

Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 13, n.18, jan.jun. 2008.
Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí

Missão: Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos e revisões bibliográficas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

Reitor:

Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:

Profa. Dra. Maria Acelina M. de Carvalho

Centro de Ciências da Educação:

Diretor: Prof. Dr. João Berchmans Carvalho Sobrinho

Vice-Diretor: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

Editora: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Editoras Adjuntas: Prof. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes

COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. Ademir Damásio – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes - Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. António Gomes Alves Ferreira – Universidade de Coimbra - Portugal
Prof. Dr. Ademir José Rosso – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – Universidade Federal do Piauí
Profa. Dra. Anna Maria Piussi – Università di Verona – Itália
Profa. Dra. Antonia Edna Brito - Universidade Federal do Piauí
Profa. Dra. Diomar das Graças Motta – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo
Profa. Dra. Maria Cecília Cortez Christiano de Souza – F.E – Universidade de São Paulo
Profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Profa. Dra. Maria Jurací Maia Cavalcante – Universidade Federal do Ceará
Profa. Dra. Maria Salonilde Ferreira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho – Universidade de São Paulo
Profa. Dra. Mariná Holzmman Ribas – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Profa. Dra. Stella Maris Bortoni Ricardo - Universidade de Brasília

Pareceristas *ad hoc* (deste número)

Guiomar de Oliveira Passos, Maria do Carmo Alves do Bomfim, Maria da Glória Barbosa Soares Lima, Heraldo Aparecido Silva, Maria da Glória CarvalhoMoura, Pedro Vilarinho, Edwar de Alencar Castelo Branco, Terezinha Queiroz, Luiz Carlos Sales, José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, Francisco Alcides Nascimento.

Endereço para contato

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Revista “**Linguagens, Educação e Sociedade**”
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.040-730 Teresina – Piauí Fone(86)3237-1214
e-mail: educmest@ufpi.br Web:<<http://www.ufpi.br>>
Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br.mesteduc/revista.htm>>

Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – ISSN -1518-0743, Ano 13, n.18, jan./jun. 2008
Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de
Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí

Editora Responsável:

Prof. Dr. Carmen Lúcia Oliveira Cabral

Editora Adjunta:

Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Capa:Erivaldo Lima

Diagramação: Erivaldo Lima

Instruções para os colaboradores/autores: vide final da revista.

Pede-se permuta / We ask for exchange.

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências da Educação, ano 13, n.18, (2008) – Teresina: EDUFPI, 2008 – 224 p.
Desde 1996
Semestral (jan./jun. 2008)
ISSN 1518-0743
1. Educação – Periódico CDD 370.5
I. Universidade Federal do Piauí CDU 37(05)

Indexada em/ Indexed in:

- IRESIE - (Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa) - Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM.
- BBE - Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília - CIBEC/INEP.
- EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP - Campinas - SP.

Sumário

Editorial	09
------------------------	----

Artigos

ESCOLA PRIMÁRIA PÚBLICA E DEMOCRACIA: concepções e desafios no pensamento educacional de Anísio Teixeira Luíza Angélica Paschoeto Guimarães	13
RECONTEXTUALIZAÇÃO E RETÓRICA NA ARTUMENTAÇÃO DE FERNANDO DE AZEVEDO OU UM POSSÍVEL DIÁLOGO COM O MARXISMO? Marcelo Augusto Totti	21
ILUSTRACION Y PENSAMIENTO PEDAGÓGICO EN CANARIAS Teresa González Perez.....	34
O ATENEU NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-EDUCACIONAL BRASILEIRA DO SÉCULO XIX Carlos Henrique de Carvalho, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho	54
INGLÊS DE SOUSA E A REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA EM SERGIPE: entre a tradição e a renovação Omar Schneider.....	68
O COMÉRCIO DA INSTRUÇÃO: práticas educativas e publicidade no século XIX Aline de Moraes Limeira.....	84
A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO EM ECONOMIA DOMÉSTICA NOS SÉCULOS XVIII E XIX: conhecimento e profissão Ana Carla Menezes de Oliveira	103
PESQUISANDO A EDUCAÇÃO NA ESCOLA NORMAL SERGIPENSE Carmen Regina de Carvalho Pimentel.....	112
PEDAGOGIA CATÓLICA, IMPRESSOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma contribuição aos estudos de história da educação Evelyn de Almeida Orlando.....	125
A RENOVAÇÃO DIDÁTICA DA ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA NOS ANOS 60 Rosa Fátima de Souza.....	142

IMPRENSA E MEMÓRIA: uma campanha de adoção de crianças cariocas pelo Jornal do Brasil nos anos de 1959-1960
Tânia Mara Pedroso Müller.....157

CONTRIBUIÇÃO PARA A MEMÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MARANHENSE, ATRAVÉS DA MULHER-PROFESSORA
Diomar das Graças Motta, Elisângela Santos Amorim.....167

A LITERATURA COMO LUGAR DE MEMÓRIA PARA A ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
Wiara Rosa Rios Alcântara.....174

Resenhas

Formação de professores e trabalho pedagógico - NÓVOA, Antonio
Paulo Ronaldo Sousa Teixeira, Antonia Edna Brito193

Formação de professores: saberes, identidade e profissão - GUIMARÃES, Valter Soares.
Paula Janaina Mendes Lopes, Antonia Edna Brito196

A escola imaginária - VALLE, Lílian do
Fabrícia Pereira Teles, Cleidivan Alves dos Santos199

História da educação - LOPES, Eliane M. T.
Adriana Borges Ferro Moura204

Resumos

Os obstáculos didáticos da prática pedagógica do enfermeiro professor: da identificação à superação
Malvina Thaís Pacheco Rodrigues209

Prática pedagógica nos anos iniciais de escolarização: o diário como instrumento de reflexão
Hilda Maria Martins Bandeira210

A produção de uma disciplina escolar e os escritos em torno dela: os estudos sociais do Maranhão
Odaléia Alves da Costa.....211

A construção da identidade profissional do pedagogo atuante nas escolas da rede pública estadual de Teresina-PI: 1980 a 2006
Reijane Maria de Freitas Soares.....212

Custo direto de financiamento das escolas públicas municipais de Teresina - Piauí
Magna Jovita Gomes de Sales e Silva213

Políticas de financiamento do ensino fundamental (1996-2006): o Fundef e a valorização do magistério Isabel Cristina da Silva Fontineles	214
O professor leitor: os sentidos da leitura em narrativas de professoras alfabetizadoras Virgínia Maria de Melo Magalhães	215
A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina - PI: revelações a partir de histórias da vida Maria Goreti da Silva Sousa	216
A prática pedagógica críticoreflexiva do professor: um processo colaborativo de (re)elaboração conceitual no Ensino Médio Francisco Afrânio Rodrigues Teles	217
Reflexão crítica e colaboração: articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente Maria Ozita de Araújo Albuquerque.....	218
Instruções para o envio de trabalhos	219
Permuta	222
Assinatura	223

Editorial

A *Revista Linguagens, Educação e Sociedade* diante dos esforços em reunir para publicação uma literatura específica no âmbito da educação, pautada no rigor técnico e na qualidade das abordagens sobre os temas a partir dos quais concentra a seqüência de textos, distribuídos em produções locais e nacionais, recebeu como reconhecimento a ascensão, no *cômputo das revistas nacionais, a categoria C*. Com esta conquista torna-se de uma relevância e responsabilidade maior, enquanto instrumento de socialização da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, da mesma forma de produções de pesquisadores de outros Programas de Pós-Graduação e pesquisadores independentes, tendo em vista sua aceitação como referência mais ampla na comunidade educacional.

Em continuidade às publicações temáticas, esta tiragem corresponde a *Educação: História e Memória*, envolvendo o período de *janeiro a dezembro de 2008*. Como estrutura padrão, iniciamos com a apresentação de artigos que discutem o tema central em diversas modalidades de pesquisa em suas abordagens teóricas e metodológicas. Assim, a temática está explorada contemplando: a contribuição de reconhecidos educadores na realidade educacional brasileira; a análise de documentos e de situações específicas que retratam o projeto educativo brasileiro em diversos momentos de nossa história; a discussão de posturas políticas diante da diversidade cultural da sociedade brasileira; e, de uma forma singular, a caracterização e consequências da intervenção sociopolítica e cultural do Iluminismo do século XVII na realidade espanhola. Ao articular estas produções de abordagens diversas, procuramos expressar as atuais discussões do campo da História e Memória da Educação, de forma que expressem uma qualidade acadêmica e um aprofundamento na prática de pesquisar e registrar os fatos que constituem a realidade educacional.

Em seguida, abrimos duas seções de comunicações, uma na modalidade Resenha Crítica de obras significativas em campos de conhecimento diversos pela atualidade das discussões que desenvolvem como pela importância das informações que retêm em suas amplitudes históricas. Outra na modalidade de Resumo de Dissertações, cuja finalidade maior é informar à comunidade acadêmica sobre pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPGEd – UFPI, no decorrer do primeiro semestre do ano de 2008.

Com a expectativa de que as discussões expostas neste número contribuam com mais elementos para o aprofundamento da pesquisa no campo da **Educação, História e Memória**, bem como de crescente incentivo para os atuais e futuro colaboradores, pomos em circulação a presente edição de *Linguagens, Educação e Sociedade*.

Para todos uma boa leitura!

Comitê Editorial



Artigos

ESCOLA PRIMÁRIA PÚBLICA E DEMOCRACIA: concepções e desafios no pensamento educacional de Anísio Teixeira

Luiza Angélica Paschoeto Guimarães¹

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar o pensamento educacional de Anísio Teixeira a respeito da escola primária pública (atualmente denominada "séries iniciais do ensino fundamental") como instituição que deve oportunizar a prática democrática de professores e educandos. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, utilizando-se das concepções do educador, registradas em sua produção intelectual. Verificou-se que o pensamento educacional de Anísio Teixeira encontra reflexos nos dias atuais, principalmente quando evidencia a necessidade de concentração de esforços na efetivação do ideal democrático, a partir da formação de atitudes fundamentais em todos os membros da comunidade escolar.

Palavras-chave: Escola primária pública. Democracia. Anísio Teixeira.

PUBLIC PRIMARY SCHOOL AND DEMOCRACY: concepts and challenges in educational thought of Anísio Teixeira

Abstract

The current study has as goal analysing Anísio Teixeira's educational thought related to Public Primary School (presently called "beginning grades of fundamental school") as an institution that should give opportunity to democratic practice of teachers and student. It's a bibliographic research, of qualitative feature, using the educator's conceptions, registered in his intellectual production. It was observed that Anísio Teixeira's educational thought finds reflections nowadays, mainly when it shows needing of effort concentration in the democratic ideal efectivation from fundamental attitude formation in every member of the school comunit.

Keywords: Public Primary School. Democracy. Anísio Teixeira.

Introdução

Este estudo é resultado de parte da pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado que investigou as concepções de Anísio Teixeira a respeito da escola primária pública e as contribuições desse educador para a formação de professores que atuam nesse nível de ensino.

Examinar o pensamento educacional de Anísio Teixeira é tarefa fundamental, sobretudo pelas políticas que procurou implantar nos cargos públicos que exerceu, além de ter participado intensamente dos embates teóricos e políticos de sua época. Defendeu a educação como um direito, a escola pública e gratuita em todos os graus e o emprego de recursos da ciência e da tecnologia na melhoria do ensino e na ampliação das oportunidades escolares. Suas idéias deixaram marcas no contexto educacional brasileiro, contribuindo para a formação do pensamento de sua geração e das seguintes, com reflexos também nos dias atuais.

