomara da Costa Primo.

Lista das Obras de Seomara da Costa Primo:

- *«Chang»* Uma lição no Liceu Mª Amália Vaz de Carvalho, (1929). in Cinéfilo, nº 50.
- *O XI Congresso Internacional de Ensino Secundário,* (1929). Imprensa Portugal-Brasil.
- *Do Êxito das Ciências Biológicas do Ensino Secundário*, (1929). Imprensa Portugal-Brasil.
- *A educação e a Cruz Vermelha da mocidade*, (1930). in Modas & Bordados, nº 957.
- *A educação e a Cruz Vermelha*, (1930). Imprensa Beleza.
- *Cruz Vermelha Infantil*, (1931). Imprensa Portugal-Brasil.
- *Compêndio de Botânica para a II e V classes do Liceu* (1932).
- *Compêndio de Botânica para a VI e VII classes do Liceu* (1932).
- *Algumas observações sobre a folha de cistus em habitats diferentes* (1934). Lisboa: Imprensa Portugal-Brasil.
- *Action du progynon sur la croissance des végetaux* (1935). Bulletin de la Societé Portugaise des Sciences Naturelles, nº 4. Lisboa.
- *Compêndio de Botânica para as III, IV e V classes dos Liceus* (1935). Lisboa: Edição da autora.
- A vegetação da região de Sagres e do Cabo de S. Vicente. Scientia. Lisboa (1935), p. 1-16.
- *Quelques observations sur la végétation de Sagres et du Cap de São Vicente* (1936). Bulletin de la Societé Portugaise des Sciences Naturelles, nº 17. Lisboa.
- *Sur le comportement des germinations des graines en présence de quelques alcools*, (1936). Bulletin de la Societé Portugaise des Sciences Naturelles, nº 21. Lisboa.
- Sur le comportement de la germination et des incurvations géotropiques en présence de l'alcool éthylique. Archives Portugaises des Sciences Biologiques. Porto, vol. V (1936), p. 352-356.
- *Action du progynon sur la germination et l'allongement des racines*, (1936). Separata do Boletim da Sociedade Broteriana, Vol XI. Lisboa.
- *O grânulo do pólen na classificação das plantas*, (1937). Naturalia, nº 4. Lisboa.
- *Compêndio de Biologia, III Ciclo do Liceu* (1937). Lisboa: Livraria Bertrand.
- *Compêndio de Botânica, II e V Anos do Liceu* (1937). Lisboa: Livraria Bertrand.

- 🎬 *Compêndio de Botânica, VI e VI Anos do Liceu* (1937). Lisboa: Livraria Bertrand.
- *Carlos de Lineu (1938) O Académico Figueirense*, nº5 - Ano V - 5ª série e Separata de O Académico Figueirense, Figueira da Foz.
- Quadros parietais para o ensino da Biologia: folheto explicativo. Lisboa: [s.n.], 1938 (Lisboa: Imprensa Portugal-Brasil).
- *Compêndio de Zoologia*, IV, V e VI Anos do Liceu, (1939). Lisboa: Sá da Costa.
- *Algumas considerações sobre a tese «Localização do Ensino Secundário num Plano Geral de Ensino»*, (1939). Lisboa: Imprensa Portugal-Brasil.
- *Valor Educativo das Ciências Biológicas*, (1941). Lisboa: Imprensa Portugal-Brasil.
- *Contribuição para o estudo comparativo da acção do arsénio e da colquicina na célula vegetal*, (1941). Lisboa: Imprensa Portugal-Brasil. [S. C. Primo, 1941. Tese de doutoramento em Ciências Biológicas, apresentada à Universidade de Lisboa através da Faculdade de Ciências, 1942].
- *Da acção do naftaleno na mitose da célula vegetal*, (1941). I Congresso Nacional de Ciências Naturais. Lisboa: Imprensa Portugal-Brasil.
- *Da influência dos vapores do timol e da cânfora na célula vegetal*, (1941). I Congresso Nacional de Ciências Naturais. Lisboa: Imprensa Portugal-Brasil.
- *Do comportamento da cariocinese na presença de alguns alcoois*, (1941). I Congresso Nacional de Ciências Naturais. Lisboa: Imprensa Portugal-Brasil.
- *Da influência do p-diclorobenzeno na germinação e na mitose*, (1942). In Bulletin de la Société Portugaise des Sciences Naturelles, nº 5. Lisboa. (com Ruy Telles Palhinha)
- *Contribuição para o estudo da estrutura do citoplasma*, (1943). Lisboa: Imprensa Portugal-Brasil.
- *A Mulher contemporânea, entrevista*, (1943). Diário de Lisboa, 21 de Maio.
- Entrevista (1944). Eva, Número de Março.
- *Compêndio de Botânica, II Ciclo do Liceu,* (1950). Lisboa: Livraria Bertrand.
- *Biologia, 6º ano*, (1965). Lisboa: Sá da Costa.
- *Zoologia, 3º ano*, (1965). Lisboa: Sá da Costa.
- *Botânica, 4º e 5º anos*, (s/ data). Livraria Popular Francisco Franco.

TABELA 1| Lista das Obras de Seomara da Costa Primo, organizada por Guida Carvalho (adaptada).

Por outro lado, também na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho se encontram exemplares que pertencem ao seu espólio relacionado com o ensino

liceal: manuais escolares, quadros parietais (ou murais), livros de homenagem com elevado número de assinaturas que evidenciam as relações humanas que manteve com os seus alunos e com colegas.

O espólio de Seomara da Costa Primo associado à investigação e ao ensino universitário encontra-se em grande parte na biblioteca do Instituto Botânico da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Galvão & Antunes, 2001).

CONCLUSÃO

Seomara da Costa Primo fez parte de uma geração que lutou pela afirmação da mulher na sociedade do seu tempo e numa esfera predominantemente masculina, como era a universidade. A sua ação cívica e envolvimento associativo, as suas ideias e o seu perfil profissional permitem-nos colocá-la na linha da frente na defesa de um país moderno, livre e democrático, em diálogo com as outras sociedades e universos pedagógicos e científicos. No entanto, quase toda a sua vida profissional decorreu sob um regime autoritário e concentracionário, sujeitando a ação pessoal, social e profissional aos mecanismos da censura sobre a liberdade de expressão e de controlo político-ideológico sobre a vida quotidiana e profissional. Seomara construiu o seu espaço próprio de ação entre estes condicionalismos, no ensino liceal (em que sempre atuou) e na universidade (a que sempre esteve ligada), no mundo editorial e no associativismo, agindo de forma determinada, exprimindo as suas ideias convictamente e encontrando mecanismos subtis de contornar as dificuldades para as divulgar. Mulher de espírito interventivo e inovador, de enorme coerência entre o que defendia e o que praticava na sua atividade docente, os testemunhos que muitos alunos nos dão revelam uma personalidade "atenciosa, amiga, simples, paciente, pouco comunicativa, extremamente correta, sabedora, modesta e generosa" (Carvalho, 2010), algo distante e profissionalmente irrepreensível. Elina Guimarães (1986) presta-lhe sentido tributo na hora da morte, enaltecendo as suas qualidades de mulher cientista, pedagoga e cidadã e reclamando a necessidade de manter viva a sua memória exemplar, pois com grande talento "subiu, com simplicidade, tão alto" e "serviu dedicadamente a ciência, o seu país e, desse modo, as suas compatriotas".

BIBLIOGRAFIA

Antunes, H. & Galvão, C. (2001). Seomara da Costa Primo: A investigadora, docente, a mulher. In A. Simões (org.), *Memórias de professores cientistas* (pp. 38-42). Lisboa: F.C.U.L.

Carvalho, G. (2010). Seomara da Costa Primo. La découverte de sa méthode d'enseignement à partir des cahiers de ses étudiants. In Meda, J., Montino, D. & Sani, R. (eds). *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach in Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*. Macerata: Edizioni Polistampa.

Carvalho, G. (2003). Seomara da Costa Primo. In A. Nóvoa (dir.), *Dicionário de Educadores Portugueses* (pp.1120-1123). Porto: Asa.

Carvalho, G. & Capelão, M. J. (2002). *Seomara da Costa Primo na imprensa*. Santarém: Cadernos do Projeto Museológico sobre Educação e Infância.

Cavadas, B. & Guimarães, F. (2010). As ilustrações dos manuais de Botânica de Seomara da Costa Primo. In J. B. Duarte (ed.). *Manuais escolares e dinâmica da aprendizagem* (pp. 117–142). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Guimarães, E. (1986). A primeira catedrática em Ciências Biológicas. *Diário de Notícias Mulher*, 23 de Abril de 1986.

Lôbo, Y. & Faria, L. (Orgs.). (2008). *Vozes femininas do império e da República*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ.

Perrot, M. (2015). *Minha História das Mulheres*. São Paulo: Ed. Contexto.

Primo, S. C. (1943). *Curriculum vitae: Seomara da Costa Primo*. Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa.

Sirinelli, J.-F. (1996) Os intelectuais. In R. Rémond (org.), *Por uma História política* (pp. 231-169). Rio de Janeiro: UFRJ; Fundação Getúlio Vargas.

On line:

Ministério da Educação (2006). *Seomara Costa Primo - Vida e Obra. Exposição Virtual*. Lisboa: Ministério da Educação. [em linha]

http://193.137.22.223/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/seomara-costa-primo-vida-e-obra/apresentacao/

[Consulta: 14 de março de 2016]

Núcleo Museológico Seomara da Costa Primo, Escola Secundária Seomara da Costa Primo, Amadora (2016) [em linha].

http://nuclemuseologicoseomara.blogspot.pt/

[Consulta: 14 de março de 2016]

Saber Seomara, jornal electrónico da Escola Secundária Seomara da Costa Primo (2016) [em linha].

http://saberseomara.blogspot.pt/2013/05/geocaching-cache-geoseomara-seomara.html

[Consulta: 14 de março de 2016]

Video "Seomara, uma mulher do seu tempo" - Ver no Youtube (2016) [em linha]

https://www.youtube.com/watch?v=1TJZDABOWnk&feature=youtu.be

[Consulta: 14 de março de 2016]

ID 553

PROFESORA SIM, MAS NÃO SOMENTE: AS MULHERES EM OUTROS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Autor:
Evelyn de Almeida Orlando

Filiação:
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo lançar luz para uma intelectual católica brasileira que põe em relevo questões importantes a serem discutidas na historiografia educacional sobre a História das Mulheres. Tais questões passam pelo lugar ocupado na cena pública por mulheres ampliando as lentes para além do magistério primário. Apoiada, especialmente, no conceito de intelectual de Sirinelli (1996), trabalho com a hipótese de Maria Junqueira Schmidt, personagem aqui em questão, se afirmou no campo educacional amparada pelo selo do catolicismo. Essa representação está diretamente ligada ao modo como se posicionava na defesa do catolicismo, sua rede de sociabilidade, os espaços que ocupou e a legitimidade do seu discurso. Mobilizando um conjunto diversificado de estratégias, Maria Junqueira Schmidt se fez presente nos debates públicos a respeito da educação nos impressos, em cargos de gestão, na administração pública, e em outras mídias como o rádio e a TV. Deste modo, pode-se dizer que seu escopo de atuação instiga um maior questionamento sobre o lugar que algumas mulheres ocuparam no campo intelectual, ainda predominantemente masculino na historiografia educacional.

PALAVRAS-CHAVE

Mulheres. Atuação profissional. Intelectuais da Educação

1. PENSANDO AS MULHERES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Este trabalho tem como foco privilegiado a ação das mulheres na organização da sociedade brasileira pela via da educação, ocupando postos estratégicos para difundir e assegurar a essência de determinados projetos educacionais. Ocupar esses espaços, em contrapartida, serviu como um canal legítimo de circulação das mulheres – burguesas e aristocráticas - na vida pública. O processo de circulação dessas mulheres na vida pública aconteceu lentamente no Brasil e a primeira metade do século XX nos deixa inúmeras pistas dos modos pelos quais tais mulheres passaram a ocupar a cena pública em diversas frentes.

Pode-se dizer que, em um primeiro momento, o magistério primário se tornou, para essas mulheres, um dos principais caminhos de atuação profissional, sobretudo, pelo entendimento de que esse ofício era uma extensão daquilo que já vinham fazendo no espaço doméstico, quase uma extensão de sua natureza de mãe. Mas, essa entrada na vida pública não se restringe apenas pelo magistério primário. Aos poucos, as mulheres foram encontrando caminhos e estratégias que as colocavam em posições indispensáveis na organização da sociedade. Foi assim com a educação sanitária, com a enfermagem, com o serviço social, dentre inúmeras outras profissões. Como chama a atenção Michelle Perrot (2015), as mulheres foram configurando as novas profissões do setor terciário e destaca, dentre elas, o magistério (e não apenas o magistério primário, embora os demais níveis fossem menos expressivos), a enfermagem, as vendedoras e as secretárias. Encontrando espaços em salas de aula, lojas de departamento, escritórios, restaurantes, hospedarias, hospitais, as mulheres foram ocupando a cena pública. Mas, esses espaços foram os espaços encontrados, sobretudo, pelas mulheres burguesas. As mulheres oriundas de uma elite intelectual e cultural (*Sirinelli, 1996; 1998*), não ficaram restritas apenas a eles. Elas encontraram formas de estar em lugares de maior visibilidade e poder. Desenvolveram estratégias de associativismo, adotaram as viagens como símbolos de distinção e legitimidade entre os pares em temas específicos da educação, da saúde e da administração, ocuparam postos de gestão, buscaram respaldo das mídias e, paulatinamente, ocuparam também espaço nas próprias mídias, com programas no radio e na TV, sobretudo a partir dos anos de 1950.

Neste trabalho a lente utilizada está voltada para uma personagem da educação, ainda obscurecida pela historiografia educacional brasileira, apesar de ter ocupado diferentes postos no campo educacional brasileiro e com larga circulação no cenário internacional desde a Europa até os Estados Unidos. Maria Junqueira Schmidt foi uma intelectual católica que atuou sempre de forma muito expressiva em diferentes campos da educação e curiosamente, nunca no ensino primário. Professora, sem dúvida. Mas, não somente. O objeto deste texto trata, portanto, dessa amplitude de ações realizadas por esta mulher, que nos coloca diante de fortes indícios de que, assim como ela, tantas outras mulheres tiveram atuaram de forma substancial na

organização da sociedade brasileira e tiveram suas ações obscurecidas pela historiografia.

Os trabalhos no campo da História da Educação no Brasil já vêm dando conta de pensar as mulheres e as retratar nesse cenário, chamando a atenção para a ação protagonista que exerceram, sobretudo, nas práticas educativas. A educação feminina e a feminização do magistério já são terrenos consolidados em nossa historiografia, constituindo-se como objetos de pesquisa de diversos historiadores. Todavia, ainda são incipientes os trabalhos que ressaltem a ação dessas mulheres em espaços que vão além da sala de aula primária, que destaquem as estratégias que elas utilizaram para marcar uma posição na cena pública em diferentes tempos e espaços, e que as aborde como intelectuais (*Sirinelli, 1996*).

A personagem aqui em questão nos chama atenção por alguns motivos. É uma mulher; viajante; reconhecida por seus pares – homens e mulheres – como intelectual desde o início de sua carreira; atuou como professora e, posteriormente, como diretora de uma escola profissional de ensino secundário; colaborou na fundação do Serviço Social do Comércio (SESC), dialogou com o que havia de mais moderno na pedagogia européia e norte-americana mesmo sendo católica; ocupou postos estratégicos como a Comissão Nacional do Livro Didiático; publicou um conjunto de vinte e sete livros entre biografias, livros didáticos e outros voltados para a educação das famílias; transitou entre a intelectualidade católica e laica com fluidez, sendo convidada por representantes de ambos os grupos para falar do trabalho que desenvolvia de orientação educacional e de educação das famílias, com ênfase na relação família-escola; ocupou as mídias com maestria, no rádio, na TV, nas revistas pedagógicas; nos jornais, foi sempre notícia.

Curiosamente, nada há escrito sobre esta mulher na historiografia educacional. Suas ações, no entanto, nos oferecem uma significativa contribuição para a História das Mulheres e sua presença na História da Educação. Amplia o repertório acerca das práticas educativas efetivamente empreendidas, dando luz aos sujeitos envolvidos e seus modos de atuação. A trajetória de Maria Junqueira Schmidt coloca em relevo não apenas as disputas e as tensões, mas as alianças e as mediações em torno de projetos educacionais que vigoraram na sociedade brasileira entre os anos de 1920 e 1980 e nos instiga a pensar na atuação feminina para além das salas de aula do ensino primário. Essa amplitude nos coloca diante de novas perguntas relacionadas às mulheres, como sujeitos da educação. Quem são efetivamente? Como atuaram, que estratégias e táticas utilizaram para marcar uma posição nesse campo? Quais as redes em que se envolveram? Como suas ações reverberaram em saberes? Como esses saberes foram postos em circulação? O que significou sua contribuição para a educação no Brasil?

O aporte teórico-metodológico utilizado neste trabalho está assentado no paradigma indiciário de Ginzburg (1989). Uma vez que as fontes sobre a personagem estão dispersas e sua história recortada em pedaços, a pesquisa vem rastreando arquivos públicos como o Arquivo Nacional, o Centro de Referência do Professor da Cidade do Rio de Janeiro, o Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro, o Arquivo do

Estado do Rio de Janeiro, o Arquivo da Escola de Comércio Amaro Cavalcanti, o Arquivo do Serviço Social do Comércio (SESC), a Escola de Pais do Brasil, jornais e revistas pedagógicas. Nos arquivos públicos, é lacunar a ausência de fontes em relação à Maria Junqueira Schmidt. Os jornais e as revistas, até agora, têm sido mais férteis. Essa ação, um tanto detetivesca, busca reunir pistas e vestígios, que juntos vão compondo o mosaico de uma trajetória e pondo em foco um quadro mais ampliado da educação no Brasil no período elencado.

Os subsídios teóricos vêm da interlocução com autores da História das Mulheres e da História das Mulheres no Brasil. A interlocução com alguns autores deste campo tem sido inspiradora para pensar os caminhos da atuação feminina. O trabalho de Terezinha Zanlochi (2001) permite ajustar o foco da lente para as mulheres católicas. Os conceitos de e*stabelecidos e outsiders,* de Norbert Elias (2000), *rede de sociabilidade* e *elites culturais* de Jean François Sirinelli (1996; 1998) são fundamentais para a discussão do lugar ocupado por essas mulheres na vida pública.

Evidentemente, este texto não tem a pretensão de responder a todas as questões levantadas, mas sinalizar para cada uma delas a partir de três projetos que acompanharam a trajetória de Maria Junqueira Schmidt: o ensino profissional, a orientação educacional e a educação das famílias. Os três projetos, em que pesem as singularidades de cada um, se cruzam e se interpenetram tanto nos discursos quanto nas práticas que suscitaram e apresentam permanências até os dias atuais. O ensino profissional continua na Escola Amaro Cavalcanti e no Serviço Social do Comércio (SESC), este hoje com uma amplitude significativamente maior. A educação das famílias tomou corpo em um movimento que ampliou seus braços e hoje possui sedes em diferentes países da América Latina e Portugal. Já a Orientação Educacional permanece em outras bases, uma vez que foi retirada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A ausência da Orientação Educacional nos currículos de Pedagogia acabou por restringir essa formação à Pós-Graduação, configurando uma permanência em outro formato.

Considerações Finais

O trabalho de Maria Junqueira Schmidt, portanto, oferece à História da Educação contribuições em muitos aspectos. Ele nos permite olhar mais de perto para esses três projetos salientados, chamando a atenção para a inserção de outros espaços ocupados pelas mulheres na cena pública que vão além do magistério primário. Permite, ainda, nos interrogar sobre as redes de sociabilidade que se constituem e legitimam os discursos e as práticas educacionais. De uma forma muito provocativa, seu trabalho também nos sugere o enfrentamento de uma tradição historiográfica que coloca em oposição os católicos e os EUA, chamando a atenção para o diálogo estabelecido entre os educadores católicos, mais especificamente, as

mulheres católicas, com a pedagogia norte-americana em diferentes tempos e contextos históricos.

BIBLIOGRAFIA

Elias, N.; Scotson, J. L. (2000). *Os estabelecidos e os Outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade, Rio de Janeiro: Ed. Zahar.

Ginzburg, C. (1989). *Mitos, Emblemas e Sinais:* morfologia e história.. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras.

Perro, Michelle. *Minha História das Mulheres*.

Sirinelli, J.F. (1996). Os intelectuais. In R. Rémond (org.) *Por uma História política*. (pp. 231-269). Rio de Janeiro: UFRJ; Fundação Getúlio Vargas.

Sirinelli, J.F. (1998). As Elites Culturais. In J.P Rioux, J.F. Sirinelli (Orgs.), *Para uma história cultural* (pp. 259-279). Lisboa: Estampa.

Zanlochi, T. (2001). *Mulheres Leigas na igreja de Cristo*. Bauru/SP: EDUSC.

ID 1025

MARIA YEDDA LINHARES: LUGARES DA PROFESSORA NO ESPAÇO DO MASCULINO?

Autor:
Ana Luiza Grillo Balassiano

Filiação:
Laboratório Educação e República (LER)/PROPED/UERJ

RESUMO

O presente estudo se relaciona a temática das questões de gênero e educação. Problematizar o lugar da mulher historiadora é um tema que ainda parece restrito nas pesquisas, daí que desvelar um percurso feminino ligado ao ingresso das mulheres no ensino superior em licenciaturas que formavam professoras para o magistério secundário parece ser um viés que amplia a história das mulheres na história da educação brasileira. Assim, tomo como objeto de análise o itinerário da professora-historiadora Maria Yedda Leite Linhares (1921-2011), atento as imbricações dos diferentes lugares sócio-históricos, políticos e culturais que se entrecruzam. O itinerário da historiadora tomado como fonte central de análise se refere: ao conjunto de entrevistas realizadas em diferentes temporalidades e publicadas em arquivos digitais, trabalhos publicados por historiadoras que (re) visitam o percurso da professora e o "retrato biográfico" pós-morte destacado no portal CAPES. O recorte temporal (1946-1994) se refere estritamente ao período de sua inserção como professora assistente do Professor Delgado de Carvalho na Universidade de Filosofia e vai até sua gestão como Secretaria de Educação no Rio de Janeiro. E como questões centrais, indago como Maria Yedda se relaciona com seus pares no âmbito da profissão de professora, historiadora, pesquisadora e gestora da educação.

Palavras-chave:

História da educação, historias de vida, memórias docentes

.O presente estudo se relaciona a temática das questões de gênero e educação. Problematizar o lugar da mulher historiadora é um tema que ainda parece restrito nas pesquisas, daí que desvelar um percurso feminino ligado ao ingresso das mulheres no ensino superior em licenciaturas que formavam professoras para o magistério secundário parece ser um viés que amplia a história das mulheres na história da educação brasileira. Na seqüência o estudo apresenta uma breve apresentação do lugar da professora enquanto professora da educação básica, percurso não seguido por Maria Ieda Linhares. Daí que introduzir o debate sobre outros lugares da mulher professora se inicia pelo lugar modelar – da professora da Escola Normal.

1. O lugar das mulheres na Historia da educação brasileira

É notório que na história da educação brasileira, tratando-se dos itinerários docentes temos uma vasta bibliografia que trata do lugar da professora formada pela escola Normal para atender as séries iniciais. E nesse olhar que iniciamos nosso texto.

Os motivos da escolha da profissão são sempre para o indivíduo um campo complexo e difuso que está engendrado a um processo sócio-histórico cultural e político. Vários são os paradigmas que a sociedade impõe e esses são apresentados de diversas maneiras e a todo instante; por outro lado, cada indivíduo percebe esses modelos de formas diferenciadas, ou seja, nem sempre os comportamentos são uma escolha pessoal e sim uma adequação ao que é permitido (Balassiano, 2005). Vários são os autores que sinalizam para os múltiplos *eus* que nos constituem e que são em grande escala construções sócio-culturais. Goodson (1992), sinaliza os ambientes socio-culturaisonde somos criados como ingredientes fundamentais da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. Catani (1997) ressalta que a sociedade e a cultura a todo instante sinalizam quais são os comportamentos esperados e aprovados para homens e mulheres. Louro (1997) destaca que se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros. Balassiano (2005) ainda ressalta que as instituições e práticas não só "fabricam" os sujeitos, como são, elas também, produzidas por representações de gênero, de etnia, de classes entre outras.

Partindo desses referências procuramos destacar os lugares por onde Maria Yeda circulou e atuou com o propósito de desvelar nossas inquietações sobre outros lugares e representações do feminino.

2. A escola como um espaço atravessado pelos gêneros

Quando se estuda diferentes instituições e suas práticas sociais, em particular, a escola, sobretudo a educação básica, a questão do gênero aparece claramente. Louro

(1997) afirma que de um lado a escola é feminina por ser um lugar de atuação de mulheres, além do que a atividade escolar é observada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, práticas sobretudo femininas.

De outra parte, porém, ela é masculina, à medida que, lida com o conhecimento que historicamente foi produzido pelos homens. Assim,

> *[...] ainda que as agentes de ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos são masculinos. (LOURO, 1997 p.89)*

A instituição escola é atravessada pelos gêneros e não se pode pensar sobre tal instituição sem reconhecer as construções socio-culturais de masculino e feminino. Tratando-se dos processos históricos de formação do professor, é no início da Idade Moderna que se instala o processo educativo, baseado na figura de um mestre exemplar. Esse mestre teria que cuidar não só de transmitir os saberes, mas também internalizar nos educandos, para além da escola, comportamentos e valores que só seria possível a partir da figura do mestre como modelo a ser seguido. Logo,

O mestre jesuíta é o exemplo perfeito – é cuidadosamente preparado para exercer seu ofício. Ele se torna um "especialista da infância", ele domina os conhecimentos e as técnicas de ensino, as armas para a conquista das almas infantis e para sua vigilância, ele sabe graduar seus ensinamentos, estimular a vontade, treinar o caráter, corrigir com brandura – ele é o responsável imediato e mais visível da formação dos indivíduos. (LOURO, 1997 p.92)

Os primeiros mestres eram,assim, figuras masculinas, religiosas, na disputa de fiéis para suas igrejas (católicos e protestantes). Os mestres religiosos foram uma das primeiras e fundamentais representações do magistério. Dessa forma, para esses primeiros docentes, de ordem religiosa, foram criados, verdadeiros manuais com normas e condutas que regulavam, entre outros aspectos: seu corpo, seu caminhar, seu falar, o que observar. Tudo isso acontecia porque o mestre simbolizava o modelo vivo para esses meninos dessa sociedade. De outra parte, as religiosas seguem os mesmos preceitos, guardando as devidas proporções da distinção de gênero nessa sociedade, ao se ocuparem das meninas.

Pensando-se na formação docente de estrutura pública, esta se iniciou na época moderna. Nóvoa (apud Nóvoa 1995) sinaliza que o Estado burguês criou condições para o que chama de "profissionalização do professor". Isto é, ao compor um sistema público de ensino que legitimasse sua ideologia, o Estado se preocupou também com a capacitação dos profissionais que iriam atuar nas escolas. Os desdobramentos da organização do sistema público de ensino na Europa previram a criação de Escolas Normais, como instituições com a finalidade de criar um corpo profissional para a educação das massas. A estruturação do sistema de ensino docente em Portugal no século XVIII, como afirma o autor, foi um importante mecanismo de controle social,

ao mesmo tempo em que possibilitou aos professores sua afirmação enquanto profissionais do ensino formal. O processo de estatização do ensino consistiu, para a política de formação docente, a substituição de um corpo docente religioso e sob o controle da Igreja, por um corpo de professores laicos, agora recrutados pelo Estado. Apesar de todas essas profundas mudanças na estrutura educacional européia e principalmente francesa no século XIX, o modelo do professor continuava muito próximo do sacerdócio, o que até hoje pode ser observado.

A criação das Escolas Normais marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão. Portanto,

As Escolas Normais, no século XIX, substituíram o "velho" mestre escola pelo "novo" professor do ensino primário. [...] Ao longo do Século XIX consolida-se uma imagem de professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência aos funcionários públicos. (NÓVOA, 1991; 1995: 101; 16).

No entanto, no processo de constituição da profissão docente, apenas os homens faziam parte. No auge da difusão das Escolas Normais na França, a educação das mulheres tinha pouca expressão e sua preparação para a docência, menos ainda. Segundo Costa (apud Nóvoa, 1995), os homens ilustrados da época aspiravam à moralização das pessoas a fim de regular a vida social. A partir daí, a mulher de elite logo fora identificada como agente disseminador de um comportamento moralizante, desde o convívio familiar, preparando os filhos para vida em sociedade e ainda acompanhando o marido. Na França, as autoridades na época faziam o seguinte raciocínio: sendo a mulher a primeira educadora de seus filhos - e para isso recorda-se a obra de Pestalozzi, *Como Gertrudes educava seus filhos* - e por exercer grande influência sobre o marido, seria a hora de fomentar a educação feminina tanto na escola primária, como na preparação para a docência. Nesse contexto, em 1842, se aprova a lei de criação de cinco Escolas Normais femininas na França. No século XIX, no período de consolidação dos Estados Nacionais, a escola era tida como a instituição capaz de garantir a unidade nacional através da transmissão de conteúdos unificados e de valores culturais e morais que promovessem a consolidação do poder.

3 No Brasil a história se repetia

Tratando-se de Brasil, desde a colonização, a maioria das escolas estava ainda sob a administração dos jesuítas e estes cuidavam apenas da educação dos homens. Balassiano (2005) sinaliza num outro estudo que no período colonial, a mulher brasileira esteve bastante afastada da escola em detrimento das atividades que lhes eram atribuídas como naturais para o seu sexo: costurar, bordar, cuidar da casa, do marido e dos filhos. Suas oportunidades de instrução se restringiam aos ensinamentos oferecidos nos conventos religiosos.Os debates em torno da universalização da instrução primária e, neste bojo, a educação feminina, ganharam corpo com os ideais revolucionários franceses. No Brasil, foi somente a partir da

Independência que se verificou investimento nessa direção, pelo menos, no que se refere às leis. Em 1827, a Lei de 15 de Outubro criava as primeiras escolas primárias para o sexo feminino em todo o Império. Como naquela época, no Brasil e também na Europa, as aulas eram dadas em turmas separadas por sexo, foi preciso que se admitissem as mulheres para lecionar nas turmas femininas; assim foram criadas as primeiras vagas para o magistério feminino A Escola Normal, passou a representar uma das poucas oportunidades, se não a única, das mulheres prosseguirem seus estudos além do primário. Ao longo da segunda metade do século XIX, transformações sociais no Brasil permitiram tanto as mulheres de elite nas salas de aula, como o seu predomínio no meio docente. Assim, um novo estatuto de escola se instituía.

O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, é indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de (re) significação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se femininiza e para que possa, de fato, se femininizar. (LOURO, 1997 p. 95)Ainda, nessa questão embora as professoras e professores passem a compartilhar da exigência de uma vida modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para cada gênero. Senhoras ensinam meninas e homens ensinam meninos. Deve-se ressaltar que mais que uma diferenciação de quem ensina, o que marca a diferença é sobretudo os saberes. Currículos e programas eram específicos para cada gênero, o que objetivava formações diferentes para cada grupo e culminava com avaliações também diversas. Pouco a pouco, esse quadro começa a se modificar, pela intenção de melhor possibilitar a instrução para as mulheres por conta da educação familiar.

A esse discurso vão se juntar os da Psicologia que afirmavam que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. Todo esse contexto afetou o caráter do magistério, impondo, inicialmente, a necessidade de professoras mulheres e logo em seguida favorecendo a femininização da docência. Assim, historicamente, casamento e maternidade constituem a verdadeira faceta das mulheres e qualquer atividade profissional, para ser reconhecida como profissão cabível, tinha que se aproximar destas características estritamente femininas. Dauphin (apud Louro1997) sinaliza que *"os ofícios novos abertos às mulheres neste fim de século levarão à dupla marca do modelo religioso e da metáfora materna: dedicação-disponibilidade, humildade-submissão e abnegação-sacrifício."* (DAUPHIN apud LOURO, 1997 p.97)

Nesse sentido, a representação do magistério de cunho religioso, masculino e austero do período jesuítico se transforma em mães espirituais. Cada aluno é percebido como seu próprio filho, reafirma, então, o perfil de doação e entrega associado à atividade docente, sobretudo do ensino elementar.

Quanto ao currículo, em especial do curso de formação de professores, enquanto *constructo* de cada momento, se modifica em função da nova percepção de femininização do magistério. As disciplinas como Psicologia, Puericultura e Higiene

constituem campos fundamentais de conhecimento de acordo com as concepções hegemônicas do feminino.

Fica claro que não é por acaso que, na medida em que, as novas teorias psicológicas e pedagógicas passam a considerar o afeto, o amor, como partes de um ambiente facilitador de aprendizagem, os cursos de formação docente se identificam mais amplamente para as mulheres. Configura-se,assim, a femininização do magistério, sobretudo o direcionado à educação básica elementar.

Toda a esfera social, seja na representação dos políticos, dos religiosos ou dos pais de família, tinha nas suas falas a expectativa de profissão feminina como sendo a de professora primária. Sem falar nas músicas, poesias e datas comemorativas onde se exaltava toda esse perfil generoso e dedicado das professoras. Dessa forma, foi se configurando uma imagem social que fazia com que a grande maioria das moças se percebesse e se firmasse como professoras primárias. Esse era o papel que a sociedade lhes reservava. (Balassiano, 2005, p. 52)

A profissionalização da mulher no magistério público se dá, entretanto, em meio ao entendimento de que a educação escolar é uma extensão da educação dada em casa. O que corrobora para o entendimento de que a função de mãe na família se estende à escola pela pessoa da professora. Cria-se o círculo que permite a profissionalização do magistério feminino. As mulheres, mães e educadoras por natureza, passam agora a estender sua função para as escolas na profissão de professoras.

Percebemos que em nome da natureza feminina e de sua vocação natural, as mulheres foram assumindo o magistério como profissão adequada para o seu sexo. Outro dado observado como a explicação da entrada da mulher no magistério é a possibilidade de conciliação dos trabalhos domésticos com o trabalho de professora. Situação que reafirma que a mulher, mesmo exercendo uma profissão, um trabalho externo ao lar, no caso, a docência, continuava, ainda, com a responsabilidade pelos afazeres domésticos e das obrigações para o cuidado com a família.

Vale dizer, desde essa época se inicia a dupla jornada feminina. A partir do reconhecimento, do aumento das mulheres no trabalho de docência, uma questão merece ser repensada.

Sendo um espaço estritamente masculino, com a entrada maciça das mulheres na docência, que caminhos seguiam os homens? Um caminho considerado é o de que o aumento da urbanização e do desenvolvimento econômico poderiam ter contribuído para a ampliação do mercado de trabalho masculino, afastando os homens do magistério em busca de melhores salários.

O magistério, enquanto profissão pouco rentável, afastava os homens que deveriam prover o sustento da família. No caso das mulheres, estas poderiam exercer uma profissão mal remunerada, já que não lhes cabia a responsabilidade de "chefes de família". *"[...]os conceitos de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente"* (Bruschini e Amado, 1988 p.27).

Nesse contexto, do que era esperado para um grande contingente de jovens apresento as escolhas e ações profissinais da Professora Maria Yeda a partir dos textos apresentados no portal CAPES de autoria da professora Hildete Pereira de Melo da Universidade Federal Fluminense (UFF).

4. Da professora a historiadora: lugares e (des) lugares da mulher

Maria Yedda nasce em Fortaleza, no Ceará no ano de 1921, ainda menina muda-se com sua família para Porto Alegre. Logo a seguir fixam-se na então Capital Federal, onde completa sua formação educacional e inicia seus estudos em História na Universidade do Distrito Federal (UDF), cujo objetivo era formar professores de nível médio para o país.

Cursar história, entrar para a Universidade um mundo distante daquele mundo da Escola Normal um universo marcadamente feminino. O que corrobora para descortinar outros percursos femininos muitas vezes invisíveis, como o dos bancos universitários ocupados por jovens mulheres como foi o caso de Maria Yeda Linhares.

Dois anos depois já no segundo ano da faculdade consegue uma bolsa para o *Institute of International Education*, em Nova York. Em paralelo aos seus estudos acadêmicos, se inicia como professora ensinando português em duas universidades norte-americanas no Barnard College, da Universidade de Columbia em Nova York e na *Middlebury College* (Vermont).

Viajar sozinha para o exterior com uma bolsa de estudo, e lá viver sozinha foi outra marca do percurso da professora. Desse modo, como destacam Faria, Santos e Silva (2008) olhar para as experiências de mulheres descortinam ideologias e utopias do imaginário de uma época, indicando para o processo de construção histórica do gênero feminino no Brasil. Debruçar sobre o cotidiano de cada individuo, e em particular de cada mulher abre caminho para se pensar sobre mudanças de cunho social quando atentamos para as vidas diárias dessas mulheres. Para além dos cursos e das aulas de português, destacamos uma narrativa da própria professora Maria Yeda dada numa entrevista concedida a pesquisadora Marieta de Moraes: "Eu também trabalhei nos Estados Unidos, em várias coisas, para poder ter o meu *argent de poche."* (publicada na Revista Estudos Históricos. vol 5, no 10,1992, p.216-236). Fala em que demonstra uma característica propositiva e autônoma, e que mais uma vez destacamos como um fazer cotidiano que indica parte da construção de um pertencimento social marcado pela mulher dona do seu fazer.

No seu retorno ao Brasil termina o bacharelado e a licenciatura Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi), em Geografia e História na Universidade do Brasil, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). No ano de 1946, já formada é convidada para ser professora assistente do professor Delgado de Carvalho, decano da cadeira de História Moderna e Contemporânea nos quadros da Faculdade de Filosofia.

No seu percurso de formação, observando seus pares enquanto professores e catedráticos fica claro que era um universo marcadamente masculino, e a professora Maria Yeda com seu conhecimento, estudo e autonomia intelectual se torna assistente do decano – professor Delgado de Carvalho.

Dez anos mais tarde, casada e com dois filhos se candidata para ocupar a vaga do professor Delgado de Carvalho, que então se aposentava. Assim, se torna a primeira professora catedrática da Universidade do Brasil.

Enquanto professora e pesquisadora seu itinerário se (re) liga a espaços-tempos de intelectuais nacionais e estrangeiros ávidos em pensar e mudar o Brasil, entre tantos outros projetos que alinhavam as relações internacionais entre culturas. Com esse percurso acadêmico, destacamos mais um lugar de construção na sua trajetória ao se tornar a primeira professora catedrática, lugar até então também fortemente masculino. O percurso individual se torna instrumento de mudança coletiva de outras histórias profissionais de mulheres.

Durante a ditadura civil e militar, sofre serias perseguições. Responde, entre 1964 e 1966, a sete inquéritos políticos militares (IPMs) é presa três vezes. Após o Estado Brasileiro receber telegramas de protesto dos intelectuais franceses Braudel e Sartre, é solta e se exila na França, onde trabalhou nas Universidades de Vincennes e Toulouse-Le-Mirail.

Nesse contexto de ditadura e exílio, mais uma vez destacamos sua coragem intelectual e sua posição na intelectualidade internacional, ao receber apoio incondicional não só dos franceses mas de brasileiros que já viviam na França como Josué de Castro. Josué intercedeu junto a Universidade de Paris 8 para sua rápida inserção no *lóccus* universitário. Sem dúvida as cartas de protesto entregue ao governo para sua soltura e viagem para a França denotam o prestígio e solidariedade que era tratada no meio internacional. Jamais se filiou a este ou aquele partido, tinha suas convicções mantendo seu perfil questionador, de combate e luta. Foi também num universo marcadamente masculino de intelectuais que vivenciou a academia na França, criando cursos e laços com pensadores de um tempo também de transformações como os anos finais da década de sessenta (1968) na França.

No Brasil, é aposentada compulsoriamente como professora titular pelas autoridades do AI-5, em abril de 1969. No final de 1974 com a iniciação de um processo de abertura e a chegada de sua primeira neta, decide retornar ao Brasil dois anos mais tarde participa de seminários sobre Desenvolvimento Agrícola organizado pela Fundação Getúlio Vargas, onde inicia uma nova linha de pesquisa e passa a trabalhar como professora e pesquisadora no Mestrado do Centro de Pós-Graduação em Desenvolvimento Agrícola (CPDA) da Fundação, centro que mais tarde se incorpora à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Na Universidade Federal Fluminense (UFF) implanta com outros colegas a Pós-Graduação de História. Anistiada em 1979, se reintegra aos quadros da UFRJ. Continua lutando por mudanças na formação dos estudantes, docentes e nos Programas de História do Brasil.

O seu retorno ao Brasil coincidiu com um processo de reabertura e o nascimento de sua primeira neta. A voz da mulher, avó foi também uma voz escutada e significada por ela mesma. Mas em pouco tempo, pouco mias de dois anos retornou ao seu lado de incentivadora, motivadora, pesquisadora e historiadora que agregava novos e futuros professores de uma geração que ainda hoje está aí com as marcas do entusiasmo pela pesquisa e formação que Maria Yeda plantou no seu itinerário aqui e acolá.

E nas duas gestões do governador Leonel Brizola (1983/1987 e 1991/1994), e também na primeira gestão do prefeito Marcelo Alencar (12/1983 a 01/1986) passa a ocupar o cargo de Secretária Municipal e Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Juntamente com Darcy Ribeiro, na sua gestão são implantados os CIEPS – brizolões.

Os ideais de luta e comprometimento com uma educação pública e laica que se iniciaram com Anísio Teixeira, nunca abandonou. E, assim, destacamos seu lugar de gestora da educação (assumiu a Secretaria Municipal e Estadual de Educação) dando voz e ação ao projeto de implantação dos Cieps, trabalhando ativamente e diretamente com seu colega da disputa da maratona Brasil: Darcy Ribeiro.

Assim, o percurso de Maria Yeda passa por uma rede de sociabilidades formada na sua maioria por homens, o que corrobora para a tese de que a professora Maria Yeda não só circulou e atou por lugares prioritariamente masculinos, mas que abriu espaço para que sua história singular de mulher questionadora, lutadora, sonhadora e estudiosa fosse também uma história coletiva de tantas outras mulheres que trilharam espaços não só no privado da casa, da família mas também no espaço público.

Assim, a história das mulheres e sua inserção no espaço público têm as marcasde uma longa trajetória de preconceitos e de dificuldades, o que torna necessário e fundamental, ainda hoje, contar histórias tantas vezes silenciadas na longa caminhada das sociedades mundo afora.

5. Um percurso: quantas histórias, quantos lugares?

O itinerário de Maria Ieda Linhares pode ser observado como um entrecruzar de mundos. mundos de lugares por onde circulou desde sua infancia no Ceará, um tempo de juventude no Sul e depois no Rio de Janeiro, na época, Capital Federal. De sua primeira viagem de estudo aos Estados Unidos, das suas idas e vindas a São Paulo, de seu tempo no exilio na França. Lugares de estudo e profissionalização podemos elencar diferentes Universidades e onde Maria Yeda tinha sempre seu olhar questionador e crítico. Assim, foi criando pontes entre tantos saberes e uma vasta rede de intelectuais, professores e alunos que motivava com seu perfil questionador e problematizador.

Assim, o estudo partiu do entendimento que o percurso de cada indivíduo sugere caminhos de interdependência (Elias, 1994), e se relaciona às construções sociais, históricas, políticas e culturais. Nesse sentido, cada historia singular representa as

interfaces do processo de construção das identidades e pertencimentos representados nos múltiplos "eus". (Balassiano, 2005)

6. Mulheres na ação: um caminho de luta sombria

Tomar, desse modo, como objeto de estudo o percurso de Maria Yedda nos leva a análise dos pertencimentos entrelaçados da mulher, professora, historiadora, intelectual, gestora educacional que teve na luta, no sonho, no fazer dois pilares centrais: lutar por uma educação pública e laica para todo, formando bons professores e com isso lutar para o Brasil num país melhor para todos entendendo que esse é também o papel de quem escreve a história. De quem aponta, critica, luta e questiona, propõe e faz.

A história das mulheres e sua inserção no espaço público ainda hoje trás as marcas de espaços-tempos de pouca ou quase nenhuma visibilidade. Razão que, ainda hoje, se faz urgente tornar público as histórias de mulheres, onde cada história singular possa remeter a um universo de múltiplas histórias de dor, amargura, desencanto, mas também de luta, de reconhecimento, de saber fazer e agir, de comprometimento e de profissionalismo, sem perder de vista o fazer do homem, do humano. E aí, se impõe (re) significar a história de tantos homens e mulheres nos seus múltiplos "fazeres" sejam, eles, os impostos ou os desejados no campo profissional e/ou pessoal.

7. Pesquisador e pesquisado: lugares de memória das histórias [re]inventadas

Passado o tempo do alunado, da professora de ensino médio as pesquisadoras Lia Faria e Edna Santos (2008) destacam nas suas pesquisas que ao articular os campos da educação, história e política à partir dos múltiplos olhares de Maria Yedda Linhares falam delas mesmas, enquanto ex-alunas da antiga Faculdade Nacional de Filosofia e ex-professoras dos Sistemas Públicos de Ensino do Rio de Janeiro, em busca dos sentidos que as identificaram no passado, vislumbrando, hoje, pontos de continuidades e descontinuidades.

8. O mundo do trabalho: profissão tem gênero?

Vale destacar que as representações do feminino podem ser observadas na rede social da micro política cotidiana das relações de poder, estejam elas vislumbradas no diversos espaços-tempos familiares, profissionais, escolares, universitários, ou ainda relacionados a grupos sindicais, associações de classe e ou partidos políticos. Portanto, não se pode compreender a história "de como as mulheres ocuparam as

salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico" (Louro, 2003, p.479).

Nessas interfaces o estudo desvela como se processa o itinerário de Maria Yedda com os lugares por onde circulou como professora, pesquisadora, historiadora ou secretaria de educação. Lugares estes que em maior ou menor escala revelam-se como espaços do masculino e aí se faz presente o lugar de luta impressos no seu percurso pessoal, singular e único.

Portanto, é fundamental que a investigação perceba como se dão os processos de inserção no "mundo profissional" que é sempre também um "mundo do pessoal", indagando sobre os múltiplos lugares, escolhas, imposições que atravessam todo esse processo.