Recebido em: Abril de 2008.

Aceito em: Julho de 2008.

¹ Mestranda em Educação – Universidade Católica de Petrópolis/RJ. E-mail: luiza.paschoeto@oi.com.br

Ciente dos problemas de seu tempo e com inteligência privilegiada, preocupou-se com a construção de um projeto voltado para o povo brasileiro e com o desenvolvimento do país, acreditando na eficácia do método científico e na técnica, mas empenhado também, no desenvolvimento social que viria, a seu ver, pela democracia e por uma educação de qualidade, quando fosse universalizada.

O que se pretende neste estudo, portanto, é apresentar um recorte das idéias desse educador sobre os conceitos relativos à escola primária pública e à democracia, objetivando analisar seu pensamento a respeito da função social dessa etapa da educação escolar básica, como instituição que deve oportunizar a prática democrática de professores e educandos, tendo em vista um progressivo bem-estar e uma organização social mais justa.

Função da escola em uma sociedade democrática

Segundo Anísio Teixeira (2006), a civilização moderna alcançou o desenvolvimento material quando o homem lançou mão dos conhecimentos científicos e técnicos para construir e reconstruir o meio que o cerca. O avanço das ciências exatas, físicas e biológicas ampliou as conquistas humanas, levou as civilizações ao progresso material, mas também transformou as sociedades em seus aspectos econômicos, sociais, morais e políticos, sem qualquer controle do método científico.

As sociedades modernas procuraram diferentes modos de organização social que visavam promover oportunidades iguais para todos os seres humanos para que pudessem se desenvolver conforme suas aptidões individuais em um contexto social justo. No entanto, os avanços gerados pelas ciências, ao mesmo tempo em que produziam progresso, deterioravam os valores morais e éticos (TEIXEIRA, 2006).

Nessa ordem de idéias, o método e as experimentações científicas determinaram a evolução das sociedades modernas, desenvolvendo técnicas e produzindo instrumentos que alargaram o poder humano, tornando possível a exploração dos recursos naturais do planeta através da industrialização. Se por um lado o uso da máquina facilitou os transportes e as comunicações, integrando o mundo pela matéria-prima, criando a interdependência entre povos e nações, por outro, a indústria também favoreceu a difusão e a integração de idéias e propostas. A partir dessa reflexão, ressalta Anísio:

Uma transformação, que se iniciou em fins do século XVIII, na Grã-Bretanha e nos Países Baixos, de métodos de produção, vem criando, em todo o mundo, uma nova sociedade e uma nova civilização, a sociedade e a civilização industrial de nossos dias. (TEIXEIRA, 2006, p. 223).

Essa transformação causada pela industrialização, aos poucos, modificou homens, famílias, comunidades, assim como toda a ordem social e planetária. Por essa razão, Anísio acreditava no preparo do jovem como membro responsável e inteligente dessa grande sociedade que estava a se construir: uma unidade planetária refletida na mentalidade do homem moderno, que necessita “[...] pensar em termos muito mais largos do que o seu esplêndido isolamento local ou nacional de outros tempos” (TEIXEIRA, 2000, p. 33).

Essa nova ordem social, baseada no método científico e adaptada aos meios de trabalho industrial criados pela ciência, se projeta na elaboração de uma também nova teoria política, capaz de direcionar os indivíduos e a sociedade para a construção de valores mais humanos. Para Anísio, essa teoria política é a democracia.

Na democracia a condução da sociedade depende da forma como cada um partilha com o outro (enquanto iguais) os benefícios gerados por ela, apesar das perspectivas históricas pessoais e das diferenças individuais (TEIXEIRA, 2006). Entretanto, o que caracteriza a democracia é o modo como os sujeitos expressam livremente seus valores e se sentem no dever de respeitar os valores dos outros (TEIXEIRA, 2000).

A partir dessa reflexão, pode-se inferir que para esse pensador, democracia seria expressão de vida, uma vez que é pelo pensamento livre que se processa a revisão e a mudança necessárias no contexto social, fazendo com que os grupos humanos se entrelacem com respeito e interesses mútuos. É o sentido democrático da sociedade (como modo de vida), que garante a cada pessoa e a todos os meios para o desenvolvimento pessoal e coletivo necessários à manutenção da vida em comunidade. Nas concepções de John Dewey, Anísio encontra a melhor maneira de fundamentar seu pensamento:

Uma sociedade que consagre a participação em seus benefícios de todos os membros em termos iguais e que assegure o flexível reajustamento de suas instituições pela interação das diferentes formas de vida associada é, nessa medida, democrática. (DEWEY apud TEIXEIRA, 2006, p. 258).

A não participação dos indivíduos nas soluções dos problemas da sociedade significa que nela não há democracia. Por essa razão, a educação oferecida pela escola deve oportunizar a prática democrática, considerando a democracia como regime social em que cada indivíduo é respeitado em sua singularidade e conta como uma pessoa. Na escola, a democracia deve existir para o professor e para o estudante, de maneira que ambos possam dar direção às próprias vidas, com responsabilidade e ética, para que possam viver com os outros, sem perder suas próprias identidades (TEIXEIRA, 2000).

A escola deve ter o propósito de colocar em processo o ideal democrático, procurando formar atitudes fundamentais em professores, alunos e administradores. Neste sentido, assinala Anísio:

A escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo. Se esse governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia. Diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de governo, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável. A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa da escola. (TEIXEIRA, 2006, p. 258).

Com base nesses conceitos, pode-se deduzir que a escola é o lugar em que a criança deve viver plenamente a democracia, pois só assim é que ela ganha hábitos morais e sociais necessários à convivência coletiva. Em função disso, a educação oferecida pela escola deve ser organizada para a vida social, pois se constitui condição primeira para sua realização. Neste sentido, urge organizar um ambiente dinâmico e flexível, totalmente voltado para a formação do homem democrático, de modo a evitar a continuidade e o aprofundamento das desigualdades sociais. O educador ressalta que “[...] não é qualquer educação que produz democracia, mas, somente, insisto, aquela que for intencional e lucidamente planejada para produzir esse regime político e social” (TEIXEIRA, 2006, p. 255).

Cabe à sociedade, oferecer ao indivíduo as condições e os meios indispensáveis ao desenvolvimento de suas capacidades, a fim de torná-lo apto à participação na vida social e na construção, com igualdade, da sua dignidade como ser humano. A igualdade de oportunidades se efetiva mediante o direito à educação, ordenado

de forma a que todos possam participar e continuar usufruindo desse direito até os níveis mais elevados do ensino (TEIXEIRA, 2004).

A educação deve tornar-se um direito de todos e não um privilégio de poucos, porque é a formação de cada um (e de todos) que contribui com a integração da sociedade. Uma sociedade que vem sendo construída a partir das modificações nas relações humanas e de trabalho exigidas pelo mundo moderno. “[...] Dizer que a educação é um ‘direito’ é o reconhecimento formal e expresso de que a educação é um interesse público a ser promovido pela lei” (TEIXEIRA, 2004, p. 60).

Nesta perspectiva, a sociedade somente poderá considerar-se democrática quando proporcionar aos cidadãos, com qualidade e igualdade, as oportunidades educativas necessárias a seu desenvolvimento.

Nessa seqüência de idéias, a escola é uma das instituições sociais que deverá assegurar a sobrevivência da sociedade humana; instituição intencional, obrigatória e necessária, com a função primordial, seja em nível primário, médio ou superior, de garantir à sociedade a estabilidade e eficiência indispensável à sua existência, sendo secundária a função de possibilitar que os indivíduos passem de uma classe social à seguinte, pois é através da escola que a sociedade transmite cultura, capacidades e aspirações, que a mantêm e a desenvolvem adequadamente (TEIXEIRA, 1999a).

Isso não acontece somente porque a escola ficou centrada na perpetuação de costumes, hábitos e idéias da sociedade, mas porque deve ser “[...] renovadora, consolidadora e retificadora dos costumes, hábitos e idéias que se vão introduzindo na sociedade pela implantação de novos meios de trabalho e novas formas de civilização” (TEIXEIRA, 1997, p. 85).

Assim, Anísio concebe a escola como um espaço em que a cultura é transmitida como estímulo à mudança, através da educação, como agente transformador e apto a contribuir para a reconstrução do sistema social. Mas para que essa escola se consolide, faz-se necessário buscar sua universalização, isto é, torná-la uma agência de educação comum, aberta a todos os cidadãos e para isso, precisa ser também obrigatória, gratuita e mantida pelo Estado.

A educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum. É por este modo que adquirimos a língua, a religião e os nossos hábitos fundamentais. É por este modo que somos brasileiros, que somos de nossa classe, que somos afinal o que somos. A família, a classe, a religião são instituições educativas, transmissoras dos traços fundamentais de nossa cultura, e a elas ainda se juntam a vida social em geral e os grupos de trabalho e de recreio. (TEIXEIRA, 1954, p. 39).

Segundo Anísio, não seria indicado acreditar que é a educação que produz a civilização, porém ela deve ser vista em sua “[...] função normal e regular da vida das sociedades e não um instrumento especial que, como uma alavanca, lhes eleve o progresso a alturas predeterminadas”. A educação escolar, em especial a escola pública, precisa preparar os indivíduos para “[...] fazer de modo melhor, o que por contingência há de fazer” (TEIXEIRA, 1997, p. 85). Considera que a educação não deve afastar o homem das necessidades reais de seu meio para ensinar-lhe artes e processos ainda não existentes ou adaptáveis em sua vida cotidiana, pois tal educação provocaria novos problemas nos modos de organização social.

A escola elevada à condição de pública oferecerá uma educação direcionada aos interesses múltiplos e complexos dos indivíduos, sendo por excelência, a escola da comunidade sensível às necessidades dos grupos sociais, tornando-os capazes de cooperar, para a integração da comunidade (TEIXEIRA, 2004).

A Escola primária pública como um espaço de convivência e participação

Sendo a escola primária a base da educação, pensava Anísio que o destino cultural de um povo dela dependia e por isso ninguém deveria ser privado de freqüentá-la sob qualquer pretexto. No entanto, enquanto escola comum a todos, não poderia ficar restrita à alfabetização ou à simples transmissão mecânica da leitura, da escrita e do cálculo.

Ensejava que esta escola, especialmente a pública, visasse à formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto (senso estético) e de consciência. Para tanto, deveria ser oferecida em tempo integral, em seis horas diárias, de seis anos e em dois ciclos: o elementar de quatro anos e o complementar de dois, com período letivo de 240 dias anuais. Assim, esperava que se elevasse o nível da educação de todos, a partir da escola primária obrigatória, gratuita, pública, mas, sobretudo, eficiente para a população (TEIXEIRA, 1999b).

Para ele, essa escola ensina nos primeiros anos de seu curso, as técnicas de ler, escrever e contar como algo isolado, separado do contexto social e prossegue ensinando outras técnicas, transmitindo informações sem, no entanto orientar para quê e como usá-las. Por esse motivo, a escola primária pública não consegue reter o aluno ao longo dos anos necessários a seu aprendizado mínimo indispensável e quando consegue, oferece uma formação tendenciosamente acadêmica, que atrai os indivíduos para as carreiras burocráticas e liberais (TEIXEIRA, 1997).

A escola pública brasileira sempre esteve reduzida a aparelho de seleção de uma elite semiletrada e parasitária que prejudica o desenvolvimento do país e não prepara os indivíduos para as diversas ocupações que caracterizam os meios de vida humana. A situação da escola primária, vigente em sua época, induziu Anísio a afirmar: “o mal brasileiro é a falta de escolas, mas também a própria escola existente” (TEIXEIRA, 1997, p. 81).

Ler, escrever e contar é necessário, mas não basta. A escola pública primária deveria ensinar a todos a viver melhor e promover o desenvolvimento individual, a partir de hábitos de vida saudável. Isto é, deveria ensinar também, os hábitos de leitura, de indagação e de reflexão crítica, para despertar nos jovens, o gosto pelo estudo e o desejo de buscar o conhecimento, garantindo às classes populares maior eficiência na manutenção de padrões mais razoáveis de vida tanto familiar quanto social (TEIXEIRA, 1997).

Em síntese, seria tarefa da escola pública primária, proporcionar ao indivíduo os meios adequados para participar plenamente, segundo suas capacidades naturais, da vida social e produtiva da sociedade. Para tanto, segundo Anísio, cinco anos de estudo representariam o mínimo aceitável e necessário de permanência escolar, para as crianças iniciarem os processos de aquisição da leitura, escrita e cálculo, mas também, para se familiarizarem com os aspectos fundamentais da civilização, que as tornariam aptas a participar, como colaboradoras, da vida coletiva.

A educação escolar de nível médio e superior sempre esteve a serviço da classe dominante para formar a chamada elite social, enquanto a escola primária buscava formar o cidadão comum, gente do povo; e é nela que se encontra a base para a formação democrática.

Na ótica de Anísio, a escola primária passou por duas deformações: uma de ordem social e outra pedagógica. Na primeira, conferiu à escola primária um caráter paternalista e a destinou à educação dos governados que deveriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar, fazendo-a falhar em relação ao conceito democrático que deveria orientá-la como escola de formação do povo, isto é, do verdadeiro

soberano em uma democracia. Na segunda, coube à escola primária, copiar os modelos existentes, intelectualista e de preparação especializada, apenas quando a utilidade se fazia necessária para garantir a continuação dos estudos nos graus posteriores ao primário (TEIXEIRA, 2006).

Com essas deformações, a escola primária distancia-se dos objetivos da escola democrática, deixando de constituir-se como instituição de educação para todos, uma vez que não oferece às classes populares, os meios necessários à sua inserção e participação na sociedade. Por essa razão, Anísio propõe a renovação pedagógica da escola primária que viria

[...] para se fazer uma escola de formação humana, em que o indivíduo aprenda a afirmar a sua individualidade numa sociedade de classes abertas, em que a aptidão e o êxito lhe determinem o *status*, mais dependente de condições pessoais, do que propriamente de hierarquia social preestabelecida. (TEIXEIRA, 2006, p. 260).

Assim considerada, a escola primária deveria ser ministrada diretamente pela sociedade ou pela classe, uma vez que a escola democrática não se destina a oferecer uma educação suplementar e especializada, mas sim, a educação comum que antes a vida oferecia através da família, da classe e da participação na vida coletiva. Para tanto, seria necessário, como assinala o educador, que a escola democrática refizesse a educação, o que daria aos indivíduos os meios adequados para rever e integrar suas experiências, no sentido de torná-los inteligentes, atuantes e integrados em uma sociedade que é de todos e, ao mesmo tempo, para todos. Por isso mesmo é que o respeito e o interesse pelos outros se estenderiam além de grupos e classes sociais, suscitando nos indivíduos a idéia de que, antes de serem membro de uma família, de um grupo ou de uma classe social, são membros de sua comunidade, de seu país e de toda a humanidade (TEIXEIRA, 2006).

Baseando-se em Dewey e Kilpatrick, Anísio idealizou um novo tipo de escola chamando-a de progressiva, porque acreditava em seu desenvolvimento interno a partir das próprias forças em movimento. Tal como a educação, esta escola deveria estar em mudança permanente e em reconstrução constante, pois sua função consistia em orientar o homem para investigar e resolver seus problemas, além de prepará-lo para um futuro imprevisível, considerando o avanço acelerado da sociedade moderna (TEIXEIRA, 2000).

A criança entendida como origem e centro de toda a atividade escolar, precisa ser respeitada em sua personalidade, para crescer livre, pois na concepção de Anísio Teixeira, educar é crescer e crescer é viver. A reconstrução educacional deve ter como premissa essa liberdade e autonomia da criança. O ensino, quando baseado no princípio da liberdade leva em conta a intenção de aprender do estudante e não a intenção do professor em ensinar. Os interesses e propósitos da criança contribuem para a escolha das atividades que são organizadas em função de seu desenvolvimento. Aprende-se a partir de uma situação real de experiência, isto é, a aprendizagem deve ser organizada de modo que a criança encontre um ambiente social em que viva plenamente o saber, as atitudes, os ideais e as apreciações, pois se aprende através da prática (TEIXEIRA, 2000).

Anísio compreende que há um saber das coisas e um saber sobre as coisas. O saber sobre as coisas encontra-se na escola que produz a educação da elite. Essa escola permite que o aluno fale sobre as coisas, manifestando sua inteligência quando se mostra informado. Entretanto, o saber das coisas, leva ao fazer (e esta deve ser a escolha da escola primária pública que se pretende democrática). Seu programa baseia-se nas atividades escolares comuns, distribuídas de modo que a criança compreenda que o saber é um conjunto de conceitos e operações que visam ao atendimento das

necessidades de todos os membros da escola, para que esta possa se constituir como uma comunidade integrada e completa (TEIXEIRA, 2006).

A escola progressiva somente poderá existir se for uma escola de vida e de experiência. Nela, os alunos são ativos, os projetos são elaborados a partir de seus interesses compondo unidades do processo de aprendizagem e os professores, em harmonia com os estudantes, facilitam ou estimulam os processos de aprendizagem. Assim deveria ser a escola primária pública: um lugar de atividade, onde o aluno pudesse se educar e crescer. Crescer, no sentido de “[...] ganhar cada vez melhores e mais adequados meios de realizar a própria personalidade dentro do meio social onde vive” (TEIXEIRA, 2000, p. 49).

Assim, a escola primária pública como um lugar de vida comunitária, onde se estuda, se aprende, se trabalha, mas antes, transforma-se em espaço de convivência e participação, em busca de autonomia e de liberdade que faz dos indivíduos, cidadãos críticos e úteis ao aprimoramento da própria democracia.

Considerações Finais

Analisando o pensamento de Anísio Teixeira é possível inferir que para ele, a sociedade democrática deve garantir aos seus membros os meios necessários à manutenção da vida pessoal e comunitária, permitindo a livre expressão do pensamento e a participação dos grupos humanos na busca de soluções para os problemas da coletividade. O que caracteriza a sociedade democrática são os modos como os indivíduos compartilham os benefícios gerados por ela, como também as diferenças culturais e históricas de cada indivíduo, pois estas não inviabilizam a igualdade de condições e de oportunidades proclamadas pelo direito, que é de cada um e é também de todos.

Nesse sentido, a igualdade de condições e de oportunidades deve tornar-se o princípio básico da democracia, e conseqüentemente, da educação, pois é através da prática educativa que a sociedade conquista a prática democrática. Cabe à escola, como uma das instituições sociais responsáveis por oferecer a educação aos cidadãos, organizar sua prática em bases que possam contribuir para a sustentação da sociedade democrática.

É necessário que a escola se disponha a colocar em prática o ideal democrático a partir da formação de atitudes também democráticas, isto é, deve promover a participação de todos os membros da comunidade escolar (professores, estudantes, administradores e familiares) na organização e no gerenciamento da própria instituição, para que possam compartilhar sentimentos e interesses comuns que levem, a partir da prática educativa, à prática da democracia.

A escola precisa formar o homem democrático, pois no entender de Anísio Teixeira, somente essa formação pode evitar a continuidade e o aprofundamento das desigualdades sociais tão presentes na sociedade brasileira de seu tempo e que permanecem ainda nos dias atuais. A possibilidade de participação dos cidadãos no contexto social, parte pelo desenvolvimento de suas capacidades, tanto em aspectos intelectuais quanto éticos. Isto se dá pela igualdade de oportunidades e pela garantia do direito à educação (de qualidade), até os níveis mais elevados do ensino.

É através da educação oferecida pela escola que a sociedade promove mudanças culturais, amplia suas possibilidades de progresso, se mantém e se desenvolve adequadamente. A escola, como espaço democrático, forma agentes preparados para contribuir com a transformação da sociedade. Essa escola proclamada por Anísio Teixeira é a escola pública: sensível, cooperativa e integrada à comunidade.

A escola primária pública, compreendida atualmente pelos cinco anos iniciais do ensino fundamental, tem no ideário desse educador especial destaque. Para Anísio, esta escola, como base da educação, deveria oportunizar a convivência coletiva, a reflexão intelectual e a consciência crítica, de modo a favorecer a inserção dos educandos em contextos mais amplos desde cedo, para proporcionar-lhes meios mais adequados de participação na vida social e produtiva da comunidade.

É na escola primária pública que se deve iniciar a formação democrática da sociedade. Para tanto, essa escola deveria passar por uma verdadeira renovação pedagógica, que promovesse a inteligência dos educandos, pela sua atuação livre e pelo respeito à sua personalidade.

O ensino baseado na liberdade e na autonomia deveria levar em conta os interesses e propósitos de professores, mas principalmente dos estudantes para que pudessem, a partir de suas próprias experiências, vivenciarem atitudes e conhecimentos necessários à vida em sociedade, pois só assim a escola primária pública se transformaria em um lugar onde a democracia seria vivenciada para então, ser aprimorada. Eis aí o seu desafio.

Em síntese, na concepção de Anísio Teixeira, as instituições educativas e especialmente a escola primária pública, devem centrar seus esforços na efetivação do ideal democrático, procurando formar atitudes fundamentais em todos os membros da comunidade escolar, de modo a torná-los aptos a participarem da vida social, tomando decisões em benefício da convivência coletiva, buscando construir com igualdade a dignidade humana.

Referências

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. In: _____. **A universidade e a liberdade humana**. Rio de Janeiro: MEC/Serviço de Documentação/Os Cadernos de Cultura, 1954. p. 39-76.

_____. **Educação para a democracia**: introdução à Administração Educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1997.

_____. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1999a.

_____. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1999b.

_____. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação**: A Escola Progressiva ou a transformação da escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Educação é um direito**. 3. ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2004.

_____. **Educação e o Mundo Moderno**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2006.

RECONTEXTUALIZAÇÃO E RETÓRICA NA ARGUMENTAÇÃO DE FERNANDO DE AZEVEDO OU UM POSSÍVEL DIÁLOGO COM O MARXISMO?

Marcelo Augusto Totti¹

Resumo

Este artigo busca discutir duas afirmações: a visão na literatura especializada de que Fernando de Azevedo incorporaria teses marxistas em seus escritos e as argumentações usadas para fundamentar tal hipótese. Observamos que Azevedo menciona Marx em dois livros do caráter teórico nos anos 1935 e 1940 e se declara socialista em um texto autobiográfico do começo dos anos 1970. Utilizando os instrumentos da recontextualização e da análise retórica, verificamos que Fernando de Azevedo recontextualiza Marx em textos teóricos apenas nos preceitos metodológicos adotados pelo filósofo alemão, modificando e adaptando sua visão. Por outro lado, quando a literatura se baseia na afirmação do pioneiro que seria um socialista, ampara-se em uma afirmação feita em um texto autobiográfico, que tem como finalidade um âmbito de argumentação distinto daquele dos escritos teóricos. Ao partir destas premissas para imprimir uma definição do autor de *A Cultura Brasileira*, a literatura baseia-se em princípios frágeis para identificar determinado autor a quaisquer tendências teóricas. Este trabalho pretende, a partir de instrumentos metodológicos como a recontextualização e a retórica, contribuir para uma análise mais criteriosa por parte dos intelectuais que compuseram o importante campo da história da educação.