9. Notas para reflexão: espaços – tempos itinerantes e a construção do lugar da mulher num mundo marcadamente masculino

Estudar percursos de professoras-universitárias e gestoras como Maria Yedda abre caminho para a percepção a atuação feminina nos meios intelectuais e universitários da década de 1960. Portanto, ao desvendar sombras, esquecimentos e registrar uma memória quase oculta de um itinerário feminino com fortes imbricações em diferentes períodos históricos, se (re) significa os múltiplos papéis, escolhas e imposições que são postos no dia a dia profissional e pessoal de cada mulher. Assim, se descortina ideologias e utopias do imaginário daquela época, apontando para o processo de construção histórica do gênero feminino no Brasil. (Faria, Santos e Silva, 2008).

Atravessar a biografia da Maria Yedda enquanto mulher e professora que circula por espaços nitidamente marcados pelo olhar e construção masculina (bastante visível na rede de sociabilidade de seus pares sejam eles historiadores, professores ou gestores da educação) leva o estudo a recuperar os projetos e ações de uma coletividade acadêmica inscrita naquele recorte temporal enquanto par geracional ou mesmo enquanto jovem universitário formado nesse universo cultural.

Bibliografia:

Balassiano, A. L. G. (2005). Instituto de Educação (RJ): memória e trajetórias profissionais. *Dissertação de mestrado*. UFJF

Elias, N. (1994). *A sociedade dos indivíduos*. RJ: Zahar.

Faria, L., Santos, E. M. e Silva, R. V. (2008). Os múltiplos olhares de Maria Yedda Linhares: educação, história e política no feminino In Lobo, Y. & Faria, L. *Vozes femininas do Império e da república*. (pp.279-304). RJ: Quartet: FAPERJ.

Louro, G. L. (2003). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes

Melo, H. P.M. site CNPQ. Pioneiras–view. Acessado em 24 de Agosto de 2015 http://www.cnpq.br/web/guest/pioneiras-view/-/journal_content/56_INSTANCE_a6MO/10157/1143910

ID 1017

TRABALHO DOCENTE E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO GONÇALENSE ATRAVÉS DO LEGADO DE UMA INTELECTUAL LOCAL

Autor:
Maria Tereza Goudard Tavares

Filiação:
Faculdade de Formação de Professores / UERJ

RESUMO

O presente artigo é resultante de um estudo introdutório sobre a trajetória acadêmica e política da professora Haydée da Graça Ferreira de Figueirêdo, uma das criadoras do Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, em 1996. Nesse sentido, o texto em tela torna-se um pretexto para refletir e aprofundar o conceito de *intelectual público*, principalmente porque como um cometa brilhante, Haydée Figueirêdo passou por nossas vidas, afetando-nos com sua rara presença intelectual e compromisso ético com o ensino, a pesquisa, a extensão sem apartar uma curiosidade refinada e um dedicado rigor teórico-conceitual no seu percurso de professora da Faculdade de Formação de professores da UERJ, em São Gonçalo.

PALAVRAS-CHAVE

Intelectual público; Profissão Docente; Memória e História da Educação Gonçalense

INTRODUÇÃO

Constituído em outubro de 1996, o Núcleo Vozes da Educação, foi o primeiro grupo de pesquisa do Departamento de Educação e um dos poucos da Faculdade de Formação de Professores voltados para à história e à memória local, objetivando investigar e *compreender* a educação gonçalense. Nosso desejo de parcerias com as escolas da cidade se nutria da compreensão de que a dinâmica espaço-temporal das práticas educacionais presentes no município de São Gonçalo requeria uma leitura atenta do seu passado. Percebíamos que nos lançando nas rugosidades do passado, inquirindo-o, tornava-se possível compreender com mais radicalidade o presente. O presente não como um lugar estável resultante de um passado igualmente único e estável que se descobre e se recupera, mas um passado plural que não pode ser reduzido a uma única forma e conteúdo. O passado como um território movediço, marcado pelos vários passados reconstruídos pelo trabalho interessado de quem o pesquisa (TAVARES, 2004). A interlocução com a professora Haydée Figueirêdo no Vozes da Educação sempre foi muito intensa, sendo auspicioso ressaltar a sua centralidade como a nossa "intelectual local", em nosso trabalho (auto)formativo. Como pesquisadora do Núcleo Vozes da Educação, a professora Haydée sempre nos desafiava ao rigor conceitual, (se)exigindo o estudo atento e rigoroso das ferramentas de análise e compreensão de questões que afetavam a educação local e a própria Faculdade de Formação de Professores, doravante denominada FFP, em especial o problema de sua (in)visibilidade institucional. Nos processos de constituição do Núcleo Vozes da Educação compreendíamos, então, que ao darmos centralidade à categoria *local*, estávamos definindo, com base em Revel (1998, p.14), *"que o princípio de variação de escala possibilita que se construam objetos complexos e leva em consideração a estrutura folheada do social"*. Isto implica, segundo este autor, que nenhuma escala tem privilégio sobre a outra, já que é o seu cotejo que traz o maior benefício analítico. Nessa perspectiva, o caminho que nos parecia mais apropriado, face à complexidade contemporânea, especialmente do cenário educacional, e sobre o qual nos debruçávamos em nossos estudos e investigações no interior do projeto Vozes da Educação: Memória e história das escolas de São Gonçalo, era (re)pensar as interfaces onde se conectam o local, o nacional e o mundial, tentando identificar as especificidades, as complementariedades, as rupturas em que as políticas educacionais, suas tendências aplicativas e analíticas se revestem no plano local (FIGUEIRÊDO e TAVARES, 2004).

Hoje, neste tempo tão "saturado de agoras", ao ler e reler alguns dos artigos e textos reunidos de forma sensível por nós no arquivo póstumo de Haydée da Graça Ferreira de Figueiredo, não consigo deixar de lembrar Simone Weil (2001) para homenagear a querida intelectual militante da história da Educação Gonçalense. Os diferentes materiais pesquisados no arquivo do Núcleo Vozes da Educação (1996-2016) nos produzem uma "vontade de memória", um lampejo do passado como uma porta entreaberta para um presente que nos convoca a compreendê-lo e (re)inventá-lo. Infelizmente, a leitura destas fontes e materiais de memória não nos trará Haydée

Figueirêdo de volta, mas, com certeza, a lição e a obra da inesquecível professora se manterão entre nós como um alento, como um convite, como uma provocação para todos nós, seus colegas da FFP e demais pesquisadores/as que procuram compreender as complexas e necessárias relações entre a pesquisa histórica e a educação. Assim, pensar e complexificar as interfaces entre gênero, docência, identidade profissional e constituição do ethos de intelectual público, potencializam no percurso político e acadêmico de Haydée Figueiredo uma possibilidade investigativa extremamente profícua, que nos instiga a aprofundar a questão da feminização do magistério na profissão docente, a questão da deontologia docente e compromisso ético na profissão (PINTASSILGO, 2005), além de provocar uma forte inquietação sobre formação de professores, culturas e saberes em contextos de ausência histórica da presença do estado e políticas públicas sociais e educacionais.

Nessa perspectiva, o trabalho em tela procurará dialogar e entrelaçar na mesa redonda proposta, lugares fronteiriços da Sociologia e da História da Educação, produzindo interfaces produtivas sobre o papel de intelectuais professoras no campo da história da Educação do Estado do Rio de Janeiro, apresentando a trajetória profissional da professora Haydée da Graça de Figueiredo (1950-2003), uma das fundadoras do Núcleo de pesquisa e Extensão Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo, em outubro de 1996 na Faculdade e Formação de Professores da UERJ. Reiteramos a importância do Núcleo Vozes de Educação, que completará vinte (20) anos de existência em outubro deste ano. E o contexto dos vinte anos do Núcleo Vozes da Educação é um *tempoespaço* auspicioso para o exercício crítico da memória e reconstrução histórica do percurso intelectual de nossas intelectuais fundadoras, tematizando a (im)possibilidade da figura da professor(a) como intelectual público, como aquele/aquela que consegue transcender o seu campo disciplinar, buscando de forma vigorosa e crítica um ethos da inteligência coletiva e da responsabilidade social. Deste modo, sem pretensões universalizantes e que possam generalizáveis, prescrutaremos na trajetória docente da professora Haydée Figueirêdo, um programa de estudos que possam nos auxiliar a pensar/aprofundar a relação entre profissão e sociedade, gênero e identidade profissional, ciência e política, público e privado entre outras categorias analíticas fundamentais no campo mais amplo de estudos da Profissão professor/a.

1. O ENCONTRO COM HAYDÉE FIGUEIRÊDO: a criação do Vozes da Educação

Conheci a professora Haydéee Figueirêdo em 1995 quando, por concurso, me tornei professora do departamento de Educação –DEDU, da FFP. Com ela pude partilhar um pouco de sua paixão e entusiasmo pela história da Educação brasileira e pelos processos histórico-sociais e educacionais da cidade de São Gonçalo. Como uma “mulher Memória” e uma narradora perspicaz e generosa, Haydée me marcou com a sua paixão e crítica sobre a nossa Faculdade, com seus projetos e com a sua

vontade de fortalecer a FFP no que ela tinha de melhor: a sua capacidade de agregar os professores, estudantes e técnicos administrativos em torno de uma causa coletiva.

A professora Haydée Figueirêdo tinha pressa. Estava sempre dando forma a uma idéia. Como uma "oleira delicada dando forma a argila", ela era uma dedicada artesã de pensamentos, rebuscando uma idéia, um conceito, com a dedicação e alegria de uma aprendiz.

Em outubro de 1996, juntamente com a professora Martha Hees, constituimos o Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo – O Núcleo VOZES, como carinhosamente o chamavamos. Constituimos o primeiro grupo de pesquisa do Departamento de Educação e um dos poucos da FFP voltados para à história e à memória local, objetivando investigar e compreender a educação gonçalense.

Nosso desejo de parcerias com as escolas da cidade se nutria da compreensão de que a dinâmica espaço-temporal das práticas educacionais presentes no município de São Gonçalo requeria uma leitura atenta do seu passado. Percebíamos que nos lançando nas rugosidades do passado, inquirindo-o, tornava-se possível compreender com mais radicalidade o presente. O presente não como um lugar estável resultante de um passado igualmente único e estável que se descobre e se recupera, mas um passado plural que não pode ser reduzido a uma única forma e conteúdo. O passado como um território movediço, marcado pelos vários passados reconstruídos pelo trabalho interessado de quem o investiga (TAVARES, 2007, p.22).

Assim, a constituição do núcleo Vozes da Educação privilegiou ao ouvir as "vozes do passado" não uma postura saudosista, de retorno àquelas experiências do passado, no sentido de recolhê-las, revivê-las, mas na compreensão atenta das pistas e indícios que as mesmas nos oferecia. E o primeiro dispositivo de ação e interlocução do Vozes com a comunidade acadêmica e com as escolas da cidade foi a gincana "sua memória vale uma história".

No desenvolvimento da gincana, coletamos uma razoável e promissora documentação sobre a educação de São Gonçalo; documentação esta que foi logo "explorada" e catalogada, possibilitando-nos "construir um primeiro acervo documental que nos permitisse investigar o passado da educação gonçalense (Figueirêdo, 1999, p.105). A nossa interlocução no Vozes sempre foi muito intensa, sendo auspicioso ressaltar a centralidade de Haydée Figueirêdo, a nossa "intelectual local" , em nosso trabalho (auto)formativo. Para ela o tema da educação em São Gonçalo, suas tensões e perspectivas era sempre um convite :

> *A refletir sobre nossas práticas cotidianas do viver e do conviver nesta cidade, nossas representações produzidas socialmente a partir deste convívio, bem como sobre nossas práticas e estratégias desenvolvidas enquanto agentes sociais distintos, no sentido de garantir e estimular o acesso aos bens culturais inventados e recriados no dia-a-dia. (FIGUEIRÊDO, 2004, p.103).*

Como pesquisadora do Vozes, Haydée sempre nos desafiava ao rigor conceitual, (se)exigindo o estudo atento e rigoroso das ferramentas de análise e compreensão de questões que afetavam a educação local e a própria FFP, em especial o problema de sua (in) visibilidade institucional. E a expressão mais concreta deste rigor e compromisso com a sistematização e difusão de nossas pesquisas tanto internamente, quanto externamente na cidade, foi o curso de Extensão "Vozes da Educação – 500 anos de Brasil", de caráter interdepartamental, que foi realizado de abril a dezembro de 2000 na FFP, agregando professores, estudantes, professores das escolas da cidade e comunidade externa, de modo mais amplo.

Esse curso, que foi organizado metodologicamente a partir de mesas redondas temáticas, foi integralmente gravado e, posteriormente, os professores conferencistas escreveram artigos sobre as suas falas, dando origem ao primeiro livro do Vozes: *Vozes da Educação: 500 anos de Brasil,* publicado em 2004. Neste livro, a partir do compartilhamento de uma mesa redonda, pude escrever com Haydée um texto que considero, modestamente, basilar para a consolidação das intenções de pesquisa do Vozes: *Por que o Local?* Este texto, posteriormente foi por mim retomado, tornado-se uma questão central em meu processo de professora pesquisadora da Cidade.

Compreendíamos, então, que ao darmos centralidade à categoria local, estávamos definindo, com base em Revel (1998, p.14), "que o princípio de variação de escala possibilita que se construam objetos complexos e leva em consideração a estrutura folheada do social". Isto implica, segundo este autor, que nenhuma escala tem privilégio sobre a outra, já que é o seu cotejo que traz o maior benefício analítico.

Nessa perspectiva, o caminho que nos parecia mais apropriado, face à complexidade contemporânea, especialmente do cenário educacional, e sobre o qual nos debruçávamos em nossos estudos e investigações no interior do projeto Vozes da Educação: Memória e história das escolas de São Gonçalo, era pensar as conexões entre o local, o nacional e o mundial, buscando identificar as especificidades, as complementariedades, as rupturas em que as políticas educacionais, suas tendências, se revestem no plano Local.

Em seu livro póstumo, enxergo, em cada linha de seus textos, a pesquisadora rigorosa e crítica. Entrevejo a professora pesquisadora que tinha uma enorme paixão pelo ensino por estar com seus alunos e colegas da FFP, como ela mesmo apresenta na página 12:

> *(...) Defender a escola pública como espaço de sociabilidade e reinventá-la passou a ser uma estratégia que procuro pôr em prática cotidianamente para encaminhar, com meus colegas e alunos, a compreensão da necessidade de reapropriação do espaço urbano pela escola, no manejo do exercício de cidadania de todos nós ("Haydée por Haydé", 2010, p.12).*

De certa forma, assumindo a modéstia e o rigor intelectual como um legado de Haydée à trajetória do Vozes da Educação, podemos afirmar, às vésperas de realização de nosso VI Seminário Internacional "Vozes da Educação -20 anos-

Formação de Professores, Memórias e Políticas que será realizado na FFP, em 2016, que o nosso núcleo, hoje consolidado, ainda se nutre da alegria, do vigor e do compromisso ético-político que tínhamos no começo, lá pelos idos de 1996 quando nos reuníamos, Martha, Haydée e eu, na sala 305 do DEDU, entre cafés e recortes do Jornal "O São Gonçalo", buscando pistas da educação na /pela cidade.

Hoje, neste tempo tão "saturado de agoras", ao ler e reler alguns dos artigos e textos reunidos de forma sensível e competente pela Profª Clarice Nunes (uma intelectual muito inspiradora ao Vozes), não consigo deixar de lembrar Simone Weil para homenagear a querida Haydée Figueirêdo:

> *Seria inútil desviar-se do passado para não pensar senão no futuro. É uma ilusão perigosa crer que haja mesmo aí uma possibilidade. A oposição entre o futuro e o passado é absurda. O futuro não nos traz nada, não nos dá nada; somos nós que para o construir devemos dar-lhe tudo, até a nossa própria vida. Mas para dar é preciso possuir, e não possuímos outra vida, outra seiva, senão os tesouros herdados do passado e digeridos, assimiliados, recriados por nós. De todas as necessidades da alma humana, não há mais nenhuma mais vital do que o passado (WEIL, 2001, p.50).*

O livro póstumo *Formação de Professores: Permanências do passado e desafios do presente* contém mais do que artigos e textos bem escritos, sensíveis e vigorosos, marca registrada da professora-pesquisadora Haydée da Graça Ferreira de Figueirêdo. O seu livro nos produz uma "vontade de memória", um lampejo do passado como uma porta entreaberta para um presente que nos convoca a compreendê-lo e (re)inventá-lo. Infelizmente, a leitura deste livro não nos trará Haydée de volta, mas, com certeza, a lição e a obra da querida colega e inesquecível professora se manterão entre nós como um alento, como um convite, como uma provocação para todos nós, seus colegas da Faculdade de Formação de Professores e demais pesquisadores/as que procuram compreender as complexas e necessárias relações entre a pesquisa histórica e a educação.

Para reconstruir a memória do trabalho de Haydée no Vozes da Educação, utilizo a *metáfora da linha*, ressaltando que o uso desta metáfora nos remete às artes do tecer (CERTEAU, 1996), aos fios e tramas, as mulheres-memórias, bem como as tessituras de processos epistêmicos e políticos que se hibridizam no trabalho formativo do Núcleo Vozes, como carinhosamente o denominamos.

Do ponto de vista teórico e metodológico da trajetória de Haydée Figueirêdo no Vozes, o dialogismo e a polifonia (ALVARENGA, 2011, BAKHTIN, 1992) como arcabouço teórico deu sustentação a um corpus político e epistêmico que colocou em diálogo, isto é, as diferentes vozes de autores/as (não sem tensão) tanto do Materialismo Histórico Dialético, quanto da Filosofia da Diferença, do Estruturalismo Culturalista, da Fenomenologia, do Pós-estruturalismo, da Epistemologia do Cotidiano, da Hermenêutica, da Sociologia dos Sistemas escolares

etc, tomados como fundamento e ferramentas analíticas e compreensivas das diferentes pesquisas desenvolvidas pelas pesquisadoras e pesquisador do Núcleo.

Uma questão que me parece ser central nos diferentes estudos realizados, livros organizados, e pesquisas financiadas dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) do Núcleo Vozes é a questão da categoria dos/das professores/as como intelectuais (GIROUX, 1988). Tomar o /a professor(a) como intelectual público, tem sido uma das categorias articuladoras em todas as pesquisas e trabalhos acadêmicos desenvolvidos pelas pesquisadoras e pesquisador do Vozes da Educação. Inclusive, em artigo recente escrito e publicado com Marcia Soares de Alvarenga, uma das companheiras do Vozes no livro "Experiências na Formação de Professores: memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci", procuramos dilatar a necessidade de reconstrução da concepção dos/das professores/as da Educação Básica como intelectuais públicos (ALVARENGA e TAVARES, 2014, pp.- 213- 226).

2. O que dizem os estudos sobre formação de professores? É possível pensar o/a professor(a) como intelectual público?

Dialogando com diferentes estudos realizados em meu percurso investigativo, reitero que no campo da formação de professores(as), principalmente nas últimas décadas do século XX, e especialmente na primeira década do século XXI, muitos têm sido os debates que envolvem a temática, nos quais, por um lado, se destacam as contribuições das reuniões de entidades científicas nacionais, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE); o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e, em interlocução, nem sempre tranquila e dialógica com o Ministério da Educação (MEC), visto os embates sobre questões nodais para o campo formativo.

Por outro lado, os embates destas entidades com organismos internacionais, dentre as quais, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional e suas orientações e influências para a educação latino-americana, e em especial para a educação no Brasil, marcaram as tensões e rebatimentos das políticas públicas que têm como um dos alvos das reformas para a educação no continente, a formação de professores(as).

Nesta perspectiva, a formação docente vem sendo debatida em todos os âmbitos, do nacional ao internacional, explicitando, inclusive, divergências entre as concepções político-epistemológicas que dizem respeito à formação de professores(as), tanto no campo político, quanto epistêmico, reverberando fortemente no campo das práticas docentes, sobretudo nas políticas de regulação da profissão nas últimas décadas. Em linhas gerais, a formação de professores tornou-se

uma arena de disputas, tanto no sentido regulatório e instrumental da formação, como no sentido emancipatório e político da atuação docente.

Considerando o recorte temporal os anos 90 do século passado, no contexto efervescente dos debates na área, a pesquisa de André (1999), que resultou no artigo Estado da arte da Formação de Professores no Brasil, nos oferece um panorama dos trabalhos sobre formação de professores(as), tendo como base a análise de dissertações, teses, artigos em periódicos e trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Formação de Professores da Anped. A pesquisa em referência representa um dos primeiros esforços investigativos que objetiva problematizar o campo da formação de professores(as), bem como de realização de uma determinada cartografia acadêmico-institucional em que esta temática é problematizada.

Ao se dedicar a estas análises, a autora em tela percebeu um crescimento de pesquisas acerca da formação docente, tendo sido observada maior ênfase sobre a formação inicial dos(as) professores(as), seguida pela formação continuada e, por último, se destacam as referentes à identidade e profissionalização docente.

No que pauta as pesquisas sobre a formação inicial, o curso Normal1 é ressaltado por uma grande parte destas, depois, em termos de destaque, vem o curso de Licenciatura, seguido pelo curso de Pedagogia. Dentre estas temáticas, um aspecto que ganha maior relevo é a presença do curso de formação de professores em nível médio, em que se evidenciam práticas e modos de ser professor(a).

Os estudos sobre a formação continuada investigam as propostas governamentais, os programas, os cursos, os processos de formação em serviço e questões inerentes à prática docente. Em relação ao tema identidade e profissionalização docente, temática ainda pouco discutida, os estudos se desdobram, preponderantemente, em questões referentes à busca da identidade docente, às concepções da profissão docente e aspectos relacionados às condições de trabalho e aos movimentos sindicais.

Deste modo, a partir deste estado da arte construído por André (1999), compreendemos a amplitude das pesquisas sobre formação de professores(as) que vêm sendo construídas ao longo do contexto histórico brasileiro. No entanto, ao buscarmos compreender a formação docente, em diálogo com a filósofa Marilena Chauí, entendemos como é complexa a disputa político-ideológica no campo da formação de professores(as).

Corroborando com Chauí (apud, TAVARES, 2008), também questionamos sobre O que é formar? Uma pergunta feita nos anos 80 e que, no século XXI, continua a inquietar-nos quando pensamos os possíveis sentidos de processos de formação.

4-Optamos por manter esta nominação para o que hoje as reformas curriculares denominam de Curso de Formação de Professores de Nível Médio, considerando que esta tradição persiste nas vozes dos estudantes e professores dos cursos de Formação de Professores, como o do Instituto de Educação Clélia Nanci, o do Trazilbo Filgueiras, e o Pandiá Calógeras, todos estes situados em São Gonçalo/RJ.

Quem lê o Emílio de Rousseau, o que são as luzes? de Kant, a fenomenologia do espírito de Hegel, a educação para a liberdade de Dewey, as propostas da Escola Nova e da Escola Ativa, as de Summer Hill, ou de Freinet, para não mencionar a República de Platão, os Dos ofícios de Cícero e o De Magistro, de Santo Agostinho, há de perceber que a idéia de formação é inseparável de um determinado campo teórico e do contexto histórico no qual é formulada a proposta pedagógica, de sorte que esta não pode ser compreendida sem a compreensão do papel atribuído ao pedagogo, com relação à sociedade, à política e ao saber. Lembradas estas obviedades, a questão colocada — que é "formar"? — permanece inteiramente aberta à procura de resposta.

Prosseguindo em sua indagação, convida-nos esta filósofa a pensar sobre a necessidade de perceber que a idéia de formação é inseparável de um determinado campo teórico e do contexto histórico no qual é formulada a proposta pedagógica (idem, p 24). Ou seja, as concepções e os programas de formação docente se estabelecem de acordo com o contexto histórico e os constructos teóricos e políticos nos quais se fundamentam.

Longe de querer estruturar um conceito que possa ser generalizado, busco compreender o que está impresso em concepções que vêm sendo difundidas em nosso país e que influenciam as propostas locais, como as que estão em circulação nas redes públicas de São Gonçalo.

Corroborando com a referida autora, compreendo que a formação se relaciona intrinsecamente com as dimensões temporais e epistêmicas nas quais se realiza, por isso defendo os processos formativos profissionais como resultantes de um longo e complexo processo histórico-político, no qual a identidade docente vai sendo produzida a partir da imersão no passado, que se revela no presente, apontando questões e tensões para um tempo futuro.

Tendo em vista a incompletude do conceito formação, considero que diferentes compreensões do que de fato seja formar estejam presentes na construção de políticas formativas e estruturas curriculares das instituições formadoras.

Desse modo, entendo ser relevante estudar e buscar compreender como a formação inicial de professores(as) vem sendo praticada e discutida. Destaco, no entanto, que nosso interesse na última década, vem sendo direcionado para as práticas formativas de professores(as) da Educação Infantil. Práticas formativas que a contrapelo das teorias hegemônicas buscam não apartar o político e o pedagógico, o coletivo do pessoal, o singular do comum, o reflexivo da ação político-pedagógica implicada. E sobretudo, com a profunda alegria de trabalhar com processos educativos junto às infâncias (TAVARES, 2009).

O que nos (co)move é o desafio de pensar práticas de processos formativos que transgridam fronteiras epistêmicas e que possam produzir diálogos entre diferentes concepções e campos disciplinares. Vale dizer, seja na Universidade e/ou no Curso Normal, seja fora dos espaços oficiais, principalmente junto aos movimentos sociais, pensamos a formação como um campo dialógico de alta intensidade, que contribui

para a constituição de um "espaço ampliado", público, laicizado, no qual seja possível aprofundar concepções e processos formativos a contrapelo[2], como nos inspira Walter Benjamin.

Como pode ser lido em sua Tese VII, sobre o conceito de história, Benjamin registra com profundidade que a história não se separa das condições sociais, políticas e culturais (LÖWY, 2011). Nesse sentido, nos perguntamos, à luz da tese benjaminiana, sobre a possibilidade de escovar a história a contrapelo, na perspectiva de uma escrita sobre formação de professores(as) nas e pelas vozes dos sujeitos desse ofício. Talvez seja possível aproximarmos esta tese com autores(as), por nós escolhidos, que colocaram no centro de alguns dos seus estudos a questão "o que é formar", propondo a subversão e a recriação de sentidos hegemônicos que não aspiram uma resposta, um pensamento único como definitivo. É nesse movimento, inspirada em Walter Benjamin, que compreendo o(s) tempo(s) de formação docente como encharcados de historicidade, procurando apreender o "tempo histórico em termos de intensidade, e não de cronologia"(GAGNEBIN, 1994, p.11).

Nessa perspectiva, reconstruir os rastros e indícios dos processos formativos praticados pelo(as) professores(as) do Núcleo Vozes da Educação, significa em minha concepção, desmistificar um falso historicismo, que lê a história como uma continuidade linear de fatos e acontecimentos. Implica em recuperar uma compreensão benjaminiana de história, que se dedica a escavar o passado sem qualquer pretensão de conhecê-lo como de fato ele pode ter sido. Implica em escavar o passado, buscando apropriar-se de suas reminicências, tal como um relâmpago que fulgura numa noite escura num momento de chuva e tempestade (BENJAMIN, 1987):

> *[...] em cada época é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela...O dom de despertar no passado as centelhas de esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer (BENJAMIN, 1987, p.224-225).*

3. À GUISA DE CONCLUSÃO: afirmando s(as) professores(as) como intelectuais públicos

Considerando a necessidade de diálogo com os(as) autores(as) escolhidos, venho intentando compreender concepções de formação presentes nos cursos de formação

---

[2] -Ao formular a crítica ao conformismo historicista com a qual os "herdeiros" da história passada se identificam e cultuam fatos e personagens "gloriosos", Benjamin, nos convoca a escrever *a história a contrapelo,* ou *do ponto de vista dos vencidos*. Cf. em Löwy (2005, p.18) a Tese VII de Walter Benjamin.

de professores(as) sobre as quais os meus estudos tematizam há mais de uma década, isto é, a formação de docentes da educação infantil na cidade de São Gonçalo.

Em minha trajetória como professora-pesquisadora, tenho assistido com uma certa frequência nos debates à respeito de formação docente, especialmente, nos meios de comunicação de massa, tais como jornais e noticiários televisivos, a presença de uma concepção muito simplista e, ao meu ver "perigosa", que considera o(a) professor(a) como principal responsável pela sua formação, explicitando a concepção genérica de que "a escola vai mal por conta do despreparo docente", de sua "falta ou má formação". No entanto, ao aprofundarmos este campo de questões, passamos a compreender melhor a complexidade da dimensão formativa vivenciada pelos(as) docentes no cotidiano das escolas nas quais trabalham, tomando-as como mais um dos espaços praticados de formação.

Avançando em nosso debate acerca da formação, encontramos, mais uma vez, em Chauí (2001), alguns subsídios que nos ajudam a compreender melhor este conceito. Conforme afirmei anteriormente, para esta autora o formar tem a ver com o mergulho em questões do passado que se revelam no presente e nos fazem pensar e refletir sobre o futuro.

Assim, a formação profissional relaciona-se com questões temporais, sociais e culturais que englobam e envolvem o indivíduo, fazendo-o pensar sobre sua vida e sobre o mundo no qual vivemos. Aprendemos com Chauí que:

> *Há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (2001, P.13)*

Continuando o diálogo com Chauí, posso inferir que estamos potencialmente mergulhadas em processos formativos quando pensamos, nos interrogamos e refletimos sobre nossas relações com/no contexto profissional em que estamos inseridos.

Por isso, venho defendendo o conceito de formação como um processo contínuo (NÓVOA, 1995), que vai sendo desenhado ao longo da vida, dialogando com a condição de inacabamento de homens e mulheres como define Freire (1997):

> *A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da infinitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais."A educação e a formação permanente se fundam aí. (p. 20)*

Conceber homens, mulheres, crianças e jovens como seres inacabados, nos leva a refletir a formação como um caminho e bifurcação de trajetórias que são trilhadas ao longo de nossas vidas, um caminhar meio nômade que é também marcado pelo contexto sócio-espacial do qual fazemos parte. Dessa maneira, a formação docente engloba muito mais do que os conteúdos curriculares e modos de ser ou fazer pedagógico, abrangendo também as dimensões pessoais e subjetivas tomadas por nós como sociais e coletivas, isto é, a trajetória singular e plural dos sujeitos professores(as).

Identificamos nesta concepção, um diálogo com a concepção de formação numa perspectiva da formação humana, fundamentada na tradição pedagógica materialista histórica, de fundamentação marxista. Com efeito, com base em Gramsci (1978), insistimos em contraposição a um certo ideário humanista liberal, fruto de uma "pedagogia libertadora", que é necessário realizar a crítica à idéia do sujeito completo em si mesmo.

A formação humana em Gramsci consiste no aprofundamento analítico do materialismo histórico-dialético que expressa à capacidade do desenvolvimento educativo em seu sentido ampliado, como um produto de processos históricos. Assim, o(s) processo(s) formativo(s) se apresenta(m) na perspectiva da filosofia da práxis, como um dispositivo para a formação de professores(as), levando em consideração o/a docente como totalidade de múltiplas e complexas determinações.

Neste sentido, todas as dimensões formativas do(a) professor(a) são igualmente fundamentais e entrelaçadas: a intelectual, a estética, a corporal, a ética, a social, a cultural, a profissional, a pessoal, a política, enfim, dimensões estas constitutivas do ser professor(a), que deveriam articular-se em torno da pessoa do(a) professor(a), e de sua relação com o trabalho docente na instituição educativa, lócus de sua (auto) formação cotidiana.

Portanto, a formação do(a) professor(a) está para além dos espaços escolares e acadêmicos, uma vez que se inicia muito antes do sujeito entrar na escola e se mantém para o resto da vida, articulando as experiências de trabalho na escola, (no per)curso de formação com a sua própria história de vida.

Ressalto, porém, que ao pensar a possibilidade de tomar o/a docente como 'intelectual público"(GIROUX, 1988), como pensava Haydée Figueirêdo em suas ações no Vozes da Educação, nos leva enfrentar inúmeras ameaças extraídas de reformas educacionais no Brasil e na América Latina que expressam pouca confiança na capacidade dos/das professores/as das escolas públicas se apresentarem como lideranças intelectuais e morais para crianças e jovens em nosso país. De modo geral, o reconhecimento de que a atual crise na educação tem muito a ver com uma tendência cada vez mais crescente de que o "enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma precondição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual" (GIROUX, 1988, p.158).

Assim, o nosso foco neste artigo esteve centrado na concepção de formação de professoras que compõem o Vozes da Educação como "intelectuais

transformadoras", considerando que essa concepção oferece em primeiro lugar, uma base epistêmica e política para se pensar a atividade docente como trabalho intelectual, contrastando com as concepções instrumentais e meramente técnicas da docência (GIROUX, 1988). Em segundo lugar, defendo nessa concepção, algumas condições ideológicas e práticas culturais indispensáveis para que os/as docentes se constituam com intelectuais. E em terceiro lugar, ainda dialogando com Giroux," defendo que essa concepção contribui para esclarecer o papel que os/as docentes desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais distintos, através de pedagogias por eles/elas endossadas e praticadas" (1988, p.161). Assim, reiterando a tradição de intelectual militante herdada de Haydée Figueirêdo, podemos afirmar que as ações formativas do Núcleo Vozes da Educação, perseguem e se nutrem da concepção de que nós- professoras- e pesquisadoras efetivamente possamos assumimos o papel de intelectuais públicos junto aos professores(as) em formação, estabelecendo uma atuação crítica na vida cotidiana, especialmente no plano da cultura, da política, da história, afirmando uma concepção e atuação profissional crítica na sociedade mais ampla.

BIBLIOGRAFIA

BENJAMIN,W. Obras Escolhidas I Magia e Técnica, Arte e Política.São Paulo: Brasiliense,1987.

CERTEAU, M. de. A Invenção do Cotidiano – As artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

FIGUEIRÊDO, H.G.F. A Educação em São Gonçalo: tensões e perspectivas. IN: Hees, M. (org.). Vozes da Educação: 500 anos de Brasil. Rio de Janeiro: Armazém das Letras / NAPE / DEPEXT, 2004.

FIGUEIRÊDO, H.G.F. O São Gonçalo e a Educação: uma breve leitura de jovens Universitários. São Gonçalo, 1999, mimeo.

_____. A Educação em São Gonçalo: tensões e perspectivas. IN: Hees, M. (org.) Vozes da Educação: 500 anos de Brasil. Rio de Janeiro: Armazém das Letras / NAPE / DEPEXT, 2004.

_____. *Haydée por Haydée*. In: Nunes, Clarice. Formação de professores: Permanências do passado, desafios do presente. Rio de janeiro. Editora Litteris, 2010.

GAGNEBIN, J.M. História e Narrativa em Walter Benjamin. Campinas: Editora da Unicamp, FAPESP, 1994.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais. Rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Editora Artes Médica, 1988.

LÖWY,M. "A contrapelo". A Concepção dialética da cultura nas tese de Walter Benjamin (1940).IN:Lutas Sociais,São Paulo, Nº 25/26, 2010/20111.

NUNES, Clarice (org.) Formação de Professores: Permanências do passado, desafios do presente. Rio de janeiro: Editora Litteris, 2010.

PINTASSILGO, João.a Profissão e a Formação no discurso dos professores do ensino Liceal português. IN: XAVIER,L.; MENDONÇA, A.W.; CUNHA,J. L.; CARVALHO, M. C.(Orgs.). Escola, Cultura e Saberes. Rio de janeiro: Editor da FGV, 2005.

REVEL, J. (org.). *Jogos de Escalas*: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas Editora, 1998.

TAVARES, M.T.G. e FIGUEIRÊDO, H.G.F. Por que o Local? IN: Hees,M.(org.) *Vozes da Educação: 500 anos de Brasil*.Rio de Janeiro: Armazém das Letras/NAPE/DEPEXT, 2004.

TAVARES, M.T.G.Percursos e Movimentos: dez anos do vozes da Educação em São Gonçalo. In: Alvarenga. M.S., Araujo, M., Bragança,I.F.S., Mauricío, L.V. (orgs.).*Vozes da Educação: Memórias, Histórias e Formação de Professores*. Petrópolis: DP et Alii. 2008.

WEIL, Simone. *O enraizamento*. Florianópolis: EDUSC, 2001.

Mesas Coordenadas

Eixo:

Pensamento Pedagógico

Título da Mesa:

A EDUCAÇÃO PORTUGUESA NAS DUAS ESCOLÁSTICAS: TEORIAS E PRÁTICAS

Coordenador:

Maria Teresa Santos

RESUMO

Os textos que configuram a presente Mesa Redonda assumem como pressuposto investigativo o comentário de Pierre Riché a propósito do estado de situação francesa: "Bien rares étaient les Français qui s'aventuraient [...] dans le monde médiéval" (Riché, 1991, p.18) Daí a sua conclusão vinte páginas depois: "Il reste beaucoup de travaux à faire " (Riché, 1991, p 38). Não é diferente a situação portuguesa, pelo que se começou a preparar um projecto de pesquisa luso-brasileiro que inclui, nesta fase prospectiva de linhas temáticas, as escolásticas medieval e reformista. As escolásticas têm características particulares que cada um dos textos procurar abordar: 1.ª) fundamento teológico-filosófico da concepção educativa e da efectivação da prática. O primeiro texto refere aspectos do pensamento metodológico de Hugo de São Vitor e do franciscano Boaventura, com incidência nas escolas e com base no *Didascalicon*; 2.ª) articulação entre educação ético-moral e governação, aspecto tratado no segundo texto sobre *Livro da Virtuosa Benfeitoria*, do Infante D. Pedro; 3.ª) o carácter comentarista dos manuais e das aulas, aspecto que tomará em consideração Luis Molina, entrando-se na 2.ª Escolástica; 4.ª) relação entre infância e ignorância natural, o que leva Molina a uma definição cuidada do sentido da educação, do papel do educador e da sua finalidade.

ID:577

APROXIMAÇÕES ENTRE OS ESCRITOS DE TOMÁS DE AQUINO E DO INFANTE D. PEDRO: PERMANÊNCIAS DA ESCOLÁSTICA NA HISTÓRIA E NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Autor:
Terezinha Oliveira

Filiação:
Universidade Estadual de Maringá

RESUMO

As reflexões sobre o *Livro Virtuosas Benfeitoria têm* por objetivo considerar a relevância de um projeto de sociedade para nortear as ações do governante e dos indivíduos com vista a ações que convirjam para o bem comum. A obra foi escrita pelo Infante D. Pedro, também conhecido como Duque de Coimbra. O foco central do *Livro* foi tratar do sentido de benfeitorias, de como o príncipe deveria praticá-las e outorgá-las e como os súditos a receberiam e a praticariam. Os argumentos de D. Pedro para tratar do bem e da sociedade sofrem forte influência das autoridades clássicas e de autores da escolástica, especialmente Tomás de Aquino. Nesse sentido, nosso estudo, por um lado, procura evidenciar que esses conhecimentos foram fundamentais para que ele compreendesse as tramas que constroem as relações humanas cujas premissas, para ele, devem ser aquelas que conduzem a sociedade para o bem comum; por outro, que, para analisar a obra, reputamos como essencial os princípios teóricos e metodológicos da história que nos permitem recuperar, por meio da memória, acontecimentos históricos que, potencialmente, orientam-nos para caminhos que evidenciam a relevância do Mestre e da Universidade como vetores de organização de uma dada sociedade.

PALAVRAS-CHAVE

Benfeitoria, D. Pedro, Tomás de Aquino

INTRODUÇÃO

Nesta exposição examinaremos a proposta de governo, com vistas ao bem comum, apresentada pelo Infante D. Pedro (1392-1449), na obra *Livro da Virtuosa Sabedoria*, considerando em que medida ela teria sido influenciada pela concepção escolástica de governante formulada pelo mestre Tomás de Aquino (1224/25-1274).

Em Tomás de Aquino encontramos o estreito vínculo entre as formulações aristotélicas e os Escritos Sagrados, que apresentam como a sociedade deveria ser organizada e regida com vistas ao bem comum. Nos escritos de D. Pedro, infante de Portugal, da primeira metade do século XV, percebemos que as questões morais e políticas formuladas pela escolástica constituem-se um manancial teórico para esse governante português. Apresentam um projeto de sociedade na qual os princípios teóricos medievais subsidiam a construção do que viria a ser caracterizado como o renascimento do Reino português na Baixa Idade Média. Na sua obra, D. Pedro assimila as formulações escolásticas e propõe que o Reino fosse organizado de modo que a sociedade tivesse hierarquia, ordo e, especialmente, unidade, ou seja, princípios que assegurassem ao reino uma organização política que, tal como proposto por Aristóteles e Tomás de Aquino, conduziriam os homens a um estado de comunidade 'perfeita'.

Nossas fontes principais para este estudo são duas questões da *Suma Teológica* que serviram, juntamente com outras questões da *Suma de Teologia*, de fio condutor do pensamento de D. Pedro: a Questão da Piedade (II-II, 101), a Questão do Respeito (II-II, 102); o texto *Do Reino de Chipre...*, também de Tomás de Aquino, e o *Livro da Virtuosa Sabedoria*, de D. Pedro. Assim, a leitura do *Livro da Virtuosa Benfeitoria* suscitou-nos muitas questões acerca da sua estrutura e finalidade. Para muitos estudiosos, ele se configura em um espelho de príncipe, pois se dirige ao seu irmão, o rei D. Duarte (1391-1438), de quem é conselheiro. Para outros, a obra constitui um texto voltado à nobreza com a finalidade de estabelecer princípios norteadores de comportamento e de convívio social. Todavia, chamou-nos a atenção a proximidade existente entre o texto de D. Pedro e os escritos de Tomás de Aquino, especialmente no que diz respeito à organização da sociedade a partir de um princípio hierárquico, que é visível em momentos de construção, organização e sistematização da sociedade. Sob este aspecto, o mestre Dominicano e o Infante retomam as ideias platônicas, mas, sobretudo, as aristotélicas, de comunidade, especialmente a de cidade como 'comunidade perfeita'. Ambos estabelecem como premissa que, para a existência e harmonia da sociedade, os homens, particularmente os dirigentes, tenham consciência de que os seus atos devem convergir para o bem comum. Em Tomás de Aquino, todos precisam aprender as virtudes morais e sociais, notadamente o monarca, que deve tê-las e praticá-las nos seus atos cotidianos de governança. Para D. Pedro, os homens devem praticar o bem para estabelecer a convivência na sociedade. Contudo, caberia ao rei praticar ações, sempre com vistas ao bem comum, de modo que o 'benefício' fosse assegurado a todos.

Segundo Pedro Calafate (1999, p. 1), o "*[...] tema do benefício e da entreajuda humana no quadro da sua existência social apresenta também uma vertente marcadamente política, pois são os poderosos que mais condições têm para praticar o benefício livre e voluntário [...]*". O termo 'benefício' seria, para D. Pedro, a ação do homem cuja finalidade é ajudar o outro, já que todos convivem e necessitam do vínculo social, que o autor define como 'ajuda mútua'.

Em face da relação estreita entre as obras do Mestre Aquino e o *Livro da Virtuosa Benfeitoria*, observaremos que o conhecimento produzido pelo mestre escolástico permaneceu e se difundiu na sociedade dois séculos após sua atuação como professor na Universidade de Paris. Por sofrer forte influência das obras tomasianas, o livro de D. Pedro apresenta a escolástica na sua forma mais desenvolvida e acurada, que caracterizou todo o século XIII. No caso do Infante D. Pedro, a relevância dos pensadores da Antiguidade é muito forte "*E assy este liuro que per entender meu e uoontade e do leçençeado que compôs e fez delle a mayor parte acordadas com dictos de sêneca e douctores em elle alegados [...]* (D. PEDRO, 1981, p. 530). Essa passagem faz parte da apresentação da obra. Todavia, o que nos interessa é o fato dele reconhecer nos autores, nos quais se baseou, as autoridades inspiradoras da sabedoria.

Ao nos depararmos com a obra de D. Pedro, *Virtuosa Benfeitoria*, ao detectarmos o seu caráter escolástico e a forma como se apropriou dos escritos de autores antigos como Aristóteles, Cícero, Sêneca, dentre outros, e dos medievos Agostinho de Hipona e Tomás de Aquino, a indagação que fizemos foi se ela fora escrita por alguém que estivera na universidade ou mesmo por um mestre universitário.

Assim, essas duas questões, a influência de Tomás de Aquino e da escolástica na obra de D. Pedro e as origens da universidade portuguesa como elemento de possível predominância na formação intelectual deste autor, mapearam o eixo central desse trabalho, que foi organizado em itens específicos.

1. TOMÁS DE AQUINO E AS QUESTÕES SOBRE O RESPEITO E A PIEDADE

É preciso considerar que as reflexões sobre as virtudes sociais em Tomás de Aquino, partem do seu entendimento de homem como habitante da cidade que, segundo ele, tal como Aristóteles, na *Política*, é a comunidade perfeita.

Nesse sentido, para que a vida social se realize, seja na cidade medieval, seja na nossa atual, é preciso que haja um liame que una os interesses dos indivíduos e os predisponham a serem pessoas que possuam um espírito coletivo. Na Idade Média, como vimos este liame foi a luta para libertar-se do jugo de seus senhores. Todavia, para se atingir este objetivo os homens precisaram criar determinadas virtudes/hábitos para que a comunidade se efetivasse e o mestre Tomás tratou destas virtudes. O ponto de partida do mestre foi considerar que o governante deveria ser alguém que pudesse conservar e conduzir esta comunidade ao seu fim, ou seja, ao bem, conforme indicará D. Pedro na obra.

Por isso, quem rege a comunidade perfeita, isto é, a cidade ou o país, chama-se antonomasticamente rei; e quem rege a casa diz-se pai de família e não rei. Tem, contudo, semelhança de rei, resultando ás vezes serem reis chamados pais do povo (TOMÁS DE AQUINO, Do Reino ..., c. III, § 7).

Com efeito, como os homens vivem em comunidade, a piedade, que se aproxima da ideia do amor ao próximo, é uma virtude que deveria acompanhá-los nas suas mais estreitas relações e nos diferentes níveis de relacionamento. Nesse sentido, o mestre analisa a piedade partir da relação dos homens com seus consanguíneos, com seus pares ou concidadãos e com Deus. Nestas diferentes relações, os homens praticam a piedade, porque é ela que permite a convivência de uns com os outros.