Palavras chaves: Recontextualização. Retórica. Fernando de Azevedo.

The recontextualization and rhetoric in the argument of Fernando de Azevedo or a possible dialogue with the Marxism?

Abstract

This article aims to discuss two assertions: the vision in the specialized literature that Fernando de Azevedo would have incorporated Marxist theses in his writings and the claims used to found this hypothesis. We can observe that Azevedo mentions Marx in two books of theoretical character in years 1935 and 1940, and declares himself a socialist in an autobiographical text from the beginning of the 1970's. Using the tools of recontextualization and of the rhetorical analysis, we were able to verify that Fernando de Azevedo recontextualizes Marx in theoretical texts only according to methodological rules adopted by the German philosopher, modifying and adapting his vision. On the other hand, when the literature takes for granted the assertion of the pioneer who would be a socialist, it stands on an assertion done in an autobiographical text, which has as a purpose a distinct scope of argumentation than that of theoretical writings. Departing from these premises to set a definition of the author of *A Cultura Brasileira*, this literature sets out from feeble principles to identify a given author to certain theoretical trends. This work intend, from methodological tools such as recontextualization and rhetoric, to contribute to a more criterion-oriented analysis on the side of intellectuals who have formed the important field of the history of education.

Keywords: Recontextualization. Rhetoric. Fernando de Azevedo.

Recebido em: Abril de 2008.

Aceito em: Julho de 2008.

¹ Doutorando em Educação Escolar UNESP/Araquarara. E-mail: Totti4@itelefonica.com.br

Introdução: a visão na literatura

Este artigo surgiu de uma curiosidade que havia detectado nos estudos feitos em torno das influências teóricas que balizaram o pensamento de Fernando de Azevedo. Vários autores apontam certa influência marxista nas idéias azevedianas, porém, até onde observamos essas premissas nunca foram comprovadas ou confrontadas para aferir sua validade. Esta indagação é que pretendemos discutir no decorrer deste artigo².

Dermeval Saviani no colóquio nacional³ em comemoração aos 70 anos do Manifesto dos Pioneiros, realizado em Belo Horizonte em 2002, contribui para esse debate ratificando a influência marxista no pensamento de Fernando de Azevedo.

Saviani traça um balanço da polêmica entre seu livro *Escola e Democracia* e o *Manifesto dos Pioneiros*. O autor faz uma retomada da leitura de vários autores da historiografia da educação pós anos 1990 fizeram de sua obra, Saviani salienta que esses autores tiveram uma interpretação equivocada da teoria da curvatura da vara lançada em seu livro *Escola e Democracia*.

Em seu texto, Saviani (2004) faz uma interrogação: “Paschoal Lemme no Manifesto: um estranho no ninho dos pioneiros?”. Saviani procura demonstrar como Paschoal Lemme redator do programa educacional do Partido Comunista⁴ em 1945 a pedido de Luiz Carlos Prestes e que afirmava ser um intelectual de esquerda poderia ter assinado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento de profunda inspiração liberal.

Saviani (2004, p. 197) destaca que “não via incompatibilidade entre ‘liberais’ e ‘marxistas’ na formulação de um projeto educacional, àquela época” como ainda, “foi ficando claro, desde as primeiras leituras do Manifesto, que não se tratava de um texto homogêneo, o mesmo ocorrendo com o grupo dos pioneiros” (SAVIANI, 2004, p. 198).

Para fundamentar sua afirmação, Saviani argumenta que o grupo dos pioneiros era formado por vários signatários de inspiração socialista como Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Edgar Sússeking de Mendonça incluindo dentro desse grupo o redator do Manifesto dos Pioneiros e líder do movimento educacional renovador Fernando de Azevedo: “Não deixa de ser surpreendente, e também curioso, o enquadramento do socialismo na sociologia positivista operado pelo pioneiro” (SAVIANI, 2004, p. 199).

Em nossa dissertação de mestrado *Raízes do pensamento de Fernando de Azevedo* (2003), identificamos que as bases teóricas que sustentam o discurso azevediano são oriundas de uma recontextualização dos pensamentos de Dewey e Durkheim⁵, adaptando-os a realidade brasileira, em especial no tocante à manutenção do equilíbrio entre as necessidades individuais e as exigências sociais. Vale ressaltar, que as bases que fundamentam as conclusões de Saviani estão calcadas em textos de depoimento pessoal do próprio Azevedo, em que ele procura demonstrar o legado de sua obra e seus

² A relevância de Fernando de Azevedo no contexto da história da educação evidencia-se, entre outras realizações de sua autoria, pelo fato de ter sido redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento de marcante influência no ideário educacional renovador e pela inovação pedagógica na reforma educacional do Distrito Federal em 1927.

³ As discussões e conferências realizadas neste Colóquio foram publicadas no livro *Manifesto dos Pioneiros: um legado educacional em debate* (2004).

⁴ Sobre as relações de Paschoal Lemme com o Partido Comunista e a esquerda brasileira ver Memórias 4 (1993).

⁵ Sobre esse tema ver Totti (2004).

feitos administrativos, não são obras de cunho teórico-metodológico,⁶ como *Princípios de Sociologia* de 1935 e *Sociologia Educacional* de 1940.

Porém, vários autores de grande relevância na historiografia brasileira e no pensamento social compartilham da posição de Saviani, como Penna (1987, p. 77), que sustenta a posição de que Azevedo foi “profundamente influenciado por Anatoly Lunatscharsky (1873-1933), ministro de Educação de Lênin”; e ainda aponta como “curiosa” a “identidade de opinião do sociólogo-educador Fernando de Azevedo e do político Antonio Gramsci” (idem, PENNA, 1987, p. 15). De outra perspectiva, Carlos Guilherme Mota (1980, p. 77) define o pensamento de Fernando de Azevedo como um “anticapitalismo de elites”, proponente de um “socialismo (brando) para o Brasil”.

Acrescentam-se os fatos da vida política brasileira, nos quais Azevedo envolveu-se como cidadão e educador. Antonio Candido (1994, p. 181) relata que em 1945, quando houve a redemocratização do país e o Partido Comunista pôde concorrer às eleições, “Fernando de Azevedo, que era em geral admirado pelos comunistas e tinha com eles boas relações, foi por eles convidado para ser o seu candidato à presidência da República”.

A partir dessas opiniões cabe-nos uma pergunta: Fernando de Azevedo teria incorporado o pensamento socialista em suas teses ou utilizado as teses do marxismo em seus textos autobiográficos como argumento retórico, no sentido de demonstrar sua pluralidade ideológica e o caráter social progressista de seus feitos administrativos de preocupação com as causas sociais de sua época?

A possível identificação de Marx nas obras de Fernando de Azevedo

O próprio Azevedo, em dois livros (1971; 1973b), já havia se identificado como socialista e coloca Marx como um dos pensadores que maior influência exerceu na história contemporânea:

Não se poderá negar que Karl Marx, filósofo economista, representa, como diz J. Plenge, um ponto crítico na história do pensamento em geral – filósofo, economista e sociólogo, e que produzindo um tremendo movimento de idéias, exerceu a maior influência intelectual que registra a história dos tempos modernos, e cujo raio de ação, transcendendo o campo da ciência e das investigações, se estende até a política interior e exterior, em que a sua doutrina revolucionária é manejada como a arma certamente mais importante e eficaz na luta contra o capitalismo. (AZEVEDO, 1973a, p. 261).

Mesmo diante de tais elogios⁷, estabelecer uma aproximação entre o pensamento de Fernando de Azevedo e de Marx pode parecer algo distante, seria uma incongruência baseada no ecletismo teórico, pois, como já salientamos, as influências utilizadas por Azevedo em suas teses são de vertentes distintas do ideário marxista, significaria o mesmo que misturar óleo na água.

⁶ Em nossa dissertação de Mestrado TOTTI (2003) analisamos a obra *Sociologia Educacional* de 1940, que segundo Antonio Candido “(apud Dias, 1990, p. 42) seria “a sua principal contribuição teórica se encontra em *Sociologia Educacional* (1940) .

⁷ Em **Na Batalha do Humanismo** Fernando de Azevedo, (1967, p. 124) também elogia Marx por estabelecer uma visão entre humanismo e comunismo: “de fato, a bandeira do humanismo. É nas mãos de do próprio Karl Marx que descansava a empunhadura do estandarte”. Os elogios de Azevedo se estendem à Rússia por ter estabelecido no ensino politécnico uma visão humanista e de proporcionar uma cultura geral, o que na visão de Azevedo era uma influência de Marx (AZEVEDO, 1951, p. 210).

Por outro lado, a recontextualização entre Durkheim e Marx não pode ser vista como impossível nas teses azevedianas, porque segundo Azevedo (1971, p. 211) foi a leitura de Marx que o levaram: “[...] a uma tomada de ‘posição política’, em face de suas análises, da estrutura social e econômica e a E. Durkheim, estabelece a natureza e os fundamentos de uma nova ciência – a Sociologia”.

Segundo Luiz Antônio Cunha (1994, p. 147) esta aproximação entre Durkheim e Marx definida por Fernando de Azevedo é uma “auto-imagem surpreendente”, em sua avaliação não há na obra de Fernando de Azevedo: “elementos inspirados do filósofo alemão, mas são abundantes as inspirações do sociólogo francês, justamente naquilo em que converge com o núcleo do pensamento conservador”.

A recontextualização da obra de Durkheim é patente no ideário azevediano, mas em *Sociologia Educacional* podemos observar vários conceitos que podem ser inspirados no autor de *O Capital*, em especial relacionado ao método e a analogia estabelecida por Marx ao aplicar as leis da mecânica e transformá-la na expressão força social, um dos alicerces do pensamento de Marx:

A expressão ‘forças sociais’ denunciava mais do que uma simples analogia tomada à mecânica, a idéia de aplicar aos fenômenos sociais as proposições e as leis da mecânica que não tardaram a ceder o lugar à aplicação sociológica das leis e teorias biológicas. Mas, com a doutrina de Karl Marx, que estabeleceu a preponderância dos fatos econômicos, é nestes que se passou a procurar, à luz dessa doutrina, a interpretação dos fatos de estrutura e de evolução social. (AZEVEDO, 1951, p. 21).

Em seguida continua Azevedo (1951, p. 21):

Afirmando, de fato Karl Marx que o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social política, intelectual no seu conjunto não quis certamente dizer que o fator econômico é o único determinante, mas estabelece a ação e reação recíprocas entre a base (situação econômica) e a superestrutura (formas políticas, modos de concepção jurídica, religiosa, estética, etc.). E nessa base real, econômica e tecnológica, sobre a qual se eleva a superestrutura, isto é, toda a organização social, é que pretendeu encontrar a chave da explicação das diversas formações sociais.

Fernando de Azevedo procura extrair do pensamento de Marx a idéia de uma ciência – a Sociologia - capaz de uma interpretação mais concisa da realidade geral e das particularidades da vida social. Esta relação é de fundamental importância para a constituição da sociologia da educação – o ramo que estuda os fatos educacionais ficou para o estudo dos outros fenômenos sociais, como a mecânica para os outros fenômenos físicos.