A reflexão sobre a virtude da piedade está na questão 101 (*ST*, II-II). No primeiro artigo, o Mestre explicita a importância da piedade para o convívio social:

É por isto que depois de Deus, o homem é o máximo devedor dos pais e da pátria. [...] E no culto à pátria está incluído o culto a todos os concidadãos e a todos os amigos da pátria. É por isso que a piedade se estende a todos estes de maneira prioritária (TOMÁS DE AQUINO, ST, II–II, q. 101, a. 1, resp.).

Como a vida na cidade torna os homens dependentes uns dos outros, nesta relação de dependência a piedade é, dentre as virtudes, uma das que mais possibilita a união entre todos os homens. De acordo com o mestre, como os homens só podem existir em comunidade, essa condição os tornam devedores uns dos outros. Evidentemente que os níveis de relação e dependência são distintos, mas esta diferença se dissipa quando se pratica a piedade, porque para com todos se deve reverência e piedade.

Sob esta mesma perspectiva da existência, em si, é que Tomás de Aquino destaca o fato de que os homens devem ser piedosos para com a pátria, pois dela dependem nossas vidas. Se a pátria está em paz temos uma condição de existência harmoniosa, se está em guerra, nossa condição é adversa. Desse modo, o mestre chama-nos a atenção para o fato de que o estado do governo interfere diretamente nas nossas vidas, porque seja na cidade medieval como na atual, não vivemos isoladamente e os atos do governante e das pessoas da comunidade interferem diretamente no cotidiano de todos, é o público, comum, universal, influenciando o singular, individual *"[...] deve-se dizer que a piedade se estende à pátria enquanto a pátria constitui para nós um certo princípio de nosso existir [...]"* (*ST*, II–II, q. 101, a. 3).

Segundo o mestre, como a existência dos homens, indistintamente, depende da família, da pátria, do governante, a piedade constitui-se em virtude especial porque todos têm deveres para com todos e é nesta prestação de serviço de uns para com outros que a piedade efetiva a sociedade. Novamente Tomás de Aquino expressa a natureza comum dos homens, uma vez que só existimos em relação ao próximo, seja ele um familiar, um vizinho, um estranho ou o governante.

A segunda questão do Mestre Tomás que destacamos para refletir sobre a proximidade entre as reflexões de Tomás de Aquino é a obra de D. Pedro é a Questão 102, ´O Respeito´. O respeito, juntamente com a piedade, vincula-se às virtudes sociais que os homens devem praticar no seu cotidiano:

> *Ora, uma pessoa constituída em dignidade é como um princípio de governo em determinados domínios: por exemplo, o chefe da cidade nos assuntos da vida civil, o chefe do exército no domínio das operações militares, o mestre no plano do ensino, e assim por diante (TOMÁS DE AQUINO, ST, II–II, q. 102, a. 1, resp.).*

É importante observar a proximidade que Tomás de Aquino estabelece entre a virtude da piedade e do respeito. De acordo com o Mestre, os homens devem piedade e respeito para todas as pessoas com as quais, de algum modo, travam relações. Todavia, este respeito toma a forma mais acentuada à medida que a pessoa a qual destinamos nosso respeito é o provedor de nossas vidas. Assim, ainda que parta da premissa que as pessoas devem respeitar a todos, em decorrência das relações diretas que as pessoas travam com outras, ele estabelece uma espécie de hierarquia que deveria nortear as instâncias do respeito. Como exemplo destas diferenças menciona Deus, os pais, os professores, os governantes e os militares e explicita que, de um modo ou de outro, estas pessoas são as que mais travamos relações, mais dependemos, são também às quais temos mais deveres.

Para Tomás de Aquino, as pessoas devem respeito especial aos governantes, pois são eles que, investidos do poder de dirigir, podem trazer o bem a comunidade; daí esta possibilidade do bem e de conduzir as pessoas a um fim. Estes por sua vez, devem reconhecer a superioridade de seus governantes, sua dignidade e reconhecer que governar constitui-se em uma arte.

> *RESPONDO. Cabe aos que são constituídos em dignidade governar os súditos. Governar é mover as pessoas no sentido do devido fim. Assim o piloto governa o navio conduzindo-o ao porto. <u>Ora, todo aquele que move tem, com relação ao que é movido, uma certa superioridade e um certo poder</u>. [...] enquanto os súditos prestam obediência a seu mando e procuram responder aos seus benefícios na medida de seus meios (TOMÁS DE AQUINO, ST, II–II, q. 102, a. 2., resp. Grifo nosso).*

O governante, por seu turno, deve conduzir a sociedade com respeito para provê-la de benefícios, na medida de suas possibilidades. Desse modo, para o mestre Dominicano, ainda que o governante seja merecedor de respeito, por parte de súditos, ele por sua vez deve também respeito aos governados, por conseguinte, a relação entre o governado e o governante deve ser norteada pela piedade e pelo respeito. Essa é questão, a nosso ver, aproxima, com evidência, a obra de D. Pedro aos escritos do mestre Tomás.

Ao comparar a proximidade existente entre a virtude da piedade e a do respeito, o mestre Tomás explica porque em relação a Deus e aos pais nos devemos praticar a piedade e, em relação ao governante, com profusão, o respeito.

> *É evidente que nossos pais e todos aqueles a nós ligados pelos laços do sangue então unidos a nós de modo muito mais substancial do que as pessoas constituídas em dignidade; de fato, a geração e a educação, cujo princípio é o pai, nos concernem muito mais substancialmente do que o governo exterior, que tem por princípio aqueles que estão estabelecidos em dignidade. A este respeito, a piedade supera o respeito, porque rende culto a pessoas que nos tocam de mais perto e para com as quais temos muito mais obrigações (TOMÁS DE AQUINO, ST, II–II, q. 102, a. 3, resp. Grifo nosso).*

Para o mestre dominicano, aos pais devemos a piedade e o respeito porque são eles que nos geraram e proveram nossas existentes, por isso estas relações devem possui mais substancialidade. Em relação ao governante também devemos ter piedade e respeito, mas estas virtudes são oriundas da dignidade que o governante exerce e do fato de ser ele o responsável pelo bem comum da comunidade, mas estas relações são estabelecidas ao nível da sociabilidade e não da consanguinidade.

Ao tecer essas comparações, Tomás de Aquino explicita que a vida em comum exige de todas as pessoas a piedade e o respeito; contudo, a intensidade de nossas virtudes está vinculada ao grau de proximidade e bem que temos para com o outro, o recebedor de nossos atos. É como se nascêssemos devedores da piedade e do respeito em relação aos pais e a Deus, mas em relação ao governante só tributamos respeito e piedade na medida e proporção em que ele respeita e possui piedade para conosco, por conseguinte, de nossas ações e sentimentos dependem as relações travadas na comunidade.

2. A UNIVERSIDADE DE PORTUGAL

As considerações que teceremos acerca da Universidade em Portugal têm por finalidade apontar alguns indícios de como esta instituição do conhecimento se encontrava organizada e estruturada no outono da Idade Média.

Segundo José Mattoso, o fato de a universidade em Portugal ter sido fundada no final do século XIII revela que ela não passou pelo longo processo de consolidação e disputas como ocorreu com as demais universidades do início do século; por conseguinte, não vivenciou os embates para a consolidação do pensamento aristotélico no Ocidente cristão.

> *Quando em 1288 os prelados de Alcobaça, de Santa Cruz de Coimbra e de outras casas religiosas e igrejas portuguesas pedem ao papa para confirmar a sua disposição de anexarem das suas rendas ao Estudo Geral de Lisboa, o*

movimento universitário europeu havia já completado a sua fase inicial, carismática e intensamente inovadora (MATTOSO, 1997, p. 5).

No final do século XIII, quando ela dá seus primeiros passos, em muitas outras regiões as universidades já haviam se constituído como instituições e seus mestres e alunos já eram identificados como personagens singulares em relação aos demais segmentos sociais.

Inúmeros documentos históricos atestam essa 'independência' que as principais universidades europeias haviam conquistado nas últimas décadas. Os Primitivos Estatutos de Sorbonne constituem um dos exemplos que podemos mencionar, uma vez que eles sistematizam como os estudantes e mestres deveriam habitar e zelar pelo bem da 'casa', bem como regular como os universitários deveriam se relacionar com a comunidade externa da cidade (DENIFLE, 1899, p. 505-507. - Carta de número 448 (1274), trad. nossa). Acima de tudo, o que deveria ser preservado na 'casa' era o 'bem' da comunidade que habitava esta Universidade.

O cenário em Portugal não era distinto da Europa, em relação a importância da Universidade; todavia, a primeira Universidade a ser fundada em Portugal foi a de *Estudo Geral*, criada por meio do documento *Scientiae thesaurus mirabilis*, em 1290, em Lisboa. Nela, se ensinava as Artes, o Direito Civil, o Direito Canônico e a Medicina. A bula determinava ainda que a Teologia deveria ser ministrada nos conventos dos Dominicanos e dos Franciscanos.

De acordo com Cruz (1981, p. 263), a data da fundação da Universidade portuguesa pelo rei D. Dinis, na cidade de Lisboa, foi, durante muito tempo, considerada incerta. Apontavam-se, então, duas datas: 12 de novembro de 1288 e 9 de agosto de 1290.

A primeira data é a da expedição da carta em que vários prelados de ordens religiosas e de igrejas seculares comunicavam, ao papa Nicolau IV, terem feito um acordo com D. Dinis para que as rendas de várias igrejas que lhes estavam confiadas, e das quais o rei era o padroeiro, fossem aplicadas na fundação de um *Estudo Geral* na cidade de Lisboa (PIMENTA, 1982, p. 196). A segunda data é da bula *De statu regni Portugaliae*, do mesmo papa, dirigida "*[...] à Universidade dos mestres e escolares de Lisboa*". De acordo com Pimenta, a bula do papa seria um indício de que, a esta data, já havia *Estudo Geral* em Lisboa, isto é, a Universidade já estava fundada.

Além desses dois documentos, conhece-se um terceiro, datado de 1º de Março de 1290, no qual o rei D. Dinis, aludindo ao *Estudo Geral* que resolvera fundar, promete proteção e segurança "*a todos os que aí estudam ou que de futuro aí queiram estudar*" (CRUZ, 1981, p. 264).

Cerca de dois anos após a Universidade ter sido transladada para Coimbra, pela primeira vez, em 1308, D. Dinis ordenou os estatutos por meio dos quais ela deveria se reger (Provisão de 15 de fevereiro de 1309). O nome destes estatutos é *Charta magna privilegiorum*. Antes da fundação da Universidade, encontramos alguns indícios que mostram os primeiros fatos que vão em direção à constituição de uma

universidade. Assim, em 1269, verifica-se a primeira lição pública em Alcobaça, considerada o primeiro ensaio de um estudo superior; em 1284. Algumas notícias confirmariam a intenção de D. Dinis de criar uma Universidade em Portugal.

Os acontecimentos mencionados nos permitem afirmar que Portugal vivia, ainda que de maneira distinta, processo semelhante àquele que outras partes da Europa estavam vivendo, com a organização do Estado, o que colocava a necessidade de se estabelecer instituições de ensino que formassem quadros para atender às novas necessidades. Assim, se Portugal abriu para o restante da Europa era pelo fato de que, internamente, precisava das mesmas instituições, como a Universidade, para prosseguir com sua organização política e social.

De acordo com Saraiva (1950), o período compreendido entre o último quartel do século XII e a segunda metade do XIV caracteriza-se fundamentalmente pela ausência de um centro de gravidade nacional. Não constituindo um núcleo de cultura, Portugal recebia o reflexo da cultura europeia, especialmente da castelhana. Mas, à medida que o estado e a sociedade vão se organizando em torno das cidades marítimas e da respectiva população burguesa, estruturados por uma autoridade central cada vez mais forte, a cultura também vai criando raízes no território do reino de Portugal.

Essa realidade descrita por Saraiva e Mattoso, sobre a situação da universidade entre fins do século XIII e ao longo de todo o século XIV é que, certamente, influenciou o Infante D. Pedro a se preocupar com o desenvolvimento cultural e intelectual na sociedade portuguesa da primeira metade do século XV. Segundo Mattoso, "*As recomendações do Infante D. Pedro, que na sua célebre 'carta de Bruges' recomenda a criação de colégios universitários à semelhança dos que existiam nas universidades francesas e inglesas [...]*" (MATTOSO, 1997, p. 28).

Assim, o que podemos depreender das reflexões sobre a universidade em Portugal realça a importância de D. Pedro. Ele foi um viajante da Europa, um nobre que frequentou a universidade italiana, que realizou traduções de autores antigos como Cícero, que leu Aristóteles, Sêneca e, profundamente, Tomás de Aquino e que pretendia com suas ações e escritos, promover o 'progresso' da nação portuguesa.

3. VIRTUOSA BENFEITORIA

Consideramos a obra de D. Pedro um escrito de natureza educativa, pois, ainda que dirigida ao príncipe, trata de questões que se referem ao conjunto das relações sociais no reino português, na primeira metade do século XV. Constitui-se, de fato, em importante fonte para o entendimento do projeto formativo da sociedade como um todo. Segundo Frade (2011), A *Virtuosa Benfeitoria* é um marco na história da literatura portuguesa. "Considerado o primeiro tratado de filosofia e política moral e ético escrito em língua portuguesa, esta obra tinha uma intenção didática de fundo laico, na medida em que se destinava a ser um texto de orientação de conduta para um príncipe" (FRADE, 2011, p. 106).

Ao indicar, por escrito, como o príncipe deveria portar-se, no conjunto de seus atos, D. Pedro explicita o quanto estava preocupado com os caminhos que o governante tomaria em relação aos seus súditos, exatamente por isso o príncipe precisaria ter uma formação moral e intelectual consolidada para poder conduzir suas ações. É importante salientar que D. Pedro, também conhecido como Duque de Coimbra, foi regente do seu irmão D. Duarte entre os anos de 1439 a 1448, ou seja, só deixou de sê-lo, um ano antes de sua morte, portanto, conhecia as entranhas politicas do reino de Portugal.

A Virtuosa Benfeitoria, não é somente um manual de conduta ou um 'espelho de príncipe', uma vez que o seu autor não somente conhecia e bem os fundamentos da politica, da ética e da bem governança, pois retoma inúmeras vezes, obras de Aristóteles, Sêneca, Tomás de Aquino, como vivenciara, na prática, os fios que tecem a governança de um 'estado', ou seja, possuía, com propriedade o conhecimento teórico e prático, que pretendia ensinar a D. Duarte. Em virtude desse saber podemos afirmar, em consonância com Frade (2011), que D. Pedro pretendia que o rei agisse sempre com 'boa ordenanca'. Para a autora, *"[...] D. Pedro disserta nao apenas sobre o valor dos beneficios, mas tambem sobre politica, justica, educacao, as responsabilidades da realeza ou a vida espiritual, por exemplo"* (FRADE, 2011, p. 107).

Assim, o ponto de partida da *Virtuosa Benfeitoria* é a ordenança para o bem. O autor estabelece este projeto por meio do conhecimento que possuía dos autores antigos, especialmente de Aristóteles, Sêneca e Tomás de Aquino. A proposta de D. Pedro era norteada pela ideia de virtuosidade, portanto, não concebia um rei que não possuísse sabedoria e virtude. A obra traz à baila a preocupação em mostrar o quanto as atitudes do governante devem ser exemplos para os demais homens. A ideia central é de que se o rei pode concede benefícios aos seus súditos, estes, por seu turno, devem estar aptos a serem bons receptores, ou como ele afirma bons recebedores. Do ponto de vista do Duque de Coimbra, toda pessoa que possui a condição de inteligência é capaz de, por seus atos, produzir benfeitoria ao outro.

> *Sempre a nobre uoontade traz consigo deseio, para bem fazer prestando a outrem. Toda perssoa que he obrigada pera possuyr uirtudes, he neçessariamente theuda, a usar de seus auctos segundo requere seu stado e abrange seu poder. E pois nos somos obrigados per precepto pera amar deos e os prouximos mostrasse que lhe deuemos benquerença, da quall se segue o aucto da benffeyturia, de que somos theudos a usar com aquelles que o am mester. A ij razom he esta. Cada hua cousa he theuda a fazer aquello que a su uirtuosa natureza requere. E segundo diz o philosopho toda anymalia ama a que ella he semelhante (D. PEDRO, 1981, p. 576-577).*

Logo, a virtude e a disponibilidade para o bem não são prioridades do governante, mas de todos que convivem em comunidade, ou seja, de todas as pessoas que vivem em sociedade. Retomando Aristóteles, D. Pedro destaca que, se os homens

são semelhantes uns aos outros, devem amar ao seu igual/próximo e a benfeitoria seria a expressão deste amor, em ato. É preciso depreender da passagem mencionada que o autor salienta que a benfeitoria é uma virtude proveniente da sabedoria, portanto, é preciso conhecer para ser capaz de praticar a benfeitoria ao próximo. Mais, esta benfeitoria, que poderíamos também definir como bem, é proporcionada ao 'outro' de acordo com o que sabemos e com a condição que cada um ocupa em dada uma relação social. Exatamente por isso o príncipe deve ter ciência que todos os seus atos devem promover benfeitoria aos seus súditos e os demais homens deveriam ter consciência que seus atos gerariam no 'outro' uma dada reação.

A benfeitoria, portanto, revela que a vida, na sociedade, é uma relação de circularidade, na qual as pessoas, ao praticarem o bem a outrem, potencialmente, também poderiam receber o bem. Para D. Pedro, as relações humanas, estariam baseadas em um fio de *fidei* compromisso, para o qual existira sempre uma ação de bem que convergiria para outra ação de bem. Isso fica explicito no exemplo que ele apresenta das relações entre filhos e pais e entre alunos e mestres.

> *[...] E assy o padre outorga ao filho su substançia sobre o que he fundado todo bem que elle pode fazer. E aquella natureza he beneffiçio do geerador. E porem pois que nenhuu da a outrem per modo de beneffiçio o que he seu. E as substancias dos filhos som dos geeradores seguesse que os filhos e todallas cousas que a elles pertencem som benffeyturias dos padres. E portanto por cousa que lhe façam nom diremos que os filhos dan beneffiçios aos padres. Em confirmaçom desto he hua ley, que diz que o ediffiçio feyto em terra alhea, a ella perteençe. E assy o bem do filho perteneçe ao padre ao qual lhe a sua natureza (D. PEDRO, 1981, p. 580).*

Para D. Pedro, ao cuidarem dos filhos, os pais dão a eles benefícios que os tornaram também pessoas capazes, potencialmente, de promover benefícios a outrem. O mesmo ocorreria com os professores da universidade. Ao ensinarem o conhecimento aos alunos, ao incutirem neles a sabedoria, promoveria o beneficio do bem. Portanto, tanto os filhos como os alunos, se formam, em consonância com os benefícios que receberiam das pessoas 'adultas' responsáveis por incutir neles, formas de agir que os tornariam capazes, depois, de promover benefícios às próximas gerações. As relações entre os homens comuns, tal como as relações entre o príncipe e os súditos, se promovidas por meio do benefício, possibilitariam uma sociedade com 'certa' harmonia. Nesse sentido, todas as práticas sociais teriam por princípio o bem.

É visível a proximidade desta concepção de sociedade com as propostas de Aristóteles, na *Ética a Nicomaco* e a Tomás de Aquino, não só nas questões sobre as virtudes sociais - o Respeito e a Caridade -, mas, sobretudo, no *Do Reino ou Do Governo dos Príncipes ao Rei de Chipre*. Em ambos os autores, ainda que de tempos históricos muito distintos, a vida em sociedade pressupõe o exercício de ações humanas que visem o bem comum. O agir humano pressupõe o hábito cotidiano de

praticar ações que visem sempre o bem, na comunidade perfeita que, para os dois, seria a cidade.

A proposta de D. Pedro, imbuída do 'espirito' de bem que já estariam consagrados em dois tempos históricos anteriores e distintos poderia nos conduzir a pensar que ela seria utópica e proveniente da 'mente' de um filósofo também utópico. Contudo, é preciso considerar que o autor foi regente do reino por nove anos, logo vivenciou a arte de governar *per si* e sabidamente tinha consciência de com quais homens o príncipe contaria para conservar o seu reino.

Esse discernimento é evidente quando, no quinto livro da obra, D. Pedro reflete sobre os vícios humanos. Ele inicia o livro destacando o quanto as pessoas desejam o que o outro possui, ou seja, o quanto invejam o bem do outro. "*E portanto quem tem molher graciosa, nom deixa porem de poer seu desejo em outra que tenha mayor fremosura. E andando uestido de panos prezados nom tira cobyça dos que lhe mais prazem"* (D. PEDRO, 1981, p. 738).

Servindo-se de uma autoridade escolástica, São Bernardo, D. Pedro chama a atenção do príncipe que os súditos nunca estão satisfeitos com que possuem; por isso, podem ser mal recebedores. Em virtude dessa eterna insatisfação dos homens, D. Pedro aconselha o príncipe de que precisaria acautelar-se em relação a concessão de benefícios, pois os homens sempre desejarão mais do que possuem e nunca serão saciados.

Além da inveja, os homens podem possuir outros vícios que também serão muito graves para o reino. Ele destaca a indiscrição.

> *E o primeyro rramo he chamado indiscreçom, de que usam muytos ao tempo presente, e nom sguardando que antre desuayrados errores, dos que uiuem sem rrazoado conselho, a desordenança de bem fazer he acostumada, nem conhecendo que nom sabem dar beneffiçios, nem os receber, e que em agradecimento nom som auisados, fazem que a benffeyturia pereça de todo (D. PEDRO, 1981, p. 740)*

Para D. Pedro, os indiscretos não podem receber benefícios porque não permitirão que estes benefícios causem bem a outros, uma vez que suas ações promoverão a discórdia entre as pessoas e não possibilitarão que o bem prevaleça no reino, já que não difundem a bondade, mas querem somente a 'fama'. Para o Duque de Coimbra, os indiscretos possuem também o vício do egoísmo porque pensam somente em si próprios.

Outro vício que é grave, na avaliação do autor, e ao qual o príncipe não deve dar benefícios, é para aqueles que cobiçam as coisas alheias e, desejam para si, tudo o outro possui.

> *E rrequerendo sem merecer o que pode seusar, mostra grande myngua do que nom he mester. Este pecado he muyto squyuadoro, que segundo screpue sam paulo a tymotheu, todollos uiçios tomam umores daquesta rraiz porque som*

governados. [...] portanto diz seneca em huma espistulla, que o mais pequeno e mais ligeyro caminho pera homem seer rryco, he desprezar as rriquezas. [...] E peyor he desejar o que outrem tem. E muyto peyor falsamente requerer o que outrem com dereyto traz em sua posse (D. PEDRO, 1981, p. 241).

Esta passagem é significativa para pensarmos o projeto de bem comum apresentado por D. Pedro, pois se se 'cobiça' o que o outro tem dificilmente a pessoa olha para aquilo que ele próprio possui. Outro aspecto da passagem que devemos considerar como parte do seu projeto de bem é quando, retomando Sêneca, chama a atenção para a importância da humildade.

Logo, os benefícios do reino não podem ser dados a qualquer pessoa, mas somente àqueles que possam receber e fazer 'uso' destes para o bem, ou seja, para as pessoas que possuem virtudes, ou como ele afirma, sejam bons. Por isso o autor indica ao príncipe quais as características desses súditos.

E sguardaremos qual he o boo mesteyroso, simprez, discreto, gracioso, sisudo, nom enueioso do alheo, nem auarento do seu. E pois a uenturya lhe nom deu beneffiçios, leixando a nos que lhe acorrêssemos, piadosamente oolharemos por ele. E aynda que todalhas cousas a ele faleçam, pera dar agradecimento per obra semelhante, o seu boo coraçom nunca mynguara, em dar aquellas graças a que he obrigado (D. PEDRO, 1981, p. 241).

Somente as pessoas que possuem predisposição para o bem, que não sejam invejosos e ajam com vistas ao bem são merecedores de receberam os benefícios do príncipe, pois serão capazes de promoverem mais benefícios na sociedade e, com isso, produzir o bem comum, por meio de suas ações. Assim, é preciso cuidado em relação aos benefícios para que estes não sejam perdidos. "*Destes uiçiosos modos nos guardaremos, por nom serem perdidos os beneffiçios ante que sse façam, nem perteeçe de sse fazerem aquy mais rreprehensooes, sobre aquelles que taaes males usam"* (D. PEDRO, 1981, p. 740-742). Acerca de possíveis perdas do 'dom' do benefício é preciso destacar um aspecto importante em relação à ação do príncipe. Para D. Pedro, os benefícios em que envolvam coisas materiais as perdas não são tão graves, pois quando se percebe que a pessoa não é um 'bom' recebedor é possível recuperar este benefício. "*Mas os bees outorgados, que som heranças e dinheyros, e cousas semelhantes, ligeyramente se podem reuogar. E portanto dizem alguus, que os beneffyçios se podem rromper* [...]" (D. PEDRO, 1981, p. 739-740). Com efeito, ainda que possam causar problemas, as doações materiais não são irreversíveis, mas quando a benfeitoria envolve o que entendemos como funções administrativas e cargos políticos, quando são dados às pessoas que visam o bem, seria fundamental que o benefício não fosse dado, pois isso gera a ausência de bem na sociedade "*E porem a benffeyturia que non he corporal , fica stauel e nom movediça, que ia se nom pode fazer, que este nom desse, e aquelle nom rrecebesse"* (D. PEDRO, 1981, p. 739-740). Desse modo, o conselho de D. Pedro ao príncipe é de que, no que se refere

às benfeitorias que exijam um principio de bem, estas só possam ser outorgados àqueles que, sabidamente, não possuam vícios para que o bem circule na sociedade. Exatamente por isso para D. Pedro quem doa o benefício e quem recebe o benefício devem ser pessoas conscientes da responsabilidade a que cada deve desempenhar na sociedade/reino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do *Livro Virtuosa Sabedoria* nos permitiu refletir sobre o sentido politico e educativo de um escrito cujo projeto essencial era de orientar o príncipe e, por conseguinte, as pessoas a agirem de modo que todos os seus atos convergissem para o bem comum. Isso nos leva a pensar o quão é importante para uma dada sociedade a existência de um projeto que vise o bem comum. Além disso, também é relevante considerar que as propostas que buscam orientar a sociedade para o bem, a partir das ações do governante e dos indivíduos, exigem que o(s) autor(es)/intelectual(ais) possuam sabedoria e façam uso da história para ter como parâmetro exemplos de outros tempos para orientar as ações dos homens e, particularmente a existência de um 'lugar' especial para o conhecimento, como a Universidade. Por fim, o conhecimento dos autores antigos e, especialmente de Tomás de Aquino, foi fundamental para que D. Pedro pudesse apresentar o seu projeto de sociedade a D. Duarte.

BIBLIOGRAFIA

Aquino, T. de (1997). Do Reino e do governo dos príncipes ao rei de Chipre. Petrópolis: Vozes.

Aquino, T. de (2005). Suma Teológica. São Paulo: Loyola (9vs).

Calafate, P. (Dir.). (1999). História do Pensamento Filosófico. Lisboa: Editorial Caminho.

Cruz, G. B. Obras Esparsas - Estudos de História do Direito. Direito Moderno. Coimbra: Por ordem da Universidade, 1981, v. II.

Denifle, H. (Org.). Chartularium Universitatis Parisiensis. Paris: Culture et Civilisation, 1899.

Dom Pedro. (1981). Livro da Virtuosa Benfeitoria. In L. M. Almeida, Obras dos Príncipes de Avis. Porto: Lello & Irmão.

Frade, M.M.L.O.S. (2011). O imaginário feminino na Virtuosa Benfeitoria e sua mediação entre o Homem e o Paraíso. Mirabilia, 12, 105-123.

Mattoso, J. (1997). A universidade portuguesa e as universidades européias. In J. Mattoso, História da universidade em Portugal (pp. 5-29). Coimbra: Fundação Kalouste Gulbenkian, v. I.

Pimenta, A. (1982). Fontes medievais da história de Portugal. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, v. I.

Saraiva, A.J. (1950). História da cultura em Portugal. Lisboa: Jornal do Fôro.

ID:580

A ESCOLÁSTICA E OS ENSINAMENTOS REALIZADOS POR HUGO DE SÃO VITOR E SÃO BOAVENTURA DE BAGNOREGIO

Autor:
Conceição Solange Bution Perin

Filiação:
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/campus de Paranavaí

RESUMO

A pesquisa visa algumas questões sobre educação e ensino tratadas por dois autores clássicos da Idade Média: Hugo de São Vitor (1096-1141) e São Boaventura de Bagnoregio (1217-1274). O objetivo principal do estudo é entender como esses pensadores evidenciaram o ensino por meio do método de aprendizagem da escolástica aos homens das suas épocas históricas e a importância do conhecimento para inserirem-se na sociedade à qual faziam parte. Ao estudarmos a História da Educação compreendemos a necessidade da reflexão sobre os valores que independem do período histórico para serem considerados essenciais para a formação humana. Compreendemos que o passado e o presente estão relacionados e que, sem esse entendimento, não conseguimos compreender as prioridades educacionais que possibilitaram a re/organização social em diferentes momentos históricos. Nesse sentido, para proceder à análise, adotamos o método que prioriza o tempo, a história de longa duração e a possibilidade de diferentes hipóteses, criadas por historiadores que debatem com outras ciências sociais.

PALAVRAS-CHAVE

Escolástica, Hugo de São Vitor, Boaventura de Bagnoregio

1. A ESCOLÁSTICA E OS ENSINAMENTOS REALIZADOS POR HUGO DE SÃO VITOR E SÃO BOAVENTURA DE BAGNOREGIO

Esta comunicação analisa o ensino na Idade Média, especificamente nos séculos XII e XIII, e tem o objetivo de relacionar o pensamento pedagógico de Hugo de São Vitor (1096-1141) e São Boaventura de Bagnoregio (1221-1274) por meio do ensino da Escolástica, presente nas várias obras desses autores, nas quais eles expõem sobre a importância da meditação e da contemplação para a formação do homem. Para tanto, a pesquisa tem como base teórico-metodológica a análise histórica pela totalidade, fundamentada em autores que tratam da História Social, como Marc Bloch (2001), e que contribuem com o nosso foco de estudo, ou seja, o nosso propósito não é investigar somente como alguma coisa aconteceu no passado, mas sim como podemos fazer uso desse conhecimento do passado visando compreender algumas questões do presente. Bloch nos recorda que *[...] a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação (BLOCH, [2001], p. 63).*

Algumas considerações acerca do pensamento desses mestres medievais e suas contribuições para a História da Educação e para o ensino nos levam a entender a ética na conduta humana para adquirir a sabedoria, bem como, a disciplina, o método e a organização como forma de alcançar o conhecimento.

Pensar a educação e o ensino, historicamente, requer entender que homens do passado priorizavam as boas ações humanas, entendendo que o bem comum deveria estar presente em toda e qualquer atitude social. O individual, para São Vitor e Boaventura, corresponde ao esquecimento dos valores que perpassam o uso do intelecto, pois, a inteligência, segundo Boaventura, foi dada por Deus a fim de que os homens desfrutem do conhecimento para o uso do bem coletivo.

Desse modo, compreendemos que a educação perpassa o conhecimento formal, escolar e abrange a formação humana, no sentido de desenvolver/reforçar bons hábitos, costumes e valores. São Vitor, por exemplo, prioriza o uso da reflexão por meio dos estudos, pois ele entende que quanto mais se conhece e se instrui, mais o homem se disciplina, entende as regras estabelecidas e, consequentemente, se compreende como homem e também as necessidades dos valores humanos para a organização da sociedade. Para tanto, ele explana sobre a importância da aproximação do trabalho humano com a natureza, ou seja, para o autor o homem ao aproximar-se da natureza por meio do trabalho, se aproxima de Deus, materializando a sua Inteligência na ação realizada *Em Hugo o trabalho humano é uma imitação da natureza [...] que as formas presentes na "forma do bem perfeito", que é a Mente divina (Sapientia), materializam-se nas formas da natureza* (MARCHIONNI, [2001], p. 31).

São Vitor apresenta questões que permanecem e se fortalecem em séculos posteriores ao seu, com discussões que norteiam a fé e a razão como distintas, mas essenciais para a formação do homem, revelando que o uso da razão favorece o

fortalecimento da fé, apresentando por meio do conhecimento, a existência de Deus. Nesse contexto, São Vitor considera como primordial ensinar o homem a aprender. Segundo o autor, é preciso didática e disciplina para a concentração e o aprendizado. Estudar significa ter um tempo de dedicação para a reflexão, para a contemplação e um ambiente que possa favorecer o ensinar e o aprender.

Boaventura analisa que, tão completa é a inteligência que, quando é utilizada com base nos ensinamentos divinos, permite ao homem descobrir os diferentes seres que compõem o mundo, bem como a finalidade de cada um: pelo raciocínio, pela crença, pela contemplação.

A via do raciocínio, da crença e da contemplação são elementos de conhecimentos que relacionam os debates realizados pelos dois autores quando fazem a comparação do discurso de quem profere com a interpretação do ouvinte. Para eles,a responsabilidade da fala é muito importante, porque a inteligência, dada ao homem por Deus, favorece aos seres humanos condições de revelarem o seu pensamento por meio da oralidade e do tom da voz emitida. Para explicar melhor, Boaventura, por exemplo, consegue construir uma compreensão dos sentidos relacioando-os com a intencionalidade pessoal. Segundo ele, cada sentido é acompanhado do prazer de [...] *buscar o objeto sensível que lhe é conveniente (BOAVENTURA, [1983],* p.212), isto é, os cinco sentidos (visão, audição, tato, olfato, paladar) se fartam daquilo que lhes é conveniente: o olho não se farta de ver; o ouvido de ouvir; a boca de comer; o nariz de cheirar; as mãos de tocar. Quem dá o controle aos sentidos é o cérebro, regido pela inteligência que, por sua vez, é determinada pelo conhecimento *Eis como a divina sabedoria se encerra, embora de forma oculta, no conhecimetno sensível e quão admirável é a contemplação dos cinco sentidos espirituais, segundo a conformidade que têm com os sentidos corporais* (BOAVENTURA, [1983], p.212).

Se o homem conhece pelos sentidos, confirma a existência do seu conhecimento pela fé, pela autoridade da mente ou pelo que Boaventura chama 'o calor da sabedoria'. Assim, todo e qualquer conhecimento é devidamente compreendido se for conforme a ordenação do Senhor, de acordo com seus ensinamentos. Os sentidos desempenham, então, a função de conhecer. Para Boaventura, como perfeitas criações, os sentidos são o meio pelo qual o homem conhece para depois crer. Eles são 'portas' de entrada do conhecimento: na alma este se realiza na íntegra, pela fé.

> *O homem que é um <<pequeno mundo>>, tem cinco sentidos que são como as portas, por meio das quais o conhecimento das realidades sensíveis entra em sua alma. Com efeito, pela vista entram os corpos celestes e luminosos e os corpos coloridos. Pelo tato entram os corpos sólidos e terrestres. Pelos outros três sentidos entram os corpos intermédios. Assim, pelo gosto entram os corpos líquidos; pelo ouvido, os aeriformes; pelo olfato, os vaporáveis (os quais participam da natureza da água, do ar e do fogo, como se pode ver no perfume que se exala dos aromas). Em resumo, os corpos simples e os corpos compostos entram em nossa alma por meio dos sentidos (BOAVENTURA, [1983], p. 175).*

A apreciação de Boaventura sobre os sentidos faz parte dos caminhos que ele concebe para o conhecimento humano e das ideias que ele desenvolve a respeito de como essa criação perfeita que integra o corpo e a alma é possível. Para ele, os sentidos não favorecem apenas o conhecer do mundo sensível, mas também o conhecer do mundo abstrato. Cita, como exemplos, os números, a grandeza, o movimento, a figura e o repouso.

Nessa explicação, ele envereda por todas as suas implicações, por todos os detalhes, levando seus ouvintes a esclarecerem as dúvidas e buscarem a interpretação pela via divina.

O abstrato, ou, como ele denomina também, as coisas sensíveis que são objetos comuns dos sentidos, é entendido por meio da alma. O homem analisa o objeto e o vê, porém, a dimensão, o tamanho e/ou a espessura são imaginados e não concretizados pela porta dos sentidos. É a alma que leva a uma reflexão por meio do intelecto e ao entendimento do abstrato.

> *Pelo sentido, porém, não percebemos apenas as coisas sensíveis que são objetos próprio de certos sentidos, tais como a luz, o som, o odor, o sabor e as quatro qualidades primárias que o tato aprende. Pelo contrário, percebemos também as coisas sensíveis que são o objeto comum a muitos sentidos, tais como o número, a grandeza, a figura, o repouso, o movimento. Descobrimos igualmente que <<tudo o que se move é movido por outrem>> e que certos seres – os animais, por exemplo – têm em si mesmos a causa de seu movimento e se repouso. Daí segue-se que, quando nós percebemos por meio dos sentidos o movimento dos corpos, somos induzidos ao conhecimento das substâncias espirituais que os movem, assim como o efeito nos conduz ao conhecimento de sua causa (BOAVENTURA, [1983], p.175).*

Os sentidos, então, para Boaventura, revelam ao homem que mesmo aquilo que não se vê, embora exista, pode ser conhecido por ele. Sobre o movimento, por exemplo, o autor comenta: uma coisa se move pelo fato de outra coisa fazê-la mover, seja o vento ou a própria mente. De acordo com Boaventura, as coisas materiais não entram pelos sentidos, mas suas imagens e semelhanças é que são captadas e transmitidas aos sentidos externos, que, na sequência, revelam a sua existência, quando analisadas pelo intelecto.

A prova da importância do intelecto e do fato de que ele foi dado aos homens por Deus para conhecer tem como objetivo explicar para os homens a importância de serem bons. Para voltar ao Criador, é preciso se eximir do pecado e seguir os ordenamentos de Deus, sem se deixar cair nas tentações, já que, muitas vezes, o corpo se trai e convence a mente.

A ligação realizada por Boaventura, entre os sentidos e os interesses humanos, que acabam regendo a vida inidivudual e o coletivo é, sem duvida, um ensinamento que estabelece na formação humana o uso do conhecimento como o principal orientador para a vida em sociedade.

Se, porém, considerarmos o exercício dos sentidos, intuiremos aí a norma da vida. Porquanto cada um dos sentidos se exercita sobre seu próprio objeto, evita o que lhe é nocivo e não toma o objeto alheio. – De modo semelhante vive ordenadamente o sentido do coração, quando se exerce naquilo para o qual foi destinado, que é lutar contra a negligência; quando evita o que lhe é nocivo, luta contra concupiscência; e quando não toma o objeto alheio, luta contra a soberba. Pois toda a desordem provém da negligência, da concuspiscência ou da soberba. E vive ordenadamente aquele que vive prudente, temperado e submissamente, de maneira a evitar a negligência no agir, a concuspiscência no apetecer e a soberba no sobressair (BOAVENTURA, [1983], p. 212).

Logo, o agir pela via do conhecimento, para o autor, possibilita um entendimento sobre as consequências que podem ocorrer pela ação humana. O homem, para esses autores e mediante a submissão da Sagrada Escritura, tem a responsabilidade de conduzir suas vidas de modo ordenado, reto e sem prejudicar o outro.

Desse modo, Boaventura assim como São Vitor, estabelecem o ensino como algo imprescindível para o desenvolvimento da inteligência e, consequentemente, do conhecimento. A leitura, por exemplo, pode ser considerada por eles como *início do saber*. Deve ter sempre alguém que ensina a ler e, é por meio da leitura que o homem começa a aprender. Conforme São Vitor, a leitura é o primeiro degrau para a Sapiência. *A leitura informativa, portanto, deve ser seguida pela reflexão meditativa, na qual alcança-se o discernimento crítico* (HUGO DE SÃO VITOR, [2001], p. 35). Contemplar por meio da meditação corresponde a entender o significado das coisas que estão no cotidiano e as que estão além da nossa visualização. É acreditar na existência de Deus pela abstração. Aprender corresponde a aprofundar o conhecimento pela via da ciência, relacionar a importância de cada aprendizado com o que está exposto no dia a dia e que, muitas vezes, é ignorado ou mal compreendido pela falta de conhecimento científico.

Leitura e moral, de acordo com São Vitor, estão coadunadas com o exercício da leitura, pois, ler leva a prática (ação), entendendo que, quem lê, normalmente, medita sobre a leitura e faz uma reflexão do conteúdo que está lendo. A tradução de letras, palavras, frases, até a formação do texto corresponde a um exercício do cérebro que provoca o uso expressivo da concentração. Dessa forma, o esforço intelectual possibilita o pensar antes do agir, compreendendo que o uso da concentração de forma habitual resulta no hábito de reflexão antes da ação, fazendo com que o seu agir demonstre a sua moralidade.

A moral está relacionada com os ensinamentos divinos e é seguindo esses ensinamentos que o homem consegue discernir o *bem* e o *mal*. Portanto, o estudo por meio da leitura exige regras: *primeiro, saber o que se deve ler; segundo, em que ordem se deve ler, ou seja, o que ler antes, o que depois; terceiro, como se deve ler* (HUGO DE SÃO VITOR, [2001], p. 45). A leitura, segundo São Vitor, requer meditação, silêncio e muita concentração. Logo, o ensinar e o aprender não são sinônimos de algo que se faz com naturalidade, mas sim com esforço e dedicação.

Boaventura vai além dessas questões apresentadas por São Vitor, tendo em vista que, para ele, o ensinar é uma responsabilidade de poucos. Ele deixa claro, por meio de suas afirmações, que a compreensão das ciências só é possível se estiver pautada nos ensinamentos divinos. Logo, o aprendizado estabelece um contato direto de Deus com os homens num processo de ensino. Quem ensina deve ensinar como rezar, como aprender os ensinamentos do Criador, já que, se estes não forem muito bem trabalhados e se não forem realizados por uma pessoa experiente e com muita sabedoria, os iniciantes podem não adquirir a capacidade de discernimento entre o bem e o mal. Ou, ainda, se forem orientados por alguém que não tenha o conhecimento reflexivo dos Ensinamentos Sagrados, agem sem pensar na humanidade. Esse alguém, segundo Boaventura, não é um líder ou um mestre, pois é próprio daquele que lidera e ensina pensar primeiro no próximo e depois em sua individualidade.

Para este autor, conhecimento é sinônimo de contribuir para o bem comum. Segundo ele, Deus criou o homem com a inteligência para ser desenvolvida de forma que trouxesse a ordem dos sentimentos, evitando usar os cinco sentidos para, como ele afirma: a soberba, a ambição e a negligência. Esses sentimentos geram desordem social, conflitos de relacionamentos e, consequentemente, são sentimentos de individualidade e não de bem estar social.

A preocupação desses autores com o conhecimento e com o pensar coletivo, nos favorece entender que o ensino deve ser realizado por alguém que consegue compreender a totalidade, que analisa a história como ensinamento para o presente e que nos possibilita enxergarmos, hoje, a nossa realidade dentro de um contexto com falta da ordem de sentimentos que geram o pensar comum.

Como dito anteriormente, Boaventura explica que os homens necessitam do aprendizado por meio da ciência, pois ele compreende que a prática social anseia por um conhecimento mais específico e observador da natureza. Porém, para esse esclarecimento, ele o faz detalhadamente e por vários meios de justificativa que, ao aprender a ciência, o homem está aprendendo a conhecer melhor a Deus. Boaventura considera Deus como centro de toda ciência. Não obstante, suas justificativas, sempre pautadas nas Sagradas Escrituras, conflitam com os ensinamentos pautados na teoria aristotélica, que via a razão como principal direcionamento de compreensão para todas as coisas.

Para São Vitor, nem todos os homens nascem com essa possibilidade de aprender, haja vista que *Há muitas pessoas que a própria natureza deixou tão desprovida de capacidades, que têm dificuldade para entender até as coisas mais fáceis* (HUGO DE SÃO VITOR, [2001], p.43). Com isso, São Vitor afirma que a sociedade não tem inteligência homogênea, as pessoas têm capacidades de desenvolver o intelecto de formas diferentes e, dentre aquelas desprovidas de capacidades, se destacam dois exemplos: aqueles que mesmo sem grandes capacidades têm vontade de conseguir estudar e mudar as suas limitações de aprendizado; aqueles que não têm vontade nem de aprender as mínimas coisas. Para o autor, estes últimos são do grupo que se distanciam da presença de Deus.

São Vitor explica aos estudantes, a quem dirige seu método de ensino, que a história faz parte do aprendizado e que ela é uma das etapas principais para os passos seguintes do conhecimento *Sem dúvida é mister, no estudo, que você aprenda, antes de tudo, a história e a verdade dos fatos, retomando do começo ao fim (SÃO VITOR, [2001], p. 235). S*egundo ele, é a partir do passado que é possível entender *1) o que foi feito, 2) quando foi feito, 3) onde foi feito, 4) por quais pessoas foi feito (SÃO VITOR, [2001], p. 236).*

O autor vê na história a maneira de esclarecimento dos fatos que aconteceram no passado e que ainda podem apresentar resquícios no presente, por isso, ele afirma que o estudo não pode ser superficial, de maneira que não sejam compreendidas do fato histórico. Dessa forma, ele diz: *Não queira desprezar estes detalhes. Aquele que despreza as coisas mínimas aos poucos definha. Se você tivesse desdenhado de aprender como primeira coisa o alfabeto, agora não teria o nome nem entre os estudiosos da gramática (SÃO VITOR, [2001], p. 237)*

Nesse sentido, São Vítor se utiliza da história para explicar que o verdadeiro conhecimento é realizado por meio de vários fatores que se relacionam e que, por muitas vezes, muitos deles são rejeitados sem nenhuma importância, porém, os pequenos detalhes conseguem dar um sentido àquilo que pensamos saber mas não compreendemos sem a via do conhecimento.

> *Como nas virtudes, também nas ciências existem alguns degraus. Você dirá: "Encontro nas histórias muitas coisas que parecem não ter utilidade alguma, por que deveria ocupar-me de coisas desse tipo?" Você diz bem. Todavia, há muitas coisas nas Escrituras que, tomadas separadamente, parecem não ter nada a ser buscado, mas, se você as comparar com outras às quais estão ligadas, e começar a examiná-las em conjunto, verá que são igualmente necessárias e procedentes. Algumas coisas devem ser conhecidas em si mesmas, outras ainda que não pareçam merecer a nossa aplicação, todavia de maneira alguma devem ser preteridas negligentemente, porque sem elas não podem ser conhecidas exaustivamente aquelas outras. Aprenda tudo, e verá depois que nada é supérfluo. O saber limitado não é alegre (SÃO VITOR, [2001], p. 239).*

Afirmado por São Vitor de que o conhecimento científico é essencial e que existem alguns degraus a serem alcançados, vamos entender algumas dessas etapas, também, pela explicação de Boaventura. O autor estabelece uma ordem para se criar a relação entre o conhecimento e Criador. Apresenta três caminhos: o do vestígio, o da imagem e o da semelhança.