Outro fator importante da interpretação azevediana de Marx é a analogia proposta, a idéia de uma ciência tendo como parâmetro os métodos das ciências exatas e biológicas revela o caráter positivista da obra do redator do *Manifesto dos Pioneiros*,

⁸ Fernando de Azevedo também avaliava esse texto como uma das bases do materialismo histórico: “expõem K. Marx, no prefácio à *Crítica da Economia Política* – os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que são correlativas a um estágio determinado do desenvolvimento de sua forças produtivas. O modo de produção da vida material determina em geral o processo social, político e intelectual da vida. Não é a consciência do homem que determina a sua maneira de ser, mas sua maneira de social que determina a sua consciência”. (AZEVEDO, 1973a, p. 259).

essa interpretação tem como finalidade à criação de uma ciência educacional capaz de organizar seletivamente a sociedade integrando o indivíduo ao grupo social ao qual pertence.

A recontextualização da proposta metodológica de Marx pode ser observada a partir do texto do prefácio⁸ da *Crítica da Economia Política*, logo no início deste texto, Marx aponta como fará a análise do sistema da economia capitalista, começando pelo capital, passando pela propriedade privada e chegando ao mercado mundial, que são as relações econômicas no interior das três grandes classes estabelecendo a ligação entre as classes e a sociedade burguesa, em seguida Marx (2005, p. 50) faz uma advertência: “o leitor que se dispuser a seguir-me terá que se decidir a ascender do particular ao geral”.

A proposta metodológica empreendida por Marx estabelece uma relação entre o todo e as partes, entre o abstrato e o concreto, entre o lógico e o histórico. Marx propõe a busca da totalidade na economia política através de categorias analíticas intrínsecas ao modo de produção capitalista como: trabalho assalariado, o Estado, a mercadoria, mantendo uma relação entre o abstrato (que seria a representação do todo) e o concreto (que seria representação das partes).

Fernando de Azevedo admitia a importância dos estudos fragmentários, pela sua capacidade de aprofundamento que representa em diversos ramos do conhecimento; com as especialidades seria possível dominar processo do conhecimento amplamente. Todavia, uma especialização⁹ prematura e uma análise demasiadamente fragmentada resultariam em estudos: “excessivamente ‘limitado’ nas suas concepções sintéticas” (AZEVEDO, 1951, p. 19).

Para resolver essa questão e não recair em uma visão parcial da ciência, Azevedo (1951, p.19) propunha uma “preparação filosófica e uma sólida cultura geral permitiriam aos especialistas coordenar as suas idéias e os seus conhecimentos fragmentários, numa síntese que se está sempre reconstituindo, e enquadrá-los numa concepção compreensiva do mundo”

Esse processo de decomposição, que vai das partes, dos conceitos localizados em busca de uma realidade mais abrangente, podemos observar em Marx *no O Capital*, quando o autor inicia sua análise pela mercadoria explicando o restante do sistema capitalista. Fernando de Azevedo não age diferente, em *Sociologia Educacional*, Azevedo começa por explicar a educação como fenômeno social ao falar das origens do sistema escolar, chegando aos problemas sociais pedagógicos que fazem parte dos problemas da sociedade, estabelecendo uma íntima conexão entre educação e sociedade.

A partir dessa proposição metodológica, Fernando de Azevedo salienta que os sistemas escolares modernos se apresentam como instituições “constituídas por uma infra-estrutura de educação comum (ensino elementar e médio, este ao menos até certo nível) sobre o qual se edifica uma superestrutura de educações múltiplas (escolas superiores e Universidades)” configurando-se em um sistema dual que “refletem os interesses das classes dominantes” (AZEVEDO, 1951, p. 182).

Esse tipo de análise, de um sistema de ensino dual, pode ser retomado na perspectiva que Luiz Antonio Cunha classificou no *Manifesto* como uma inclinação socialista vinda da tradição marxista:

⁹ Fernando de Azevedo critica o marxismo em função de determinar: “que a economia é função da técnica ou toda a cultura seja função da economia, - o que seria incidir no erro do materialismo histórico” (1951, p. 164).

Retomando a inspiração socialista, defendia que a escola secundária deveria ser unificada para se evitar o divórcio entre trabalhadores manuais e intelectuais, o que seria conseguido mediante mudanças curriculares: ela teria os primeiros três anos voltados para fornecer uma sólida base comum de cultura geral, para posterior bifurcação. Um ramo teria preponderância na formação intelectual e outro, na preparação (CUNHA, 1994, p. 144)

Na realidade, o *Manifesto* não estabelece que até o ensino secundário deva funcionar a escola única, segundo o *Manifesto*:

[...] a 'escola única' se estenderá, entre nós, não como 'uma conscrição precoce', arrolando da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15. (AZEVEDO, 1951, p. 47).

É de suma importância retomar esta posição no *Manifesto* de que a escola única deve funcionar para todas as crianças de 7 a 15 anos, para precisarmos melhor como Fernando de Azevedo trabalhou esta questão em *Sociologia Educacional*. Como afirmou Cunha, a influência socialista no *Manifesto* reside na idéia da escola unificada que mostraria certa "incongruência com os textos publicados por Fernando de Azevedo com o seu nome, mesmo se levamos em conta suas oscilações político-ideológicas" (CUNHA, 1994, p. 145).

Se a questão da escola única foi uma influência socialista, ela também estava presente mais tarde em *Sociologia Educacional*, inclusive definindo os objetivos, formação e critérios de seleção:

É esse um dos objetivos da 'escola única', que quer dizer simplesmente 'identidade de formação intelectual para todos no princípio da carreira escolar, para diversificações ulteriores. Hoje, [...] 'essa igualdade não existe: meninos igualmente dotados pela natureza são diversamente o mais das vezes, segundo a desigualdade de sua condição social de origem'. Mas, como organizar cientificamente essa seleção e orientação? No ponto de partida, uma formação comum durante certo número de anos (e é nisto que consiste a escola única), procedendo-se, em seguida, a orientação para os estudos secundários e superiores, dos mais capazes, independente de suas condições sociais e econômicas, e reservando-se aos outros a instrução e educação técnica que eles são suscetíveis de adquirir; [...]. (AZEVEDO, 1951, p. 197-8).

Azevedo basicamente retoma os mesmos pressupostos do *Manifesto*, evidentemente não expõe como no *Manifesto* o tempo em que o aluno deve permanecer sob o regime da escola única, mas enfatiza pontos importantes, como igualdade de oportunidades para todos, retomando um discurso crítico e apontando que a falta de igualdade de condições é acarretada devido às desigualdades sociais.

Sobre a questão da desigualdade social a idéia defendida por Azevedo reside em um fator inquestionável: as crianças nascem iguais e as condições sociais a que são determinadas as tornam diferentes. Uma análise apressada pode levar-nos a entender que Azevedo adota uma visão socialista da questão, o que o autor prega é igualdade de início na formação escolar, mais adiante, porém, ele retoma o discurso da formação e circulação das elites, não se despreocupando com a questão social. A educação é redentora da equidade social, através da educação, as classes inferiores conseguiriam almejar postos superiores na escala social.

Este seria um ponto de discordância mais forte de Azevedo com a teoria de Marx. Pois para Marx: "as idéias da classe dominante, são em cada época, as idéias

dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 1999, p. 72). Na ótica de Azevedo, a burguesia era uma classe francamente aberta às classes inferiores, havendo possibilidade de indivíduos das classes subalternas ascenderem na escalada social e também colocarem as idéias das classes menos favorecidas como dominantes.

Em sua concepção, as elites devem ser pensadas do ponto de vista intelectual, recrutada nas diversas camadas sociais através de uma educação gratuita, com iguais oportunidades para todos. A educação seria um instrumento de mobilidade social, para possibilitar que pessoas nos mais variados níveis sociais consigam ascender na hierarquia social através de sua capacidade individual.

Recontextualização e retórica no discurso azevediano

A recontextualização é um recurso metodológico muito utilizado no campo educacional, devido ao fato de ser marcado por questões eminentemente práticas e que deve ser destacado o contexto social e político em que se insere: “constituindo uma arena de conflito e controle” (BERNSTEIN, 2003, p. 80). O campo pedagógico deve ser analisado na visão de Bernstein em três níveis distintos: autor, ator e identidade, “o autor refere-se ao discurso autorizado, os atores referem-se aos patrocinadores e as identidades são resultantes de especializações pedagógicas” (BERNSTEIN, 2003, p. 80).

Dessa forma, consideramos o discurso pedagógico como um processo, tendo uma matriz e a forma como essa matriz é veiculada e constitui-se como identidade, ao fim desse processo é que se constata a recontextualização de um discurso¹⁰. Assim, avaliamos que recontextualizar vai além de uma simples apropriação de uma idéia, pois a idéia não é empregada em seu sentido estrito, mas adaptada por seu veiculador, sofrendo um deslocamento de conteúdo quando da sua forma original.

Fernando de Azevedo recontextualiza o pensamento de Marx em busca das idéias que fundamentam a sua teoria científica. Vale ressaltar, que Azevedo entendia que a ciência no Brasil ainda não havia se desenvolvido suficiente e diante da precariedade científica era necessário estudos teóricos capazes de formar um quadro científico da realidade brasileira. Sendo assim, nada mais fortuito que recontextualizar os conceitos que deram as condições necessárias para o filósofo alemão dissecar o modo de produção capitalista, Azevedo recontextualiza e adapta Marx a sua maneira, a maneira brasileira.

Essa recontextualização é restrita ao referencial metodológico de Marx, não há na obra dos Pioneiros referências às categorias mais radicais de análise da sociedade capitalista como: luta de classes, revolução, alienação, o que denota que o processo recontextualização pode ser específico de um determinado conceito ou idéia, o que seria insuficiente para classicá-lo em determinada corrente do pensamento filosófico¹¹.

Porém, Cunha (2004) em uma avaliação do conceito de recontextualização afirma que este é um recurso muito proveitoso no campo da transposição didática, mas salienta que é necessário ir além da recontextualização, pois todo o autor quando torna público seu texto tem a intenção de ganhar a batalha das idéias, convencer um determinado

¹⁰ Bernstein (2003) faz essa análise com o conceito de competência oriundo de diversas áreas do conhecimento e quando recontextualizado para o campo pedagógico adquire autonomia.

¹¹ Esse aspecto é importante, pois segundo Santos (2003, p. 38) Bernstein afirmava a influência de Durkheim e quanto as críticas ao seu viés conservador, justificava que “o trabalho de Durkheim foi considerado conservador, funcionalista ou positivista, pela forma como recontextualizado”:

auditório pelos seus conteúdos expostos. Para isso, o autor utiliza-se de ferramentas para persuadir o auditório através dos argumentos. Com base na retórica é que pretendemos analisar o discurso azevediano ao se declarar socialista e a utilização dessa frase pela literatura especializada ao enquadrá-lo no campo do marxismo.

A retórica (*rhetoriké*) nasce na “Sicília grega por volta de 465, após a expulsão dos tiranos” (REBOUL, 2000, p. 2). Neste período, os cidadãos foram despojados de seus bens pessoais em meio a uma guerra civil, esses cidadãos lesados buscaram retomar suas propriedades através de conflitos judiciais, como não havia advogados, Córax¹² elaborou um manual prático chamado “arte oratória”, que consistia em exemplos para que os cidadãos buscassem a justiça. Dessa origem judiciária, Coráx criou o argumento que leva seu nome, que consistia em dizer que uma coisa é inverossímil por ser verossímil demais, a partir deste contexto que se dá o nascimento da retórica.