> *[...] pode-se coligir que a criação do mundo é como que um livro, no qual resplandesce, representa-se e lê-se a Trindade criadora em três graus de expressão, a saber: como vestígio, como imagem e como semelhança. O vestígio encontra-se em todas as criaturas; a imagem, só nos intelectuais; isso é, nos espíritos racionais; a semelhança, só nos deiformes. Por elas o entendimento*

está destinado a subir gradualmente, como que por degraus, até o Princípio soberano, que é Deus (BOAVENTURA, [1983], p.51).

Segundo Boaventura, para desenvolver os estágios da inteligência e interpretar os ensinamentos de Deus, o homem precisa sair do estado de vestígio, que corresponde à primeira relação de dependência com o Criador; ou seja, sair do estágio de inocência, que propicia comportamentos e ações sem reflexão. Essa fase, pela qual todos passam, só se altera quando se fizer uso do intelecto.

O estágio seguinte, denominado imagem, é o da inteligência, da mediação entre a fase inicial (vestígio) e a final (semelhança). O desenvolvimento do intelecto leva o indivíduo a uma aproximação com Deus, pois o conhecimento de seus ensinamentos e a interpretação de suas palavras favorece outro comportamento, diferente do inicial. Esse estágio, para Boaventura, é o do espírito racional, o intermediário.

Por último, ele caracteriza o da semelhança: a fase da fé obtida por meio do conhecimento da ciência no estágio anterior. Se o homem conseguir conhecer Deus pelo espírito racional, ele terá mais fé para conhecer Deus e tudo o que foi criado por Ele. Desse modo, o indivíduo não se conforma com qualquer explicação. Exige coerência e explicações lógicas para a sua credibilidade, ou seja, por meio de seu intelecto já pode compreender o empírico e o abstrato, sem a dúvida de crer no que não se vê.

Para esta tríplice visão, o homem recebeu três olhos, como diz Hugo de São Vitor, a saber, o da carne, para ver o mundo e as coisas que nele se encontram; o da razão, para ver a alma e o que nela se encontra; o da contemplação, para ver Deus e o que nele se encontra. Assim, pelo olho da carne, o homem vê as coisas que estão fora dele; pelo da razão as que estão dentro dele; pelo da contemplação, as que estão acima dele. Mas o olho da contemplação não chega à perfeição de seu ato a não ser pela glória, que perdeu pela culpa e recuperou pela graça, a fé e a compreensão das escrituras, pelas quais a mente humana é purificada, iluminada e aperfeiçoada para contemplar as coisas celestes, às quais o homem caído não pode chegar sem antes reconhecer seus próprios defeitos e trevas. Mas não pode fazer isto, se não considerar atentamente a ruína da natureza humana (BOAVENTURA, [1983], p.49).

Percebemos que Boaventura enaltece as explicações dadas por São Vitor e complementa afirmando que, o homem que chega ao último estágio consegue purificar sua alma e entender o que está além das coisas terrenas. Por meio de seu intelecto, compreende as coisas celestiais, totalmente abstratas e incompreensíveis para aqueles que não chegam a essa fase de contemplação.

Ainda apoiado no método de estudo de São Vítor, Boaventura explana sobre a tríplice fase de desenvolvimento da inteligência, afirmando que o homem só se torna semelhante a Deus por meio da inteligência. O homem sábio é o que consegue ser

justo, entender e seguir as Sagradas Escrituras. Dessa maneira, ele se aproxima do Criador.

> *Pois o homem é semelhante a Deus quando é sábio e justo, ainda que o homem seja sábio e justo de maneira mutável, Deus de maneira imutável [...] Quando, portanto, nos dedicamos a reparar a nossa natureza (divina), esta é uma ação divina, mas quando providenciamos as coisas necessárias àquela parte de nós que é fraca, esta é uma ação humana. Toda ação, portanto, é ou divina ou humana. Podemos apropriadamente chamar aquela de 'inteligência', pelo fato de que se ocupa das coisas superiores, e esta de 'ciência', porque se ocupa das coisas inferiores e precisa de um certo qual conselho. Se, portanto, a Sapiência, como dissemos acima, guia todas as ações feitas pelo homem racional, é lógico dizermos que a Sapiência abrange duas partes, isto é 1) a inteligência e 2) a ciência. (HUGO DE SÃO VITOR, [2001], p.67-69).*

Para São Vitor, é a inteligência que, por meio da reflexão, leva o homem ao conhecimento da verdade. A ciência, por sua vez, é o que possibilita o desenvolvimento do intelecto, já que propicia ao homem a reflexão e o entendimento das coisas terrenas. Portanto, segundo São Vitor, a inteligência ocupando-se das coisas superiores, fornece ao homem a compreensão do abstrato, ao passo que a ciência explica as coisas humanas.

O autor pocura, mesmo que de forma não explícita, justificar a importância da fé e a necessidade do uso da razão. Ambas consituem a formação do homem, posto que, o esclarecimento da própria vida e da natureza não é justificado nem só por uma ou pela outra. Ele analisa que unidas, fé e razão, propiciam o que pode ser conhecido pela experiência e entendido como algo criado por um Ser Superior. Portanto, ele afere a inteligência dos que conseguem realizar esse entendimento com aqueles que só se importam com as minímas coisas, impondo-se a uma limitação de aprendizado.

Dessa forma, São Vitor, pela via do seu método de ensino, aborda a questão da leitura dos ensinamentos divinos, afirmando que ela instrui a mente do ser humano e o leva ao conhecimento do Criador. Esse conhecimento, para o autor, conduz à adoção de bons costumes e à imitação de bons comportamentos, o que aproxima o indivíduo do Ser Supremo. O seu método orienta como princípio da aprendizagem: a leitura, porém, não é qualquer leitura, é a leitura do Livro Sagrado, pelo qual, a interpretação faz com que o homem repense e reflita sobre as suas atitudes e ações.

Essa questão também é entendida por Boaventura como essencial para a humanidade. Para ele, se o homem se instrui e desenvolve a sabedoria, pode interpretar melhor as Palavras de Deus e fazer o bem. Logo, esse autor não pensa no individual, mas na sociedade. Sua preocupação é com o tratamento e os sentimentos que os indivíduos estão colocando em evidência, no contexto das transformações sociais que prevalecem no dia-a-dia em decorrência do desenvolvimento do comércio e das cidades.

O mérito da compreensão e do conhecimento do Livro Sagrado, segundo ele, depende da obediência aos ensinamentos divinos: se o homem sabe obedecer à mente, ciência interior que possibilita o entendimento das palavras sagradas, segue o bem e todos os sentimentos propostos por Deus para chegar à eternidade.

Porém, de acordo com Boaventura, esses bens são dados em vão e, por isso, é necessário que sejam deixados dois preceitos: um natural e outro disciplinar. O natural é aquele que cuida do bem dado e o disciplinar é o que, por via da obediência, faz o homem ser digno do bem prometido.

Ainda, preocupado com a queda do homem na direção de pecados mortais e com a possibilidade de ele não conseguir a eternidade, o Criador oferece quatro auxílios: dois por parte da natureza e dois por parte da graça.

O da ciência e o da consciência, auxílios que vêm da natureza do indivíduo, correspondem à mente, que tem sido dada por Deus para orientar sua conduta. Os denominados sindérese e graça originam-se da Graça Divina. À sindérese compete protestar contra as más ações, afirmar a razão da mente (o conhecer) sobre a razão prática (o agir). A graça, por sua vez, isto é, a graça divina, ilumina o intelecto com os sábios ensinamentos deixados por Deus: *Assim, antes da queda, o homem teve perfeitos seis dons naturais, revestidos, além disso, pela graça divina. Daí infere-se claramente que, se caiu, foi só por sua culpa, por ter-se recusado a obedecer (BOAVENTURA, [1983] p.64).*

Compreender a relação entre fé e razão realizada pelo ensino da escolástica revela, por meio desses autores o compromisso com as questões divinas e a necessidade do homem conhecer o mundo, a natureza e ele próprio, inserido na sociedade dos séculos XII e XIII. Por exemplo, para Boaventura, o conhecimento está pautado em Deus: se existe razão, inteligência e a possibilidade de compreender o mundo é porque o Criador deu aos homens, juntamente com o intelecto, as condições de reflexão sobre a *Sagrada Escritura*. Seu principal argumento é o de que a via para se entender os ensinamentos divinos é a do intelecto e que a inteligência dada por Deus aos homens deve ser instruída pela *Sagrada Escritura*.

Entendemos que esses autores nos contemplam com exemplos de questões socioeducacionais, religiosas, morais, econômicas e políticas que nos favorecem a reflexão das alterações históricas ocorridas no ensino e que nos favoreceu a compreensão de que os ensinamentos realizados por São Vitor e São Boaventura contribuíram para algumas mudanças na educação dos homens nos séculos XII e XIII, pois mostraram à sociedade que o conhecimento, por meio da leitura, da filosofia, sobre os ensinamentos divinos, concede o aprendizado da reflexão, o qual possibilita o diálogo com Deus através das Escrituras. Assim, o homem pode corresponder às vontades do Criador contidas na Palavra Sagrada, colocando em prática os sentimentos cristãos, disseminando amor, caridade e paz coletiva. Salientamos que o conhecimento ao qual os autores nos remetem é o de compreender a importância da formação humana por meio do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

Bloch, Marc. (2001). *Apologia da história*: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Boaventura de Bagnoregio. (1999). *Escritos Filosóficos-Teológicos*. Trad. De Boni. Porto Alegre: Edipucrs.

Boaventura de Bagnoregio. In: *Obras Escolhidas*. Org. Luis A. De Boni. (1983). Brevilóquio. Caxias do Sul: Livraria Sulina Editora.

Boaventura de Bagnoregio. In: *Obras Escolhidas*. Org. Luis A. De Boni. (1983). Itinerário da Mente para Deus. Caxias do Sul: Livraria Sulina Editora.

Boaventura de Bagnoregio. In: *Obras Escolhidas*. Org. Luis A. De Boni. (1983). Redução das ciências à Teologia. Caxias do Sul: Livraria Sulina Editora.

Hugo de São Vitor. (2001). *Didascálicon Da arte de ler*. Tradução: Antonio Marchioni. Petrópolis. RJ: Vozes.

Marchioni, Antonio. In: Hugo de São Vitor. (2001). *Didascálicon Da arte de ler*. Petrópolis. RJ: Vozes.

ID:1062

O ENSINO DA FILOSOFIA NA SEGUNDA ESCOLÁSTICA: O MANUAL INÉDITO DE LUÍS DE MOLINA

Autor:
Maria Teresa Santos

Filiação:
Universidade de Évora/Departamento de Filosofia
RG- PPS /GFE/Instituto de Filosofia UPorto

RESUMO

O jesuíta Luis de Molina (Cuenca,1535-Madrid,1600) foi um notável professor de Filosofia no período henriquino da Universidade de Évora e um dos filósofos mais ilustre da Segunda Escolástica. Correspondendo ao solicitado pela *Ratio* e pelos *Estatutos* universitários redigiu *cursus philosophicus* destinado a alunos e que está inédito. Este texto é constituído por três pontos: o primeiro contextualiza e introduz a Universidade de Évora e Luis de Molina no movimento da Contra Reforma. Afirma-se que este movimento modelou a actividade e a produção pedagógica da instituição e dos seus docentes. No segundo ponto defende-se a docência (a vida, as aulas e a escrita) de Molina expressa o seu pensamento vital. No terceiro e último ponto, mostra-se como ensinava e toma-se como referência o primeiro tratado do inédito *cursus philosiphicus*. No único parágrafo da consideração final sublinha-se que em Molina, apesar das vicissitudes epocais e das contrariedades da vida pessoal, a docência e a escrita se fertilizam e espelham mutuamente.

PALAVRAS-CHAVE

Universidade de Évora, Luis de Molina, Segunda Escolástica

INTRODUÇÃO

1.1. Contexto e razões

A inexistência dum estudo sistemático sobre a educação em Portugal no período da escolástica e da segunda escolástica está por fazer. Entre as razões do adiamento pesam a inacessibilidade a fontes, a imposição da língua latina, o entrelaçamento da prática educativa com os poderes religioso e secular e com concepções filosófico-teológicas afastadasda contemporaneidade, assim como a complexidade das matrizes do '*modus scholasticus*' e '*modus oratorius*'. Não obstante estas razões, insisto na necessidade de interrogar o mundo da educação e de rever o imaginário instalado, desconstruindo e alargando os seus possíveis históricos e aproveitando a porosidade das fronteiras com os saberes próximos. Trata-se duma tarefa contributiva para a consistência epistemológica da história da educação relativa à primeira e segunda escolástica.

Neste contexto propositivo traçou-se um pré-projecto de pesquisa luso-brasileiro que visa configurar o itinerário da escolástica, medieval e reformista, em Portugal, segundo duas linhas convergentes: uma, as linhas programáticas da educação da elite portuguesa durante esses dois períodos de continuidade; outra, as fontes que orientam as práticas e as mentalidades educativas. Reconhece-se a amplitude do campo de pesquisa e o seu desajustamento em relação à disponibilidade temporal para investir disciplinadamente, mas ao reconhecimento sobrepôs-se a decisão de começar dentro dos alinhamentos investigativos pessoais. Também da amplitude decorre a dispersão bibliográfica dos estudos avulsos e a falta dum debate sobre o ponto de situação do que tem sido e está a ser investigado. O presente texto inscreve-se no pré-projecto enunciado.

1.2 Um ambiente, uma universidade, um professor

O movimento reformista que agitou a Europa no século XVI gerou como reacção a Contra-Reforma e a forte tensão provocada pela compressão destas duas placas ideológicas ameaçou cindir a cristandade. Foi neste ambiente que surgiu e actuou a Companhia de Jesus, fundada em 1540 por Inácio de Loyola1. Com a missão de estabelecer a unidade da fé e exercer o zelo ecuménico (Rodrigues 1931, p. 8), a Companhia também embarcou para o 'novo mundo' mobilizada por um pragmatismo militante de fertilização apostólica. Dentro e fora da Europa fundou e edificou colégios tendo-se tornado, nas palavras de Pedro Calafate, a maior e mais

1 Fundada por Inácio de Loyola, a Companhia foi aprovada com a bula "*Regimini militantis Ecclesiae*" durante o papado de Paulo III. O sentido de acção imediata e extrovertida que caracteriza a Companhia é indissociável dos exercícios de experiência interior de aperfeiçoamento pelos quais se busca e acha "a vontade divina na disposição de sua vida para a salvação da alma" (Loyola 1966, p.11).

poderosa associação de ensino existente, suportado por um sistema pedagógico solidamente constituído (Calafate 2001, II, p. 18). O sistema pedagógico dos jesuítas, que adoptou e reproduziu os 'studia humanitatis' e uma filosofia especulativo-sistemática apoiada na Lógica, Metafísica e Teologia com destaque para o tomismo, orientou-se pela Ratio Studiorum de aplicação geral[2].

Foi neste ambiente contra reformista que a Universidade de Évora[3] surgiu. Merecem ser lembradas as razões aduzidas ao Papa pelo Cardeal D. Henrique em carta dirigida ao embaixador português em Roma, D. Afonso de Lencastre, a quem solicitava as diligências necessárias com vista à obtenção de bula:

> *Vendo eu a muita falta que há, em estes reinos, de teólogos e pessoas que possam ensinar a doutrina cristã e palavra de Deus ao povo, e assim os muito benefícios curados que nele há, que muitas vezes não são providos de pessoas tão doutas e suficientes como é necessário e se requer para o serviço de Nosso Senhor e salvação das almas; por ter entendido que na Universidade de Coimbra em esta Faculdade de Teologia o maior fruto é em pessoas religiosas, do que parece ser causa não poderem tão facilmente ir a estudar as pessoas que vivem em terras afastadas, principalmente em Alentejo e Algarves, assim por suas pobrezas, como por serem lugares tão remotos da dita Universidade, o que parece se podia remediar com se instituir e criar em o meu Colégio de Évora uma Universidadezinha em que somente se lessem Línguas, Artes, Teologia e Casos de Consciência [...] (Rodrigues 1931-1950, tomo I, vol. II, p. 313-314).*

O diminuitivo "universidadezinha" e a referência ao Alentejo e Algarve confirmam ter sido projectada em pequena escala e para aumentar o clero. Todavia a par do curso de Teologia funcionava um curso de Artes, oito classes de latim (Retórica e Humanidades) e duas classes de ler, escrever e contar, o que fora salvaguardado nos Estatutos:

> *Auerá na Uniuersidade oito classes de latim. A saber: duas de Rethorica, 1ª e 2ª: duas de Humanidades, 3ª e 4ª, quatro de Gramatica: A saber 5ª, 6ª, 7ª e*

---

[2] *Ratio* ou *Ratio studiorum* corresponde à abreviatura de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*. O documento fornecia um conjunto de 30 regras relativas ao plano de estudos, código de conduta e regulamento interno dos colégios, uniformizando a actividade educativa e a gestão onde quer que se situassem as instituições (Miranda, 2009).

[3] Dados mínimos: i) a bula *Cum a nobis* assinada pelo Papa Paulo IV e dada em Roma a 15 de Abril de 1559 autorizou o funcionamento da Universidade, solenemente inaugurada a 1 de Novembro de 1559, dia de Todos-os-Santos (Costa, 1951, Mattoso, 1983, Santos, 2010); ii) conhecem-se quatro estatutos da Universidade: os primeiros (1559) e segundos (10 de Agosto de 1563) foram ordenados pelo Cardeal D. Henrique, os terceiros têm a rubrica de D. Sebastião (28 de Novembro 1567) e os quartos correspondem a mais uma variante e a sua redacção situa-se entre 1615 e 1642. Usamos aqui os Estatutos da Universidade de Évora, ordenados pelo Cardeal Infante D. Henrique, (com autoridade do Santo Padre Paulo 4.º revistos e reformados por ordem do Reverendo Padre Mutio Vitelleschi prepósito geral da Companhia de Jesus).

8ª, e alem destas auerá outras duas classes, em que se ensinem os meninos a ler e a escreuer. Auerá mais quatro lentes, em quatro cursos de Artes, comesandose cada anno hum curso; e quatro lições de Theologia, tres de Santo Thomas, e outra da sagrada escriptura: e mais duas de Theologia moral, ou casos de consciência (Estatutos, L 3, 1 §1).

A integração de distintos níveis de estudo na Universidade não está expressamente justificada na carta do Cardeal mas a pode-se admitir que se importava a estrutura e as classes do Colégio já existente. Em todo o caso o alinhamento dos diferentes níveis de estudo configura ser uma proposta de coerência pedagógica e de controlo formativo, o que estava em consonância com as exigências dos jesuítas.

Foi nesta "universidadezinha" que Molina[4] se doutorou e fixou como docente, vindo de Coimbra e tendo partido de Alcalá. Um percurso bem sucedido e paradoxalmente contrariado, quer por ser preterido na publicação dos trabalhos, quer por ficar retido na universidade eborense. Como justificar esta situação se o seu perfil de docente correspondia ao traçado por Pedro Perpinhão, para quem a arte da palavra era magestosa e sublime? Molina distinguia-se como conhecedor das '*litterae humaniores'* cujo núcleo era a disciplina da retórica, logo era culto e eloquente, usava de simplicidade, clareza e ordenação nas matérias a ensinar e pautava-se publicamente com a decência exigida pela moral católica. Aliás, esta mesma exigência aliada à sua inteligência e individualismo inquietou Molina até ao ressentimento. Em causa estava a dificuldade em publicar os trabalhos.

2. MOLINA: A DOCÊNCIA DUM PENSADOR VITAL[5]

A leccionação exige ao docente que o processo educativo se sustente numa área de conhecimento e num conjunto de competências comunicativas, metodológicas e éticas. A esta pragmática visão operacional acresce um nível de trabalho, de preocupações e concepções de conhecimento que são determinantes para a leccionação embora pouco visíveis na imediatez da acção educativa. Refiro-me ao

---

[4] Como nota mínima de apresentação reproduzo a informação encontrada em «Bibliotheca em que se apresentam os Escritores da Companhia de Jesu, que moram neste collegio, e imprimiram Liuros e os escreueram, pera os imprimir», documento reunido por Teresa Rosa em *Monumenta Historica. O Ensino e a Companhia de Jesus.* "Padre Doutor Luis de Molina – de Cuenca em Castella. Aqui viveu a maior parte da sua vida (Évora). Morreo em Madrid aos 12 de Outubro de 1600. Imprimio a Concordia, tam celebre per que rezam da Scientia Media, foy o primeiro que a imprimio a quem esta Universidade deu, por rezam deste Doutor o maior credito. Mais 6 tomos de Justitia et Jure. Dous tomos de Jurisprudencia, que se nam imprimiram, por morrer seu Autor. Comentarios em dous tomos sobre a primeira de S. Thomas"(*Idem*,p.700). Indicam-se outros estudos: Stegmüller, Friedrich (1959). *Filosofia e Teologia nas Universidades de Coimbra e Évora no Século XVI*. Coimbra: Universidade de Coimbra; Rabebeck, Johannes (1937). "De Ludovici de Molina studiorum philosophiae curriculo". In *Archivum Historicum Societatis Jesu*, 6, 1937, p. 291-302; Rabebeck, Johannes (1950). "De Vita et Scriptis Ludovici Molina". In *Archivum Historicum Societatis Jesu,* 19, 1950, p. 75-145.

[5] Toma-se a expressão "pensador vital " de Irene Borges-Duarte (Duarte 1998, p.9).

trabalho de investigação que enraíza e dá horizonte ao que se ensina, às preocupações sobre o sentido da educação para o desenvolvimento do ser humano e construção do mundo, às concepções pessoais que constituem o solo do pensar e agir, forjando a marca autoral que individualiza a intervenção de cada docente. Não se confunda este conceito de marca com imagem duma vida prototípica comum no renascimento e que actualiza a ideia de vocação nobre, de fé numa humanidade melhor e de incansável combatividade pedagógico-educativa. Pelo contrário, marca autoral expressa o modo diferenciado e vital de investir no saber e de o usar pedagogicamente. No caso de Molina, e perante o facto de não existirem registos de testemunhos de alunos e outros, é a sua obra que dá conta do seu saber e de todo o labor investigativo, interpretativo e comunicativo nos quais se enquadrava a sua actividade lectiva. A obra de Molina ajustava-se à substância das disciplinas leccionadas e simultaneamente ultrapassava a instância escolar, adentrando-se no território da especificidade restrito a filósofos e teólogos. Basta lembrar como as teses da '*scientia media'* e do 'concurso simultâneo' originou uma das mais vivas e persistentes polémicas europeia – o molinismo (Lisa Sarasohn,1996; Michael Griffin,1997; Didier Kaphagawani,1999) – e lhe projectou a obra no estrangeiro (Enes,1952).

Pensador vital, este docente que demorou anos na Universidade de Évora e contrariou o ritmo da rotatividade habitual dos jesuítas pelas diversas instituições que possuíam, produziu para as suas aulas e para além delas. A convergência da produção e a conjugação das figuras professor-estudioso realizou-as Molina ao longo dos 16 anos passados na Universidade como mostra o quadro acrescentado.

Ano	Cadeira	Obra
1559-1562	Leccionou Filosofia no Colégio das Artes enquanto estudante na Faculdade de Teologia da Universidade de Coimbra	Cursus philosophicus. Curso inédito (Códice n.º 118/1-6, f. 360, in 8º BPE)[6]
	1561 Leccionou no Colégio das Artes da Universidade de Évora durante 1 mês, ainda na situação de estudante de Teologia na Universidade de Coimbra	
	Leccionou Filosofia no Colégio das Artes enquanto estudante na Faculdade de Teologia da Universidade de Coimbra	
(9/9) 1568-1571	Leccionou como titular a cadeira de Véspera na Universidade de Évora Horário de inverno: 3h00-4h00m Horário de verão: 4h00-5h00m Simultaneamente continuava a sua formação em Teologia No final deste período fez a emissão de votos solenes (3/9/1570) e defendeu tese de doutoramento (22/4/1571), uma faustosa e aparatosa cerimónia com dois dias de provas (Dia do Acto de Vésperas e Dia do Doutoramento)	Códice n.º CXXX/1-3, f. 34r-34v BPE
1571 - 1584	Leccionou como titular a cadeira de Prima na Universidade de Évora Horário de inverno: 8h00-9h30m Horário de verão: 7h00-8h30m	Summa Theologica, Ia. IIae, q. 1-76 [1571] Summa Theologica, IIa, IIae, q. 17-43 (De bello) [1573-1574] Summa Theologica, IIa, IIae, q. 57-122 (De iustitia) [1576/1577] Summa Theologica, IIIa [7] [1582/1583] Summa Theologica, IIa, IIae [1583/1584]

Quadro 1 | Relação docência-produção de Luis de Molina[8]

[6] O primeiro dos dez tratados do Cursus foi transcrito e analisado na tese de doutoramento de Helena Costa, intitulada O inédito comentário de Luis de Molina sobre a Isagoge de Porfírio. O problema dos universais nas universidades portuguesas na transição do século xvi para o século xvii (Universidade do Porto, 2011).

[7] O comentário à III parte da Summa Theologica está por publicar (códice n.º 2823 BNL) e foi objecto da tese de doutoramento de Mons. José Filipe Mendeiros defendida na Universidade Gregoriana de Roma.

Escrever as lições era uma das obrigações dos docentes, pois que as tinham de ditar aos estudantes a fim de os preparar para a realização de disputas semanais e conclusões anuais. Na sequência da redacção das lições a imprensa[9] era uma actividade complementar destinada a ajudar os estudantes e a estabelecer estrategicamente a 'auctoritas' explicativa. Seria expectável que a Companhia publicasse as obras de Molina como ele mesmo desejava e refere em carta dirigida ao Geral Aquaviva, com data de 29 de Agosto de 1582:

> *Não deixarei de advertir a Vossa Excelência a aversão que em muitos, também nos superiores, tenho sentido, e o pouco favor que prestam para que se julgue e se imprimam as minhas coisas. Parece que por ser estrangeiro, mesmo que não deva ser tomado por tal, pois há vinte e nove anos que aqui estou e me criei entre eles. E creio que nunca fui opressivo e que conversei sempre com paciência e sofrimento em muitas coisas e com amor de todos da Província. E todos conhecem quão avantajadas teem sido as glosas que fiz em artes e teologia às [obras] de todos os que nesta Província as tem lido e quão estimadas e compradas são de todos (Stegmüller 1933, p. 568).*

De origem castelhana, Molina manifesta aqui o sentimento do estrangeiro ou do marginalizado em pátria alheia. O ressentimento dolorido contra os portugueses é uma acusação directa. A perda da independência Portugal e a sucessão de Felipe II de Espanha talvez tivessem exacerbado o sentimento xenófobo e motivado a exclusão. Mas entre outras razões possíveis pode-se ponderar a sua não acomodação ao papel de simples comentador e, inversamente, pode-se interpretar a posição contida dos superiores como prudencial, impedindo a emergência de polémicas, o que veio a acontecer.

Os Estatutos da Universidade de Évora acautelavam situações de livre interpretação, indicando preferência pelo sentido literal dos textos: "A quarta cadeira

---

[8] Este quadro recolhe alguns dados de um outro mais completo apresentado na Universidade de Salamanca em 2009 aos alunos do curso de doutoramento em Filosofia. Molina, entre o início da actividade lectiva na Universidade de Évora, em 1562, e o abandono do ensino, em 1584, assistiu a momentos decisivos da vida política portuguesa. Uma conjugação de acontecimentos que afectaram a identidade nacional: D. Sebastião subiu ao trono e morreu na batalha de Alcáçer Quibir, o cardeal D. Henrique, fundador da Universidade tornou-se rei e com a sua morte perdeu-se a independência a favor de Filipe II de Espanha. Não obstante, durante este tempo incerto Molina objectivou a identidade de docente empenhado com obra publicada.

[9] Pode-se ler: "2. Cursus artium conscribatur commodus, quem plus minus magistri sequantur, et quem omnes habeant discipuli, et ibi praeuideant lectiones. 3. Item, hic fiat pro tota Societate, et ita non fiat solum a magistris unius collegii tantum, sed diuersorum et diuersarum provinciarum magistris, qui ad id eligantur." (*Monumenta Pedagogica, Societatis Iesu, Quae Primam Rationem Studiorum, anno 1586 editam, praecessere,* Typis Augustini Avrial, 1901, p. 157). Embora esta publicação seja posterior à data em que Molina começou a escrever o seu *Cursus,* sabe-se que em 1552 o Padre Nadal foi enviado por Inácio de Loyola aos colégios europeus para apresentar a primeira versão da *Ratio Studiorum* que iria uniformizar a organização dos Colégios da Companhia. Essa primeira versão deu origem às normas da Companhia e originou vários tratados. Isto mesmo pode-se verificar nas Epístolas do Padre Nadal.

seria de Sagrada Escritura, dedicada à explicação do velho e novo testamento segundo a versão aprovada pela Igreja Romana, recomendando-se a análise do sentido literal, ou seja, evitar o analógico e o simbólico, com apoio nas obras dos Padres da Igreja" (Estatutos L.3, cap.12 §4). Mais adiante recomendava-se aos lentes de Teologia procurarem "ler suas cadeiras fielmente" (Estatutos Idem §4). A fidelidade textual da leitura fora uma preocupação constante e figurou como recomendação emanada da Quinta Congregação Geral da Companhia de Jesus. Francisco Rodrigues observa:

> *"Na Filosofia ordenava que se não desviassem de Aristóteles em questões de monta, a não ser no que fosse contrário ao que em toda a parte aprovavam as Universidades, ou se repugnasse a Fé ortodoxa; não se afeiçoassem a seita nenhuma, nem dissimulassem os erros de Averróis e de outros filósofos, mas de São Tomás falassem com termos honoríficos, seguindo-o de bom grado, ou talvez afastando-se dele, sempre com reverência e como a custo; não metessem também novidades nem opiniões que não fossem de autores de crédito, sem pedir o conselho dos superiores, nem defendessem coisa alguma que se opusesse aos axiomas dos filósofos e ao sentir comum das escolas" (Rodrigues 1938, p.95).*

A liberdade interpretativa e a interpretação individualizada provocavam desagrado e ocasionavam censura independentemente do professor, ao contrário do que Molina faz pressupor, autocentrando-se. Também outros passaram por situações delicadas. Numa carta de Suarez dirigida ao P. Geral Mercuriano, datada de 2 de Junho de 1579, é aduzida a justificação para a adopção duma abordagem metodológica fora do estatuído e que expressa uma distinta posição epistemológica. Citando uma passagem:

> *"(...) el modo de leer que yo tengo, que es diferente de lo que los más usan por acá; porque ay costumbre de leer por cartapacios, leyendo las cosas más por tradición de unos á otros que por mirallas hondamente y sacallas de sus fuentes, que son la authoridad sacra y la humana y la razón, cada cosa en su grado. Yo e procurado salir deste camino y mirar las cosas más de rayz: del lo qual naze que ordinariamente parece que llevan mis cosas algo de novedad (...)" (Tacchi-Venturi 1910, p. 487).*

O método hermenêutico de Suarez, que visava a diferenciação e a radicalidade, configurando um abuso e constituindo uma novidade censurável era, na opinião de Rodrigues a marca de incontida elevação intelectual: "Limitar-se a apostilar elucubrações alheias não o poderiam sofrer homens da envergadura intelectual de Maldonado, Fonseca, Molina e Suarez" (Rodrigues, 1938, p. 57). Talvez Molina, de reconhecida vitalidade intelectual, estivesse a deduzir erradamente a causa da não publicação, mas isso não anula a frustração de um jesuíta que trabalhou vigorosamente para a edificação da sua personalidade de professor-autor.

3. O DESEMPENHO DOCENTE: A PRESENTIFICAÇÃO DAS *QUESTIONES*

O desempenho docente de Molina ficou registado no *Cursus Philosophicus*, o manual inédito existente na Biblioteca Pública de Évora. A sua vontade em o publicar denota consciência da necessidade de fornecer aos estudantes uma obra que facilitasse o estudo e que generalizasse e interiorizasse hábitos mentais. Molina, que estudara com os jesuítas desde a entrega da Escola de Artes de Coimbra à Companhia, em 1555, fora profundamente formado na lógica aristotélico-tomista e estivera sujeito à intensa aprendizagem técnica da 'explanatio' e da 'disputatio'. Conhecia bem a matéria e o método de ensino a partir da vivênvia estudantil e da vivência docente, o que lhe permitia delinear com coesão um manual, cumprido o recomendado pelos Estatutos e o que lhe fora encomendado[10] como declara na carta *de 29 de Agosto de 1582, enviada a Cláudio Aquaviva, Geral da Companhia:*

> *"Há dezanove anos [isto é, desde 1563] que recebi ordem de ler um Curso de Artes. Li-o, compondo glosas, e ditando-as palavra por palavra, conforme ao estilo de cá. [...] Fiz, a juízo de todos, uns ditados, que se avantajavam a quanto até então se tinha impresso e ditado em matéria de artes; e quem quer que os vir, creio que os achará dignos de impressão" (apud Rodrigues, oc, II, pp. 112-113)*[11].

A carta não só informa que os seus ditados circulavam entre os estudantes e eram conhecidos por outras pessoas, como também faz saber as circunstâncias e os critérios de redacção do manual que estava ajustado às fontes, à matéria e ao método em uso e indicados nos Estatutos. No capítulo 3 (Das Liçõis das Artes, e do que nellas se há de Ler), onde se fixa o plano de estudo para os quatro anos do curso de Artes, estão prescritas as leituras a fazer ou "cursos se lerão" (Estatutos L 3, cap.5, §1). Em matéria filosófica, no primeiro ano, seriam lidos os "Predicaueis de Porfirio e a Logica de Aristoteles", no segundo, "a lógica" e "os Liuros dos Physiteos do ceo, ou mais que se puder ler de Phylosophia, natural, e moral, não tocando nos liuros de Geração e Alma", no terceiro seria feita a leitura da "Metaphysica, e o que da Phylosophia natural, e moral, se não leo" e no último teria lugara a leitura dos Liuros de Geração e Alma" (*Estatutos* L.3, 5, §2).

---

[10] Não vou tomar em consideração a questão da redacção do *cursus conimbricensis*, pois o assunto está trabalhado e não há novos documentos que justifique a sua reapreciação. Por *cursus conimbricensis* refiro-me ao conjunto de tratados resultantes da compendiação das lições manuscritas (com cortes, aditamentos e variantes) por docentes do Colégio das Artes da Universidade de Coimbra e pertencentes à Companhia de Jesus, precisamente Manuel de Góis (1542-1593), Baltasar Álvares (1560-1630) e Sebastião do Couto (1567-1639). O *cursus*, redigido no período em que Pedro Fonseca (1528-1599) estava à frente de Coimbra, foi publicado em oito volumes entre os anos de 1592 e 1606, em Coimbra e Lisboa, e não integra nenhum tratado de Molina. O *Cursus*, que aproveitou a sua prática escolar entre os jesuítas, fosse de aluno fosse de docente, é expressão de dedicado e esforçado exercício racional mas foi rejeitado como manual académico de contracorrente (Onfray, 2010).

[11] Cf. Arq. S. J., Epp, NN., 86, fl.282v. *Carta de 29 de Agosto de 1582*, cit. por Francisco Rodrigues, *oc*, II, pp. 112-113.

O conjunto de leituras permite compreender o âmbito das matérias que Molina tinha de preparar para as aulas e confirma que não havia folga para a marca de autoria docente ou improvisação. Neste contexto como leccionar ou que ordem dar às matérias? A metodologia estava associada às três tarefas atribuídas aos docentes de Filosofia: explicação seguida de interrogação e preparação para participar nas disputas e defender conclusões. As duas primeiras tarefas são próprias da formação filosófica e da respectiva avaliação argumentativa e constituem o cerne das aulas. A preparação é uma tarefa de reforço argumentativo que acresce com vista à participação nas disputas realizadas semanalmente à terça-feira, que eram privadas, à quinta-feira e sábado, que eram públicas. As explicações e o conteúdo das disputas eram ditadas aos alunos, obrigando os docentes as escrevê-las previamente. Tudo isto estava regulado nos Estatutos:

> *"Cada somana auerá tres uezes desputas à terça feira, quinta e sabado, à tarde, desta maneira: que as da terça feira, serão particulares em cada curso, gastando primeiro o mestre só, huã hora, em ler, ditar, e repartir as liçõis passadas; e a hora e meya que fica se gastará nas ditas desputas. As da quinta feira e sabado à tarde, hão de ser publicas, aiuntandose os cursos: e em cada hum destes dias à tarde, se gastarão tres quartos de hora, em ler, e ditar: e huã hora e tres quartos, que ficão, se gastarão, nas desputas publicas, perem, as dos sabados, serão dos discipulos em que elles argumentarão, entre sy, enderesandoos seus mestres: e as da quinta feira dos agraduados, ou seião Doutores, ou Mestres em Artes, E em todas estas desputas, assi particulares, como publicas se sustentarão conclusõis, as quais prouarão os defendentes até os mestres, que presidirem, os fazerem acabar" (Estatutos, L. 3, cap.4 §1).*

A pressão a que as interrogações e disputas constantes sujeitavam os estudantes, treinando-os para o desempenho oratório e formação duma mentalidade combativa, também afectava os docentes, obrigando-os a desempenhos precisos sem mácula doutrinal. Qualquer manual tinha de ser um auxiliar técnico seguro e eficaz, dando uma visão arquitectónica das questões, das suas diversas abordagens e da explicação correcta. Com tais determinações e condicionamentos, Molina começou a redigir o *Cursus philosophicus* ou *Tratado Lógico*, título manuscrito na lombada. Entre 1563 e 1567 escreveu dez comentários a Aristóteles, o correspondente a dez tratados com a seguinte ordenação: *Annotationes in Porphyrium* (ff. 1-73); *In Dialecticam* (ff. 74-82); *In Praedicamenta Aristotelis* (ff. 83-159); *In Perihermenias I* (ff. 160-190); *In Perihermenias II* (ff. 190-211); *Annotationes in Primum Librum Priorum Analyticorum* (ff. 212-252); *Explanationes in Secundum Librum Posteriorum Analyticorum* (ff. 252-315); *In Topica* (ff. 316-326); *In Libros Elenchorum* (ff. 326-333); *In Ethica* (ff. 334-353).

Qual o modo de apresentar e ordenar as matérias aos estudantes? No primeiro dos tratados do *Cursus*, intitulado *Annotationes in Porphyrium*, identifica-se o traço distintivo do método. As *quaestiones* sucedem às *lectiones*, substituindo a narração

pela interrogação, racionalmente mais estimulante e aderente. Assim, logo para começar Molina declara preferência pela explicação (*explicatio*), abandonando o esquema tripartido das lições (*lectiones*), o que sinaliza a substituição do '*modus scholasticus*' por um procedimento valorizador do raciocínio analítico. Por outro lado, a explicação faz-se anteceder por uma contextualização geral que situa teoricamente a matéria e permite ao estudante obter uma visão transparente e geral da obra e seguir o fio condutor de todo o percurso metodológico. Citando: "*Antes de iniciarmos a explicação da obra de Porfírio, devemos aprofundar aqueles pontos principais que os gregos designam por prolegómenos e que nós podemos traduzir por prefácio. São eles verdadeiramente o nome do autor, o objectivo, o título da obra, a sua divisão em várias partes, a ordem da leitura e a que parte da filosofia se deve referir neste tratado*[12]. Exibindo grande capacidade de discernir o essencial do acessório e de simplificar, Molina coloca o estudante perante a matéria com toda a transparência: *"O objectivo dele* [de Porfírio] *é, como ensina no começo, tratar dos cinco predicáveis: a saber o género, a diferença, a espécie, o próprio e o acidente, cujo conhecimento é necessário para entender as categorias de Aristóteles e toda a lógica*"[13]. A seguir a este sumário descritivo Molina apresenta as divisões da obra de Porfírio e recorre a termos como 'sequência', 'correlação', 'definição', 'demonstração', '*modo lacto' e 'modo estrito'*, entre outros, fornecendo ao estudante um conjunto lexical que corresponde ao procedimento analítico de Porfírio, ao mecanismo de estruturação do texto e simultaneamente às operações mentais a realizar pelo próprio estudante. Mais tudo converge para a presentificação do processo no seu todo.

Para além do prefácio, a estrutura de *Annotationes* obedece ao mesmo paradigma de explicação e ostensão. Molina apresenta as questões, umas são introdutórias e outras principais, e procede com todas do mesmo modo: formula a questão; explica-a; propõe uma solução mediante um conjunto de argumentos; mobiliza argumentos a favor; mobiliza argumentos contra; avança com uma primeira conclusão que desenvolve as principais teses, com os respectivos argumentos, suscitadas pela questão; termina com a segunda conclusão que procura solucionar os argumentos propostos.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Toda a energia docente de Molina estava canalizada para a *explanatio* sob a forma de *quaestiones*. A simplificação da matéria e a sua colocação sob o modo

---

[12] "Antequam litteras Porphyrii explanationem aggrediamur ea capita nobis sunt perstringenda, quae a Graecis prologomina uocantur, nos praefata possumus appellare. Ea vero sunt autoris nomen, institutum, operis inscriptio, eiusdem distributio in plures, ordo lectionis et ad quam partem philosophiae sit haec tractatio referenda." (Molina, *Annotationes*, f. 7r, 9-11).

[13] "Eius institutum est ut docet initio agere de quinque praedicabilibus: genere scilicet, differentia, specie, proprio, et accidenti, quorum cognitio necessaria est ad praedicamenta Aristotelis, et uniuersam logicam percipiendam." (Molina, *Annotationes*, f. 7r, 15-18).

interrogativo são indissociáveis da função demonstrativa e ostensiva da linguagem e da docência: presentifica-se mentalmente para que o aluno "veja o que é dado pensar" e presentifica-se a totalidade para que ele "veja toda" a arquitectónica da matéria. Esta é, em meu entender, a marca da docência de Molina que representa um dos académicos brilhantes que passaram pela Universidade de Évora. Se bem que ao longo dos anos as amarras metodológicas e teológicas que fixaram os professores à corrente tomisto-aristotelista retraíram a dinâmica docente e converteram a Universidade numa instituição mais acomodada aos tempos inquisitoriais, não se pode ignorar nem nivelar mediocremente todo o desempenho docente.

BIBLIOGRAFIA

Calafate, P. (Dir.) (1999). *História do Pensamento Filosófico*. Lisboa: Editorial Caminho.

Constituições da Companhia de Jesus. Normas Complementares. Cúria Provincial da Companhia de Jesus (1997. Braga: Livraria A. I.

Costa, M. G. (1951). *Inéditos de filosofia da Biblioteca de Évora*. Lisboa: Bertrand.

Costa, M. G. (1951). *Inéditos de filosofia da Biblioteca de Évora*. Lisboa: Bertrand.

Mattoso, J. (1983). A universidade portuguesa e as universidades europeias. In *História da Universidade em Portugal*. Volume I Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Miranda, M. (2009). *Código Pedagógico dos Jesuítas. Ratio Studiorum da Companhia de Jesus,* Esfera do Caos Editores.

Molina, L. de (1563?). Annotationes in Porphyrii Isagoge. In *Tratatus Logico,* ms. CXVIII-1-6, Biblioteca Pública de Évora, ff. 7r-73r (ff. 1-353).

Monumenta Historica Societatis Jesu a Patribus eiusdem Societateis edita, Epistolae P. Hieronimi Nadal Societatis Jesu ab anno 1556. (1899-1905). Vol. I, Madrid.

Monumenta Pedagogica, Societatis Iesu, Quae Primam Rationem Studiorum, anno 1586 editam, praecessere, Typis Augustini Avrial, 1901.

Porfírio [1965]. *Isagoge Filosófica*. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra: Publicações do Instituto de Estudos Filosóficos da Universidade de Coimbra.

Porfírio [1998]. *Isagoge*.Texte grec et latin. Paris: Vrin.

Rabebeck, Johannes (1937). De Ludovici de Molina studiorum philosophiae curriculo. In *Archivum Historicum Societatis Jesu*, 6, p. 291-302.

Rabebeck, Johannes (1950). De Vita et Scriptis Ludovici Molina. In *Archivum Historicum Societatis Jesu,* 19, p. 75-145.

Rodrigues, F. (1938). *História da Companhia de Jesus na Assistência de Portugal,* Tomo II, Vol. II, Livraria Apostolado da Imprensa, Porto.

Rosa, Teresa (2015). *Monumenta Historica O Ensino e a Companhia de Jesus (séculos xvi a xviii*). Volume I (1540-1580) Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa [www.ie.ulisboa.pt]

Santos, M. T. (2009). A Filosofia na Universidade de Évora (1559-1759). Um percurso interrompido, um percurso esquecido. Da Europa para Évora e de Évora para o Mundo. A Universidade Jesuítica de Évora. 1559-1759. Évora: s/n, 111-135.

Stegmüller, Friedrich (1959). *Filosofia e Teologia nas Universidades de Coimbra e Évora no Século XVI*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Mesas Coordenadas

Eixo:

Patrimonio, museologia e arquivo

Título da Mesa:

TRADIÇÃO E HERANÇA EDUCATIVA: DOS CONCEITOS ÀS PRÁTICAS DE PRESERVAÇÃO E DE PATRIMONIALIZAÇÃO

Coordenador:

Margarida Louro Felgueiras

RESUMO

A organização da mesa TRADIÇÃO E HERANÇA EDUCATIVA: DOS CONCEITOS ÀS PRÁTICAS DE PRESERVAÇÃO E DE PATRIMONIALIZAÇÃO parte da experiência das diferentes autoras e autores aqui reunidos, no envolvimento com a preservação de fontes documentais ou outras (artefactos, orais e mesmo digitais). Essas experiências, além de terem exigido o atravessar das fronteiras dos campos disciplinares, estabelecendo diálogos com a arquivística, a diplomática, as modernas ciências documentais, a museologia e a museografia, mostraram as carências institucionais e de apoio público à salvaguarda da herança educativa, com matizes diferentes consoante as instituições, regiões ou países. Os historiadores da educação tem vindo a questionar qual o seu contributo para a preservação do património que é simultaneamente as fontes primárias para a sua investigação.

Situando-nos no ponto de vista da História da Educação estas experiências tem vindo a alargar o conteúdo do conceito de património educativo, a propor o uso dos conceitos de "herança educativa"(Felgueiras,2001, 2008, 2011), "cultura material escolar" (Felgueiras, 2001, 2009; Escolano,) e a equacionar o papel da História da Educação e da Educação em geral para a sua inscrição na vida quotidiana da cidade. O que temos inscrito como parte do direito a uma cidadania cultural.

A mesa coordenada reúne assim cinco comunicações com contributos específicos, fruto de experiências concretas, que vão desde o trabalho com as fontes manuscritas e o que elas significam para a o conhecimento da herança educativa, a abordagens de contacto com grande massa de documentação existente em arquivos escolares de instituições brasileiras e portuguesas e as experiências de organização, salvaguarda, estudo e valorização dos materiais e das informações, problematizando o recurso às TICs, ao debate de conceitos como tradição, património e herança educativa.

O debate de conceitos aparece como fecho da mesa coordenada, o que não significa quenão esteja presente em todas as comunicações. Contudo, a última comunicação, em coautoria, procurará trazer um contributo substantivo para a definição do conceito de herança educativa no diálogo com conceitos como património, tradição, memória coletiva, materialidade e imaterialidade e cultura material escolar.

Em simultâneo, a mesa representa a afirmação de diversos projetos individuais de cooperação e o seu reforço, pela partilha e debate que possibilita com um público alargado e historiadores da educação, preocupados e abertos à reflexão sobre o

impacto das TICS quer na preservação quer nos modos de investigar e fazer história da educação.

ID:590

PROCESSOS DE PRESERVAÇÃO DA ESCRITURAÇÃO ESCOLAR EM MATO GROSSO DO SUL: BUSCA PELA HERANÇA EDUCATIVA?

Autor:
Stella Sanches de Oliveira Silva

Filiação:
UFMS

Autora:
Gilvan Milhomem dos Santos Gonçalves

Filiação:
IESF

RESUMO

No estudo a seguir analisamos de que maneira as práticas de preservação da escrituração escolar revelam a busca por uma herança educativa em quatro estabelecimentos de ensino. A análise divide-se em três partes, a primeira traz uma reflexão teórica quanto à relação da preservação da memória escolar e os arquivos como lugar de guarda dessa memória, a segunda abordará as diferenças identificadas nas quatro instituições em relação ao tratamento dos arquivos e como, no século XXI, esses arquivos aparecem disponíveis para os pesquisadores e a terceira trata de um documento pertencente ao arquivo específico de uma das instituições, produzido nas primeiras décadas do século XX, chamado "crônicas", tomado aqui como documento que aportou uma herança educativa.

PALAVRAS-CHAVE

Arquivos escolares, herança educativa, escrituração escolar.

INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos, instituições escolares do estado de Mato Grosso do Sul têm assumido importante papel nas pesquisas em história da educação nessa região do Brasil. De tal modo que tem se tornado tanto objetos de investigação quanto celeiros de documentação transformada em fontes históricas de pesquisas. Nesse sentido, os acervos e arquivos dessas instituições propiciam pesquisas sobre a escola em vários de seus aspectos, como seus sujeitos, práticas, currículo, cultura escolar, cultura material. Frequentando tais instituições, no pleno ofício de historiador, de busca, seleção, classificação e descarte de documentos, nos deparamos com a realidade em que se encontravam acervos e arquivos, que mantinham sob guarda a escrituração escolar produzida ao longo de sua existência. Percebemos que em cada uma das instituições o trato e o entendimento do significado daqueles papéis, que não tinham mais uso no tempo presente, eram diferenciados.

Diante de tal fato, optou-se por trazer para investigação o caso de quatro estabelecimentos, sendo três de ensino médio e um de ensino superior, que nos chamaram atenção quanto ao modo como cuidaram (ou não) de seus acervos. Eles são identificados aqui por "instituição 1", "instituição 2", "instituição 3" e "instituição 4". Em relação às instituições 1, 2 e 3, as informações sobre situação e processos de organização de seus arquivos foram reunidas durante o levantamento de documentos para uma pesquisa sobre o "ensino secundário", na década de 1940[1]. Quanto à instituição 4[2], as informações foram levantadas a partir de questionário feito com a funcionária responsável pelo arquivo.

As quatro instituições têm seus acervos reunidos em um espaço físico denominado pelo estabelecimento de "arquivo". Mas qual sua realidade? As instituições têm se ocupado em pensar esse espaço como um estatuto de "arquivo escolar"? A partir dessas duas questões procuramos analisar de que maneira as práticas de preservação da escrituração escolar revelam a busca por uma herança educativa.

A análise divide-se em três partes, a primeira traz uma reflexão teórica quanto à relação da preservação da memória escolar e os arquivos como lugar de guarda dessa memória, a segunda abordará as diferenças identificadas nas quatro instituições em relação ao tratamento dos arquivos e de que maneira esses arquivos aparecem disponíveis para os pesquisadores no século XXI e a terceira trata de um documento pertencente ao arquivo da instituição 2, produzido nas primeiras décadas do século XX, chamado "crônicas", tomado aqui como documento que aportou uma herança educativa.

---

[1] Pesquisa de doutorado em Educação realizada por Stella Sanches de Oliveira Silva, concluída em 2014, cuja tese intitula-se "Implantação e organização do curso ginasial no sul de Mato Grosso: expressões de um projeto de modernização (1917-1942)".

[2] A opção por esse estabelecimento se deve ao fato de Gilvan Milhomem dos Santos Gonçalves ser docente da instituição, o que deu um acesso livre aos seus arquivos.

1. GUARDA DE DOCUMENTOS – PRESERVAÇÃO E MEMÓRIA

A construção do sentido da história se dá por reflexões feitas em relação ao passado e ao futuro, as memórias que se constroem da escola devem muito ao constructo cultural e material erigido ao longo do tempo em seu interior, por isso a preservação da memória. Há uma intrínseca relação entre a preservação da memória escolar e os arquivos como lugar de guarda dessa memória.

A memória escolar liga-se às ações de preservar e de restaurar para que possam perpetuar e transmitir como legado, por meio do (bom e correto) acondicionamento, a história de sociedades e de instituições, bem como sua cultura educacional produzida em forma de métodos e modelos, de pensamentos e pedagogias e, sobretudo, das produções culturais dos sujeitos no interior da escola.

A temporalidade da escrituração escolar varia de acordo com a própria história da educação de um país e com seus sistemas de ensino, que se transformam continuamente, às vezes de modo mais rápido ou mais lento. Dessa forma, um corpus documental que serve a um propósito na estrutura de ensino implementada em uma época, em outro momento, poderá se tornar obsoleto e cair em desuso. Por isso, há que se olhar para os arquivos muito além de lugar de guardar papéis velhos, como algo que não tem utilidade e que ocupa espaço na instituição. (Pessanha, Oliveira, Assis, 2011). No Brasil, muitos desses lugares acabam por receber o nome de "arquivo morto" e assim são tratados.

Pensar em arquivo pressupõe a ideia de acervo organizado, arquivo escolar, preservação, armazenamento e colaboração da instituição no entendimento da importância da pesquisa para aquele historiador que a visita, e na permissão em acessar o acervo ou o arquivo. Nesse sentido, foram identificadas nas quatro instituições diferenças em relação ao interesse pela preservação da memória escolar, à intensidade de investimento na implantação dos arquivos, aos processos materiais de tratamento, seleção, guarda e organização geral da documentação escolar.

Passa ainda, pelo entendimento do que significam os termos "acervo" e "arquivo", a conscientização da importância da memória, a compreensão de patrimônio em um sentido bem mais ampliado de preservação, tomando todo o conjunto documental, material e arquitetônico.

Ao admitir que o arquivo é espaço privilegiado de guarda de documentos uma ação para a organização do acervo faz-se necessária. Se desperta em um primeiro momento para o que vem a se constituir "acervo" na instituição escolar, os requerimentos e documentos que outrora compunham a sistematização do funcionamento escolar, que a partir de um dado momento, tornam-se obsoletos, desnecessários. Sua importância passa, doravante, a ser de memória histórica.

A perda de utilidade conduz muitas vezes, senão o descarte imediato, no mínimo o abandono em algum lugar do prédio escolar. De início uma gaveta, duas, depois uma caixa, mais tarde, várias, desocupa-se as gavetas para serem utilizadas com demandas urgentes. É dessa forma que o espaço vai materializando um passado. Trazê-lo à memória implica compreender essa materialidade, respeitá-la por conter a

história da instituição e conscientizar os sujeitos envolvidos de que aqueles "papéis velhos" perecíveis que são, sem um mínimo de acondicionamento, não permanecerão. Do respeito ao passado, pensa-se na preservação do acervo.

Pressupor a existência de um acervo reconecta o passado da instituição escolar ao seu presente, assim como, conecta sujeitos do hoje aos de ontem. A realidade escolar agrega em um único espaço ofícios, funções, missões, relações sociais e de trabalho, práticas de sujeitos envolvidos em tal realidade.

A escrituração centra-se no conjunto de documentação escrita da escola produzida pelos professores, alunos, setor administrativo e diretoria, não fazendo parte dessa seleção a outra materialidade, como instrumentos de apoio pedagógico para as diversas disciplinas, móveis antigos, troféus, medalhas, entre outros objetos. Compõem essa escrituração o material do trabalho docente: diários de classe, livro didático, caderno e fichas do professor; o material do aluno: cadernos, trabalhos escolares feitos em casa e em sala de aula, livros didáticos; e o material administrativo: histórico escolar, cadastro pessoal de alunos com certidão de nascimento, cartão de vacina.

Toda essa escrituração escolar torna-se potencialmente fonte para a pesquisa histórica, quando, então, olhada como portadora de memória e pertencente a um patrimônio histórico.

2. O TRATAMENTO DOS ACERVOS E ARQUIVOS NAS INSTITUIÇÕES

A pesquisa sobre a História da Educação do estado de Mato Grosso do Sul acontece quase que exclusivamente em Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto senso*, sobretudo no próprio estado, aparecendo produções também em outros estados, como o de São Paulo.

Em levantamento para pesquisa de doutoramento, tendo como objeto o ensino secundário no sul de Mato Grosso, foi possível identificar um conjunto de estudos sobre a temática. Trabalhos contendo informações históricas sobre a região, com dados estatísticos sobre a educação de Corumbá e de Campo Grande, a educação secundária salesiana, a história de escolas secundárias no sul do Mato Grosso, instaladas na Primeira República.

Essa gama de pesquisas sobre a educação secundária do sul de Mato Grosso evidenciou questões importantes sobre a prática de pesquisa histórica. O jovem estado surgiu em 1977, a partir da divisão do estado do Mato Grosso; esse fato marcou a premente necessidade da construção de uma identidade aliada à memória histórica. O passado em comum reforça traços culturais não idênticos, evidentemente, mas no mínimo, próximos, entrelaçados. Ao nos debruçar sobre a educação de uma região que foi sul de Mato Grosso, distante 700 quilômetros da capital do estado, e tornou-se Mato Grosso do Sul, obrigadas somos de retomar esse passado que outrora foi um único lugar.

Imbuído de um problema que o conduzirá no itinerário de pesquisa, o investigador tem como matéria prima da investigação documentos, artefatos, relatos,

iconografia, arquitetura, dentre tantos vestígios, que são transformados em fontes de pesquisa. É inegável que o procedimento investigativo exige um árduo empreendimento de "busca", de "ida ao encontro" do corpus constituinte para a escrita de uma história.

Necessidade vital à pesquisa é estabelecer esse corpus no interior de um acervo, e identificar o lugar no qual está situado, o arquivo. A existência de um acervo não determina necessariamente a do arquivo. A frequência de visitas ao lócus detentor da guarda dos documentos passa, assim, a fazer parte da prática de pesquisa.

Conhecedoras das produções sobre a história da educação do sul de Mato Grosso, juntamente com nossos procedimentos metodológicos cotidianos na construção de uma pesquisa, conhecemos diversos acervos e arquivos. Ao visitar as escolas foi uma profícua tarefa para estabelecer uma espécie de comparação entre as situações em que se encontravam os acervos e arquivos. Ficou evidenciado que cada instituição estabeleceu um tratamento e entendimento do significado daqueles papéis que não mais tinham utilidade no contexto atual.

A Instituição 1 foi criada em 1899, estar diante de uma escrituração escolar produzida na década de 1910[3] despertou curiosidade e muita expectativa na prática de historiador. Foram encontrados "Diários de classe", "Relatórios mensais", "Introduções dos relatórios", "Atas das provas parciais e atas de exame de admissão".

FIG. 1 | Espaço reservado para guarda do acervo da Instituição 1; FIG. 2 | Estante com documentação da Instituição 1.

Os "Relatórios mensais" foram organizados pelos inspetores federais contendo nome e número de alunos matriculados e transferidos, notas, conteúdos de aulas e de provas, quadro de horários; as "Introduções dos relatórios" foram espaços privilegiados de registro das opiniões e entendimento desses inspetores sobre os mais variados assuntos pedagógicos, didáticos, administrativos, burocráticos; as "Atas das provas parciais e atas de exame de admissão" registraram quantos alunos se inscreveram, quantos participaram das provas, as notas que receberam, os participantes da banca examinadora.

[3] Apesar de a instituição ter aberto suas portas em 1899, o documento mais antigo encontrado data de 1916.

A experiência de busca e seleção de documentos nesse arquivo foi enriquecedora. Vimos uma massa documental abundante, que certamente poderia contribuir para a construção da memória institucional da escola, contudo, as condições de armazenamento do acervo no espaço do arquivo, ao longo dos anos, foram sofríveis.

Não houve uma ação de preservação da escrituração escolar mais antiga e, por não ter adquirido um estatuto de arquivo escolar, o acervo ficou relegado a um canto de um corredor no segundo andar do prédio, onde há pouquíssima circulação de pessoas. Isso fez com que os próprios alunos nem soubessem que a escola guardou um acervo documental aportando a história da escola e da própria cidade.

Como é possível verificar nas Figuras 1 e 2, a escrituração escolar tem sido acondicionada desordenadamente em estantes de aço abertas, verifica-se que os documentos estão empilhados de quatro maneiras: soltos, reunidos em conjunto por ano letivo, amarrados por barbante, encadernados ou guardados em caixas arquivo[4] (de papelão ou de poliondas).

O espaço físico do arquivo não chega a ser uma sala, as duas paredes que aparecem nas Figuras 1 e 2 são as duas únicas de alvenaria, já que o espaço localiza-se em um canto, à esquerda, de um longo corredor e foi fechado por duas paredes de divisória naval. Esse espaço não se caracteriza exatamente como uma sala fechada, pois as duas paredes de divisória não chegam até o teto. Outro agravante da condição inadequada de acondicionamento do acervo que é composto de 100% de papel, é que a parte superior da parede azul (cf. Fig. 1) é feita de tijolos e cerâmica com furos, fazendo parte de uma estética arquitetônica da parte externa do prédio escolar. Assim, a parede de tijolos não evita a entrada não apenas de umidade, como permite a entrada de água de chuva.

Em relação à Figura 3, observa-se a condição em que se encontra uma prateleira de uma das estantes de aço. A estante aparenta ter um tempo avançado de uso e muito provavelmente, devido à umidade do local, a prateleira sofreu ação de ferrugem. A Figura 4 evidencia a disposição inadequada dos papéis, como não estão guardados em caixa ou encadernados em livros de capa dura, à medida que foram sendo manipulados, ficaram amassados e dobrados nas pontas. Deixados desordenados, chegando a ter partes do conjunto a ficar penduradas e tendo risco de se separar do conjunto. Como é o caso das filipetas destacáveis de um diário de classe contendo número de presenças e nota bimestral de alunos.

---

[4] No Brasil, as caixas arquivo também são denominadas de *caixas box*.

FIG. 3 | Prateleira da estante de aço reservada para guarda do acervo da Instituição 1; FIG. 4 | Estante com documentação da Instituição 1.

A consequência de tal situação foi a degradação de parte do acervo e, em alguns casos, a perda total de blocos de documentação consumidos por insetos, como foi constatado em caixas arquivo contendo os últimos restos de papéis triturados. Constatou-se ausência de sentido como "acervo" para a massa documental. Contudo, se por um lado, ficou evidenciada a ausência de uma concepção de "arquivo escolar" como um lugar de salvaguarda da memória institucional, por outro, a existência de um espaço, mesmo que sem uma identidade, para os documentos constitui-se lugar de salvaguarda da memória institucional. De modo que venha aportar uma herança educativa, acabando por significar muito mais que um conjunto de papéis velhos sem utilidade na instituição.

Desde sua fundação, em 1904, a Instituição 2 armazenou sua escrituração escolar, dessa forma, chegou até os dias atuais uma massa documental volumosa sobre a instituição.

Em visita a escola para consultar o acervo, foi possível manipular, ler e fotografar todo material trazido até uma sala da recepção com mesa e cadeiras, mas não foi autorizada a entrada da pesquisadora no arquivo. Por isso, não há fotos do recinto e nem uma descrição de como ele é. Assim, explicitar o projeto de preservação da Instituição 2 não passa por descrever as condições físicas e localização do arquivo, mas sim, por tratar de seu acervo.

FIG. 5 | Regimentos de diferentes anos, acervo da Instituição 2; FIG. 6 | Pastas de polionda contendo documentação, acervo da Instituição 2.

Essa escrituração escolar produzida desde início do século XX, época da inauguração dos trabalhos da escola, é acondicionada em pastas de elástico poliondas (Fig. 5). As pastas de material poliondas estão etiquetadas como o nome do documento e ano de referência. No interior das pastas, encontram-se documentos acondicionados de diferentes maneiras (Fig. 6): se folha avulsa, fica solta e colocada em folha de plástico transparente, se o documento compõe-se de um conjunto de folhas, fica encadernado ou em pasta com furos. Essas formas de armazenamento devem ter sido definidas pelo próprio setor que demandava e utilizava os documentos.

O acervo é composto de "Relatórios", "Fichas de alunos", correspondências escolares como "Circulares" e "Ofícios", "Regimentos", "Crônicas". Os "Relatórios" são os mesmos que o da Instituição 1, já que era exigido mensalmente pelo departamento nacional de ensino secundário. As "Circulares" esboçaram o modo centralizado e arbitrário característicos do Estado Novo[5], que por meio da Divisão de Ensino Secundário (departamento do Ministério da Educação e Saúde Pública), estabeleceram normas e detalhes (como por exemplo, a cor do giz a ser usada nas aulas!) para o curso ginasial, buscando interferir diretamente na prática escolar do professor, na disciplina dos alunos e na burocratização da administração; as "Circulares" e "Ofícios" das instâncias municipais, estaduais e federais; os "Regimentos" que estabeleceram o código de comportamento, limites, deveres e direitos de todos os sujeitos escolares (aluno, professor, diretoria, funcionários administrativos) e explicitaram as finalidades de ensino da instituição e sua proposta educacional. As "Crônicas" serão tratadas em item específico.

Sem, necessariamente, um projeto de organização de arquivo escolar como política institucional, mas de procedimento extremamente cuidadoso na preservação, higienização e armazenamento da escrituração escolar, a Instituição 2 conseguiu salvaguardar seu passado. As condições dos papéis estão boas, apesar de amarelados

5 Denominação do período ditatorial do governo de Getúlio Vargas, entre 1937 e 1945.

e algumas com dobras, não há ação de ácaros, insetos ou umidade. Portanto, a perda dessa documentação não aconteceu.

A instituição 3 foi a primeira escola a oferecer o curso ginasial[6] em Campo Grande, criada em 1938 e passando a funcionar ininterruptamente a partir de 1942, chegou aos dias atuais com um acervo contendo uma boa quantidade de documentação da escrituração escolar, materiais e instrumentos pedagógicos, além do prédio com projeto do arquiteto Oscar Neimeyer.

Percebendo a necessidade de organização diante das más condições de armazenamento e preservação da documentação daquela escola, pesquisadores da área de história da educação, que vinham se utilizando do acervo em suas pesquisas por dez anos, propuseram projetos de extensão para higienizar, organizar e disponibilizar para novas pesquisas.

Aliado às pesquisas sobre essa instituição escolar, os projetos de extensão "Fontes e história da educação: uma intervenção através das normas internacionais de descrição arquivística na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado", realizado durante 2011, e "Arquivos permanentes de instituições de ensino de Mato Grosso do Sul em Campo Grande: diagnóstico e organização, realizado em 2012, ambos sob coordenação de Eurize Caldas Pessanha, organizaram o Arquivo Escolar da Instituição 3.

Tratando os acervos documental, material e arquitetônico como Patrimônio Histórico, e baseados em princípios da arquivística e biblioteconomia, os projetos tiveram como objetivos: 1) treinar docentes e discentes dos cursos de graduação e pós-graduação das instituições envolvidas nas ações do Projeto, 2) disponibilizar para pesquisa o acervo devidamente localizado e apresentado em forma de documentos arquivísticos permanentes da Escola por meio da seleção e organização do fundo arquivístico, digitalização dos documentos selecionados, identificação de seu conteúdo, 3) sensibilizar a comunidade escolar da importância da organização do arquivo. (Cf. Figuras 7 e 8).

---

[6] No Brasil, esse curso fazia parte do nível médio, denominado ensino secundário. Somente após a conclusão do curso ginasial era possível acessar os estudos superiores, essa situação mudou a partir de 1961, com a primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, ao estabelecer equivalência entre todos os cursos médios.

FIG. 7 | Situação do arquivo encontrado da Instituição 3 no início do projeto de organização; FIG. 8 | Situação do arquivo escolar da Instituição 3 após a realização do projeto de organização.

Um dos principais documentos presentes nesse arquivo escolar são os "Relatórios de inspeção prévia e permanente" contendo informações sobre o prédio escolar como as instalações e adequações físicas para uma escola secundária como salas especiais de disciplinas escolares específicas, as funções dos funcionários, o histórico da escola, a distribuição do tempo, os métodos e materiais utilizados para o ensino secundário.

Nesse sentido, a organização do Arquivo Escolar da Instituição 3 resultou de um empreendimento acadêmico, cujo investimento feito por agência financiadora de pesquisa, propiciou a preservação e divulgação do acervo para a comunidade em geral. Os investimentos foram tanto em recursos humanos, como o pagamento de bolsas para graduandos, quanto em materiais, como pastas de poliondas, envelopes de plástico, etiquetas, scanners e máquinas fotográficas, material para proteção contra ácaros e fungos dos bolsistas que realizaram a higienização.

Dentre as quatro instituições tomadas aqui como análise, a Instituição 4 é a única de ensino superior. Centro universitário privado, a Instituição 4 passou a funcionar a partir de 1998. Portanto, é estabelecimento jovem em relação às outras instituições aqui analisadas e não contém uma escrituração antiga a ponto de sofrer avarias significativas devido a exposição no tempo e ações naturais humanas, como consulta e mudanças de lugar.

Para termos acesso às informações sobre o objeto pesquisado, aplicamos um questionário. De acordo com funcionários do setor responsável pela gestão de

documentos, a documentação referente a alunos está armazenada na Secretaria Acadêmica, seguindo uma legislação nacional que dispõe sobre o arquivamento e guarda da documentação de alunos. Enquanto que a documentação do corpo docente é encaminhada para os recursos humanos em outro prédio.

Antes de se ter um espaço para o arquivo, o acervo era armazenado em pastas suspensas guardadas em móvel de aço com quatro gavetas. Em 2011, o curso de graduação em Biblioteconomia da instituição realizou um projeto de organização do acervo baseado em uma Portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) específica para a gestão de documentos acadêmicos das Instituições de Ensino Superior.

O objetivo do projeto não foi apenas organizar o arquivo, mas também, disponibilizar o acervo para a demanda da comunidade acadêmica. Assim, passou a ter um status de arquivo, mas um arquivo de Secretaria Acadêmica composto de documentação orgânica exigida pelo MEC, como as Portarias de reconhecimento, credenciamento e validação de cursos.

Observando as Figuras 9 e 10, podemos conhecer um pouco da realidade física do arquivo da Secretaria Acadêmica. A documentação está acondicionada em caixas arquivo de poliondas, dispostas em estantes de aço, e em pastas de móvel de aço denominado “arquivo de pasta suspensa”.

FIG. 9 | Estantes de aço com documentação de alunos da Instituição 4; FIG. 10 | Móvel de aço com documentação de alunos da Instituição 4.

Na estante de aço, dentro das caixas arquivo, encontram-se documentos sobre a vida escolar dos alunos como os diários de notas. No arquivo de pasta suspensa, são guardados cópias de documentos pessoais e comprovante de residência, "Histórico Escolar do Ensino médio" (modelo 19), "Requerimento de matrícula" anexo ao contrato de serviço, "Atividades complementares", "Atestados". Todo início de semestre, devido à rematrícula, ocorre entrada de nova quantidade de documentação.

Diante disso, vê-se que na Instituição 4 não há uma política definida de preservação documental no estabelecimento ou uma discussão sobre identificação de documentos de memória, nem a respeito dos feitos e fatos da instituição. Apesar de ter sido realizada uma organização, não se efetivou uma política de arquivamento ou plano de classificação da documentação institucional e acadêmica inativa. Infelizmente, também, o arquivo não conta com funcionário da área de arquivística.

3. AS CRÔNICAS

Lendo o relato das Filhas de Maria Auxiliadora, que deixaram Cuiabá/MT, em 1904, rumo a Corumbá, para ali iniciar as atividades com educação infantil, percebemos o potencial do documento histórico que chegava em nossas mãos.

A Crônica da Casa salesiana é um relato exigido pelos Regulamentos Gerais da congregação religiosa. As normas salesianas orientam quanto à conservação do patrimônio das comunidades, enfatizando que sua realização é sinal de fidelidade e de estímulo à memória (Maraccani, 1988). O autor ressalva que no art. 78 dos Regulamentos Gerais está prescrito que se "mantenha ordenado e atualizado o arquivo e redija ou faça redigir a crônica da casa". (Maraccani, 1988, p. 1).

Para a ordem religiosa salesiana, a noção de arquivo não é algo estranho, os Regulamentos observam a importância do diretor da casa em incentivar a memória institucional por meio da preservação de sua história como forma de agregar a comunidade e valorizar as tradições criadas por Dom Bosco, o fundador da ordem.

Maraccani (1988) diz que Dom Bosco sempre admoestou os diretores de casas a relatar sobre a história do colégio, desde o início dos trabalhos até a atualidade da instituição. O registro do que acontecia nos Oratórios festivos[7] devia ser feito na modalidade de crônica ou de anais de tudo o que se julgava importante para o colégio.

> *É desta convicção do Fundador que os Salesianos aprenderam a deixar escrito a memória das obras e das pessoas; e podemos de verdade constatar, através dos Arquivos, como as sucessivas fundações dos Salesianos e das FMA, sobretudo nas Missões, sejam abundantemente e maravilhosamente documentadas. (Maraccani, 1988, p. 2).*

---

7 Eram reuniões na qual ocorria a sociabilidade entre a comunidade escolar ou paroquial e os religiosos, normalmente chamada de Oratórios Festivos, apesar do adjetivo "festivos" tinham claro teor moral e religioso.

A maturidade dos salesianos a respeito do significado de arquivo e de preservação da memória institucional é demonstrada nesse argumento, mas Maraccani (1988) não deixa de reconhecer que nem todas as casas têm o mesmo cuidado e tratamento sobre o assunto.

Produzidos pelas escolas daquela congregação religiosa, tanto femininas quanto masculinas, os relatos das "crônicas" são mensais e registrados em um livro do tipo ata, sempre por um religioso ou uma religiosa.

Escolhemos o relato dos primeiros dias de quatro irmãs Filhas de Maria Auxiliadora, em Corumbá, para fundar uma escola de crianças. Elas chegaram à cidade dia 16 de fevereiro de 1904. O relato do primeiro semestre traz notícias de como foi a vinda e a recepção dessas moças por algumas famílias corumbaenses.

Assim, vimos a intencionalidade de se transmitir uma herança educativa, como, por exemplo, o cuidado em garantir que os trabalhos fossem pensados e feitos de acordo com o que se tinha de mais adequado naquele momento.

Os relatos do ano de 1904 ocupam 10 páginas escritas à mão, em língua portuguesa, uma vez que no suceder dos anos, as "Crônicas" ora vinham escritas em português ora em italiano. Como esse é o livro da primeira Crônica da casa, consta, na contracapa, a Ata de Abertura do Colégio Imaculada Conceição.

A linguagem rebuscada para os dias de hoje é farta de adjetivos e exalta as figuras religiosas que frequentavam a casa. Empreendimento de jovens mulheres do início do século XX, que deixaram a capital do estado - Cuiabá – para um lugar desconhecido e que não tinha ainda nenhum trabalho de outras mulheres da Congregação. Dessa forma, o discurso era de apreensão, por enfatizar a fragilidade das quatro meninas que deixaram suas famílias na capital para fundar esse trabalho educacional.

Para a chegada, religiosos salesianos, moradores de Corumbá há algum tempo, transformaram a acolhida em um ato familiar. Para tanto, uma senhora desocupou sua casa para que as Filhas de Maria Auxiliadora pudessem se instalar, assim como a própria escola. Devido ao espaço exíguo, de acordo com o relato, para início das aulas em março de 1904, foi possível realizar matrícula de 20 meninas, de modo que em abril, já estavam com escola instalada em outra casa alugada.

Ao longo de 1904, foram registrados vários acontecimentos ligados ao cotidiano da casa, visitas recebidas e os motivos da vinda, eventos culturais realizados na escola, às vezes abertos à comunidade corumbaense, sempre articulados à datas e personagens religiosos, eventos dos Oratórios festivos, além de assuntos financeiros como valores gastos com aluguel.

Tornada fonte de pesquisa, a "Crônica" é um documento fundamental para conhecer o cotidiano institucional, as rotinas escolares e, por consequência, rotinas religiosas, devido à sua função na congregação. O documento evidenciou uma cultura escolar religiosa permeada de práticas religiosas e assuntos pedagógicos dos cursos da escola, o que imprimiu um significado original e peculiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o historiador da educação, não é raro encontrar uma instituição escolar que muitas vezes descartou valorosos acervos, como solução de problema, por exemplo, de espaço. (Souza, 2013). Não há como negar, que a pesquisa sobre instituições escolares é tributária dos acervos e arquivos escolares. Já que a medida que os acervos documentais dessas instituições são esquecidos, ao longo dos anos, corre-se o risco de não haver a preservação da memória histórica e uma escrita da história da educação.

Os arquivos escolares têm importância de guardar e preservar a história das instituições e assim transmitir uma herança educativa. Herança educativa como um legado a ser transmitido pela divulgação do conhecimento da produção cultural de uma sociedade (Felgueiras, 2011).

Em nossa prática de pesquisa, conhecemos acervos organizados em arquivos escolares, mas também arquivos contendo acervos que necessitavam de profunda e sistematizada organização, bem como a adoção de uma prática de preservação pelo estabelecimento de ensino, por ter parte de sua escrituração em processo de deterioração.

Concluímos que mesmo com tantas formas diferentes de guarda e tratamento da escrituração escolar, seja fundamentada em uma metodologia científica e histórica, calcada no princípio de patrimônio histórico com claro objetivo de constituir uma memória institucional, por meio da organização do arquivo escolar da instituição, seja a partir de um senso comum, sem uma preocupação metodológica e conhecimentos de arquivística, talvez uma atitude intuitiva e sentimental, calcada na importância da transmissão de um legado, de uma herança educativa, o processo de preservação da memória histórica, material e cultural ocorreu.

É fato que a diferença encontra-se na qualidade do trabalho e, por conseguinte, na capacidade de durabilidade física da massa documental e na sua divulgação por meio da pesquisa. Porém, não se pode ignorar, por exemplo, que apesar de a Instituição 1 não ter feito praticamente nada para preservar seu acervo, a sua existência não foi definitivamente suprimida. Escondido em um canto longínquo e esquecido do gigantesco prédio escolar de um quarteirão, o passado da instituição retine. Assim, insistimos na herança educativa que aportam os acervos, ainda que não estejam organizados em um arquivo escolar.

BIBLIOGRAFIA E FONTES DOCUMENTAIS

Crônica do Gymnasio “Immaculada Conceição”. (1904). Corumbá, MT.

Felgueiras, M. L. (2011). Herança educativa e museus: reflexões em torno das práticas de investigação, preservação e divulgação histórica. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, 11, 1 (25), p. 67-92, jan./abr.

Maraccani, F. (1988). Crônica da casa: um compromisso de fidelidade. *Atos do Conselho Geral*. Ano LXIX – jan-mar, n. 324. Disponível em:< http://salesianos.com.br/wp-content/uploads/2015/12/ACG_324_ CronicadaCasa_SecretarioGeral.pdf>. Acesso em: fevereiro 2016.

Pessanha, E. C.; Oliveira, S. S. de; Assis, W. da S. (2011). Muito além de "papéis velhos": fontes para história de disciplinas escolares armazenadas em um arquivo escolar. *Revista educação em questão*, Rio Grande do Norte, v. 41, n. 27, p. 164-191, jul./dez..

Souza, R. F. de (2013). Preservação do Patrimônio Histórico Escolar no Brasil: notas para um debate.

ID:522

PRESERVAR PARA CRIAR CONSCIÊNCIA CÍVICA. OS ARQUIVOS DE DUAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS NO NORTE DE PORTUGAL

Autores:
Margarida Louro Felgueiras
Juliana Martins da Rocha

Filiação:
GT História da Educação, Herança Cultural e Museologia do CIIE.Universidade do Porto/ FPCE

PALAVRAS-CHAVE

Arquivo – Preservação de acervos escolares - Cidadania Cultural

O tema da preservação da documentação manuscrita ou impressa é uma constante do trabalho historiográfico, para quem se aventura na pesquisa em História da Educação. Se arquivistas e bibliotecários no passado se centravam sobretudo na conservação e organização de acervos documentais, na atualidade, documentalistas focam-se sobretudo na organização e disponibilização da informação a um público cada vez mais diversificado. O que não significa que o trabalho de preservação não esteja subjacente. Pelo contrário, as alterações tecnológicas a nível informacional vêm levantando uma série de novos problemas, que incidem sobretudo sobre a conservação da documentação escrita em suporte de papel ou em suporte digital, que tem levado a Biblioteca Nacional e outras entidades a organizar encontros e publicações sobre o tema (Carvalho, 2001). Se documentalistas e arquivistas reconhecem que o suporte digital oferece inúmeras vantagens, porque diminui os efeitos negativos da má manipulação por parte do utilizador e permite o acesso a um volume expressivo de documentos, os investigadores referem também, que no processo de reprodução, o documento perde parte das suas características materiais e do suporte quando a mensagem é reproduzida. Esta revolução tecnológica obriga-nos a trabalhar com documentos de diferentes suportes e linguagens diversas.

A produção massiva de documentos em formato digital implica novos mecanismos de armazenamento, a criação de *software* e bases de dados específicas que por vezes não são intuitivos para o utilizador.

Perante esta nova realidade o arquivo começa a ganhar novos contornos, deixando de estar circunscrito ao espaço físico, o que comporta novos desafios ao "exercício científico" do historiador. As questões da proveniência e da veracidade das informações do documento serão interrogações constantes, que se poderão tornar difíceis de ultrapassar.

Situando-nos no campo da História da Educação, deparamo-nos constantemente com a ausência de organização da documentação de arquivo presente quer nas escolas mais pequenas quer em instituições mais complexas ou mesmo nas instituições de tutela de nível regional ou nacional da educação. Em Portugal vários têm sido os historiadores da educação a debruçar-se sobre esta problemática (Nóvoa,1997; Fernandes & Felgueiras, 2000; Magalhães,2001; Nóvoa & Santa-Clara, 2003; Mogarro, 2006). Aventurar-nos nos arquivos escolares é entrar em contacto com documentação desorganizada, misturada, geralmente em risco devido às más condições de armazenamento e guarda (Felgueiras, 2008).

Perante esta situação o historiador vê-se seduzido a realizar o trabalho do arquivista, procurando no desenvolvimento da sua pesquisa dar aos arquivos uma certa ordem, geralmente precária, que dificilmente sobrevive depois da investigação

realizada. A organização que cria encontra-se subordinada a lógicas de sentido e significado relacionados com a pesquisa que efetua, pois encontra-se pressionado pelas questões e objetivos de pesquisa, afastando-se dos princípios organizativos da Diplomática e da Arquivística.

Este trabalho pretende situar o debate no campo educativo, enquadrando a problemática da preservação dos documentos em suporte de papel ou outros, como uma questão de cidadania cultural, em que a herança educativa ocupa um lugar não negligenciável. Nesta perspetiva, definimos como objetivos desta comunicação: a) apresentar a experiência de trabalho com dois arquivos das Escolas Normais de Porto e Braga; b) levantar algumas questões sobre os limites de intervenção, quando o objetivo é a investigação, que tem finalidades e prazos definidos; c) refletir sobre práticas de formação em que a preservação documental surja como parte da transmissão do legado cultural (Felgueiras 2011).

Neste trabalho recuperamos a experiência de investigação em projetos em que a documentação arquivística era a fonte principal e definimos como campo empírico os arquivos de duas instituições do Norte de Portugal, cuja apresentação sucinta começaremos por fazer. Como metodologia partimos da análise dessa descrição do conteúdo, condições de acesso e de preservação em que se encontra a documentação guardada para, a partir dela, levantar algumas questões sobre os desafios com que nos defrontamos e como deslizamos para a necessidade de intervenção (Felgueiras, 2011). Na perspetiva da herança cultural (Felgueiras, 2008, 2011, Zaia, 2003, 2006, 2010; Silva, 2011) refletiremos sobre a necessidade e as formas de tornar visível a documentação educativa e o seu significado enquanto parte da memória coletiva (Halbwachs, 1994). Como fontes utilizaremos o inventário das diferentes tipologias de documentos (Escrituração Escolar da Escola Normal de 1ª classe, Livros de Matricula e outro Termos de Exame (Modelos H, I, J, K); Livros de Atas, Livros de Correspondência Recebida e Expedida, Caderno Especial Modelo G -Informações qualitativas sobre as lições, Diplomas da Escola Normal – Modelo P e Q, Ofícios (Cartas) de Encaminhamento, Convocatórias, Comunicados, Solicitações, Convites, Nomeações, Autorizações, Cartas de esclarecimento, Listagens e inventários) assim como diversas obras de referência no âmbito das diferentes disciplinas e de Legislação Portuguesa, desde a fundação da escola. Para a segunda instituição de formação de professores considerada, além das fontes anteriormente mencionadas utilizaremos Registos Biográficos dos Professores, Relatórios das Lições dos Professores Contratados, Actas das Sessões Pedagógicas, Fichas de alunos, Exames Sanitários, Trabalho de alunos, Livros de Curso e Registo de Livros, Revistas Entrados na Biblioteca.

Do ponto de vista da valorização do património educativo através de atividades e conteúdos de formação tomaremos como referência o trabalho desenvolvido por Zaia (2003) e Felgueiras, quer no contexto do projeto Para um Museu Vivo da Escola Primária (1997-2001), quer no Mestrado de Herança Cultural.

Neste contexto, o âmbito das fontes consultadas vai desde o final do século XIX, altura da criação da Escola Normal (1882), até à atualidade, no que se reporta à

segunda escola considerada. No caso deste trabalho, o arco temporal não assume importância relevante, a não ser como exemplificador do estado de desorganização e relativo abandono quer de alguma documentação antiga como da atual. O abandono do património educativo parece agravar-se para o tempo recente, em que o fascínio do digital aumenta a negligência, o risco e o desconhecimento da importância do património físico. Este é visto como um estorvo, pela área que ocupa, pelo trabalho especializado a que tem de dar lugar.

Atualmente, encontrámos algumas iniciativas de salvaguarda do património educativo em diversos locais e níveis de decisão, como é o caso das instituições em análise. As instituições, conscientes da importância de assinalar determinados marcos da sua existência, começaram a financiar projetos de investigação que procuram reconstruir a memória do seu trajeto. Estas comemorações são o pretexto encontrado para organizar os seus arquivos, que por força de várias mudanças organizacionais e administrativas se encontram desorganizados, ou para recuperar materiais didáticos do passado, dar-lhes visibilidade e questionar as práticas de formação atuais.

Cada vez mais as instituições reclamam por políticas de preservação e acondicionamento dos materiais de arquivo, que tenham em consideração as condições de instalação, a organização correta dos documentos e a forma mais eficiente de tornar acessível ao mais vasto público as informações neles presentes.

Como conclusões/recomendações deste trabalho esperamos poder contribuir com questões pertinentes sobre o trabalho em arquivos não tratados, as implicações para a investigação, para a educação dos jovens e para a cidadania cultural. Mas também sobre formas de sensibilizar as comunidades escolares para a preservação documental e a acessibilidade que as TICs proporcionam. Não podemos esquecer que os Arquivos são os guardiões de uma memória coletiva, onde se encontram depositadas as evidências de um passado longínquo e um património nacional. O seu valor advém não apenas da guarda mas da valorização dessa herança acumulada, da capacidade de estudar, de interessar os cidadão e disponibilizar-lhes a documentação e a informação nelas contidas. Podem ser consideradas "instituições-chave" tanto para refletir sobre o passado, como para perspetivar o futuro.

BIBLIOGRAFIA

Nóvoa, A. (coord.) (1997). *Instituto Histórico da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Felgueiras, M. L. (Org.) (2008*). Inventariando a escola: nos arquivos escolares de Gondomar*. Gondomar: Câmara Municipal de Gondomar.

Zaia, I. B. (2006). *O acervo escolar: organização e cuidados básicos*. S. Paulo: FEUSP.

Mogarro, M. J. (2005). Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. Revista Pro Posições, 16,1, 46, Jan./Abr., pp. 103-116.

Silva, V., & Felgueiras, M. L. (Eds.) (2011). Arquivos, objectos e memórias educativas: Práticas de inventário e de museologia [Special issue]. *Revista Brasileira de História de Educação*, 11(1). São Paulo: Campinas.

ID:680

TRADIÇÃO OU HERANÇA CULTURAL? UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DAS ANOTAÇÕES ESTUDANTIS DE SALA DE AULA – SEBENTAS ACADÉMICAS – NA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA (SÉCULOS XIX E XX)

Autores:
Marcia Terezinha Jerônimo Oliveira Cruz
Margarida Louro Felgueiras

Filiação:
GT História da Educação, Herança Cultural e Museologia do CIIE/ FPCEUP

PALAVRAS-CHAVE

Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Sebentas Académicas. Herança educativa.

A naturalização de uma prática leva ao apagamento de sua existência e de sua caracterização como objeto cultural e do património educativo que representa. Um processo imperceptível aos agentes que o vivenciam, mesmo quando ocorre no interior de instituições educacionais. Como reconhecer uma prática como património educativo, quando não é vista como tal? Como preservá-la?

Medidas objetivando resguardar o património educativo, em sua ligação com a História da Educação, têm sido implementadas com mais vigor desde o final do século XX em diversos locais da Europa. Tanto por meio da realização de estudos, da criação de institutos e museus, como de redes de investigação/preservação que se estabeleceram em países como França e Espanha, dentre outros, inclusive, com a criação de museus virtuais, fazendo surgir o denominado "património educativo digital".

Em Portugal, ações dessa natureza foram intensificadas sobretudo anos finais do século XX. Materializaram-se em diferentes localidades do país, tendo como foco principal a escola primária e secundária. Referidos projetos buscaram inventariar os artefatos, identificar agentes, destinar e preparar espaços específicos para a preservação.

Noutra direção, também foram envidados esforços no sentido de estabelecer fundamentos teóricos. Nesse sentido, Felgueiras (2005) partiu das memórias individuais e coletivas e da ligação destas com a materialidade da cultura escolar, para discutir a configuração de um conceito de património educativo. Em seu entendimento o que constitui um dado património é o seu caráter de fundamentalidade e inalienabilidade diante dos valor a ele atribuído por grupos de pessoas que o consideram um valor ou riqueza comum (FELGUEIRAS, 2005, p. 91).

Felgueiras também trouxe à reflexão o conceito de herança educativa, entendido como a partilha afetiva de um dado património educativo – material e imaterial – pelos elementos de uma comunidade. Nessa concepção, na herança educativa estariam incluídos não apenas os edifícios e artefatos, mas também os elementos simbólicos, as práticas e as táticas relacionadas à vida escolar, dentre outros. (FELGUEIRAS, 2005, p. 92).

No estudo que ora apresentamos, com base nas concepções acima expressas, propomo-nos a realizar a abordagem histórica de uma prática comum às universidades surgidas entre os séculos XII e XIII na Europa: as anotações estudantis de sala de aula.

O objetivo do trabalho é evidenciar a importância da identificação de práticas como primeiro modo de preservar um determinado património educativo. Também buscamos circunscrever as cercanias entre os conceitos de tradição, património e

herança educativa, em sua conexão com a dimensão da materialidade e da transmissão.

No que diz respeito à anotação estudantil de sala de aula no ensino superior é possível afirmar que surge, na Idade Média, coetanemanete ao nascimento das universidades, a exemplo de Bolonha e Paris, sendo que nesta última foi denominada de *apostille*. A inserção como prática cotidiana decorreu da conjugação de diversos fatores e se deu inicialmente em cursos como Direito e Medicina. No caso do Direito – Lei, Cânones, Decretais ou Jurisprudência – o ensino ocorria em forma de "Lições" prelecionadas pelo professor, que lia e comentava textos jurídicos contidos em códices e livros.

Com a proliferação de instituições de ensino superior fora do ambiente monástico e do aumento do número de estudantes, foi necessário produzir mais livros. Alguns aspectos dificultavam essa produção: o elevado preço do papel e o fato da imprensa ainda não ter sido criada. O único recurso disponíivel então, a cópia, era um processo lento, uma vez que um copista levava pelo menos 4 dias para concluir uma única página.