A retórica chega ao seu apogeu com os sofistas, mestres na arte da argumentação e da sagacidade mental, ensinavam aos cidadãos atenienses a retórica para participação nas decisões dos rumos da democracia grega. Depois de um nascimento judiciário, o ambiente democrático produzido pelas assembléias públicas realizadas na agora¹³ em Atenas propiciou “uma demanda pelos serviços dos sofistas” (KERFERD, 2003, p. 34), que consistia em ensinamentos mediante pagamentos com a finalidade de “preparar homens para uma carreira na política” (KERFERD, 2003, p. 35).

Para os sofistas a retórica é a arte de persuadir e convencer, estabelecendo procedimentos que fortaleçam o argumento: “os sofistas se interessavam pelos aspectos gramaticais e lógicos da linguagem e pela correção no uso das palavras para que a denominação das coisas fosse sempre a correta e a melhor” (CHAUI, 2002, p. 168). Um desses procedimentos técnicos sedimentado pelos sofistas é o *dissóí logói*, que são os argumentos opostos colocados acerca de um debate.

A característica dessa técnica é opor um *lógos*¹⁴ a outro, com o intuito de levar o oponente a abandonar sua posição inicial, explica Kerferd: “constitui uma técnica específica e bem definida, a saber, a de partir de um dado *logos*, digamos, a posição adotada pelo oponente, e passar a estabelecer *logos* contrário, ou contraditório, de tal maneira que o oponente terá de aceitar ambos os *logo*” (KERFERD, 2003, P. 110).

O sentido dado à retórica pelos sofistas é de a utilidade, de forma que a retórica adquire o sentido de intencionalidade tendo como finalidade o convencimento, ou seja, o argumento forte é aquele que consegue convencer um maior número de adeptos. O discurso passa a ser um elemento central na retórica sofisticada o estilo, o ritmo, a linguagem, a gesticulação, o orador deve saber utilizar cada um desses recursos nas ocasiões exatas, o orador jamais deve se enganar, como utilizar um discurso festivo em uma ocasião fúnebre.

Outro fator importante é a concepção de verdade adotada pelos sofistas, a verdade passa a ser relativa dependendo dos sentidos e sentimentos de cada indivíduo, conjuntura e momento histórico de cada época, concepção que ficou eternizada nas palavras de um importante sofista Protágoras de Abdera “o homem é a medida de todas as coisas, das que são pelo que são e das que não são pelo que não são” (apud CHAUI,

¹²Córax fora discípulo do filósofo Empédocles de Agrigento cerca de 490-435 a.C. e está enquadrado entre os filósofos pré-socráticos.

¹³O termo em grego significa lugar de reunião, praça pública.

¹⁴Essa palavra resume várias expressões em português, unidas no grego, mas para fins de entendimento no texto significa: linguagem, razão, pensar e capacidade de raciocinar.

2002, p. 170). O homem na visão de Protágoras passa a ser a medida da realidade, das coisas que existem e das que não existem, definindo o que é verdadeiro, o homem é a medida da realidade.

Aristóteles vai reformular o conceito de retórica, apesar de concordar com os sofistas de que a retórica é a “faculdade de observar os meios de persuasão disponíveis em qualquer dado” (ARISTÓTELES, 2007, p. 23). O filósofo grego introduz a essa noção de retórica, a necessidade de que todo o argumento deve ter por finalidade provar uma tese: “uma afirmação é persuasiva pelo fato de ser ou diretamente auto-evidente ou porque ela parece ser provada por outras afirmações que assim o sejam” (ARISTÓTELES, 2007, p. 25).

Ao traçar esse conceito de retórica, Aristóteles busca uma definição baseada nas estruturas do pensamento, na lógica, onde a retórica está diretamente ligada aos entimemas e ao silogismo, retórica e prova andam na mesma direção, ela é capacidade que um orador tem de provar a verdade.

Porém, a retórica perdeu prestígio durante a idade média, período que foi dominado pela concepção racional cartesiana, levando o pensamento ocidental ao afastamento da tradição retórica grega, sendo retomada no século XX com Chaim Perelman¹⁵. A nova retórica de Perelman busca fugir do dogmatismo e das verdades absolutas, mas também não adota um relativismo moderno, retoma Aristóteles ao relacionar a retórica, a prova e a lógica, porém o autor vai além:

Perelman não se limita a resgatar a retórica grega. Esta se prestava a buscar a adesão por meio do discurso verbal, na presença das pessoas. A nova retórica amplia o conceito de auditório, isto é, a quem a argumentação se dirige, estudando, sobretudo os casos de argumentação através da palavra escrita, principal meio de persuasão no mundo contemporâneo. (LEMBGRUBER, 1999, p. 5).

O conceito de audiência é fundamental na estrutura da nova retórica, o orador deve distinguir esse auditório e estar ciente que ele muda o tempo todo, além do próprio auditório em mudança, a verdade concebida pelo auditório sempre está em constante processo de mutação, conforme define Maneli: “A argumentação retórica nunca dá conclusões; é como o rio de Heráclito: você não pode entrar no mesmo rio duas vezes” (2004, p. 36).

A definição de auditório é o “conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2000, p. 22), em função do auditório que toda argumentação se desenvolve e por definição esse auditório é particular, quando se fala em ciência o orador parte do conhecimento de seu auditório, procurando estabelecer vínculos e ser ouvido pelos seus pares, “toda argumentação visa a adesão dos espíritos e, por isso mesmo pressupõe a existência de um contato intelectual” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000, p. 16).

Ao comentar sobre a importância do auditório no processo argumentativo, Perelman é taxativo: “O que conservamos da retórica tradicional é a idéia mesma de auditório, que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso. Todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito freqüente esquecer que se dá o mesmo com todo escrito” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2000, p. 7)

Tendo como parâmetro esses pressupostos, Ginzburg faz uma crítica a historiografia moderna, pouca atenta a questões metodológica e demasiadamente

¹⁵ Plebe e Emanuele (1992) fazem duras ao que denomina de neo-aristotelismo de Perelman, na ótica dos autores italianos isso seria uma cientifização, que culminaria numa formalização da retórica.

preocupada com uma cruzada anti-positivista, acabou esquecendo-se de seu auditório, reduzindo a historiografia à retórica, mas uma retórica pouco preocupada com a prova:

Formulados de maneira mais ou menos explícita: a historiografia, assim como a retórica, se propõe unicamente a convencer, o seu fim é a eficácia, não a verdade, de forma não diversa de um romance, uma obra historiográfica constrói um mundo textual autônomo que não tem nenhuma relação demonstrável com a realidade extratextual à qual o texto historiográfico e texto de ficção são auto-referenciais tendo em vista que estão unidos por uma dimensão retórica. (GINZBURG, 2002, p. 48).

A questão assinalada por Ginzburg diz respeito ao tipo de retórica utilizada, certamente não se refere a retórica de Aristóteles, o que leva a historiografia moderna a uma postura efêmera e sem densidade científica, pois há uma fuga de seu lócus argumentativo quando ela renuncia a busca da prova. Neste aspecto o orador deve ter um conhecimento do seu auditório:

É verdade que esses autores, na medida em que tomam a palavra numa sociedade científica ou publicam um artigo numa revista especializada, podem descuidar dos meios de entrar em contato com seu público, porque uma instituição científica, sociedade ou revista, fornece o vínculo indispensável entre o orador e seu auditório. O papel do autor é apenas manter, entre ele e o público, o contato com a instituição científica possibilitou estabelecer. (PERELMAN, 1996, p. 20).

Neste caso, quando determinado orador concede uma entrevista a determinado jornalista, considera que o seu auditório é constituído pelos leitores do veículo de imprensa ao qual o jornalista está vinculado, possibilitando ao orador transformar o seu discurso para ganhar maior número de adesão as suas teses.

Partindo dessas premissas, quando observamos a argumentação de Saviani (2004) fundamenta na declaração que Fernando de Azevedo é socialista, o orador baseia-se em um texto autobiográfico, que tem a eficácia como finalidade e está vinculado estritamente ao convencimento. O texto autobiográfico, como o romance, não tem o compromisso com a prova, sua característica é distinta do texto científico que tem como premissa o ônus da prova. Fernando de Azevedo em sua autobiografia, procura enaltecer sua figura de modernizador e reformador da educação, salientando suas virtudes acadêmicas e intelectuais ressaltando a importância e o legado de sua obra.

Ao publicar *Princípios de Sociologia e Sociologia Educacional*, respectivamente em 1935 e 1940, Azevedo procurava dar uma contribuição significativa no campo dessas ciências, pois faltavam instrumentos necessários de análise da realidade brasileira e essas duas disciplinas não haviam sido suficientemente desenvolvidas. Cabe, então, ao precursor da sociologia científica no Brasil desenvolver os conceitos e as teorias que darão segurança a uma análise confiável da realidade brasileira.

Saviani e a literatura especializada, neste caso, utilizam o mesmo procedimento da historiografia moderna descrito por Ginzburg, modificam o lócus argumentativo do discurso e rompem determinados acordos que “constituem o corpus de uma ciência ou de uma técnica, podem resultar de certas convenções ou da adesão a certos textos, e caracterizam certos auditórios” (PERELMAN, 1996, p. 112). Ao realizar tal afirmação e imprimir uma definição de cunho científico tendo como base um texto não científico, Saviani e a literatura especializada não se atentam ao fato que toda argumentação “deve desenvolver-se no interior de um sistema definido, o que colocará no primeiro plano certos problemas, notadamente os relativos à interpretação dos textos” (PERELMAN, 1996, p. 114).

Existem âmbitos da argumentação, o discurso para um auditório especializado não é o mesmo para um auditório não especializado, cada auditório tem suas especificidades e o orador deve observar seu auditório na construção do seu discurso. O texto autobiográfico publicado por Fernando de Azevedo no início da década de 1970, não tem a mesma preocupação de um texto científico e tem características peculiares, além de atender a outro auditório que é universal, o que faz o orador, “na medida em que se adapta ao modo de ver se seus ouvintes, arrisca-se a apoiar-se em teses estranhas, ou mesmo francamente oposta” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000, p.34).

A adaptação ao auditório em mudança é fundamental para termos uma dimensão mais ampla das junções de um discurso, o contexto político econômico e social passava por mudança, com a decretação do Estado de exceção pelos militares e a aposentadoria compulsória de vários professores da Universidade de São Paulo. Essa conjuntura levou Fernando de Azevedo a redigir o Manifesto dos Intelectuais, pela liberdade de opinião e contra a prisão preventiva de vários de seus assistentes, entre eles Florestan Fernandes.

Florestan Fernandes, assistente de Azevedo na cadeira de Sociologia, havia abandonado “tanto o estruturalismo francês, e quanto o estrutural-funcionalismo, por congelarem a vida social” (LAHUERTA, 1999, p. 61). Existia a necessidade de captar a contradição da vida social, Florestan funda em conjunto com seus alunos o grupo do Capital, formado por jovens professores assistentes e recém formados com o objetivo de estudar a obra de Karl Marx.

O abandono de seus assistentes dos referenciais teóricos utilizados pelo pioneiro, a conjuntura política que coloca os intelectuais próximos do marxismo como principais opositores do regime de exceção e a adaptação ao auditório em mudança, levam Azevedo a adaptar seu discurso a esse novo auditório. Isso não equivale a dizer que Azevedo tornou-se um marxista do dia para noite, mas denota um discurso em que procura se colocar como agente da mudança e demonstrar sua importância no contexto social e intelectual, demonstrando sua pluralidade ideológica, buscando um campo mais amplo de leitores e adeptos.