Como solução para uma demanda crescente surgiu o "Pecia System" que vigorou entre os séculos XIII e XV, até o advento da invenção de Gutemberg. O sistema se constituía na cópia simultânea e regulada de livros, por vários transcritores, em geral ex-clerigos e estudantes, que copiavam ao mesmo tempo diferentes cadernos (peciae/pecia/partes) de um livro (Muñoz, 2013). Normalmente esses estudantes possuíam condição económica precária e tal atividade lhes rendia recursos auxiliares para o pagamento dos estudos.

Na Universidade de Coimbra, segundo Rodrigues (1990), também foi adotado o Pecia System. Após o surgimento da imprensa os estudantes de menor condição económica passaram a se dedicar a um novo ofício: as anotações de sala de aula ou *apostilles*.

O uso das *apostilles* na formação realizada na Universidade de Coimbra, principalmente a jurídica, sempre foi alvo de muitas críticas, como as realizadas por Luís António Verney em o "Verdadeiro Método de Estudar". Também foi alvo do Relatório da Junta de Providência Literária e das prescrições dos Estatutos da Reforma Pombalina na Universidade, que determinaram a adoção do método *sintético-demonstrativo-compendiário* no ensino de Leis e de Cânones.

A partir de então os professores deveriam ensinar objetivando que os estudantes conhecessem os princípios do Direito e a jurisprudência correlata. Deveriam produzir compêndios que fossem breves, claros e bem ordenados, erradicando de vez o uso das anotações estudantis, muitas vezes repletas de incorrerções ou interpretações erróneas.

Todavia, a prática da elaboração e uso das anotações em sala de aula persistia, por diversas razões: nem todas as cadeiras possuírem compêndios, a restrição imposta pela Real Mesa Censória no tocante aos conteúdos limitava a edição de novos livros, as obras estrangeiras não eram traduzidas para o português. Nem mesmo o fato do aluno ser obrigado a comprar os compêndios editados pela

Imprensa da Universidade, como condição de matrícula foi capaz de erradicar a prática.

Ao longo do tempo as anotações – *apostilles* – passaram a ser denominadas, em Coimbra, de "sebentas" em razão de passarem de "mão em mão" entre os estudantes (CRUZ, 2014). Escritos que circulavam por décadas e até mesmo por mais de um século, adquirindo assim uma aparência encardida e de sujidade, em face do constante manuseio dos leitores.

Na Universidade de Coimbra, pelo menos até meados do século XX, estudantes de condições económicas deficitárias se dedicavam a anotar a lição proferida pelo professor – e muitas vezes reescrevê-las para se tornarem mais legíveis – como meio de auferir os recursos destinados ao ao seu sustento, vendendo-as a outros estudantes, ou recebendo pagamento das mãos de quem as reproduzisse.

Assim como no sistema da pecia, as sebentas eram compostas por partes, correspondentes a cada uma das lições diárias proferida durante o ano. Ao final, ao serem enfeixadas, correspondiam, *grosso modo*, ao que se pode denominar de livro, se visto exclusivamente sob o ponto de vista do formato.

Mesmo com todas as críticas – inclusive estudantis – e o estabelecimento de prescrições regulamentares a lhe probir a existência, a "sebenta" tem sido uma prática (re)inventada até a atualidade. Adquiriu novos suportes e modos de produção ao longo dos séculos: manuscrita, litografada, mimeografada, em off-set, fotocopiada, digitalizada e para download via web. Uma prática que se especializou: da simples anotação das lições (fala do professor), à elaboração de esquemas, de ilustrações, de exercícios, de provas respondidas, dentre outros.

Todavia, apesar da longevidade e de estar em pleno uso nos dias atuais, ainda não foi objeto de estudo pela História ou História da Educação, do ponto de vista do cotidiano da sala de aula e dos processos educativos que envolve e nos quais está envolvida, das relações estabelecidas.

Partimos da hipótese que tal silêncio se dá em face da prática estar excessivamente naturalizada. Encontramos como reforço a esta tese, o fato da prática ter migrado para outros níveis de ensino como o secundário ou os cursos técnicos e artísticos, o que tem vindo a ofuscar a percepção de sua importância como objeto de estudo e património educativo. Por isso mesmo, optamos por adotar a terminologia "sebenta académica" para as anotações de sala de aula produzidas no âmbito do ensino superior.

Neste estudo circunscrevemos a análise entre os séculos XIX e XX, tempo no qual houve significativas alterações quanto ao modo de produção das sebentas e na organização do ensino do Direito. Nosso foco voltou-se para Faculdade de Direito, *locus* onde a utilização de sebentas académicas pelos estudantes era e é uma prática comum.

Para realizar uma investigação que trata de um objeto pouco conhecido do ponto de vista científico, utilizamos o método indiciário, a partir de um diversificado conjunto de fontes: bibliográficas (livros e relatos memorialísticos), documentais (regulamentos do Curso de Direito), periódicas (jornais e revistas), iconográficas

(imagens). Também utilizamos a história oral por meio entrevistas a ex-estudantes. Realizamos o cotejamento entre as diversas fontes.

O trabalho foi desenvolvido em três blocos: o promeiro busca discutir a questão conceitual relativa à tradição, património e herança educativa. Estabelece ligações, aproximações e distanciamentos. No segundo momento, é abordado o nascimento das anotações estudantis na universidade europeia e da "sebenta" na Universidade de Coimbra. A estrutura de produção e os agentes envolvidos ao longo do século XIX e XX são tratados na parte final do estudo.

Nossas considerações finais são no sentido de que o historiador da Educação deve manter-se atento às mais diversas práticas existentes no cotidiano educacional, identificando-as e resignificando-as para assim poder preservá-las.

De que as anotações estudantis de sala de aula são um tema fértil a merecer maior e mais aprofundada atenção dos historiadores da Educação, em face das diversas conexões que a prática possibilita, a exemplo da cultura académica, dos impressos, da História do livro, dentre outros.

BIBLIOGRAFIA

Cruz, M. T. J. O. (2014) *Ritos símbolos e práticas formativas*: a Faculdade de Direito de Sergipe e sua cultura acadêmica (1950-1968). São Cristóvão: Sergipe.

Felgueiras, M. L. (2005) *Materialidade da cultura escolar*: a importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. *Pro-posições*, v. 16, n 1, p. 87-102, jan/abr.

Ginzburg, C. (1989) *Mitos, emblemas e sinais*: morflogia e história. São Paulo: Companhia das Letras.

Muñoz, P. C. (2013). *El libro en el siglo XIII*: La Pecia. (pp. 231-243). Disponivel em: https://www.ucm.es/data/cont/docs/446-2013-08-22-10%20pecia.pdf. Acesso em: 18.04.2015.

Rodrigues, M. A. (1990) *A Universidade de Coimbra* e os *seus Reitores*: para uma história da Instituição. Coimbra: A. U. C.

Mesas Coordenadas

Eixo:

Espaço(s) de intervenção da História da educação

Título da Mesa:

ACERVOS DE DOCUMENTOS ESCOLARES E A DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Coordenador:

Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

RESUMO

Em relação ao estatuto da História da Educação, importa dizer que, por um lado, é disciplina, como área de conhecimento que fundamenta a formação docente, importante a todos aqueles que desejam seguir a profissão docente. Por outro, também se constitui em campo de pesquisas que agrega historiadores e pedagogos entre outros pesquisadores. Longe de pensar em fragmentação, essa dupla identidade da História da Educação a potencializa e "amplia nosso universo como sujeitos históricos" (Bastos e Stephanou, 2004, p. 427). Entretanto, nesses escritos, procuramos priorizar uma reflexão acerca da História da Educação enquanto disciplina curricular, especialmente presente nos Cursos de Pedagogia, considerando sua relevância no processo de formação docente. A área de História da Educação, em seus diálogos com a História, também passa por uma revolução, tanto em seus contornos teórico-metodológicos quanto no alargamento de seus objetos e de suas fontes. Hoje, o ensino e a pesquisa nesse campo de conhecimento são mais imaginativos e inovadores do que no passado recente. Observa-se um respeitável avanço nas pesquisas, com a presença de novos atores educativos e desenvolvimento de investigações que penetram o interior das escolas e seus processos educativos particulares. Chartier (2001) alerta para a necessidade de se estudar objetos culturais em sua materialidade. Então, a cultura escolar, o cotidiano e o funcionamento de escolas, os agentes educacionais, a imprensa pedagógica, livros didáticos, tendências de estudos localizados e realidades circunscritas em um espaço pequeno de tempo constituem-se em temas discutidos nas aulas dessa disciplina. Coerente com as mudanças historiográficas que ocorreram ao longo do tempo, argumenta-se que a disciplina História da Educação deve ir muito além da perspectiva de apresentar biografias de notáveis educadores, comumente europeus, ou constatar os fundamentos pedagógicos, em uma sequência cronológica baseada na linearidade dos fatos, evidenciando a descrição dos acontecimentos havidos, apartada da realidade imediata. A História da Educação é parte integrante da história total, deve abandonar uma perspectiva institucional estreita e integrar o conjunto das dimensões econômica, social e política articulados aos processos históricos da escolarização. No entanto, para essa disciplina conseguir acrescentar outras dimenções e compreenções para os estudantes, é preciso que se distancie do paradigma dominante (Santos, 2002) como discurso que institui um modelo de racionalidade da Modernidade e procure aproximar-se dos saberes e dos anseios dos

alunos. Portanto, precisa estar atrelada às vivências e realidades educacionais, de cada espaço estudado, na contemporaneidade. Assim, o mais importante é pensar em uma história da educação que atenda às demandas do presente, que responda a indagações que partam do contexto em que se vive a fim de procurar satisfazer as necessidades de uma historiografia engajada à uma perspectiva de educação inclusiva articulada ao compromisso social que dela se espera. Considerando essas reflexões, o objetivo dos estudos selecionados para compor esta comunicação coordenada são os de analisar e problematizar a produção de acervos de documentos escolares, no Brasil e em Portugal, e seu lugar como possibilidade metodológica no ensino da disciplina de História da Educação para os cursos destinados a formação de professores. Essa possibilidade se constitui uma vez que se considera cada um deles testemunhos preciosos da cultura escolar, significativos para a construção da História da escola, em particular, e da educação de modo geral. As reflexões a esse respeito estão distribuídas em quatro pesquisas, três desenvolvidas em acervos no Brasil e uma em Portugal. Na interface da História da Educação e seu ensino nas licenciaturas, analisa-se a produção, difusão, conservação de acervos e as possibilidades de, através dessas documentações, potencializar as estratégias para o ensino da Disciplina e sensibilizar as alunas e alunos para a preservação. No Brasil, o estudo *As marcas do tempo escolar nos séculos XIX e XX na disciplina de História da Educação*, realizado de Luciane Grazziotin e Edimar de Souza**,** tem como lócus uma pesquisa desenvolvida com o curso de Pedagogia na modalidade PARFOR[1] e os registros sistemáticos de terminadas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de História da Educação durante cinco anos. Tem como objetivo sistematizar e refletir sobre o ensino a partir das pesquisas em acervos escolares. Dóris Almeida e Alice Jacques apresentam *Um despertar de sensibilidades no ensino de História da Educação: o Memorial do Colégio Farroupilha (1858 – 2015 - Porto Alegre/RS)* em que propõem o Memorial do Colégio Farroupilha como possibilidades de desenvolver práticas de ensino de História da Educação, considerando a importância dessa disciplina no processo formativo de estudantes do Curso de Pedagogia e, Terciane Ângela Luchese com o texto R*eminiscências do tempo de escola: memórias e acervos familiares como aliados no ensino de História da Educação* tematiza a potencialidade de práticas pedagógicas significativas no ensino-aprendizagem de História da Educação a partir de acervos familiares, (auto)biografias e História Oral. Em estudo desenvolvido em Portugal, Maria João Mogarro retoma a importância dos acervos documentais, na diversidade de suportes e configurações que apresentam, para a disciplina de História da Educação, na vertente da Formação de Professores de maneira que esses documentos e a sua organização apresentam-se como elementos imprescindíveis na organização da disciplina, compondo um universo de fontes arquivísticas, bibliográficas e museológicas que dão consistência aos processos

[1] O PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – surge para atender o disposto no Decreto nº 6.755 do decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

de conhecimento do passado e de construção da memória docente. Em todas as pesquisas desenvolvidas discute-se a disciplina História da Educação como um componente curricular especialmente presente nos Cursos de Pedagogia, considerando sua relevância no processo de formação docente no Brasil e em Portugal. A História da Educação, em sua dupla identidade, disciplina e campo de pesquisa, se situa em uma zona de fronteira, aproximando-se ora da História, ora da Educação. O estreitamento desses diálogos apoia-se na História Cultural, como tendência historiográfica contemporânea que contribui para a renovação da historiografia ocidental. Nesse sentido, os estudos dessa comunicação coordenada tematizam acervos educacionais cujas materialidades se constituem em documentos importantes para a historiografia, em suas interfaces com o desenvolvimento da Disciplina. Nos estudos aqui reunidos, procurou-se discutir as relações que podem se estabelecer entre as aulas de História da Educação e a produção dos acervos educacionais, considerando cada um deles, em que pesem suas especificidades, testemunhos valorosos de práticas culturais, significativos para a formação de professores. Argumenta-se a importância de se organizar aulas de História da Educação que desafiem os estudantes a compreender o entrelaçamento entre o passado da educação e seu presente, de forma a atribuir sentido a historiografia da educação. Garimpar artefatos escolares e a eles conferir um status de documento é tarefa da História da Educação como campo de pesquisa. Sensibilizar discentes de diferentes licenciaturas, futuros professores, portanto, para a importância da conservação dos documentos escolares, para o seu status como possíveis indícios implicados na compreensão da escola moderna é um objetivo que cabe aos historiadores da educação quando docentes da Disciplina. Construir, ao longo de um ou dois semestres, um diálogo no sentido de que os acadêmicos, partindo de seus saberes e anseios, produzam uma reflexão atrelada às vivências e realidades educacionais do país na contemporaneidade, com a ancestralidade da educação. Essa é uma tarefa a qual vêm se dedicando pesquisadores e professores de Históriam da Educação e propõem-se tematizar nessa comunição. Entende-se que as aulas devem procurar responder a indagações que partam do contexto em que se vive a fim de que cada aluno possa refletir de forma a atribuir sentidos efetivos e afetivos a essa disciplina. Nesse sentido, considera-se que conhecer distintas dimensões da cultura escolar implica considerar os elementos visíveis que a conformam: os atores, os discursos, os elementos organizativos e institucionais e o entorno físico-material. Nas propostas aqui elaboradas, discute-se a organização de acervos e suas interfaces com o ensino. Cada um dos trabalhos aborda o tema em questão a partir de diferentes perspectivas, com recortes temporais e geográficos específicos mas, em comum, congregam a centralidade na reflexão sobre o papel da pesquisa em acervos escolares no ensino de História da Educação. O interesse nesses acervos educacionais está relacionado à possível originalidade do que foi, consciente ou inconscientemente, escolhido para ser preservado. A cultura material da escola sugere múltiplos modos de observação e provoca a abertura de outras frentes de pesquisas e possibilidades de discussões

singulares nas aulas da disciplina em questão. Nas apresentações, aborda-se, por um lado, a organização de acervos e suas interfaces com as propostas didáticas que valorizam pertencimentos religiosos, étnicos, profissionais, geracionais e de gênero, por outro, analisa-se seu potencial e suas interfaces com o campo da História da Educação. As pesquisas identificam-se com os pressupostos teóricos da História Cultural e têm como referenciais as concepções de preservação de memórias que promovam a ampliação do repertório historiográfico da educação enquanto uma produção discursiva de um determinado tempo e lugar. Assim, o conjunto dessas pesquisas permite entender e refletir sobre o pouco que restou dessa materialidade do passado e como foi inventariada e trabalhada em disciplinas de formação docente.

ID:274

UM DESPERTAR DE SENSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O MEMORIAL DO COLÉGIO FARROUPILHA (1858-2015 PORTO ALEGRE/RS)

Autor:
Dóris Bittencourt Almeida e Alice Rigoni Jacques

Filiação:
Faculdade de Educação-UFRGS e Faculdade de Educação-PUCRS

RESUMO

O texto discute possibilidades de desenvolver práticas de ensino de História da Educação, considerando a importância dessa disciplina no processo formativo de estudantes de Pedagogia e demais licenciaturas. Elegeu-se como lócus de investigação o Memorial do Colégio Farroupilha, instituição fundada por imigrantes alemães, no final do século XIX, em Porto Alegre/RS. O estudo se insere no campo de investigações da História da Educação, sendo esta componente da história das práticas culturais, educativas e do cotidiano social. Metodologicamente, desenvolvemos atividades com uma turma de Pedagogia da UFRGS que frequentou a disciplina "História da Educação" na Europa e América. Trabalhou-se o conceito de cultura escolar ancorada em Juliá (2001), Frago (1995), Vidal (2005). Promoveu-se uma visita ao Memorial para que as estudantes pudessem experimentar, instigar e problematizar o espaço. Elegeram um documento explicando sua materialidade, periodização, relação com a educação. Produziram um escrito, acerca dos possíveis significados da visita. Promoveu-se uma discussão sobre que políticas públicas deveriam ser implementadas para que outras instituições pudessem ter suas memórias salvaguardadas. O estudo procura apresentar o Memorial como espaço de coleção e pesquisa, articulado com a disciplina desenvolvida, visando a aproximação da História da Educação, com os arquivos a partir dos silêncios existentes.

.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de História da Educação, Acervos Escolares, Formação Docente.

Nas salas de arquivos, os cochichos enrugam a superfície do silêncio, os olhos se perdem e a história se decide. O conhecimento e a incerteza misturados se ordenam em uma ritualização exigente onde a cor das fichas, a austeridade dos arquivistas e o cheiro dos manuscritos servem de balizas para um mundo sempre iniciático. Além do manual de instruções, sempre ubuesco, encontra-se o arquivo. A partir daí começa o trabalho (FARGE, 2009, p.55).

O presente estudo discute possibilidades de desenvolver práticas de ensino de História da Educação, considerando a importância dessa disciplina no processo formativo de estudantes do Curso de Pedagogia e demais licenciaturas. Nosso maior objetivo foi seduzir um grupo de alunas para os temas da disciplina, por meio de uma visita de estudos ao Memorial do Colégio Farroupilha[2], instituição de ensino fundada por imigrantes alemães, em Porto Alegre/RS.

O Memorial salvaguarda documentos e artefactos da história do Colégio e de sua mantenedora, a Associação Beneficente e Educacional de 1858. Este espaço, assim como afirma Farge (2009), guarda o *cheiro* dos manuscritos, das atas escritas com caneta tinteiro, dos móveis e utensílios pertencentes a diferentes épocas escolares que iniciou ainda no final do século XIX, na cidade de Porto Alegre/RS. Entendermos que este é um lugar que pode aproximar as estudantes da graduação dos saberes da História da Educação, valorizando seu potencial em apresentar aspectos da cultura escolar de tempos pretéritos.

Ao apresentarmos o espaço arquivístico às estudantes, com seus matizes, cores e aromas, com o silêncio e os cochichos abafados, percebemos que estes artifícios serviriam como balizas para um mundo iniciático despertado pelo sabor de conhecer e adentrar na história da instituição e mais especificamente nos vieses que a História da Educação proporciona aos estudantes de Pedagogia e de outros cursos de licenciatura.

Pensar no Memorial de uma Escola como lugar de ensino é uma ideia que está afinada às discussões acerca da ampliação da noção de documento para a História. Assim, não mais apenas aquilo tido como oficial importa para a História da Educação, adquirem valor materiais considerados corriqueiros, da ordem do comum, e *sem importância* para alguns, como cadernos, redações, diários, narrativas de memórias de ex-alunos e ex-professores, entre tantos outros.

O estudo em questão, portanto, se insere no campo de investigações da História da Educação, sendo esta componente da história das práticas culturais, educativas e do cotidiano social. Vincula-se à História Cultural enquanto corrente historiográfica e se inscreve nos estudos da constituição de acervos escolares, tendo como referenciais as concepções da cultura escolar enquanto uma produção discursiva de um determinado tempo e lugar. A História da Educação, como zona fronteiriça que se aproxima das teorias da História e elege como temática de estudo a educação,

---

[2] Sobre isso, BASTOS e JACQUES (2014); JACQUES (2015).

também sofreu uma revolução, tanto em seus contornos teórico-metodológicos quanto no alargamento de seus objetos e suas fontes.

O interesse pelas memórias, pela cultura material escolar e produção de acervos são questões que demoraram em ser valorizadas pela historiografia, entretanto, hoje a pesquisa neste campo de conhecimento é muito mais imaginativa e inovadora do que no passado recente. Atualmente, observa-se um empenho na organização de espaços museológicos, que busca preservar o patrimônio histórico-educativo, fundamental para a análise da historicidade de práticas escolares, por meio de distintos dispositivos, que nos permitem narrar o cotidiano das escolas, investigar concepções educacionais e geracionais de um determinado tempo e lugar.

Com a intenção de despertar o interesse pelas memórias da escola, indo além da simples contemplação, as estudantes foram instigadas a observar o espaço no sentido de estranhá-lo e problematizá-lo.

1. OS MUSEUS ESCOLARES E A CONSTITUIÇÃO DO MEMORIAL DO DEUTSCHER HILFSVEREIN AO COLÉGIO FARROUPILHA

O processo de conservação da memória institucional e de sua cultura específica levou os historiadores da educação a prestar mais atenção aos documentos produzidos para e pela escola e provocou no Brasil, nos últimos anos, a criação de grupos de pesquisa e a organização de arquivos para a preservação de fontes escolares documentais.

Os acervos escolares podem conter subsídios importantes que permitam desvendar um pouco do cotidiano da escola em diversas épocas, compreender seu funcionamento interno, a constituição do currículo e as práticas diárias de professores e alunos, constituindo a chave capital para o estudo das instituições educacionais. Tão variados são os vestígios e indícios de diferentes momentos da escola, percebidos pelo pesquisador da educação, na atualidade, que seu trabalho investigativo parece exigir atenção redobrada para conservar o rigor científico (GATTI e PESSANHA, 2010, p.158).

Para os autores, a História das Instituições Escolares, bem como o estudo da cultura escolar de uma ou de uma série de instituições escolares constituem tendências recentes no campo da História da Educação brasileira, ao menos na perspectiva de um exame que supere uma análise pautada exclusivamente pelo estabelecimento de relações macro-societárias, com a entrada de uma rica dialética entre o particular e o geral, entre o cotidiano escolar e as finalidades sociais. Perspectiva nova que leva o historiador da Educação à busca, ao conhecimento e à utilização de amplos contingentes de evidências históricas (2005).

Entendemos que os museus não se constituem somente como espaços ilustrativos, que narram histórias de setores específicos da sociedade. Há várias acepções acerca de museus e de museus escolares. Segundo Circe Bittencourt, os acervos devem se constituir em fontes de análise e de interpretação crítica, ou seja, o

antigo “olhar de curiosidade” deve ser substituído pelo “olhar de indagação”, afinal as peças despertam o imaginário (2008, p.355).

O museu escolar e suas coleções devem dialogar com diversos tipos de públicos, oportunizando uma experiência que busca a compreensão da história como um processo. A duplicidade de funções a que se propõe o Memorial implica numa pluralidade de atividades que incluem, entre outras, localização e seleção de documentos, seu processamento, formas de divulgação e socialização. Pressupõe ainda uma abordagem pluridimensional capaz de dar conta dos desafios impostos pela totalidade. Assim, o objetivo não é *ensinar história*, tal qual um manual, sua função está em mostrar o processo histórico que os sujeitos vivenciaram, bem como ensinar a historicidade do mundo em que estamos inseridos. Os sujeitos e os objetos são pontos de partida para trabalharmos a história como problema. Para Ulpiano de Meneses (2011, p.418), “um museu de história deve ser um museu de problemas e não de coisas históricas”. Essa percepção entende o museu como espaço educativo e de pesquisa, identificando-o como um laboratório de experiências.

Quando a escola percebe a importância de salvaguardar seus registros documentais, busca construir sua identidade institucional e, assim, tudo que é guardado pode constituir-se em fontes que dizem muito à História da Educação. Além disso, a produção de acervos escolares pode diversificar as abordagens dos conteúdos de História, sendo os documentos dos arquivos mais uma fonte possível de ser interrogada, construindo e desconstruindo o conhecimento ao sabor de novas hipóteses. Frente à explosão documental presente no ensino de História da Educação, é importante questionar qual o lugar que os documentos da escola têm ocupado nas salas de aulas.

Para a organização do Memorial do Colégio Farroupilha, os primeiros passos dados começaram pela recolha de materiais e o tombamento do arquivo inativo[3]. Os materiais do acervo foram separados, higienizados e restaurados, partindo para a catalogação, registro e arquivamento. Não começaram do nada, visto que, anteriormente, uma professora já havia realizado uma parte da catalogação do acervo fotográfico, por data e eventos[4]. Por vezes, as escolas iniciam a organização de seus acervos desse modo, intuitivamente onde se começa a recolher aquilo que estava disperso e organiza-se uma pasta, depois se expande para prateleiras de uma estante, papéis, fotografias, movidas por um desejo quase ingênuo de conservar fragmentos de outros tempos. Nesse sentido, destacam-se os aportes da História que indicam a necessidade da salvaguarda dos documentos, procurando sensibilizar a todos os sujeitos da escola sobre a importância da preservação de sua memória.

---

[3] Também conhecido como arquivo morto.

[4] O acervo fotográfico compõe-se em torno de quatro mil imagens, desde as primeiras décadas do século XX. É importante destacar que a escola adota o registro anual das turmas, de alunos individualmente e dos eventos. Um exemplo é o livro sobre a professora Lia, que incluiu a foto das cinquenta turmas, com o nome de todos os alunos (ALMEIDA, 1999).

Lopes e Galvão (2010), explicam que a seleção com vistas à preservação é feita ou por quem produziu o material, por quem por algum motivo conserva, ou não conserva porque julga não ser relevante, por quem organiza acervos e pelo decurso dos anos. Complementam dizendo que "o passado será sempre um conhecimento mutilado, só conta aquilo que foi possível saber a respeito do que se quer saber. O passado é uma realidade inapreensível" (2010, p. 79). Vidal acrescenta que "preservar não significa guardar tudo, mas 'avaliar' a documentação descartando o desnecessário e criando condições mínimas de sobrevivência do suporte físico e da informação do documento" (2005, p. 39). Importa, ainda, dizer que as ações de conservação estão atravessadas por nossos afetos, pois os objetos carregam em si lembranças de um tempo vivido.

Desde a sua fundação, em 5 de junho de 2002, o Memorial[5] não se limita a constituir-se apenas em *eventos*, tais como as tradicionais visitas de estudantes a arquivos e museus, onde os documentos são mostrados como curiosidades. Ele assume uma função mais ampla com o desenvolvimento de atividades multidisciplinares: espaço pedagógico, de pesquisa, exposição e museológico. Assim, não é apenas local de contemplação, de guarda e preservação de documentos, é lugar de pesquisa e de ensino. As fontes que fazem parte de um Memorial têm o poder de interpelar pesquisadores da História da Educação especialmente, bem como, os alunos da instituição de ensino. Silva e Petry (2012), explicam que o grande desafio dos museus escolares é sistematizar as "expressões do fazer ordinário da escola" sem apresentá-las como objetos estéreis descontextualizados da vida escolar.

2. O ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Na Faculdade de Educação/UFRGS, o currículo do Curso de Pedagogia prevê duas disciplinas de História da Educação, cada uma com quatro créditos: a primeira oferecida no primeiro semestre do curso e intitulada História da Educação na Europa e nas Américas, e a outra, História da Educação do Brasil, que integra as disciplinas do quinto semestre.

A grande questão que persegue este texto é pensar a disciplina e suas articulações no processo formativo dos estudantes ingressantes do Curso de Pedagogia. Algumas chegam à Faculdade de Educação com menos de dezoito anos, outras com mais de cinquenta anos. Muitas vêm das regiões periféricas da cidade ou da região metropolitana da cidade. Em sua grande maioria, são egressas do ensino público e uma parte concluiu o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

Então, como seduzir as estudantes para a discussão acerca dos temas que envolvem a História da Educação? Que metodologias podem ser utilizadas para transpor o ensino meramente enciclopédico, pautado na leitura de manuais de

---

[5] A equipe do Memorial está assim constituída: coordenadora - Alice Rigoni Jacques; estagiários e bolsistas de pesquisa (FAPERGS/PUCRS) e (BPA/PUCRS). O Memorial localiza-se na Rua Carlos Huber, 425, Bairro Três Figueiras (Porto Alegre/RS). Promove exposições temáticas e está permanentemente aberto à visitação pública.

História da Educação, que evidenciam, muitas vezes, concepções de uma história linear e eurocêntrica? Como provocá-las no sentido de perceberem o valor dessa disciplina para sua formação? Conhecer o passado nos ajuda a avaliar as atitudes de homens e de mulheres de outros tempos? Ainda vale a célebre frase "aprender com os erros do passado para não repeti-los"? Seria esse o papel da História?

É possível, de acordo com Lopes e Galvão (2010), pensar que a História, juntamente com outras formas de explicação da realidade, nos ajude para que possamos compreender alguns aspectos que o presente nos apresenta como problemas. Nas palavras das autoras: "Talvez muitos alunos e professores tenham dificuldades para responder 'para que serve a História?' e, particularmente, a História da Educação. Afinal, o trabalho cotidiano em sala de aula exige respostas rápidas, seguras, diretas" (p. 12). Essas são questões com as quais se defrontam os docentes de História da Educação e para as quais não há uma resposta certa, e sim fomentam constantes reflexões acerca de nossas escolhas teóricas e metodológicas implicadas no desenvolvimento das aulas.

Uma forma de envolver as estudantes é instigá-las a perceber a História da Educação além do seu caráter disciplinar, concebendo-a, também, como campo de pesquisas. Neste sentido, o significado da visita de estudos ao Memorial do Colégio Farroupilha e o contato com o acervo poderia oferecer às estudantes exercícios de investigação, promovendo uma aproximação mais concreta do cotidiano escolar de outros tempos, através da observação e análise da arquitetura do prédio escolar, de escritos, cadernos, diários, artefatos escolares, um passeio pelos seus arquivos, consulta a boletins, jornais escolares, fotografias, narrativas de memória de antigos professores e ex-alunos, entre tantas outras possibilidades.

3. APROXIMANDO ESTUDANTES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Para desenvolver metodologicamente este estudo, elegemos trabalhar com uma turma de calouros do Curso de Pedagogia da UFRGS que frequentaram a disciplina "História da Educação na Europa e América". Assim, imbuídas do desejo de encantar as estudantes e despertá-las para os sentidos da disciplina, trabalhou-se o conceito de cultura escolar ancorada nos estudos de Juliá (2001), Frago (1995), Vidal (2005), no qual, olhar a escola pelas lentes da cultura escolar permite não apenas ampliar nosso entendimento sobre o funcionamento interno da instituição, como nos provoca a rever as relações estabelecidas historicamente entre escola, sociedade e cultura.

Sabemos que os artefatos culturais, são as manifestações visíveis da cultura, tê-los como referência da cultura escolar pessoal e familiar, nas primeiras aulas, foi bastante significativo para a proposta desenvolvida junto às estudantes de Pedagogia. Inicialmente, solicitou-se que as discentes buscassem em suas memórias materiais relacionados à sua educação e compartilhassem com a turma. Para tanto, a narrativa do livro "Guilherme Augusto Araújo Fernandes" (1995), e o vídeo "Dona Cristina perdeu a memória" colaboraram na construção inicial de um conceito de memória, entendendo-a como uma teia de subjetividades, formada por lembranças e muitos

esquecimentos. Assim, álbuns ou leituras de família, cadernos de receitas culinárias, diários íntimos, cadernos, fotos e boletins escolares, entre outros compuseram um primeiro cenário de aproximações da cultura escolar.

Na sequência, o convite para conhecerem o Memorial de uma escola, a fim de que pudessem experimentar as sensações de voltar no tempo e perceber uma infinidade de materiais guardados naquele lugar. Ao chegarem no local, foi possível perceber um certo estranhamento por ingressarem numa escola imponente, que, em suas edificações, distancia-se do conceito que se tem da escola pública no século XXI. Ao entrar no colégio, o visitante se depara logo com o espaço destinado ao Memorial. Este, possui uma área de 90m²; está dividido em três ambientes, por painéis que trazem os nomes dos alunos formandos que frequentaram a escola desde 1920; um espaço de trabalho, com uma mesa, computadores, escâner e armário, contendo parte do acervo documental; outro ambiente apresenta uma réplica da sala de aula da década de 1950 e conta com carteiras escolares, mesa da professora, quadro de giz, lousa, cartilhas, cadernos de aluno, caneta-tinteiro, tinta, globo; por fim, um espaço destinado ao atendimento das turmas de alunos. Ao longo das paredes da sala, há armários e outros objetos da cultura escolar: orquestrola, coleção de discos de vinil, harmônio, relógios, materiais pedagógicos e lúdicos utilizados nas aulas, almofadas para os alunos sentarem, quadro branco e projetor interativo (BASTOS e JACQUES, 2014, p.60-61).

Nosso objetivo era que as estudantes desenvolvessem um olhar para as materialidades guardadas no Memorial, para além de uma mirada contemplativa. Portanto, o início se deu por meio do estímulo à observação do lugar, procurando estranhá-lo e problematizá-lo. Essas questões auxilaram no propósito de desnaturalização do Memorial: Este lugar guarda as memórias de quem? O que foi escolhido para ser guardado? Por que não guardou tantas outras coisas? Quais os seus silêncios? Que história está sendo narrada? O que o Memorial significa para a instituição escolar, para a comunidade, para os pesquisadores, para os estudantes da Educação Básica e da Graduação? O que são capazes de dizer essas relíquias de escola?

Durante a visitação, aproveitamos para retomar a construção do conceito de memória, agora relacionado às memórias das instituições de ensino, introduzindo outros conceitos como cultura e patrimônio escolar, acervos institucionais, o sentido de documento para a História da Educação, o que significam documentos oficiais e ordinários, quais suas características e usos para a pesquisa acadêmica.

Nesse viés, os patrimônios da educação são entendidos aqui como conjunto de documentos escritos, orais, imagéticos, objetos e práticas intangíveis das instituições escolares, assim considerados pelos atores escolares responsáveis por essa atribuição de valor e construção de significados para tais bens culturais. Importa reconhecer a escola como produtora de patrimônios, como "lugar de memória" (NORA, 1993), entendimento este que amplia o conceito de patrimônio para além do que se encontra institucionalizado ou protegido pelas políticas de Tombamento, Chancela, por exemplo. As experiências coletivas e cotidianas de diferentes grupos questionam

a ideia de patrimônio associada ao monumento sacralizado, à memória nacional e aos bens de excepcional valor.

Durante a visita, foi proposto às estudantes que elegessem um documento dos diferentes acervos existentes. A partir de inferências, fizeram uma descrição detalhada, explicaram a materialidade, estimaram sua temporalidade, disseram aonde estava guardado e construíram hipóteses sobre o por quê estaria neste lugar, quem teria produzido, seus possíveis usos. Discutiram justificativas para considerar o artefato identificado ao campo da História da Educação. E, por fim, refletiram se outras pessoas, de diferentes posições sociais, poderiam ou não ter acesso a esse documento no passado. O periódico estudantil "O Clarim ", máquinas fotográficas, carteira escolar, mimeógrafo, uniformes, caneta tinteiro, exemplares das Revistas do Ensino , livros didáticos permearam as escolhas das estudantes.

O exercício da descrição teve como intenção adensar o conceito de documento histórico, instigando as estudantes a perceberem que o mesmo não corresponde diretamente ao passado tal qual aconteceu. O documento não é um reflexo do passado, é, sim, uma representação de um outro tempo escolar. Desse modo, o documento precisa de leitura, precisa ser interrogado para que possa, aos poucos, fornecer indícios, e, assim, seja possível uma reconstrução do passado. E ao colocar sob suspeita os documentos, as estudantes puderam constatar que, o Memorial não nos diz tudo sobre a história da instituição. Ele conserva uma amostragem daquilo que intencionalmente ou não foi escolhido para ali estar exposto. Teriam as estudantes encontrado, por exemplo, cadernos com rasuras, rasgados e com pouco capricho? Fotografias que não evidenciassem uma visão edificante da instituição? Sendo assim, interessou construir uma discussão acerca dos espaços museológicos como lugares que narram concepções de um lugar, de uma época e dos agentes que neles intervém. Entende-se que é preciso, ao pretender transformar o arquivo escolar em um lugar de memória, ter preocupação constante no trabalho com as fontes, considerando que a memória é seletiva e construída (POLLAK, 1992, p.203-204), e que, portanto, os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações (NORA, 1993, p.22). Essa deve ser a primeira preocupação do pesquisador: entender que os documentos refletem contextos e necessidades de quem os produziu e não são testemunhos isentos e nem estatutos da verdade.

Todo esse conjunto de documentos, organizados em diferentes acervos, salvaguardados no Memorial diz muito, e, se problematizado, é capaz de explicar um pouco da História da Educação de uma determinada temporalidade. Nóvoa (2004), nos ajuda a pensar no ensino de História da Educação, que pode incluir atividades de estudo e de investigação. O autor debruçou-se sobre este tema e reforça os desafios vividos pelos docentes que agregam em seu ofício, concomitantemente, o papel de historiador e de professor, o que faz com que transitem pela História e pela Educação.

Ao final da visita, um debate acerca da potência do Memorial para os estudos de História da Educação, cujo lugar representa uma concepção de escola que iniciou no

século XIX e atravessou o século XX. A intenção da visita foi aproximar as estudantes de uma representação de escola do passado, não apenas do Colégio Farroupilha em si, mas de uma ideia da escola no Brasil de outros tempos. A partir daí, defendeu-se a importância da salvaguarda de materiais escolares, condenados, via de regra, ao descarte.

Discutiu-se acerca da importância da futura pedagoga desenvolver uma nova mirada para os artefatos escolares, procurando entender que a História da Educação também se faz com a produção de acervos que representam a história de uma instituição escolar, mas que também representam uma época, um lugar. Podemos dizer que essa é uma questão pouco presente na formação docente. Talvez a urgência da vida cotidiana nas escolas, os problemas de toda ordem, sejam fatores que acabam afastando as professoras desse cuidado com fragmentos do passado que falam de nossa identidade profissional e educacional. Talvez seja preciso um despertar de sensibilidades para uma maior valorização desses documentos e esse aguçar passa pela formação docente e pelas aulas de História da Educação.

Concluiu-se a conversa tratando sobre possíveis políticas públicas que poderiam ser implementadas para que outras instituições de ensino, especialmente as escolas estaduais e municipais, pudessem também ter suas memórias salvaguardadas. Portanto, o investimento em formação é necessário para que os professores percebam o significado de preservarem alguns materiais produzidos nas escolas condenados na maioria das vezes ao lixo.

Apesar das dificuldades enfrentadas na rede pública escolar, de uns tempos para cá, muitas instituições de ensino começam a valorizar suas memórias e organizar espaços em que reúnem fragmentos da documentação que sobreviveu ao tempo, disponibilizando o acervo à visitação do público em geral. Por vezes, a organização inicia de modo simples, uma professora que se dispõe a acomodar fotos em álbuns, recortes de jornais, objetos em um armário. Isso tudo já é um começo.

Voltando às estudantes, após a visitação, o trabalho em aula foi complementado com a leitura de algumas pesquisas publicadas no livro "Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS Memórias e Histórias (1858-2008)" (2013). Foram selecionados textos que apresentam diferentes miradas para a história da escola. A trajetória de uma professora alfabetizadora que trabalhou por cinquenta anos na instituição (ALMEIDA, 2013); a história do Jardim de Infância (FIGUEIREDO, 2013); uma análise sobre o periódico estudantil "O Clarim" (ALMEIDA e LIMA,2013), e um estudo sobre cartas escritas por alunos do curso primário (BASTOS e JACQUES, 2013).

Tais leituras foram importantes para provocar as estudantes e mostrar como é possível pesquisar em periódicos estudantis, em cadernos escolares, em memórias de professoras e transformar isso tudo em estudos acadêmicos vinculados ao campo da História da Educação.

CONSIDERAÇÕES

Desde a sua criação o Memorial vem propondo e criando condições para se estabelecer um diálogo entre o visitante, a pesquisa, os documentos e as exposições, visando obter pontos de contato e de diálogo, criando laços de afinidade e de apropriação com a história da escola e, consequentemente, com a História da Educação.

Nesse sentido, apresentar o Memorial às estudantes do Curso de Pedagogia foi desafiador, pois, a partir desses escritos, postula-se que os cursos de formação docente procurem sensibilizar as futuras professoras para a necessidade de proteger os documentos produzidos pelas escolas, indo além do cuidado com o que é de caráter oficial, no sentido de salvaguardá-los, evitando, assim, o descarte como destino final. Lopes e Galvão (2010), afirmam que, há um desconhecimento do potencial da História da Educação, e, alertam para as possíveis dificuldades de quem vive a escola cotidianamente em poder estranhar aquilo que caracteriza o ambiente escolar e seus atores sociais. É assim que materiais da ordem do comum são de modo recorrente desprezados, muitas vezes porque os agentes da educação não os concebem como patrimônios da educação. Portanto, as reflexões contidas nesses escritos fazem parte do conjunto de preocupações relacionadas às memórias produzidas pela escola no seu dia a dia e a necessidade de renovar os significados do conhecimento histórico tanto na Educação Básica quanto nas pesquisas da História da Educação. Por inúmeros motivos, a maioria dos documentos produzidos na escola se dissolve com o passar do tempo. As autoras, explicam que a seleção com vistas à preservação é feita ou por quem produziu o material, por quem por algum motivo conserva, ou não conserva porque julga não ser relevante, por quem organiza acervos e pelo decurso dos anos. Vidal acrescenta que "preservar não significa guardar tudo, mas 'avaliar' a documentação descartando o desnecessário e criando condições mínimas de sobrevivência do suporte físico e da informação do documento" (2005, p. 39). Importa, ainda, dizer que as ações de conservação estão atravessadas por nossos afetos, pois os objetos carregam em si lembranças de um tempo vivido. O estudo da História da Educação nos remete a tempos e espaços diversos, faz com que nos defrontemos com esse "outro" (LOPES e GALVÃO, 2010, p.11). Essa disposição para a alteridade promove a aproximação daquilo que é distinto de nós e que, portanto, não conhecemos. Então, coerente com as mudanças historiográficas que ocorreram ao longo do tempo, argumenta-se que a disciplina História da Educação, deve ir muito além da perspectiva de apenas apresentar biografias de notáveis educadores, comumente eleitos os europeus como os merecedores de terem suas concepções educacionais estudadas, ou constatar os fundamentos pedagógicos em uma sequência cronológica, baseada na linearidade dos fatos, apenas evidenciando a descrição dos acontecimentos havidos, apartada da realidade imediata.

O presente texto procura apresentar o Memorial, como espaço de coleção e de pesquisa, articulado com as peculiaridades da disciplina desenvolvida no Curso de Pedagogia, visando a aproximação do estudo da História da Educação, com os arquivos reconstruídos, forjando perguntas a partir dos silêncios existentes. Escolas são lugares de memória e de rememoração que buscam evitar o esquecimento,

através da construção de laços de identidade. Nesses lugares de memória, a cultura escolar está presente nos permitindo ter acesso ao passado através de vestígios que foram deixados e selecionados, indícios não apagados que representam a vida das instituições escolares e de seus atores sociais. Entendemos que acervos escolares não sejam apenas locais de contemplação do passado, mas sim espaços profícuos de trabalho para docentes e discentes de História da Educação.

Para estudantes e professores de História da Educação, esses lugares são especiais, pelas muitas possibilidades de estudo e problematização daquilo que foi preservado do passado escolar. E, desse modo, se consegue perceber o quanto a História da Educação está viva nas escolas, materializada nesses fragmentos conservados pelo tempo e pelas narrativas de memória.

Clarice Nunes (2003), ressalta que a percepção da História da Educação como campo de pesquisa e disciplina é algo que pode "inundar o dia a dia da sala de aula" (p. 152). Nesse sentido, é importante envolver os alunos a trabalhar as questões historiográficas, percebendo, na prática, a História da Educação enquanto possibilidade de desenvolver pesquisas, indicando caminhos de aprimoramento acadêmico através da participação em bolsas de iniciação científica, de trabalhos de conclusão de curso e em cursos de pós-graduação de Mestrado e Doutorado. Cremos que este é o maior desafio dos professores de História da Educação: atribuir sentidos efetivos e afetivos à sua disciplina e não apenas abordar, em suas aulas, saberes que não promovam interlocuções, que não surtam efeitos no modo como se entende a educação atualmente.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, Dóris B. O Caminho das Letras: os cinquenta anos de alfabetização de Lia Mostardeiro. Porto Alegre: Ed. ABE, 1999.

ALMEIDA, Dóris B. Um caminho de pregnâncias: Os cinquenta anos de alfabetização da professora Lia Mostardeiro (1945-1994). In: BASTOS, Maria Helena; Jacques, Alice R.; Almeida, Dóris B. Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013, p.151-182.

Almeida, Dóris B.; LIMA, Valeska A. de. Memórias Juvenis nas páginas de um periódico: O Clarim (1945-1965). In: BASTOS, Maria Helena; JACQUES, Alice Rigoni; Almeida, Dóris B.. Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013, p. 183-208.

Bastos, Maria Helena. A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.

Bastos, Maria Helena; Jacques, Alice R.; Almeida, Dóris B. (Org.). Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

Bastos, Maria Helena; Jacques, Alice R.. Cartilha, festa e escrita infantil: Álbuns e cartas dos alunos do curso primário (1948-1966). In: Bastos, Maria Helena; Jacques, Alice R.; Almeida, Dóris B. Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013, p. 209-231.

Bastos, Maria Helena; Jacques, Alice R.. Liturgia da memória escolar - Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (2002). Florianópolis, Revista Linhas, v.15, n.28, 2014.

Bittencourt, Circe. Livro didático e saber escolar (1810-1910). São Paulo: Autêntica, 2008.

Dominique, Juliá. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, n.1, p.9-44, jan/jun. 2001.

Farge, Arlete. O sabor do arquivo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

Figueiredo, Milene M. de. O Kindergarten do Deutscher Hilfsverein (1911-1929). In: Bastos, Maria Helena; Jacques, Alice R.; Almeida, Dóris B. Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858 – 2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013, p. 111-127.

Fox, Mem; ilustrações de Julie Vivas. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. São Paulo: Brinque-book, 1995.

Frago, Viñao. História de la educación e historia cultural: possibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação, n.0, p.63-82, set/dez. 1995.

Gatti JR, D.; Pessanha, E. C. (2005). História da Educação, Instituições e Cultura Escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In: Gatti JR., D. e Inácio Filho, G. (orgs.). História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas/SP: Autores Associados. Uberlândia/MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, p. 71-90.

Gatti JR. Décio; Pessanha, Eurize Caldas. Currículos, práticas e cotidiano escolar: a importância dos arquivos escolares para a produção de conhecimento em História da Educação. Revista História da Educação/ASPHE (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação) FaE/UFPel. N.31 (mai/ago 2010) – Pelotas: ASPHE.

Jacques, Alice R. Entre lápis, cadernos e memórias: O Memorial Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha. Revista História da Educação (online). POA v.19, nº47, Set/dez 2015, p.323-326.

Lopes, Eliane M. e Galvão, Ana Maria de O. Território plural: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

Meneses, Ulpiano T. Bezerra de. Estudos históricos (Rio Janeiro), 31 de março de 2011. Entrevistador: Luciana Quillet. Rio de Janeiro, v. 24, n. 48, dez. 2011. p. 405-431.

Nora, P. (1993) Entre Memória e História. A Problemática dos Lugares. Projeto História. São Paulo, nº 10, p. 22.

Nóvoa, A. Apresentação. In. Stephanou, M. e Bastos, M. H. C. (orgs.). (2004) Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes.

Nunes, Z.C.R.M. (2003). O ensino de História da Educação e a produção de sentidos na sala de aula. RBHE. Campinas: São Paulo, n. 06, p. 115–158.

Pollak, M. (1992) Memória e Identidade Social. In: Estudos Históricos. 1992/10. APDOC. Editora da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, vol.5, n.10, p. 200-212.

Silva, Vera L. Gaspar e Petry, Marília G. (orgs.) Objetos de escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

TV CUIDAR DE IDOSOS. Dona Cristina Perdeu a Memória. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3ZTnC9pcC3U. Acessado em: 17/8/15.

Vidal, Diana G. Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

ID:309

AS MARCAS DO TEMPO ESCOLAR NOS SÉCULOS XIX E XX NO ENSINO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Autores:
Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

Filiação:
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – Brasil

Autores:
José Edimar de Souza

Filiação:
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS - Brasil

RESUMO

Esse estudo e as reflexões que dele advém, não resultam de uma pesquisa em particular, mas de um percurso que agrega pesquisa e ensino concomitantemente. Nos últimos dez anos, como pesquisadora e professora de História da Educação, a cada início letivo se interpunha uma questão: como dar significado a uma disciplina que, conforme a abordagem, pode se tornar árida e pouco compreendida pelos alunos dos cursos de licenciatura? Nesse sentido, objetivo situa-se em sistematizar e refletir sobre uma trajetória acadêmica que alia ensino e pesquisa em uma instituição de ensino superior. Com o registro sistemático da prática pedagógica foi possível analisar o percurso do ensino de História da educação em uma temporalidade de cinco anos. A investigação relaciona-se ao processo de construção de algumas competências desejadas para as licenciaturas e, sobretudo, para o curso de Pedagogia. A prática desenvolvida consistiu em identificar, recolher e analisar documentos históricos, provenientes sempre que possível, de cervos das escolas de atuação dos alunos. A análise dos dados indicou um significativo interesse das alunas pela Disciplina desencadeada pelo contato com os acervos escolares e o entendimento de que com os objetos se constrói a história da escola de outros tempos.

PALAVRAS-CHAVE

Acervos escolares; Ensino; História da Educação.

INTRODUÇÃO

> *"Um menino de orelhas de abano aperta a boca para evitar que a câmera flagre o seu sorriso. O fotógrafo faz micagens tentando arrancar uma expressão alegre daquele rosto sardento. Inútil: o garoto, que veste um antiquado guarda-pó branco com gravata azul marinho, [...] Tem oito anos e aquela imagem – a clássica fotografia de lembrança da escola primária, mãos sobre a mesa, livros estrategicamente colocados e um mapa do Brasil no fundo – será uma referência para o futuro. [...] Dois fatos me levam a ressuscitar este saudoso fantasma da minha iniciação no mundo das letras e dos livros. Na semana passada, minha afilhada – que nos próximos dias também completa oito anos – tinha como tarefa levar para a aula a foto de um parente adulto quando era criança. Lá se foi o menino de guarda-pó novamente para a escola. Impressionou a professora e passou o retrato em branco e preto da mão em mão pela turminha curiosa, para que as crianças de hoje vissem como era "a escola de antigamente". (Nilson Souza, Zero Hora, 23 de março de 2001)*

A escolha desse excerto, publicado já há algum tempo no Jornal Zero Hora do estado brasileiro do Rio Grande do Sul, desencadeou sentimentos relacionados às memórias de escolarização e as possibilidades de reflexão relacionada à vida profissional como professora e pesquisadora em História da Educação.

No primeiro caso, os sentimentos são de saudade, nostalgia, reminiscências de afetos passados. Os significados atribuídos não vão muito além do saudosismo próprio de quando nos remetemos a tempos pretéritos. Do outro lado, como pesquisadora no campo da História Educação, esse texto instigou-me a penar em documentos escolares, em cultura material da escola, em artefatos e acervos escolares, entre tantos elementos que compões o contexto de ensino e de pesquisa dessa área.

Vez por outra, ao iniciar um semestre letivo, escolho esse texto para iniciar a aula da graduação com o intuito de atribuir sentido a disciplina de História da Educação. Com o firme propósito de despertar o interesse das alunas do curso de Pedagogia pela Atividade Acadêmica[1], tenho o objetivo de desencadear um processo de pensar a documentação escolar como possibilidade para entender determinados aspectos vivenciados pelas alunas do curso de Pedagogia, no exercício da profissão, nas escolas as quais trabalham. A tentativa é instigar um processo de reflexão e de problematização do passado escolar articulado à necessidade de valorização, criação e preservação dos acervos escolares. Com o desenvolvimento de um dado repertório historiográfico importa que as alunas desenvolvam a necessária sensibilidade para a compreensão de determinados aspectos da educação contemporânea a partir de uma reflexão sobre o seu passado.

---

[1] "Atividade acadêmica" é sinônimo de "disciplina" e é a nomenclatura utilizada na instituição na qual trabalho.

A abordagem escolhida para tal é direcionada aos aspectos relacionados às histórias locais, de professores, de instituições de ensino, de culturas escolares próprias de uma região, de cultura material da escola e que, em certa medida, lhes diga respeito e que abarquem temporalidades não muito distantes. Talvez, ingenuamente ou não, se persiga aquela velha fórmula de que, o que é próximo e cotidiano, faça mais sentido. O objetivo de partir desse universo "conhecido" relaciona-se à intencionalidade de aumentar o repertório e a importância atribuída pelas estudantes, não só à História da Educação, mas aos Fundamentos da Educação em seu conjunto.

Este estudo tem por objetivo relatar e analisar uma prática de sala de aula a partir de uma metodologia de ensino sobre a qual venho refletindo desde 2003. Essa prática ganhou outras dimensões e, nos cinco últimos anos, se converteu em um recorte de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo grupo EBRAMIC, o qual coordeno. Os resultados apresentados nesse estudo foram decorrência das análises realizadas com as turmas do curso de Pedagogia na Oferta Regular e na Modalidade PARFOR da Universidade na qual atuo na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação.

Essa pesquisa e as reflexões que dela advém, resultam, portanto, de um percurso que agrega pesquisa e ensino concomitantemente.

Durante os cinco últimos anos como pesquisadora e professora de História da Educação, a cada início letivo se interpunha uma questão: como dar significado a uma disciplina que, conforme a abordagem, pode se tornar árida e pouco compreendida pelos alunos e alunas dos cursos de licenciatura de modo geral e de Pedagogia em particular? Essa inquietação não é singular, a temática do Ensino de História de Educação vem sendo pesquisada por diferentes autores nos últimos anos. Investigadores como Gatti Junior (2009), Buffa (2005), Carvalho (2005), Fernandes (2008), entre outros, se debruçaram sobre o assunto em reflexões que abordam diferentes aspectos de questões que envolvem a pesquisas sobre o ensino de História da Educação tais como: os manuais didáticos utilizados; os programas de ensino da Disciplina, a História de seu ensino, as práticas e fonte para a pesquisa. Essas são algumas das temáticas que destaco entre tantas que produziram um conjunto de reflexões e determinaram, no meu entendimento, alguns avanços sobre as propostas curriculares nos cursos de formação de professores.

A investigação relaciona-se, portanto, ao processo de construção de algumas competências desejadas para as licenciaturas e, sobretudo, para o curso de Pedagogia no qual tenho maior tempo de atuação, na instituição de ensino, lócus da pesquisa.

Entre as cinco competências explicitadas na ementa da atividade acadêmica de História da Educação, destaco três delas: *compreender a especificidade do campo da História da Educação e sua contribuição para a formação do educador*; *identificar as diferentes abordagens existentes no campo da História da Educação, seus métodos, objetos e fontes*; *conhecer experiências de pesquisa em História da Educação Brasileira, como fundamento para produção própria de investigação na área*. Essas competências relacionam-se há uma preocupação com as fontes e

documentos que, ao fim e ao cabo, são os elementos que indicam o componente que articula educação e pesquisa.

As perguntas que se interpõem são: onde encontrar fontes documentais vinculadas aos processos de educação? Como organizar uma prática pedagógica que integre esses dois aspectos, ensino e pesquisa, em turmas de graduação cujo número de alunos é, de modo geral, expressivo?

A tarefa a que me empenho - de atribuir significado e dar sentido a História da Educação no que concerne à articulação com o contexto atual - consiste em um desafio.

1. A PESQUISA COMO ALIADA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO

As turmas do curso de Pedagogia, apresentam uma característica singular, geralmente, mais da metade da turma já atua como docente em diferentes níveis do ensino fundamental. Essa particularidade é um importante elemento para se explorar, no sentido de dar significado ao ensino de História da Educação. Lopes e Galvão (2001) afirmam que aulas, alunos, provas, professoras, material escolar, livros e leituras, o universo da educação e suas particularidades está ou esteve presente com muita frequência no cotidiano de cada um de nós. Incorporamos e acostumamo-nos com ele de tal forma que fica difícil desnaturalizá-lo e problematizá-lo. É necessário fazer um exercício de estranhamento para que possamos fazer perguntas a essa "condição da escola" a qual está incorporada e com a qual estamos acostumados.

Pensando essa condição tenho proposto, uma prática pedagógica em que as alunas devem trazer para sala de aula documentos escolares, cuja procedência é, de modo geral, dos acervos escolares - arquivos, memoriais de instituições de ensino e, por vezes, museus – ainda sebos, documentos de parentes e/ou seus conhecidos, e, em alguns casos, documentos pertencentes a elas próprias.

Tal prática ocupou-se, além de cumprir um programa curricular, em explorar o potencial de pesquisa no ensino da História da Educação em uma tentativa de sensibilizar um coletivo de futuros professores de maneira que entendam a presença dos fundamentos, sobretudo a História da Educação, na grade curricular do curso de Pedagogia como um "farol que ilumina o passado" (NAVA, apud NUNES, 2003, p. 120). A prática que explicito vem ocorrendo, com pequenas variações, desde 2003 sem, no entanto, ocorrer uma reflexão sobre ela. Essa pesquisa sistematiza e incorpora à atividade uma possibilidade de análise de seu impacto sobre as turmas.

1.1- A transformação dos artefatos escolares em documentos

Em pesquisa anterior Grazziotin, Klaus e Almeida (2015) observam que distintos autores desencadearam uma série de reflexões a respeito da História da Educação e

sua presença no currículo das licenciaturas de modo geral e, da Pedagogia, em particular. Nunes (2003, p. 115) problematiza acerca da "finalidade da História da Educação, das dificuldades discentes, da seleção de conteúdos básicos e sobre algumas situações de aprendizagem". No sentido de pensar a pesquisa e o ensino de História da Educação, Magalhães (2011) analisa as alternativas de investigação que abarcaram objetos, antes não considerados relevantes para estudo, tais como: instituições escolares, disciplinas, questões de gênero, cultura escolar, imprensa, legislação entre outros. Essas perspectivas de se trabalhar com a História da Educação propiciaram o desenvolvimento de "métodos e abordagens das quais resultam uma diversidade na informação e produção historiográficas". (MAGALHÃES, 2011, p. 01).

É na esteira dessas reflexões que consideramos e problematizamos a atividade abordada.

A prática desenvolvida consistiu em identificar, recolher e analisar documentos históricos, provenientes sempre que possível, de cervos das escolas de atuação das alunas ou por elas conseguidos com familiares, vizinhos etc. Posterior à identificação da procedência das fontes, identificação das características e análise, que abarca um conjunto de atividades relacionadas à crítica documental, ocorre a produção, por parte das alunas de um texto em formato de artigo acadêmico.

O início da atividade ocorre com discussão do conceito de documento histórico, cultura material e os lugares de preservação ou descarte dos "restos" de outros tempos, por parte das escolas. No decorrer desse processo inicial é possível perceber que, de modo geral, as alunas consideram documento aquilo que é escrito, que provém de uma instituição, que pertenceu a alguém de destaque na sociedade, que é muito velho, é muito raro, enfim, aos seus olhos, são essas as características que fazem um artefato obter a chancela de ser, oficialmente, um documento histórico. No mesmo sentido, acreditam que um objeto tem um fim em si mesmo, ou seja, não conferem um sentido cultural, social e histórico aos objetos de outros tempos.

A primeira etapa do trabalho em sala de aula consiste na sensibilização e no convencimento do significado da atividade. Essa tentativa está vinculada a prática de levar para aula uma "caixa de memórias escolares", com esse recurso várias são as indagações que se realizam com relação aos objetos que são expostos. Na ocasião, as alunas, de forma geral, mostram-se mobilizadas com os objetos que saem da caixa: mata-borrão, ábaco, livros antigos, boletins, diários de professoras, cadernos de alunos, quadros de formatura etc. Esse é o momento de motivá-las, as perguntas colocadas são: que indagações vocês fariam à esses objetos? O que esses objetos podem responder sobre o passado?

Na segunda fase, as alunas têm três semanas para encontrar documentos escolares. Invariavelmente, no percurso de garimpar material encontram cadernos, diários de professoras, revistas, álbuns de fotografias, inúmeros objetos de fins didáticos relativos à cultura material da escola, periódicos escolares, entre outros. Nesse processo, se constitui um arsenal de registros escritos e imagéticos da escola de outros tempos. Em muitas situações quando o encontro do objeto vem

acompanhado do dono ocorre à pergunta: é possível entrevistar o sujeito ao qual pertenceu esse artefato? Nesses casos a documentação escrita vem acompanhada da problematização e abordagem que envolve a memória oral como documento histórico. São produzidas, assim, memórias orais de professores, alunos, pais e até autobiografias. Em decorrência desse processo, são discutidos os referenciais para analisá-los.

Na investigação desenvolvida entre 2012 a 2015 selecionamos alguns exemplos de documentos analisados pelas alunas.

ALUNA	**DOCUMENTOS ANALISADOS**	**TEMPORALIDADE**
Aluna A	Boletins da Escola Municipal Delfina dias Ferras e Colégio José de Montenegro.	De 1976 a 1985.
Aluna C	Livro didático para Admissão ao Ginásio: Vamos Estudar – 1958; Livro didático para Admissão ao Ginásio: Estrada Luminosa - 1967.	Final da década de 1950 e década de 1960.
Aluna D	Lista de classificação do Grupo Escolar do Bairro da Viação Férrea (Taquara/RS).	Ano 1969.
Aluna G	Caderno de Registros de Classe do Grupo Escolar de Portão.	Ano de 1968 – 1969.
Aluna I	Livro de atas das reuniões pedagógicas de 1978/87 de uma Escola Estadual.	Décadas de 1970 e 1980.
Aluna L	Histórico escolar da Escola Estadual de 1º grau Visconde de São Leopoldo.	Décadas de 1968 a 1971.
Aluna O	Lousa escolar da década de 1930	Década de 1930.
Aluna P	Fotos de recordações escolares dos anos de 1970, 1974 e 1975.	Década de 1970.
Aluna Q	Lousa e grafite, pincel tinteiro, caneta automática Parker.	De 1940 a 1960.
Aluna 1	Periódico "O Ateneu" – colégio Sinodal de São Leopoldo –	1937 - 1973
Aluna 2	Álbum de memórias professora Cléris Allgayer Becker – Lomba Grande.	1960 - 1980
Aluna 3	Expediente do processo de criação do curso de música - Escola de música da Unisinos.	1950
Aluna 4	Documentos de nomeação da professora Adolfina Josefina M. Diefenthäler, de Novo Hamburgo.	1920
Aluna 5	Álbum de fotografias de alunos e professores da Escola Pública Municipal – Subúrbios do Rio dos Sinos, São Leopoldo.	1932

TABELA 1 | Lista de documentos produzidos nas aulas de História da educação turmas de pedagogia regular e PARFOR.

Fonte: organizado a partir das produções elaboradas pelas alunas.

FIG.1 e FIG. 2 | Cadernos e objetos escolares de alunos(as).

Fonte: acervo pessoal.

Com o mapeamento dos trabalhos, pode-se identificar os focos de estudo e ampliar as reflexões sobre os processos de formação docente. A intenção ao se trabalhar essa prática, tomando a História da Educação como disciplina e campo de pesquisa, foi como diz Nunes (2003, p.152) "inundar o dia a dia da sala de aula" com o comprometimento, entre outras coisas, de valorização do passado escolar. Nesse sentido, foi importante o envolvimento das alunas no trabalho historiográfico, estimulando-as a perceberem, na prática, a História da Educação enquanto possibilidades de desenvolver pesquisas, indicando caminhos de aprimoramento acadêmico através da participação em bolsas de iniciação científica, de trabalhos de conclusão de curso e em cursos de pós-graduação, em diferentes níveis, identificados à História da Educação, ir, portanto, além do universo conhecido e vivenciado de modo geral pelas estudantes de Pedagogia.

2. PERCURSO DE PESQUISA

O processo que acabo de descrever, com algumas variações, é uma atividade que venho desenvolvendo, como já mencionado, recursivamente a cada semestre desde 2003.

Para possibilitar uma análise dessa atividade de forma a entender o processo de atribuição de significados, ou não, por parte das alunas à Disciplina, foi implementada uma pesquisa desenvolvida com uma turma de alunas da Pedagogia que ingressaram em 2011 e formara-se em 2015.

A produção dos dados ocorreu em três fases: a primeira se constituiu de observação da turma com relação ao desenvolvimento do trabalho na disciplina de História da Educação. Através da adesão à proposta, envolvimento com a recolha dos

documentos, interesse em encontrar bibliografias que sustentassem o estudo, sistematização dos dados e construção do artigo.

Essa trajetória permitiu vislumbrar uma parte do processo de atribuição de significados com relação à importância que a disciplina em questão ia assumindo no grupo. Assim, durante o semestre, registraram-se, em uma espécie de caderno de campo, as impressões transmitidas pelas alunas com relação ao desenvolvimento do trabalho. Zago (2003) aponta a observação como um recurso que potencializa a utilização de entrevistas em pesquisas de cunho qualitativo, segundo ela a observação é fundamental porque contextualiza o ambiente e permite uma análise prévia dos sujeitos que participarão do processo.

Na segunda fase, as alunas responderam a um instrumento com questões específicas da História da Educação. Essas questões tiveram como objetivo um mergulho no universo da disciplina, procurando identificar aspectos relevantes e entender os significados conferidos pelas alunas ao processo de trabalho proposto e, em menor medida, se a atividade por elas desenvolvida repercutiu de alguma forma na sua prática docente. As questões escritas contemplavam os seguintes itens: nome; escola que trabalha; tempo de serviço; atividade que desenvolve; descrição do seu percurso na disciplina de História da Educação considerando: trajetória de estudo, aprendizagens, habilidades e atitudes desenvolvidas; importância ou não da História da Educação no fazer docente; avaliação do trabalho realizado com os documentos referentes à "educação de outros tempos".

Em um terceiro momento, ocorrido no segundo semestre de 2012, se deu o processo de entrevista propriamente dito, o instrumento foi baseado no que Zago (2003) entende como "entrevista compreensiva" que tem como princípio aprofundar o entendimento sobre uma temática.

As alunas foram divididas em dois conjuntos; aquelas que responderiam as questões individualmente e aquelas que responderiam as questões participando de um grupo com mais cinco colegas. As entrevistas aconteceram na brinquedoteca[2], por ser um ambiente lúdico e esteticamente diferente dos usuais espaços universitários.

As entrevistas coletivas tem o propósito de potencializar o material das narrativas, pois desencadeiam lembranças, sentimentos comuns compartilhados pelo grupo o que acontece em menor medida quando se trabalha individualmente. Para Larrosa (2004), o ser humano é um ser que se autointerpreta utilizando-se de formas narrativas, desse modo o sentido do que somos, tanto para nós como para os outros, depende das histórias que contamos e, em particular, das construções que fazemos de nós mesmos, acrescentar-se-ia ainda, do grupo com quem convivemos e das situações vividas em conjunto.

---

[2] Brinquedoteca é um espaço destinado ao curo de Pedagogia no qual são trabalhadas as práticas relativas a infância. É um espaço lúdico, bem ventilado e esteticamente agradável, adequado ao processo de se produzir entrevistas.

Em se tratando do Brasil, são inúmeras as pesquisas que se utilizam de narrativas orais de cunho memorialístico para compor percursos de vida, de docência, de lembranças de escola. Estudos esses, que se ocupam em produzir uma memória da educação, de entender a história da educação a partir de percursos de professores, alunos, gestores, ou seja, daqueles que com suas memórias aproximam a pesquisa histórica do cotidiano da sala de aula, da escola, das práticas pedagógicas, das políticas pública vigentes. Pesquisadores que a partir de narrativas individuais analisadas coletivamente, colocam uma lente de aumento na História da Educação e proporcionam outra forma de enxergá-la.

Dentre os muitos estudos com essa perspectiva, destaco as investigações de Fischer (2005), Almeida (2007), Grazziotin, (2008), Souza (2015) entre outras tantas que, através das memórias docentes e/ou de alunos, produziram uma História da Educação de diferentes estados e/ou regiões. São estudos que deram visibilidade às idiossincrasias e singularidades da educação de determinados municípios, da educação rural, da educação em regiões de colonização homogênea, de instituições de ensino, enfim, são inúmeros os enfoques que vêm ampliando as possibilidades da produção historiográfica na educação.

Neste estudo, assim como nos citados anteriormente, a utilização de entrevistas em grupo possibilitou uma construção sociológica do coletivo, ampliando a dimensão propiciada pelas escritas e relatos individuais. Izquierdo (2002, p. 58) afirma que "recriar uma memória para evocá-la [...] é como construir uma casa [...] quanto mais tijolos se tenha a disposição, melhor será a reconstrução".

As entrevistas seguiram oito eixos de discussão, quais sejam: dados pessoais, processo de formação, impressões sobre a atividade acadêmica de História da Educação, repercussão da formação na escola, aporte cultural, acesso aos meios digitais, relações de gênero, observações pessoais. Quando realizadas individualmente, as entrevistas asseguraram as informações com maior grau de profundidade, quando em grupo, os pontos de contato entre as narrativas proporcionaram um mapeamento de maior amplitude das situações vivenciadas pela turma.

Para o estudo apresentado nesse artigo, tomaram-se, das entrevistas, somente as respostas referentes às impressões sobre a atividade acadêmica de História da Educação e o resultado da metodologia de análise de documentos escolares.

As duas etapas anteriores ao processo de entrevista se justificam porque, segundo Zago (2003, p. 298) "a entrevista se encontra apoiada em outros recursos cuja função é complementar informações e ampliar o ângulo de observação". Nesse caso, a ideia foi, em um primeiro momento, focar o ângulo de observação de modo a determinar uma análise específica sobre as apropriações das alunas frente à disciplina de História da Educação e, em um segundo momento, ampliar a percepção tendo como foco os significados da referida disciplina no processo de formação dessa turma.

As respostas relativas à História da educação foram reveladoras de distintas formas de percepção das alunas, desde respostas elogiosas, que precisam ser analisadas com cautela, pois costumam acontecer frente às perguntas dessa natureza,

até respostas com grau maior de reflexão que articularam o aprendizado na disciplina com suas práticas docentes e sobre a formação para além do aspecto profissional.

Entre as respostas que indicam elogios e dificuldades destacam-se a aluna "S" que afirma "Eu acho que foi muito importante a nossa cadeira de História, que tinha coisas que a gente desconhecia sobre a escola, sobre a história das mulheres, enfim, várias coisas.". Aluna Y complementa "antes eu via a História como disciplina entediante. Agora com entusiasmo. [...] Já havia cursado a disciplina, porém, em nenhuma das aulas de agora, pude perceber semelhanças com o que havia lido da primeira vez". O depoimento da aluna G corrobora a percepção das duas anteriores quando diz, "trabalhar com documentos antigos nos faz pensar e, a História da Educação, sendo aplicada na maneira como foi, aguçou a curiosidade e nos fez ver o que antes achávamos, porém não víamos". Nesse mesmo sentido a docente X faz a seguinte reflexão:

> *"[...] considero que adquiri conhecimentos importantes sobre a história da educação os quais desconhecia, como a educação dos primeiros habitantes no Brasil e a educação das mulheres. A metodologia utilizada nas aulas tornaram os conteúdos interessantes e assim o estudo foi mais aprofundado".*

Nesses depoimentos é possível perceber a implicação das alunas com a disciplina e a motivação que o trabalho com documentos desencadeou. Entre as dificuldades apontadas estão: a proposta de escrever um artigo, a dificuldade de encontrar bibliografia, a falta de habilidades relacionadas às tecnologias digitais básicas como digitar, formatar e procurar sites relacionados ao assunto. As alunas H e C, respectivamente, visibilizam esses aspectos quando afirmam*, "[...] e teve a história da educação que foi a função de nós fazermos um artigo. Todo mundo apavorado né no primeiro semestre fazer o artigo iiii, mas foi super legal e um aprendizado incrível, porque muitas, talvez todas, ah...se surpreenderam com o resultado[...]"* ainda *"Senti bastante dificuldade quanto a bibliografia e embasamento teórico direcionado ao tema 'caderno de estudo para teste de admissão'; procurei então embasamentos legais, leituras feitas, apontamentos de sala de aula e assim consegui fazer da melhor maneira possível"*

Essas dificuldades são observadas a cada semestre letivo nas diferentes turmas. Uma característica que distingue as turmas de Pedagogia PARFOR das turmas Pedagogia Regular está relacionada à familiaridade com as tecnologias digitais. Por serem constituídas de alunas mais velhas, média de quarenta e dois anos de idade, sobretudo essa primeira turma do PARFOR, houve um expressivo número de alunas que não estava familiarizada com o manejo do computador. As turmas da pedagogia regular, ao contrário, se constituem, de modo geral por alunas muito jovens que concluíram o Ensino Médio e imediatamente ingressaram no ensino superior, em decorrência de serem, em sua maioria, nativos digitais, o manejo das tecnologias é mais tranquilo.

Com relação à prática da docência, a repercussão da atividade aqui analisada, é verbalizada pela aluna E que afirma:

> *"A disciplina História da Educação contribuiu, em muito, para a minha visão como docente, pois a partir dela pude perceber influencias históricas na educação que perduram até os dias atuais, tais como a do gênero que era algo explicito masque historicamente eu não sabia o seu desenrolar até os dias atuais e que me ajudou a entender o porquê de algumas situações na área da educação. A história da Educação tem esse poder pois através de análises, de discussões, de explicações da professora (que eram sempre detalhadas), nos mostrou e nos fez refletir sobre a importância da educação não somente nos dias atuais e sim em sua construção histórica para sociedade."*.

Durante o tempo de docência escutando depoimentos, independente de fazerem parte do cotidiano da sala de aula, sem o comprometimento com uma sistematização, ou daqueles provocados em virtude de um objetivo de investigação de cunho acadêmico; e, ambos os casos indicam que essa atividade tem reflexo no processo de cada aluna de forma singular. No percurso de constituírem-se professora, sejam alunas jovens sem experiências, sejam alunas com um considerável tempo de magistério Há elementos específico e outros tantos que se comuns. Entre tantos, elegi dois depoimentos que considero emblemáticos, foram relatados pela aluna A e I. A primeira comenta: *"contar uma história que já foi vivida se apropriar de um saber que é mágico é imaginar, é viajar através do pensamento. Contar a história do passado para alunos das series iniciais nos faz construir a história do presente destas crianças."*. A segunda afirma:

> *"Aprendi que houve uma evolução muito importante na valorização da professora enquanto profissional não financeiramente, mas como indivíduo atuante e transformador da sociedade quando ensina e transmite valores. Aprendi a pesquisar, digo, a encontrar respostas em papéis velhos, documentos que pareciam-me apenas papéis, transformaram-se em fonte de informação e história. Isto foi muito interessante pois de agora em diante sei pesquisar a história dos meus documentos e até de meus familiares não como algo distante, mas que faz parte do presente pois contribuiu para que este existisse."*.

Na impossibilidade de apresentar todas as narrativas indicadoras dos significados atribuídos à disciplina destacamos alguns aspectos relacionados ao fato de que a disciplina promoveu uma ampliação de leituras; reavivamento de épocas passadas, reflexões sobre a prática docente, valorização dos saberes da História para a formação dos alunos dos anos iniciais, percepção da importância da pesquisa nos seus processos de aprendizagem, entre outras questões levantadas.

3. ALGUMAS CONCLUSÕES

Os dados obtidos nessa pesquisa permitem inferir que a atividade com documentos proposta em História da Educação ampliou o repertório das alunas acerca da importância dessa disciplina na formação para o exercício da docência, incluindo a percepção da maioria delas com relação ao potencial de pesquisa historiográfica presente nas instituições de ensino onde trabalham. O caráter inovador desse estudo direcionado a pensar a prática pedagógica no ensino superior, especificamente sobre uma disciplina pertencente aos Fundamentos da Educação, está em problematizar o uso de documentos escolares oficiais e, sobretudos, refletir sobre o potencial que os objetos da cultura material têm na produção historiográfica. Possibilitar, assim o entendimento de que, os objetos fazem parte de um patrimônio educativo, a história sobre os objetos, dos objetos e com os objetos permite uma análise social, cultural e historiográfica da escola de outros tempos.

Atualmente, muitas instituições escolares começam a valorizar suas memórias e organizar espaços em que reúnem fragmentos da documentação que sobreviveu ao tempo, disponibilizando o acervo à visitação do público em geral. Para estudantes e professores de História da Educação, esses lugares são especiais pelas possibilidades do estudo daquilo que foi preservado do passado escolar. O que a escola guardou? Por que guardou? Como descartou? O que foi descartado? Que história está sendo contada?

Entretanto, importa lembrar que as fontes históricas não correspondem diretamente ao passado tal qual aconteceu. Gatti Junior. (2009) e Nóvoa (2005) nos ajudam a pensar no ensino de História da Educação, no sentido de que se pode incluir atividades de estudo como essa aqui tematizada. Nóvoa (2005) debruçou-se sobre este tema e reforça os desafios vividos pelos docentes dessa disciplina que agregam em seu ofício, concomitantemente, o papel de historiadores e de professores, que transitam ora pela História, ora pela Educação.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, D. B. Memórias da rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960). 2007. 272 f. *Tese (Doutorado em Educação)* -- Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Buffa, E. Práticas e Fontes de Pesquisa em História da Educação. In: Gatti Júnior, D.; Filho G.I. (Org.). *História da Educação em Perspectiva*. (pp. 105-116). ed. Campinas e Uberlândia: Autores associados e EDUFU, 2005.

Carvalho, M. M. C. (2005). School and Modernity Representations as Pedagogical Models: a study on their circulation and usages in Brazil (1889-1940). *Paedagogica Historica*, Gent, 41 (1-2), 259-273.

Fischer, B. T. D. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva publicações, 2005.

Fernandes, R. (2008). A borboleta e o meu tempo escolar. In R. Fernandes, & A. C. V. Mignot (orgs.), *O Tempo na Escola* (pp. 17-31). Porto: Profedições.

Gatti Junior, D. Investigar o Ensino de História da Educação no Brasil: categorias de análise, bibliografia, manuais didáticos e programas de ensino. In: Gatti Junior, D.; Monarcha, C.; Bastos, M. H. C. (Orgs.). *O ensino de História da Educação em perspectiva internacional*. (pp. 95-130). Uberlândia: EDUFU, 2009.

Grazziotin, L. S. S**;** Klaus, V.; Almeida, D. B. A docência e o ensino de História da Educação: desafios da formação inicial em turmas do PARFOR (2012/2015). *Práxis Educativa*, V.10, 2015, pp.489 - 509.

Grazziotin L. S. Memórias recompondo tempos e espaços da educação: Bom Jesus (1913-1963). 2008. *Tese (Doutorado Educação)* – PUC/RS, Porto Alegre, 2008.

Izquierdo, I. *Memória*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Larossa, J. *Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas*.4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Lopes, E. M. T.; Galvão, A. M. O. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Magalhães, J. O Ensino de História da Educação. In: Carvalho, Ma. M. C.; Gatti Junior, D. (Org.). *O Ensino de História da Educação*.Vitória: EDUFES, 2011.

Nóvoa, A. Apresentação da Coleção *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 1.ed. In: Stephanou, M.; Bastos, M. H. C. (Orgs). *História e memórias da educação no Brasil*. (pp. 9-14). Petrópolis: Vozes, 2005.

NUNES, C. O ensino de História da Educação e a produção de sentidos na sala de aula. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: São Paulo, n. 06, 2003, 115 – 158.

Souza, J. E. As Escolas Isoladas**:** práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952). 2015. 292 f. *Tese (Doutorado em Educação)*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2015.

Zago, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: Zago, N.; Carvalho, M. P.; VIlela, R. A. T. (Orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia de educação*. (pp. 287-309). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ID:314

REMINISCÊNCIAS DO TEMPO DE ESCOLA: MEMÓRIAS E ACERVOS FAMILIARES COMO ALIADOS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Autor:
Terciane Ângela Luchese

Filiação:
Universidade de Caxias do Sul

RESUMO

O presente texto tem como objetivo pensar o ensino de História da Educação, analisando uma vivência metodológica de ensino que se inscreve como inovação pedagógica ao relacionar (auto)biografias, memórias, História Oral e acervos familiares na História da Educação. Nos últimos cinco anos tenho sistematicamente trabalhado com o ensino de História da Educação em nível de graduação, especialmente com discentes do Curso de Pedagogia em que a disciplina é obrigatória. A análise dos materiais didáticos e dos registros produzidos nessa experiência docente constituem o campo empírico da presente análise que, ancorada nos referenciais da História Cultural, reflete e analisa as potencialidades e os limites do ensino da disciplina de História da Educação. Instigar os acadêmicos e mobilizá-los intelectualmente para aprender História da Educação foi o objetivo da experiência formativa narrada e pensada no relato de experiência aqui apresentado.

PALAVRAS-CHAVE

Memória; Acervos familiares; Ensino de História da Educação.

Considerações iniciais

A História da Educação no Brasil contemporâneo tem se movimentado em duas direções aparentemente opostas: a pesquisa no campo tem demostrado vitalidade crescente, resultado das investigações produzidas em nível de pós-graduação e da organização de associações científicas, o que reverbera nos eventos, periódicos e publicações frequentes. São resultados do trabalho de grupos de pesquisa e de suas investigações que corroboram com a construção de múltiplos olhares num campo que dialoga de modo interdisciplinar, mas que tem um pé na História e outro na Educação. No entanto, de outra parte, o ensino da disciplina de História da Educação tem sofrido, sucessivamente, perdas no que se refere à diminuição da carga horária destinada a esse fundamento da Educação nos cursos de graduação. Na maior parte das licenciaturas, a História da Educação deixou de ser parte do currículo e, no curso de Pedagogia, o número de horas destinadas para o estudo tem sido progressivamente reduzido (CARVALHO e GATTI JÚNIOR, 2011; GATTI JÚNIOR, 2006 e 2008; BASTOS, 2011; NUNES, 2003; GONÇALVES NETO, 2015; NÓVOA, 1998 e 2015).

A condição de quem trabalha com a pesquisa e o ensino em História da Educação, como bem manifestou Nóvoa (2015) é estar entre os campos da História e da Educação. Assim, concordo quando ele pondera que

> *O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de reflectir sobre o seu trabalho, de compreender a importância do conhecimento para as sociedades contemporâneas. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua acção nas continuidades e mudanças da educação. A história da educação só existe a partir desta dupla possibilidade. [...] A história não serve para nada, a não ser para pensar. E isto é tudo. (NÓVOA, 2015, p. 32).*

Propiciar desafios de aprendizagem em turmas de jovens, recém egressos do Ensino Médio, de um modo geral, para além dos problemas[1] a serem enfrentados, como pesquisadora e educadora, penso: o que eu, em conjunto com esses acadêmicos, nos limites de espaço e tempo que estão postos, podemos vivenciar para construir algum conhecimento histórico-educacional que tenha sentido na formação de professores? Ainda, me coloco algumas outras questões para reflexão: De que forma as tendências e as renovações que tem ocorrido no campo de pesquisa da História da Educação tem ressoado no ensino da disciplina acadêmica? O conjunto de conhecimentos já acumulados acerca da diversidade de objetos investigados tem estado presente no ensino-aprendizagem da História da Educação? Ultrapassamos, em nosso cotidiano de ensino-aprendizagem da disciplina de História da Educação, o

[1] Opto, no presente texto, em não avançar nas questões referentes às problemáticas que enfrentamos em sala de aula como as institucionais e/ou curriculares, ou ainda as de infraestrutura, ou aquelas próprias dos estudantes.

uso de manuais, em geral pouco relacionados com o conjunto de achados de pesquisa mais contemporâneos? A essas questões, muitas outras poderiam ser somadas. Mas para a extensão restrita do presente texto, objetivo pensar essa tematização, analisando uma vivência metodológica de ensino que se inscreve como inovação pedagógica ao relacionar (auto)biografias, memórias, História Oral e acervos familiares no ensino de História da Educação.

Considerando as pesquisas que tenho desenvolvido no campo, as leituras decorrentes, a minha própria história de formação, as características específicas da instituição de ensino superior em que atuo e o universo cultural que a circunda, organizei o relato que apresento segue a narrativa de dois momentos: num primeiro explicito os pontos de partida tomados no ensino de História da Educação, as primeiras intervenções mais relacionadas à (auto)biografia e no segundo momento, as entrevistas, as memórias e os acervos familiares mobilizados e relacionados com a História da Educação.

1. Partindo do sujeito histórico

Nos últimos cinco anos tenho sistematicamente trabalhado com o ensino de História da Educação em nível de graduação, especialmente com discentes do Curso de Pedagogia em que a disciplina é obrigatória. Cabe mencionar que o curso é noturno, a maioria dos acadêmicos são mulheres jovens que trabalham e, ainda, que em bom número residem em municípios vizinhos. No trabalho cotidiano é perceptível a constatação de Hosbawm ainda em fins do século XX, de que "quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem" (1995, p. 13). Ou seja, o presentismo que vivem nossos jovens dificulta a reflexão, a compreensão dos modos pelos quais os processos educativos e escolares "deram no que deram e como se relacionam entre si." (HOBSBAWM, 1995, p. 13). Entendo que é por meio do conhecimento histórico que somos capazes de compreender e questionar nossas experiências no presente. Portanto, não se trata de apenas conhecer o passado educacional, mas de situar-se criticamente e cabe aos professores-formadores, no caso aos historiadores "cujo ofício é lembrar o que outros esquecem" (HOBSBAWM, 1995, p. 13) promoverem experiências que auxiliem essas jovens em formação para a docência a sensibilizar-se e a compreender o processo histórico educacional. Provocá-las a pensar[2], como refere Nóvoa (2015).

---

[2] Ou como bem refere Nunes (2003, p. 135): "Pensar seria justamente viver a experiência da relação entre sujeito e objeto; assumir a diferença das representações e espantar-se com o desconhecido. Só o trabalho duro de suspensão das certezas (as nossas e as dos outros) permite que habitemos plenamente nosso próprio mundo, principiando a aprendizagem de um certo vocabulário, um certo estilo de interrogar, de dar inteligibilidade ao que se aprende, de pensar historicamente".

Para que tal intento possa lograr êxito, os acadêmicos precisam ser partícipes do processo e, também, conectar os estudos realizados com as experiências que vivenciam, com o contexto socio-cultural que habitam. Percebo, como afirma Nunes que "seu conhecimento prévio da história da sociedade brasileira, com raras exceções, é fragmentado e acrítico" (2003, p. 131) o que não pode ser uma amarra para os estudos. Assim, nos limites e contingências que sempre estão presentes, proponho que pensem e escrevam sobre suas expectativas e o que pensam que irão estudar na disciplina. Nesses anos, tem sido recorrente o resultado – a imensa maioria não faz ideia do que se trata, nem mesmo do que iremos estudar. Assim, uma das primeiras práticas na disciplina é a sensibilização para o estudo da História da Educação. Um dos textos que tem colaborado para tal intento é de António Nóvoa, no prefácio da trilogia de livros organizados por Stepanhou e Bastos (2005). No semestre de 2015, outro texto de Nóvoa, intitulado 'Carta a um jovem historiador da educação' deu apoio à discussão promovida em torno da questão: porque e para quê estudamos História da Educação? Muitos jovens, ao adentrarem no curso de graduação, protelam a escolha dessa disciplina e o fazem apoiados nas difícies experiências que tiveram quando cursaram o Ensino Fundamental e Médio. Estudar História envolve algo enfadonho, distante, inútil, baseado em memorização de informações e datas. É o que ainda, infelizmente, muitos dos meus alunos pensam ao iniciar seus estudos.

Historicamente a disciplina de História da Educação esteve associada à formação de professores e como nos lembra Nóvoa "deve ser vista à luz de três processos simultâneos: a estatização do ensino, a institucionalização da formação de professores e a cientificação da pedagogia." (1996, p. 418). Faz sentido que ocupemos o espaço/tempo, mesmo que escasso da disciplina, planejando e oferencendo o máximo de possibilidades de interação e de construção de aprendizagens que enriqueçam o repertório de saberes histórico-educacionais dos acadêmicos ou como refere Depaepe "apesar do espaço reduzido que ocupa na formação de docentes, a História da Educação, como elemento de uma história cultural mais ampla, segue sendo imprescindível para situar o ensino e a educação em seu próprio contexto" (DEPAEPE, 2009, p. 21).

Após leitura, debate e problematização acerca dos estudos relacionados à História da Educação, encaminho duas propostas simultâneas: a primeira, é a de que escrevam um memorial pessoal sobre suas próprias experiências escolares; a segunda, que façam a leitura do livro organizado por Fischer (2011) em que constam capítulos autobiográficos narrando experiências de escolarização de docentes atuantes hoje em universidades. Nas aulas seguintes, iniciamos estudos sobre a educação brasileira contemporânea para na sequência relacionar com o passado histórico. Decorridas algumas semanas é momento de entregar e apresentar em seminário o memorial das vivências de escolarização. Como atividade de escrita livre, as lembranças evocadas e registradas pelos estudantes seguem desde curtos e sintéticos textos, a outros mais ampliados, com minúncias e mesmo alguns acompanhados de imagens fotográficas, de objetos e/ou recordações significativas da

experiência pessoal de escolarização. A apresentação pública de parte de suas memórias é livre, já que a escrita pode ter trazido elementos que nem sempre o estudante deseja partilhar publicamente. Lembranças de professores e modos de ser e agir em sala de aula, de colegas, de experiências positivas e negativas, de aprendizagens ou de dificuldades, enfim múltiplas memórias. Como refere Bastos, "[...] a história dos atores sociais significa o reencontro com a experiência" (2008, p. 434). Delas, a problematização, a reflexão e a relação – em que tempo – lugar - instituição escolar vivenciei essas experiências? Narrativas partilhadas, memórias cruzadas, e a História? Novamente, instigo para que leiam e possamos somar elementos políticos, econômicos, sociais, culturais, enfim contextualizando o que foi vivido e narrado coletivamente. Que país, que contexto local, que políticas e práticas sustentam o vivido? Bastos nos ajuda a compreender que

> *O componente experencial pode fornecer-nos um melhor entendimento do modo como alunos e professores, a título individual ou coletivo, interpretaram e reinterpretaram o seu mundo, do modo como os atores educativos construíram as suas identidades ao longo dos tempos, do modo como a experiência escolar tem diferentes sentidos para as diferentes pessoas. (Bastos, 2008, p. 434).*

Sequencialmente, novo seminário para partilhar as leituras do livro de Fischer (2011) e, nova oportunidade para ampliar o repertório de relações, aproximações e também diferenciações entre o estudado na História da Educação brasileira e o vivido pelos diversos sujeitos em seu processo escolar. Como comparativo, a experiência da escolarização vivida por cada acadêmico, anteriormente descrito no memorial. Emergem, então, novas aproximações e distanciamentos em relação às leituras e estudos feitos. E retrocedemos, e novas perguntas para o estudo vão surgindo: por que livros censurados? Estudantes perseguidos, presos? MOBRAL? Lousa de ardósia? Tantos quilômetros a pé para estudar? Não tinha banheiro? Bancos de madeira? Falavam alemão/italiano? Foram proibidos? Não entendiam o que o professor falava? Eram castigados? E tantas outras questões começam a fervilhar em nossas interações. Não para serem curiosidades, ou instigações sem sentido. Mas para suscitarem o encontro entre o que não conheço e posso vir a saber, entre o que ignoro e posso vir a conhecer, entre o que ainda não sei, mas quero aprender, seguindo em direção ao que diz Nóvoa "a história é sempre um esforço de problematização, uma obra de arte, de criação, feita hoje com base num exame rigoroso do passado." (NÓVOA, 2015, p. 24-25). E, assim, seguimos, construindo relações de aproximação entre memória e História, entre o narrado nas memórias individuais e as histórias da educação.

Penso que a prática pedagógica está baseada em propostas de trabalho em que a interdisciplinaridade, a interação, a pesquisa e a resolução de problemas/desafios são balizadores do planejamento docente. Assim, a relação presente-passado-presente se faz constante e as intervenções pedagógicas que proponho procuram

valorizar o sujeito e seu contexto de vida como pontos de partida, construindo relação permanente com o que está sendo estudado.