Considerações Finais

O estudo dos intelectuais precede, de antemão, o conhecimento daquilo que irá estudar e pesquisar desses autores, que são as teorias e definições utilizadas por esses pensadores. As definições teóricas formulam uma característica adequada ao objeto, isso “equivale a propor a aceitação de uma teoria e como o nome sugere, as teorias são notoriamente discutíveis” (COPI, 1968, p. 117).

Como já havíamos falado anteriormente, o campo educacional é repleto de disputas e a maioria dessas disputas ocorre em consequência das definições teóricas. A literatura ao propor que Fernando de Azevedo é próximo do marxismo está lhe inculcando uma definição, estas definições só podem ser substituída por outra à medida que “nosso conhecimento e compreensão teóricas aumentam” (COPI, 1968, p. 117), quando equivocadas levaria a um conhecimento distorcido das idéias do autor, até que outro autor modifique aquela visão distorcida com outra definição teórica mais apropriada.

O cenário educacional como palco de inúmeras disputas teóricas, muitos autores na tentativa de afirmar determinada corrente, acabaram por produzir várias interpretações e definições teóricas não condizentes as reais características das teorias sedimentadas na história da educação brasileira, uma delas foi do líder do movimento renovador no Brasil.

Em um movimento em busca de retomar a contribuição do pioneiro, a literatura especializada faz o caminho inverso, sem se ater a procedimentos metodológicos de análise, perde-se a referência dos âmbitos da argumentação aos quais o autor define seu discurso. No caso de Fernando de Azevedo, foi utilizada uma fala em um texto autobiográfico, muito pouco para imprimir uma definição e talvez não seja o texto ideal para estudo da definição teórica do autor.

Por sua vez, cremos que Fernando de Azevedo em *Princípios de Sociologia e Sociologia Educacional*, recontextualiza o referencial metodológico de Marx, mas não absorve os conceitos clássicos do filósofo alemão, como luta de classe, alienação e adapta-se a um novo auditório e uma nova conjuntura política quando se declara socialista em *História de Minha Vida*. Dessa forma, pretendemos contribuir para o debate educacional sugerindo a utilização de recursos metodológicos, como a retórica e a recontextualização, que nos auxiliem a ler e analisar textos acadêmicos e chegar a conclusões que elucidem, às vezes, o tão obscuro caminho da história da educação brasileira.

Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Rideel, 2007.

AZEVEDO, Fernando de. **Sociologia Educacional**: Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1951.

AZEVEDO, Fernando de. **Na batalha do humanismo**. 2. ed. São Paulo: Melhoramento, 1967.

AZEVEDO, Fernando de. **Historia de minha vida**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

AZEVEDO, Fernando de. **Princípios de Sociologia**: pequena introdução ao estudo de sociologia geral. 11. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1973a.

AZEVEDO, Fernando de. **Figuras de meu convívio**. Retratos de família e de mestres e educadores. 2. Ed.. São Paulo: Duas Cidades. 1973b.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n.120, p.75-110, novembro/2003.

CANDIDO, Antônio. Depoimento. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.20, n.1/2, p.173-183, 1994.

CHAUI, Marilena. Introdução a história da filosofia. In: _____. **Dos Pré-socráticos a Aristóteles**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COPI, Irving. **Introdução à lógica**. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação de classes sociais no Manifesto de 32: Perguntas sem repostas. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.20, n.1 e 2, jan/dez. 1994.

CUNHA, Marcus Vinicius. Recontextualização e retórica na análise de discursos pedagógicos. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

DIAS, Fernando Correia. Durkheim e a sociologia da educação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v.9, n.46, p.33-48, abr/jun, 1990.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KERFERD, G. B. **O movimento sofista**. São Paulo: Loyola, 2003.

LAHUERTA, Milton. **Intelectuais e transição**: entre a política e a profissão. 1999. Tese (Doutorado em Ciência Política). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. Razão, pluralismo e argumentação: a contribuição de Chaim Perelman. **História Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 1999. Disponível em :<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701999000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 de julho de 2008.

LEMME, Paschoal. **Memória 4**. Brasília: Inep, 1993.

MANELI, Mieczyslaw. **A nova retórica de Perelman**. Filosofia e metodologia para o século XXI. Barueri: Manole, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999. Livro 1, v. 1.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 2005.

MARX; Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 11. ed., São Paulo: Hucitec, 1999.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira (1933 – 1974)**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1980.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**: educação e transformação. São Paulo: Perspectiva, 1987.

PERELMAN, Chaim. **Retóricas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**. A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PLEBE, Armando; EMANUELE, Pietro. **Manual de retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Bernstein e o campo educacional: Relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p.15-49, novembro/2003.

SAVIANI, Dermeval. Setenta anos do Manifesto e 20 anos de Escola e democracia: balanço de uma polêmica. In: Xavier, Maria do Carmo (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: Um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

TOTTI, Marcelo Augusto. **Raízes do pensamento educacional de Fernando de Azevedo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

TOTTI, Marcelo Augusto. Dewey e Durkheim como suportes do pensamento de Fernando de Azevedo: um esboço. **Revista do Mestrado em Educação**, UFS, v.8, p.45-54, jan/jun. 2004.

ILUSTRACION Y PENSAMIENTO PEDAGOGICO EN CANARIAS

Teresa González Pérez¹

Resumen

Las transformaciones experimentadas en la sociedad europea del siglo XVII propiciaron la evolución del pensamiento que condujo al desarrollo del movimiento renovador de la Ilustración. En el siglo XVIII español las ideas ilustradas se reflejaron en las preocupaciones de los gobernantes por los problemas económicos y educativos, al tiempo que pusieron en práctica medidas reformistas para sacar al país de su decadencia. Así la labor de los ilustrados se orientó a crear “escuela y despensa”, objetivos que se plasmaron en la creación de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País. Nuestro propósito en este artículo es abordar los orígenes de la Ilustración en las Islas Canarias, la penetración de las ideas reformistas en la “minoría social” así como las transformaciones en la mentalidad, destacando el interés de los ilustrados insulares por la educación.

Palabra-clave: Ilustración. Ideas reformistas. Educación. Islas Canarias.

THE ENLIGHTENMENT AND PEDAGOGICAL THINKING IN THE CANARY ISLANDS

Abstract

The changes experienced in European society during the seventeenth century made possible the evolution of thinking that led to the development of the Enlightenment movement. In the eighteenth century in Spain, the ideas of the Enlightenment were reflected in the worries of those who governed insofar as economic and educational problems we concerned. Practical reform measures were put into effect in order to remedy the reigning decadence in the country. The work of the “enlightened ones” was dedicated to creating a “school and pantry”, goals that were formed with the creation of the Royal Economic Societies of Friends of the Country. Our purpose in this article is to examine the origins of the Enlightenment in the Canary Islands, the acceptance of the reformist ideas in the “social minority” as well as the changes of attitude, and the interest in education shown by the “enlightened ones” of the islands.

Keywords: Enlightenment. Reformist ideas. Education. Canary Islands.

Introducción

El siglo XVIII ha sido catalogado como una centuria controvertida² y hasta tergiversada³, una sociedad unificada en sus creencias que se bifurca⁴, porque hubo un intento de renovación de ideas y estructuras, frente a la resistencia al cambio de los que

Recibido em: Abril de 2008.

Aceito em: Setembro de 2008.

¹ Catedrática E.U. en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (Tenerife-España).
Doctora en Historia y Licenciada en Pedagogía. E-mail: teregonz@ull.es

² Una, denigra y condena el siglo como demoleedor del orden tradicional: su representante más respetable y autorizado es Menéndez y Pelayo, que vio en el siglo XVIII la negación de los valores tradicionales y el pórtico de la revolución. Otra lo ensalza por las mismas razones que don Marcelino lo condenó, y Ferrer del Río es el artífice más destacado de esta glorificación progresistas del siglo XVIII. (SANCHEZ AGESTA, 1953, p. 5.).

³ CASO GONZALEZ, J.M.: Recuperar la Ilustración en La Ilustración Española. **Cuadernos de Historia**, Madrid, v. 16, n. 44. p. 6-11, 1985.

⁴ DIAZ-PLAJA, F.: **La vida cotidiana en la España de la Ilustración**. Madrid, EDAF, 1997. p. 14.

querían perpetuar y conservar la sociedad tradicional⁵. Es cierto que fue durante el reinado de Carlos III cuando se adoptaron medidas reformistas trascendentes, pero ya muchas de ellas se habían planteado desde el reinado del Felipe V. Haciendo hincapié en unos antecedentes localizados a finales del seiscientos, algunos autores hablan de ilustración barroca. Del siguiente modo lo expresaba Caro Baroja:

[...] unos movimientos positivos hacia la ilustración se empiezan a dar en España en tiempos de Carlos II El Hechizado y fructifican, en cierto punto, en los de Felipe V. Estos movimientos son unilaterales y contradictorios, pero importantes... Hay una Ilustración barroca antes que la neoclásica: está más entonada, más pagada de sí misma[...] acaso más acartonada¹⁶ [...].

El ideal de progreso a través del reformismo proyectado en lo social, económico y cultural estuvo presente en las inquietudes de la centuria, y en este marco la educación⁷ constituye una alternativa ilustrada que abarca un amplio espacio temporal y no sólo circunscrito al mandato carolino. No obstante, no podemos subestimar este periodo porque efectivamente se identifica como la etapa ilustrada por excelencia⁸. Y como diría Sempere y Guarinos:

Carlos III, con una resolución heroica, que será el asunto de los mayores elogios que le formarán los que hablen de su Reynado en adelante, libertó a la nación de este yugo, reformando algunos de aquellos cuerpos, restituyendo a los grandes talentos la justa y prudente libertad y ejemplo él mismo en la discreta imparcialidad con que ha premiado el mérito, sin distinción de clases, de profesiones, de estados, ni de nacimiento⁹.

Sin embargo, en el contexto del Antiguo Régimen la instrucción y la formación tenía carácter elitista, pues la “alfabetización letrada” estaba adscrita a determinados sectores sociales y por mucho que Campomanes insistiera en la necesidad de propagar las luces no estaba al alcance de todos¹⁰. Tampoco el clamor de algunos iluminados, como Cabarrús y Jovellanos, en pro de una educación elemental de carácter popular fue efectiva, la realidad era bien distinta y el estado llano continuaba en la ignorancia. La lenta difusión de las ideas ilustradas, precisamente por España contar con unos niveles de escolarización muy bajos, no favoreció el avance de las luces¹¹. En el fondo subyacía el temor a que la instrucción desestabilizara el orden establecido, a la vez que generara escasez de mano de obra¹².

⁵ Manifestaba Gregorio Marañón que: “el izquierdista ensalza hasta la hipérbole estos años y el derechista los abomina; y ello porque muchos de estos políticos fueron volterianos, enciclopedistas y heterodoxos; y porque Carlos III expulsó a los jesuitas: cualidades excelsas para los rojos y abominables para los negros”. MARAÑÓN, G.: “Más sobre nuestro siglo XVIII”. **Revista de Occidente**. CXLIV, p. 307.

⁶ Cifrado por ENCISO Recio: La ilustración en España. *Astas del Coloquio Internacional sobre Carlos III y su siglo*. Tomo I, Madrid, 1990. p 642.

⁷ GALINO, M.A.: Feijoo, Sarmiento y Jovellanos, tres hombres y un problema ante la educación moderna. Madrid, C.S.I.C., 1953, p. 193.

⁸ LYNCH, J.: El siglo XVIII. **Historia de España**. Barcelona, Vol 12, p. 231,1991.