2. Construindo relações entre memória, História e acervos familiares na História da Educação

A intervenção de aprendizagem seguinte é a construção do conceito de Memória e de História[3]. Para então compreender a metodologia da História Oral. É o momento que eu os desafio a construir, coletivamente, uma entrevista temática. A entrevista tem como tema Escolarização e pode ser feita com discente ou docente. O roteiro é construído pensando-se em eixos norteadores. Os principais dados de identificação do entrevistado e memórias da escola nos subitens: - tempo; -espaço (arquitetura); - sujeitos escolares (professores, colegas); - práticas pedagógicas (aprendizagens, materiais, propostas, disciplinas/saberes, festividades...); - relação família e escola; - outras lembranças. Para as entrevistas com docentes, acrescentamos ainda tópicos relacionados com formação e cultura profissional. Conversamos/lemos/estudamos sobre procedimentos para agendamento de entrevista, o momento de sua realização, a gravação, a transcrição, o termo de consentimento para uso da entrevista. E é o momento do desafio de realizar uma entrevista. Oriento para que escolham, preferencialmente, um entrevistado que tenha nascido antes dos anos 1990. Esse marcador temporal é estabelecido a partir da idade dos discentes. Incentivo para que entrevistem uma pessoa mais idosa e o resultado, predominantemente, tem sido a de ouvirem um avô ou uma avó, o que por si tem apresentado evidências muito interessantes da falta de diálogo entre gerações e da ausência de trocas experienciais. Da entrevista gravada e transcrita, devem elaborar uma conclusão pessoal, fundamentada e contextualizada nos estudos realizados. Para além da entrevista, abrem-se gavetas da memória familiar e acervos de fotografias, cadernos, livros escolares e outros materiais como mata borrão, tinteiro, lousa, livros, jogos e diários emergem. A entrevista, em si, é momento de encontro e na maioria das situações relatadas, os acadêmicos sentem grande satisfação em fazê-la, pois como nos situa Alberti

> *É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba cobrindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem [e da mulher] um indivíduo único e singular, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida a – as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes. Ouvindo-o falar, temos a sensação de ouvir a história sendo contada*

[3] É importante ter em conta a consideração de Chartier ao tratar que a memória "é conduzida pelas exigências existenciais das comunidades para as quais a presença do passado no presente é um elemento essencial da construção do seu ser coletivo. A segunda [História] se inscreve na ordem de um saber universalmente aceitável, "científico", no sentido de Michel de Certeau" (CHARTIER, 2009, p. 24).

em um contínuo [...] há pessoas que se movimentam, que opinam, que reagem, que vivem! (ALBERTI, 2003, p. 1).

Esse vivido, repleto de emoções, de lembranças e esquecimentos, de representações, permitem comparar as diferentes experiências, as condições de possibilidade que diferenciam, aproximam, transformam os modos como sujeitos vivem suas experiências escolares. Ou, como refere Bastos, "a apreensão do social passa a ser feita a partir das trajetórias e experiências dos indivíduos inscritos em um projeto histórico de análise" (2008, p. 434). E surpresas nesse processo são frequentes. Em 2015, por exemplo, uma das alunas descobriu que a Avó tinha sido professora – o que ela desconhecia por completo até a realização da entrevista – e que a mesma ainda guardava materiais, como é o caso do caderno de 'sabatinas', apresentado na figura 1.

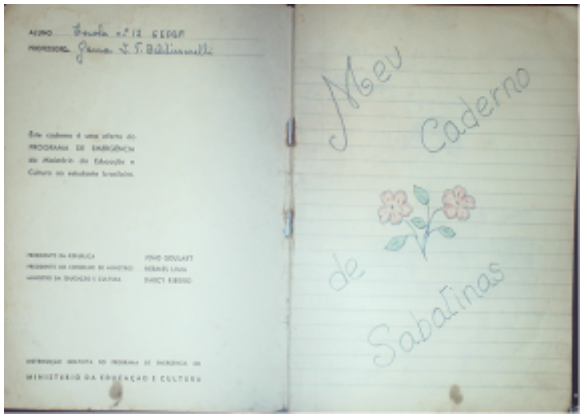


FIG. 1 | **Caderno Professora Gema Baldissareli.** Fonte: acervo família Baldissareli.

Esse e outros cadernos permitiram várias incursões sobre o tempo que foram produzidos, as práticas que ensejavam, os modos cotidianos de ser e fazer a escola nos anos 1960, em uma escola rural do interior do Rio Grande do Sul, tendo como professora leiga, Gema Baldissareli. Somaram-se fotografias, livros e memórias, transformadas em documento, com a transcrição. Esses cadernos, como nos lembram Bastos e Stepanhou quando se atenta para eles como documentos históricos, com

A observação atenta desses artefatos, outrora de uso escolar, hoje objetos da memória familiar, possibilita mais do que o exame de uma materialidade ou dos processos de didatização do ensino da caligrafia e, portanto, dos temas de escrita e complexidade dos traçados. Também oportuniza uma reflexão acerca da produção de um determinado modo de ser e portar-se diante da escrita, particularmente como identidade do sujeito escolarizado. (BASTOS e STEPANHOU, 2012, p. 79).

Em 2011, outra situação inusitada, foi a apresentação em sala, juntamente com a entrevista, de livros de ata, de matrícula, de inspeção, diário de planejamentos, entre outros, pertencentes à Bisavó da acadêmica e que tinham sido guardados pela Avó, naquele momento, a entrevistada.

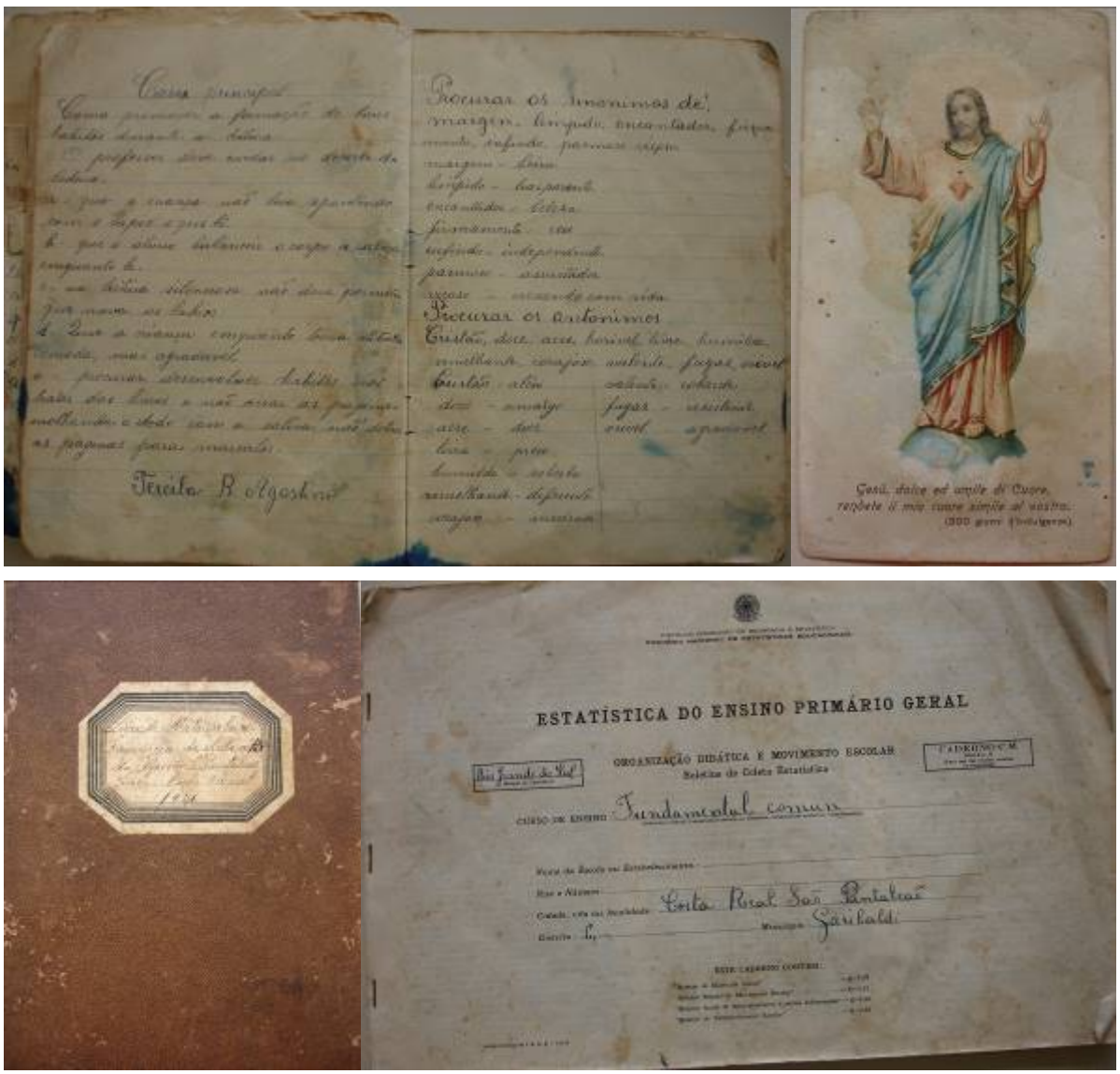


FIG. 2 | **Caderno, exemplar de lembrança religiosa distribuída aos alunos, livro de matrícula e estatística da Professora Tercial R. Agostini.** Fonte: acervo família Agostini.

A riqueza guardada e na maioria das vezes esquecida ou ignorada de resquícios da vida escolar de avós, pais, familiares e amigos constituem recurso metodológico fascinante para a sistematização e produção de sentido nos estudos da disciplina de História da Educação. A prática pedagógica faz pensar as fronteiras entre a História e a Memória na historiografia, entendendo-a como lugar onde se autoriza a escrita do passado "num movimento concomitante de instituição da memória e de vontade de esquecimento." (DE DECCA, 2002, p.20).

Nesses anos tem sido recorrente e surpreendente perceber a riqueza que muitas famílias guardam em suas casas e que contam parte da história da escola de uma região e, a evocação das memórias e o acesso aos acervos, tem demonstrado isso. São acervos familiares ou pessoais, acúmulos que potencializam o ensino-aprendizagem da disciplina e podem corroborar com o campo de pesquisa, pois "não há sentido unívoco para as coisas do passado, e o arquivo [os acervos] contêm em si essa lição" (Farge, 2009, p.91- 92) Os acervos pessoais e/ou familiares não são pensados como respostas a todas as questões que emergem do trabalho com a disciplina de História da Educação, afinal como nos diz Farge, "não existe trabalho modelo ou 'trabalho-a-ser-feito-assim-e-não-de-outra forma" (FARGE, 2009, p.64). Mas apresentam uma "pluralidade de memórias da escola, que põem em relevo os valores passados e presentes. Cada um conta, a seu modo e estilo, sua história escolar, sublinhando êxitos e fracassos" (Bastos, 2008, p. 436). E, assim, entremeando o resultado do trabalho com as entrevistas, acervos documentais familiares, leituras de capítulos de livros, artigos, recorrendo aos filmes, às fotografias e aos muitos recursos digitais disponíveis, construimos o ensinar e aprender da disciplina de História da Educação[4]. Para isso, a leitura e a apropriação de conceitos são fundantes para que a significação do experenciado em sala de aula, dando suporte e significação crítica. Concordo e penso que, como Nunes,

> *minha intenção é a de que cada um deles, na medida dos seus limites e possibilidades, se dê conta mais profundamente da sua própria experiência como pessoa e aluno, aprendendo a usar uma linguagem pública e, portanto, mais elaborada. Tenho o objetivo central de contribuir para que desnaturalizem a escola na qual estudam e/ou trabalham, isto é, compreendam os processos que a engendraram, a disseminaram e a colocaram em xeque (NUNES, 2003, p. 138).*

Destarte, para além dos manuais de História da Educação, é preciso que as intervenções pedagógicas produzidas a partir da presença em sala de materialidades, de documentos escritos, fotográficos e fílmicos abra caminho para novas leituras, pesquisas, produções textuais e a sistematização de sua compreensão.

Algumas considerações finais

A análise dos materiais didáticos e dos registros produzidos nessa experiência docente pode ser pensada como potencialidades e, também, limites no ensino da disciplina de História da Educação. As escolhas metodológicas que o professor faz ao ensinar-aprender História da Educação podem ser múltiplas. Este texto não teve

---

[4] Cabe mencionar que tenho me preocupado, apesar da narrativa do presente texto não ter dado conta de explicitar com "marcadores sociais, como gênero, religião, etnia e classe social, pois eles permitem constatar diferentes e desiguais modos de educação" como afirma Dallabrida (2011, p. 358).

outra pretensão além daquela de narrar uma proposta que desejou instigar os acadêmicos e mobilizá-los intelectualmente para aprender História da Educação. Afinal, como escreveu Nunes

> *O que conta não é a quantidade de estímulos e assuntos, mas o envolvimento do aluno e o esforço de professores e estudantes para fazer bem feito o que se faz em sala de aula. O que conta é um encontro significativo. A opção por esses projetos de trabalho exige um aproveitamento integral e constante das horas dedicadas às aulas, a distribuição equilibrada do tempo entre várias atividades previstas e sua coordenação atenta por parte do professor (NUNES, 2003, p. 146).*

Desse encontro significativo de que nos fala Nunes (2003), em que a interação professor/acadêmicos, acadêmicos/acadêmicos e para além da sala de aula, com famílias, amigos, vizinhos, enfim pessoas que são mobilizadas pelas entrevistas, produzem uma aproximação, uma significação e um desejo por compreender a escola, a infância e a educação de ontem e de hoje. Permitem que o acadêmico lide com diferentes temporalidades, perceba os diferentes modos pelos quais se produz a História da Educação, pense na instituição escolar como produto histórico, resultado sócio-cultural no tempo. Ademais, pelo *feedback* dos estudantes, a proposta oportunizou escrever e pensar sobre as próprias memórias escolares e modos de representá-las, provocou o encontro entre gerações, a valoração do patrimônio histórico familiar e por consequência o desejo de muitos entenderem como preservar o acervo documental pertencente à família, a ressignificação e contextualização da cultura profissional docente e seus itinerários, ampliando o repertório de conhecimentos sobre currículo, cultura escolar, práticas e políticas educacionais. São ponderações que vão ao encontro do que nos diz Nóvoa ao afirmar que

> *A História da Educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades, o que permite alargar o repertório dos professores, ao mesmo que lhes fornece uma visão da diversidade das instituições e lhes revela que a educação não é um «destino», mas antes uma construção social (1996, p. 430).*

Portanto, longe de ser uma prescrição, o relato narrativo-reflexivo sobre a experiência formativa permite suspeitar que há sempre brechas, bordas que podemos percorrer para construir coletivamente respostas diferentes aos desafios que o ensinar-aprender nos apresentam. Inquiertar-se com o vivido, buscando alternativas de intervenção pedagógica é postura desejável e esperada para professores comprometidos com a formação de novos docentes. Do cruzamento da memória e dos achados em acervos familiares foram desdobrando-se ações de pesquisa e produção textual e certamente esta foi uma das alternativas possíveis para o ensino significativo da História da Educação. Há outras, muitas outras. Que sejamos capazes de criar e ousados para narrá-las.

BIBLIOGRAFIA

Alberti. V. (2003). O fascínio do vivido, ou o que atrai na história oral. Rio de Janeiro: CPDOC, 4fl.

Bastos, M. H. C.. (2011). A caixa de pandora: desafios do ensino e da pesquisa em História da Educação no Brasil. In: Freitas, A. G. B. *[et.al.]. O ensino e a pesquisa em História da Educação*. Maceió: EdUFAL.

Bastos, M. H. C.(2008). Escola(s), memória(s), cultura(s): cruzando histórias. In: *Trajetórias e processos de ensinar e aprender*: sujeitos, currículos e culturas - XIV ENDIPE, pp. 427 – 439.

Bastos, M. H. C.; Stephanou, M. (2012). Da sensibilidade das mãos à harmonia da escrita: memórias, artefatos e gestos da caligrafia na História da Educação. In: Trinchão, G. M. da (org.). A caligrafia e a escrita: do desenho das belas letras à livre expressão do desenho da escrita. Feira de Santana: UFS.

Carvalho, M. M. C. de; Gatti Júnior, D. (2011). *O ensino de História da Educação*. Vitória, ES: EDUFES.

Chartier, R. (2009). *A História ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica.

De Decca, E. S. de. (2002). Memória, História, Historiografia. In: *Anais do 1º Simpósio Nacional de História Cultural*. Porto Alegre.

Dallabrida, N. (2011). Qual História da Educação ensinar? In: CARVALHO, M. M. C. De e Gatti Júnior, D.. *O ensino de História da Educação*. Vol.6. Vitória: EDUFES, pp. 337 – 361.

Depaepe, M. (2009). *Vieja y nueva historia de la educación*. Ensayos críticos. Barcelona: Octaedro.

Farge, A. (2009). *O sabor do arquivo*. São Paulo: EDUSP, 2009.

Fischer, B. T. D. (Org.). (2011). *Tempos de Escola:* memórias. Brasília; São Leopoldo: Líber Livro; Oikos.

Gatti Júnior. D. (2008). A História do ensino de História da Educação no Brasil: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa (1930 – 2000). In: *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 26, pp. 219-246, Set/Dez 2008. Disponível em http//fae.ufpel.edu.br/asphe acesso em 11/02/2016.

Gatti Júnior, D. (2006). Estudo sobre o processo de constituição do ensino e da pesquisa em História da Educação no Brasil (séculos XIX e XX). In: Morais, C.C.; Portes, E. A e Arruda, M. A. *História da Educação*. Ensino e pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica.

Hobsbwam, E. (1995). *A Era dos Extremos:* o breve século XX – 1914 – 1991. São Paulo: Companhia das Letras.

Nóvoa, A. (1998). História da Educação: percursos de uma disciplina. In: *Análise Psicológica*. Lisboa, v.14, nº4, pp. 417 – 434.

Nóvoa, A. (2005). Apresentação. In: Stepanhou, M.; Bastos, M. H. C.. *Histórias e Memórias da educação no Brasil*. Vol. I. Petrópolis: Vozes, pp. 09 - 13.

Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem historiador da educação. In: *Historia y memoria de la Educación*. Sociedade Española de Historia de la Educación, nº 1, pp. 23 – 34.

Nunes, Clarice. (2003). O ensino de História da Educação e a produção de sentidos na sala de aula. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SBHE, v. 3, nº 2, jul./dez., pp. 115 – 158. Disponível em http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/220 acesso em 09/02/2016.

Stepanhou, M.; Bastos, M. H. C. (2005). *Histórias e Memórias da educação no Brasil*. Vol. I. Petrópolis: Vozes, pp. 09 - 13.

ID:1039

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PAPEL DOS ACERVOS DOCUMENTAIS

Autor:
Maria João Mogarro

Filiação:
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

RESUMO

Esta comunicação retoma a importância dos acervos documentais e das fontes de informação (na diversidade de suportes e configurações que apresentam) para a disciplina de História da Educação, principalmente na vertente da Formação de Professores. Expressões da cultura escolar e dos processos de formação, estes documentos e a sua organização apresentam-se como elementos imprescindíveis na estruturação da disciplina, compondo um universo de fontes arquivísticas, bibliográficas e museológicas que dão consistência aos processos de conhecimento do passado e de construção da memória docente sobre a formação, no caso do eixo que selecionámos para o nosso estudo. Os acervos documentais dão também um contributo fundamental para a constituição da identidade profissional dos professores e a sua análise permite a reconstrução dos itinerários das escolas e as dimensões que marcaram a vida dos atores educativos, de professores e alunos, assim como a organização interna das instituições, sendo possível compor um conjunto de temas e problemas que podem ser estudados a partir dos diferentes acervos e tipos de documentos.

PALAVRAS-CHAVE

Acervo documental, Ensino de História da Educação, formação de professores.

1. ARQUIVOS ESCOLARES: CENTRALIDADE E IDENTIDADE

Os arquivos, principalmente os arquivos escolares, motivam profundas preocupações relativamente à salvaguarda e preservação dos seus documentos, que constituem instrumentos fundamentais para a história da escola e a construção da memória educativa. A sua importância tem vindo a ser realçada, conduzindo a uma reflexão sobre a sua preservação, as condições de instalação, a organização correta dos documentos e o acesso às informações que neles estão contidas. Os arquivos escolares constituem o repositório das fontes de informação diretamente relacionadas com o funcionamento das instituições educativas, o que lhes confere uma importância acrescida nos novos caminhos da investigação em educação, que colocam estas instituições numa posição de grande centralidade para a compreensão dos fenómenos educativos e dos processos de socialização das gerações mais jovens (Mogarro, 2006).

Neste texto inclui-se a reflexão sobre: o lugar central dos arquivos escolares nas instituições educativas; os documentos, a sua natureza e as potencialidades para a investigação em educação; os arquivos escolares na relação com documentos de outra natureza, com os quais deve ser estabelecida a necessária triangulação, assim com a sua inserção no âmbito mais vasto da cultura escolar; a utilização dos acervos escolares nas atividades curriculares dos cursos de formação de professores, no âmbito da história da educação.

Os arquivos constituem-se como lugar central das instituições, pois foi por decisões tomadas pela gestão destas que os documentos se foram agregando no espaço arquivístico; o arquivo expressa as políticas seguidas pelas escolas, sendo o eixo de referência dos itinerários que estas conheceram ao longo do seu ciclo de vida. Neste sentido, o arquivo expressa também a memória que a própria escola construiu intencionalmente e quis, nos diferentes momentos por que passou, de forma mais ou menos intencional, legar para o futuro. No arquivo encontramos os documentos gerados pela escola a ritmo quase quotidiano e que revelam as evidências dos processos de permanência e continuidade, mas também a escola como uma arena de tensões e conflitos, de compromissos e pactos, que foram protagonizados pelos diferentes atores educativos.

A identidade da escola tem no arquivo da instituição a sua expressão mais consistente e articulada, podendo-se a partir dele reconstruir as dinâmicas, os valores, as normas e as regras, as práticas quotidianas que entretecem os aspetos culturais e conferem uma identidade única a cada instituição. Numa dimensão mais vasta, importa realçar que esta dimensão institucional não esgota as potencialidades dos arquivos e dos seus documentos, pois as informações alimentam também muitas dimensões da vida dos professores e do funcionamento dos sistemas educativos, num diálogo permanente entre a escala local e a escala global, que necessariamente incorpora a dimensão regional e nacional. A construção de perspetivas globais entrecruzam-se com a análise em profundidade das realidades locais, pois um mais

adequado domínio de uma destas dimensões ilumina a outra, quando estabelecemos conexões adequadas entre diferentes níveis da(s) realidade(s) que vivemos.

No entanto, muitos documentos fundamentais para a história da educação e a formação de professores não estão nos arquivos escolares, sendo necessários encontrá-los em outros espaços – nos arquivos nacionais e de outras instituições (nomeadamente quando está em causa as relações com as instâncias de governo), nas bibliotecas e hemerotecas, nos arquivos pessoais de professores e alunos, nos espaços escolares que acolhem artefactos em suporte material, como meios auxiliares de ensino, materiais didáticos e outros objetos de uso quotidiano e integrados nas práticas de ensino. Estamos perante documentos que se articulam com os acervos depositados nos arquivos escolares e que se apresentam numa diversidade assinalável de suportes, detendo informações que se completam e relacionam entre si, estabelecendo conexões imprescindíveis na construção da história da educação e da profissão docente, assim como dos modelos de formação. Estes documentos "cedem" dados aos investigadores muito em função das lentes que estes construíram para focarem os seus objetos de estudo e fazerem falar os documentos que se constituem como elementos fundamentais das suas investigações.

2. OS DOCUMENTOS E AS COLEÇÕES: CONCEITOS, SUPORTES E (DE NOVO) IDENTIDADE....

A consideração da diversidade do suporte que os documentos apresentam conduz a um conjunto significativo de considerações sobre a sua natureza e preservação. A conservação dos documentos de diferente suporte é, sublinhamos, um dos aspetos centrais que hoje se colocam aos investigadores e decisores educacionais. Instrumentos imprescindíveis na construção da história, eles inscrevem-se no tempo e foram sujeitos a causas naturais ou ações provocadas pelos homens que levaram ao seu desaparecimento ou à dispersão das coleções originais ou dos documentos avulsos, retirando-os da unidade original e fragmentando o sentido, a unidade, que foi lhe conferida por quem formou essas coleções, sejam elas arquivísticas, bibliográficas ou de natureza material e museológica. Estamos no domínio da história, e da história cultural, e debatemos os problemas que se colocam aos elementos mais essenciais com que construímos as narrativas históricas no campo da educação.

Revisitar o conceito de documento faz todo o sentido, recuperando o texto matricial de Jacques Le Goff que reúne alguns dos seus estudos anteriores e traça a genealogia histórica do conceito ao longo dos séculos, para concluir, sustentado em Lucien Febvre, March Bloch e Michel Foucault, entre outros, que

> *A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na*

sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos "neutra" do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento ... Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. (Le Goff 2003, p. 538)

O ofício do historiador é feito de opções e registe-se que a nossa contempla esse conceito de documento na variedade dos suportes e das origens, na multiplicidade dos contextos que o rodearam, implicando o historiador na consideração que todos os testemunhos do passado, portadores de informações para a compreensão das realidades em que foram produzidos e utilizados, são importantes; essa opção do historiador é válida para cada documento, mas ela ganha particular pertinência quando se opera a inclusão do documento em coleções de fontes de informação de natureza histórica. O historiador produz os seus documentos, sujeitando os que tem disponíveis a um seleção criteriosa para análise a que os sujeita. Na atualidade a necessidade de salvaguarda e preservação dos documentos assumiram um lugar fundamental nesta problemática, interrelacionando-se com os usos que deles fazemos e como os divulgamos.

No entanto, o que confere unidade a todos estes documentos (ou objetos) é a coleção em que eles se inserem. A coleção, como sistematiza Pomian (1984), é o conjunto de objetos, naturais ou artificiais, que são mantidos temporária ou definitivamente fora do circuito das atividades económicas, sendo sujeitos a uma proteção especial num local controlado, fechado e preparado para esse fim e em que são expostos ao olhar do público. As condições que um conjunto de objetos deve satisfazer para que seja considerado uma coleção impedem a sua exposição em momentos que são meramente do processo de circulação ou produção dos bens materiais, assim como se excluem todas as acumulações de objetos por acaso. As condições necessárias à existência de coleções são satisfeitas pelos museus, bibliotecas e arquivos e também por algumas coleções particulares. Assim, importa ainda sublinhar que os arquivos são instituições destinadas a colocar em segurança, recolher, classificar, conservar, guardar e tornar acessíveis os documentos que os constituem e que, tendo perdido a sua antiga utilidade quotidiana, são considerados desnecessários nas atividades regulares das instituições e nas suas repartições, devendo ser colocados em locais apropriados, onde se garanta a sua preservação adequada. O arquivo garante a persistência e continuidade dos documentos da instituição.

Ao falarmos de arquivos, bibliotecas, coleções perdidas mobilizamos um conceito que nos remete para o desaparecimento de obras ou artefactos únicos e insubstituíveis, quer pelo seu valor histórico, quer pelo testemunho que transmitem

de formas de vida do passado. Mas este conceito recobre também o sentido de disperso, quando se verifica a separação e disseminação dos documentos que constituíam a coleção original. Referindo-se a bibliotecas pedagógicas, Isabel Sanches (2010), refere o caso de bibliotecas privadas ou públicas "que por razões de variada ordem, como por exemplo, a venda ou a doação, são incorporadas em outras bibliotecas ... esta integração pode abranger toda a coleção ou, pelo contrário, a coleção é separada e distribuída por várias bibliotecas" (p. 7). Assim, as bibliotecas passam a integrar novos conjuntos, novas coleções. Com o fluir do tempo, regista-se a diluição das obras originais nas novas coleções e perde-se a memória da biblioteca inicial e da unidade que a constituía e que lhe foi atribuída pelo organizador, com a sua lógica própria, a sua visão do mundo e o conhecimento profissional e cultural que o caracterizavam e presidiram aos critérios de organização dessa biblioteca original.

Na expressão de Alison Walker (2009), perde-se "the identity of the collection" e o conceito de identidade é nestas coleções um aspeto crucial. As bibliotecas, os arquivos e as coleções dispersas (pois o que referimos para as bibliotecas aplica-se também às unidades arquivísticas e de artefactos materiais) e diluídas entre outros conjuntos que não o seu conjunto original constituem a memória perdida da educação – um documento (livro, ata, jornal, caderno escolar, material didático, instrumento científico) isolado diz muito menos ao investigador do que se estiver integrado numa coleção. A coleção permite a visão de conjunto, a informação sobre o seu organizador ou organizadores, a sua finalidade e os seus contextos, os seus utilizadores, as razões porque permaneceu no contexto de uma unidade ou porque foi dispersa por outros conjuntos. Por isso, a reconstrução destas coleções assume particular importância, mesmo que feita no tempo presente e em registo virtual.

Na recomposição de coleções e na viagem que documentos e livros fazem ao longo do tempo, é imperioso realçar para a realidade portuguesa a notável reconstituição que Isabel Sanches (2009) fez do catálogo da primeira biblioteca pedagógica, organizada por Francisco Adolfo Coelho nos finais do século XIX, a Biblioteca do Museu Pedagógico Municipal de Lisboa, que tem de ser articulada com os destinos do próprio Museu (Mogarro, 2013a, 2003). Isabel Sanches não só reconstitui o trajeto dos livros, adquiridos para a composição da biblioteca, como segue a viagem dos mesmos quando vicissitudes de vária ordem conduzem á sua dispersão por outras bibliotecas portuguesas. A autora realizou um rigoroso exercício de análise de documentos de arquivo, dos livros e das marcas de posse que estes evidenciam, de imprensa da época e desenvolveu pesquisa em inventários e catálogos (nomeadamente on line) de várias bibliotecas mundiais, evidenciando a importância da articulação de diferentes fontes de informação e documentos para a construção da história e da memória da educação. Desta forma, elaborou/reconstituiu o catálogo dessa biblioteca matricial para a cultura pedagógica portuguesa, evidenciando o papel fundamental do seu diretor e de como a sua personalidade e cultura marcaram a configuração das coleções dessa biblioteca. Esta reconstituição permite-nos mobilizar o conhecimento assim construído para a formação de professores, hoje, levando os nossos alunos a conhecerem os fundamentos das leituras formativas e do

pensamento pedagógico mais avançado da época de final de oitocentos, em que se registou a consolidação da formação de professores em Portugal.

3. OS ACERVOS DOCUMENTAIS, AS INVESTIGAÇÕES A DESENVOLVER E A SUA UTILIZAÇÃO FORMATIVA

Podemos estabelecer a relação entre os documentos de arquivo, as informações que contém e os temas e problemas que, com base neles, podemos investigar, analisar e mobilizar para estratégias didáticas. A partir do estudo do arquivo de uma instituição de formação de professores (Mogarro, 2001), conjugado com experiências desenvolvidas em arquivos escolares de diferentes tipos de instituições educativas, foi possível estabelecer essa relação. Comecemos pelas séries mais significativas dos arquivos escolares.

- Os livros de Atas do Conselho Escolar, ou livros de atas diversas fornecem informações sobre tensões entre docentes (debates, conflitos, estratégias de coordenação reflexão interna sobre a instituição), sobre as opções pedagógicas e curriculares ou as formas de abordagem dos problemas disciplinares dos alunos, assim como as orientações internas da vida da escola;
- Por seu lado, os livros de Cadastro de Professores contém os processos dos formadores de professores de uma escola de formação e permitem a caracterização e estabelecimento da evolução do corpo docente de uma instituição formativa (a sua origem geográfica, formação académica e profissional, percurso e valorização profissional, anos de ligação à instituição);
- Os livros de Cadastro e de Matrícula dos alunos concentram os processos de alunos, possibilitando a definição do perfil dos estudantes que, ao longo dos anos, frequentaram a escola (origem geográfica, articulação com a comunidade e a região, idade de entrada e saída da instituição, relação quantitativa de géneros, estudo das elites locais, etc.);
- Os Livros de Termos e as Coleções de Pautas do Aproveitamento escolar, assim como as Atas de Júris de Exame, permitem traçar os resultados alcançados pelos alunos e definir o seu sucesso/insucesso;
- Os Regulamentos internos, as Ordens de serviço, os Avisos e Convocatórias permitem (conjugadas com as Atas do Conselho Escolar) a apreensão do quotidiano escolar, das normas e regras, das questões disciplinares, das atividades extra-curriculares, assim como constituem traços que permitam também estudar o trabalho docente e as relações entre professores;
- As Listas de professores, alunos, turmas, assim como a Divisão de turmas e de turnos e os Horários são documentos com um carácter mais informal, mas permitem compreender muito dos processos sobre os estágios e sobre outras componentes curriculares, revelando uma parte significativa do trabalho de gestão e de organização pedagógica da instituição escolar, nomeadamente no que respeita às práticas de formação e aos estágios;

- As Coleções de correspondência expedida e recebida e as Circulares emanadas dos serviços centrais permitem caracterizar as relações institucionais com os organismos da tutela e apreciar/avaliar o grau de autonomia das instituições escolares de formação face ao poder central, assim como compreender como a personalidade e o perfil profissional dos diretores e gestores das instituições influenciaram as posições assumidas pelas escolas;
- Os Relatórios (geralmente anuais) são particularmente importantes, pois a sua análise permite reconstruir a imagem que a escola elaborou sobre si própria, na perspetiva da sua direção;
- Os livros de Sumários, os Materiais escolares (como os manuais), o Inventário e ficheiros da Biblioteca Escolar são traços da história do currículo, das disciplinas escolares e das relações pedagógicas e eles permitem apreender elementos do quotidiano na sala de aula e perceber a natureza dos processos educativos que nela se desenvolve(ra)m, revelando os sentidos dos saberes e os modelos culturais e pedagógicos presentes na escola;
- Os Documentos relativos à gestão financeira e contabilidade da Escola e os Documentos relativos ao pessoal auxiliar permitem avaliar a gestão e os critérios de aplicação do orçamento das escolas, remetendo para questões de economia da educação, assim como a gestão de parte dos recursos humanos;

Os Trabalhos de Alunos raramente são conservados pelo arquivo da própria instituição escolar e o interesse renovado por este tipo de fontes de informação decorre da sua importância para compreender os mecanismos em que assentam os processos de ensino-aprendizagem e o sentido dos rendimentos exigidos pelas diferentes disciplinas; estes documentos expressam o ponto de vista dos alunos (uma perspetiva só muito recentemente valorizada) e permitem apreender as evoluções e as mudanças profundas que ocorreram no campo da educação.

Importa ainda considerar um conjunto significativo de outro tipo de documentos, que não sendo da gestão da instituição, nos dão informações muito significativas sobre dimensões várias da vida escolar – é o caso dos Folhetos, das Brochuras, dos Convites e dos Anúncios, que conduzem o investigador à identificação de festas, espetáculos, exposições escolares, manifestações e outras realizações muito diversificadas que marcaram o calendário escolar e a vida interna das escolas, permanecendo como um dos aspetos mais marcantes para os atores educativas. O seu contributo é fundamental para compreender e estabelecer as regras e as normas, os rituais e os gestos que marcaram os quotidianos escolares (Mogarro, 2008).

Outras fontes de informação são constituídas por publicações da escola, como os Jornais e revistas da instituição escolar, os Livros de Curso e Livros de Finalistas e outras publicações de professores e alunos, que também raramente estão integrados no arquivo da escola, encontrando-se em variados locais, como as bibliotecas (no caso das revistas) e nas coleções que os alunos mantém ao longo da sua vida e em que os documentos relacionados com os seus tempos de formação são muito valorizados. Estas obras também pertencem a estratos mais informais dos documentos e coleções educativas, mas elas permitem apreender as vozes de

professores e alunos, assim como a visão do mundo, da profissão e da escola que eles expressaram nestas publicações.

As Fotografias e imagens também são documentos fundamentais, pois a iconografia da / sobre a escola revela a riqueza dos espaços, dos ambientes, dos objetos e das pessoas. Também elas raramente se mantém no arquivo das instituições escolares a que dizem respeito, sendo guardadas pelos atores educativos, alunos e professores, nos seus "baús" de memórias e investidas de um enorme valor afetivo. Mais que os documentos escritos e os outros artefactos materiais, as fotografias convocam a memória e os sentimentos relativamente aos processos de formação e à construção da identidade profissional.

Os documentos de arquivo são os mais tradicionais para a escrita da história e os novos caminhos da investigação histórico-educativa não deixam de lhes conferir esse lugar de centralidade, de matriz de referência, pela consistência das suas informações e pela segurança que transmitem aos investigadores.

No entanto, as novas fontes de informação expressam a preocupação com as vozes dos atores sociais e educativos, privilegiando os testemunhos orais e as lógicas narrativas de natureza pessoal que eles nos transmitem (Mogarro, 2005). As narrativas de professores e alunos (e de outros atores relevantes ligados às escolas) dão-nos perspetivas únicas e intransmissíveis das dinâmicas formativas e educacionais; é uma dimensão eminentemente individual que estas narrativas expressam, baseadas na experiência vivenciada e na memória da formação e da construção da profissão que cada um foi compondo no seu processo ontogénico de crescimento e desenvolvimento. Estes documentos constituem acervos documentais com grandes potencialidades, onde a hipótese de estudos prosopográficos ganham contornos mais nítidos e onde se podem apreender as múltiplas dimensões da profissão, entrelaçando o espaço pessoal e familiar com a vida de professor/a e com o seu perfil cultural e pedagógico. Estes discursos são vozes únicas e insubstituíveis, com visões do mundo educacional e formativo que não se encontram em outro tipo de documentos.

Um outro tipo de documentos tem ocupado a agenda recente das investigações e dos novos temas curriculares nos cursos de formação de professores, conferindo visibilidade ao património educativo e à materialidade da escola e incluindo os objetos que fazem parte dos seus espólios museológicos nos acervos escolares. Esta dimensão material da cultura escolar (Mogarro, 2015, 2013, 2010) expressa as preocupações dos historiadores da educação em englobarem esta importante dimensão na sua agenda, tanto do ponto de vista da investigação, como dos currículos de formação. Na realidade, falamos de um património educativo que chegou até nós, rico e variado, e que inclui a arquitetura escolar, o espaço envolvente dos edifícios e a sua organização, os equipamentos, os materiais de uso quotidiano, os materiais didáticos (instrumentos científico-didáticos, modelos, quadros parietais), os meios audiovisuais, os trabalhos de alunos, os cadernos escolares, etc. Estes objetos estão correlacionados com os materiais em suporte de papel, alguns já referidos, como catálogos de casas editoras, manuais de ensino (que incorporam os

materiais didáticos nos processos de ensino-aprendizagem prescritos), documentos de arquivo (requerimentos, recibos, inventários) e literatura articulada com o tema; a imprensa de educação e ensino ocupa um lugar importante, pela divulgação que faz destes objetos e pelos artigos de professores onde se aborda a utilização dos mesmos em contexto de sala de aula. As investigações que têm sido desenvolvidas (teses e dissertações de doutoramento e mestrado) permitem estabelecer as correlações dos materiais com as disciplinas escolares e a sua história, assim como o seu papel/função de interconexão entre o conhecimento científico produzido e a alquimia a que este conhecimento é sujeito para se transformar em matéria de ensino. Outro segmento importante é o estudo dos autores destes objetos, que os conceberam ou adaptaram, e as casas editoras, produtoras e distribuidoras. Pode-se assim elaborar um mapa dos locais de produção destes materiais e articulá-los com os locais onde eles foram usados em contextos educativos, estabelecendo os circuitos de produção, circulação e apropriação dos modelos culturais e pedagógicos, através da materialidade com que se foram configurando e dos modos como viajaram no espaço transnacional. É um leque alargado de investigações que se define, assim como as múltiplas possibilidades de utilizar estes objetos em atividades de formação, no âmbito da história da educação e da formação de professores.

CONCLUSÃO

O panorama que acima foi apresentado pretende sublinhar a importância e a riqueza dos acervos e seus documentos para os estudos sobre a instituição educativa, a cultura escolar, o currículo e a formação de professores, registando as potencialidades de cada tipo de documento. No entanto, não se pode esquecer o necessário cruzamento das informações que um documento pode conter, com as de outros documentos. Os seus contributos são fundamentais para um universo vasto de temas e problemas – a flexibilidade e agilidade que o investigador imprime ao processo de investigação baseia-se na complementaridade da documentação em análise e na capacidade de usar a sua complexidade para trilhar novos caminhos nas suas pesquisas e na problematização das realidades educativas. O cruzamento de conteúdos é, neste sentido, uma operação fundamental. Por isso, o quadro apresentado fornece indicações importantes, mas não tem uma natureza prescritiva ou rígida e não reduz um conjunto de temas e problemas a um único tipo de documentos. Estes documentos permitem apreender a realidade educativa em que foram produzidos, mas podem ser lidos em perspetivas diversas e expressam, na sua materialidade e no seu conteúdo, a riqueza dos contextos de produção – isolados, são fragmentos do passado, cabendo ao historiador a tarefa de lhes conferir validade, coerência, lógica e unidade, no estabelecimento necessário de relações com outros documentos e acervos. A triangulação de dados e documentos assume-se assim como imprescindível neste ofício de historiador, cujo conhecimento produzido permite

iluminar os processos de formação e a história da profissão docente (Pintassilgo & Mogarro, 2012; Mogarro, Pintassilgo & Henriques, 2012, 2010; Mogarro, 2001).

O conhecimento assim produzido deve também alimentar novas estratégias curriculares na formação de professores. A transposição desse conhecimento para os processos de ensino deve considerar sempre o contacto dos alunos com os documentos dos acervos, fontes primárias da educação e da escola, pois esse conhecimento direto permite uma compreensão mais adequada pelos alunos dos fenómenos sociais e educativos que estudam. Defendemos assim uma perspetiva alargada de documento e a sua agregação em acervos, considerando que a sua utilização em processos de pesquisa em História da Educação, desenvolvidos por futuros professores, contribuem fortemente para o conhecimento da profissão e para a consolidação da identidade profissional.

Esta perspetiva sobre os acervos escolares parte de um conjunto de considerações essencialmente construídas sobre os acervos e os arquivos portugueses, mas as relações e investigações desenvolvidas com os professores brasileiros evidenciam a proximidade do campo e dos documentos, dos temas, problemas e formas de uso, permitindo inscrever esta abordagem no espaço luso-brasileiro da história da educação e na matriz de preocupações comuns que nos unem em torno destas preocupações.

BIBLIOGRAFIA

Le Goff, J. (2003). *História e Memória*. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

Mogarro, M. J. & Pintassilgo, J. & Henriques, R. P. (2012). Das escolas normais às escolas do magistério primário: percurso institucional e enquadramento legal. In J. Pintassilgo (Coord.). *As escolas de formação de professores em Portugal: história, arquivo, memória* (pp. 7-42). Lisboa: Colibri.

Mogarro, M. J. (2001). *A formação de professores no Portugal contemporâneo – a Escola do Magistério Primário de Portalegre*. 2001. Tese de doutoramento. Cáceres: Universidade da Extremadura.

Mogarro, M. J. (2003). Os museus pedagógicos em Portugal: história e actualidade. In V. Peña Saavedra (coord.). I Foro Ibérico de Museísmo Pedagóxico – O Museísmo Pedagóxico en España e Portugal: itinerarios, experiencias e perspectivas. Actas 2001 (pp. 85-114). Santiago de Compostela: Xunta da Galicia / Mupega – Museu Pedagóxico da Galicia.

Mogarro, M. J. (2005). Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.º 17, Abril-2005, pp. 7-31.

Mogarro, M. J. (2006). Arquivo e Educação. A construção da memória educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 02, pp. 71-84. Consultado em http://sisifo.fpce.ul.pt

Mogarro, M. J. (2008). Comemorações, rituais e quotidianos na formação de professores (1959-1989). *Revista Lusófona de Educação*, 12, pp. 139-154.

Mogarro, M. J. (2010). Cultura material e modernização pedagógica em Portugal (sécs. XIX-XX). *Educatio Siglo XXI*, Facultad de Educación. Universidad de Murcia, Vol. 28, nº 2, pp. 89-114.

Mogarro, M. J. (2013). Património educativo e modelos de cultura escolar na Historia da Educação em Portugal / Patrimonio de la escuela y modelos de cultura escolar en la Historia de la Educación portuguesa / Educational heritage and cultural schools models in Portuguese History of Education in Portugal. *Cuestiones Pedagógicas*, Universidad de Sevilla, 22, 2012/2013, pp. 67-102.

Mogarro, M. J. (2013a). Francisco Adolfo Coelho e o Museu Pedagógico de Lisboa. In A. C. V. Mignot (org.). Pedagogium: símbolo da modernidade educacional republicana (pp. 281-306). Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ.

Mogarro, M. J. (coord) (2015). *Educação e Património Cultural: Escolas, Objetos e Práticas*. Lisboa: Colibri/ IEUL.

Pintassilgo, J. & Mogarro, M. J. (2012). A Historiografia Portuguesa Da Educação: Balanço E Reflexões A Partir Do Exemplo Da História Da Formação De Professores / The Portuguese Historiografy Of Education: Balance And Reflexions From The Example Of Teacher Education History. *Educação*, Porto Alegre, V. 35, N.1, Jan. / Abr., Pp. 28-41.

Pintassilgo, J. & Mogarro, M. J. & Henriques, R. P. (2010). *A formação de professores em portugal*. Lisboa: Colibri.

Pomian, K. (1984). Colecção. In: *Enciclopédia Einaudi*. V. 1 (Memória-História).Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, p. 51-86.

Sanches, I. M. E. S. L. G. (2010). *Em busca de Bibliotecas Perdidas: A Biblioteca do Museu Pedagógico Municipal de Lisboa*. Mestrado em Ciências Documentais, Departamento de Ciências Documentais da Universidade Autónoma de Lisboa "Luís De Camões".

Walker, A. (2009). 'The Library of Sir Hans Sloane (1660-1753): Creating a Catalogue of a Dispersed Library', paper presented at *World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Assembly, 'Libraries create futures: Building on cultural heritage'*, 23-27 August 2009, Milan, Italy. Proceedings available at:

http://conference.ifla.org/past-wlic/2009/78-walker-en.pdf.