⁹ SEMPERE Y GUARINOS, J.: “**Discurso sobre el gusto actual de los españoles en la Literatura**”. En *Reflexiones sobre el buen gusto en las ciencias y en las artes*. Madrid, Imprenta de Sancha, 1782, p. 226.

¹⁰ ESCOLANO BENITO, A.: **Leer y escribir en España**. Doscientos años de alfabetización. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992, p. 15.

¹¹ DOMINGUEZ ORTIZ, A.: **Sociedad y Estado en el siglo XVIII español**. Barcelona, Ariel, 1976, pp. 476-477.

¹² ESCOLANO BENITO, A.: Educación y Economía en la España ilustrada. **Centro de Publicaciones del M.E.C**. Madrid, 1988. pp. 30-31.

Nuestro propósito en este artículo es abordar los orígenes de la ilustración en Canarias, la penetración de la ideología ilustrada así como las transformaciones que se originaron en la mentalidad y el seno de la sociedad. Pretendemos analizar la Ilustración Canaria desde una perspectiva general, tratando de realizar un recorrido sintético por las etapas y las líneas de pensamiento que abarca la ideología ilustrada en el Archipiélago. Un movimiento que se desarrolla en una cronología que cubre un siglo, aunque con una proyección amplia estaba restringido a los grupos sociales dominantes, y por lo tanto excluía la participación de las clases populares. Sin embargo, no vamos a abordar en toda su globalidad el movimiento cultural e ideológico de más relieve en la Historia de Canarias.

Los Orígenes de la Ilustración en Canarias

En el Archipiélago Canario no hubo Ilustración, sólo hubo una minoría ilustrada que proyectaba la modernización del Archipiélago en distintas facetas, “una minoría selecta” como diría Sarrailh¹³. En esa selecta minoría había miembros de los distintos grupos sociales: nobles terratenientes, clérigos, funcionarios civiles y militares, así como algunos miembros de la burguesía agraria y comercial. Sin duda, el siglo XVIII canario aportó muchas figuras, protagonistas activas de la sociedad, pero tampoco mucho más abundantes que en otros períodos, pues en las múltiples facetas de la vida pública del Archipiélago siempre ha habido personajes destacados. Estos isleños iniciaron su educación en las islas y la completaron en los colegios y universidades europeas (España, Francia o Inglaterra), especialmente aquellos que contaban con numerario y hacienda para pagar su instrucción; a su vez, representan una pléyade de hombres de letras, leyes, artes, etc.

Cambio social y transformaciones culturales

En Canarias la elite social, en proceso de formación desde la conquista del territorio insular en el siglo XV, se consolida en el siglo XVII. A la vez que afirma su concepción nobiliaria restringida, utilizando la vinculación de la tierra y los privilegios estamentales como vehículo de diferenciación social. La permeabilidad, el cosmopolitismo, la mayor tolerancia doctrinal y religiosa, que parece bullir en los puertos y en los sectores urbanos más privilegiados de las islas, proporcionan un horizonte social no exento de contradicciones pero muy dinámico.

La carencia de estudios sobre el siglo XVII canario es un obstáculo que nos impide profundizar en la trama histórica que precedió las ideas ilustradas, pero las investigaciones más recientes, aunque parciales, indican que la Ilustración en Canarias no surgió de repente y como consecuencia de la ávida lectura de libros franceses. Los antecedentes de la Ilustración en el Archipiélago se remontan al siglo XVII, en el seno de una sociedad compleja imbuida por corrientes ideológicas y concepciones socio-culturales diversas. Por ejemplo, la Iglesia no cumplió el programa tridentino porque consideraron que era más realista para imponer su hegemonía sociopolítica tolerar y estimular las devociones y prácticas populares, aún considerándolas supersticiones (una fe basada en la teatralidad y la fiesta). Sin embargo, no fue sólo la Iglesia la que potenció esas concepciones y prácticas religiosas sino que también lo hizo de ese modo la elite nobiliaria,

¹³ SARRAILH, J.: **La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII**. México: F.C.E., 1985, p. 150.

con el objeto de reafirmar su hegemonía en el seno de la sociedad canaria, garantizar su preeminencia social y consolidar su imagen pública.

Pero esta potenciación del clero regular nada tenía que ver con el protagonismo del clero secular. Así los obispos García Ximénez y de la Cámara y Murga se convirtieron en los exponentes más cualificados de un clero secular que trata de desterrar las prácticas devocionales populares o reorientarlas a las directrices que dictaba el Concilio de Trento, tratando de restarle protagonismo a los regulares y potenciando la figura del párroco.

Los Ilustrados Canarios

Las ideas ilustradas no constituyen un “todo monolítico”, ni permanecen incólumes al paso del tiempo, necesariamente evolucionan y se transforman. Los cauces de la Ilustración posibilitan un movimiento diverso y heterogéneo; y de lo que se trata es de dar respuesta por parte de los grupos privilegiados o intermedios de la sociedad a la crisis que en ella se dibuja. Por ello debemos referirnos a diferentes Ilustraciones y hasta contrapuestas visiones de las reformas ilustradas, según los grupos que las protagonizan. La renovación ideológica que asiste en la primera mitad del siglo XVIII tiene como motor esencial a los grupos sociales intermedios o a la nobleza de segundo orden.

Entre las nuevas corrientes ideológicas que se desarrollan en Canarias en las primeras décadas del siglo XVIII y que pueden ser consideradas como Preilustración, destaca el movimiento “agustino”, que trata de eliminar el imperio de la escolástica de los grupos privilegiados de la sociedad canalizándose hacia horizontes racionalistas y experimentalistas. El “agustianinismo” tiene su inspiración en la orden religiosa más elitista de las establecidas en las islas, la orden de San Agustín, la más permeable a las nuevas ideas. Integrada por miembros de los grupos sociales intermedios -a diferencia de los dominicos y franciscanos que captaban sus integrantes entre las clases menos favorecidas- con su defensa de las doctrinas de San Agustín y la reivindicación de los Santos Padres posibilitó lo que ellos consideraban una vuelta a la “iglesia primitiva”, lejos de la ignorancia y oscurantismo. Se pueden recordar a una serie de personajes dentro de este grupo de preilustrados isleños de filiación agustina:

- Fray Gaspar de Herrera, un agustino orotavense defensor de las nuevas corrientes e impulsor de la creación de la Universidad de La Laguna en 1701, aunque esta obra no cristalizó hasta 1742;
- Domingo Madan -irlandés radicado en las islas- catedrático de Medicina de la Universidad agustina e innovador en el campo científico, pionero en la atención de enfermedades y salud pública, así como en la docencia de las matemáticas y astronomía;
- Fray Manuel Pimienta Oropesa, historiador y experto en genealogía, Fray Marcos Alayón, poeta y autor teatral y Fray Antonio Jacob Machado, predicador regalista, son otros representantes de esta generación;

La enseñanza agustina fue un pilar esencial en la renovación educativa y cultural que se estaba gestando en las islas. No obstante, algunos religiosos de otras órdenes participaron de estas corrientes experimentalistas y racionalistas. Entre ellos cabe citar a los dominicos José Clavijo, Agustín Vernau o el jesuita Matías Sánchez.

En ese ambiente cosmopolita y abierto a las nuevas corrientes ideológicas, se desarrollan dos figuras, símbolos notorios de la Ilustración isleña:

1. Cristóbal del Hoyo¹⁴, Marqués de la Villa de San Andrés, hijo de un aristócrata que cimentó su fortuna y su título nobiliario como gobernador de Indias. Nacido en 1670 se anticipa a las corrientes más radicales de la Ilustración española y parece que rompió los moldes tradicionales de la Ilustración. Sin embargo, lo que le caracterizó fue su inaudita libertad de hablar y escribir sin que le preocupara lo que la Inquisición dijera o promoviera contra él. El Marqués de San Andrés, educado en Francia e Inglaterra, viajero infatigable en su juventud por el continente europeo, es el más certero exponente del aristócrata ilustrado isleño crítico del poder del clero. Era partidario de reformas que no cuestionaran sus privilegios, abierto al comercio y a las artes y entusiasta de las nuevas costumbres y modas. Sufrió un monumental proceso inquisitorial, que duró muchos años y culminó en su ancianidad cuando el 25 de junio de 1761, el Santo oficio arremetió con el que consideraba feroz enemigo y le condena a un mes de ejercicios espirituales y confesión general en un convento, prohibiéndole escribir e imprimir libro alguno, disputar sobre religión y leer libros prohibidos¹⁵;
2. Juan de Iriarte, hijo de un administrador de aduanas del Puerto de la Cruz enriquecido con sus actividades comerciales y contrabandistas con América. Más moderado en sus expresiones, pero no menos contumaz en sus ideas, es el portuense Juan de Iriarte. Estudió en París, fue condiscípulo de Voltaire; en Madrid fue Bibliotecario de la Real Biblioteca, oficial traductor de la primera secretaría de Estado y crítico literario y, además, se convirtió en uno de los intelectuales más influyentes de la España de su tiempo. Iriarte es un exponente de las nuevas ideas que circulan en las islas. Publicó una gramática latina, pilar de la renovación pedagógica en la materia, y diversos artículos en el Diario de los Literatos de España.

Los grupos sociales intermedios y la nobleza impulsaron la primera ilustración isleña. Un reformismo ilustrado que trató de abrir el cauce político a los sectores intermedios de la sociedad; por ello reforzaban el poder real, el papel de los obispos y de los párrocos y la promoción de la ciencia y la religión desde posiciones racionalistas. Frente a la resistencia a las novedades por el peso de la rutina y el apego al pasado, los ilustrados se esfuerzan en propulsar y promover mejoras en todos los ámbitos de la vida insular.

La ideología ilustrada en la segunda mitad del siglo XVIII

En Canarias, del mismo modo que en Europa, y la España peninsular, como parte integrante de su territorio, tuvo eco el movimiento ilustrado¹⁶. Un sector de la sociedad se hallaba influenciada por la nueva ideología llegada del exterior, lo que supuso que su mentalidad se adaptara a las ideas que el recién estrenado movimiento le ofrecía; como aspecto fundamental dentro de ella podemos mencionar la movilidad social.

¹⁴ ROMEU PALAZUELOS, E. Don Cristóbal del Hoyo-Solórzano y Sotomayor, Marqués de San Andrés y Vizconde del Buen Paso. Introducción por Enrique Roméu Palazuelos. **Revista de Historia Canaria**, n. 149-152, p. 41-72, 1965-1966.

¹⁵ MILLARES TORRES, A.: **Historia de la Inquisición de las Islas Canarias**. Tomo IV. Santa Cruz de Tenerife-Las [s.n.] Palmas, 1981, p. 42.

¹⁶ "Algunos novadores adelantados se levantaron contra aquellos que ni siquiera concebían como dignos de discusión los conceptos antiguos [...] padeciendo en su momento injusticias y persecuciones para ser luego olvidados y sepultados por el sueño de la historia." (ZAVALA, 1988, p. 31).

Sánchez Agesta efectuó una periodificación para la Ilustración peninsular atendiendo a tres periodos bien delimitados¹⁷. Esta clasificación se puede aplicar al caso canario, aunque no se trata de movimientos diferentes sí manifiesta rasgos esenciales. El primer grupo estaba formado por la aristocracia de La Laguna y La Orotava que “fomenta, protege e introduce el movimiento enciclopedista”. Concretamente, la Ilustración canaria tuvo su nacimiento en las tertulias, partió de las tertulias laguneras y portuenses, desarrolladas de forma semejante en ambos lugares y a la vez como elemento de cohesión entre los ilustrados.

En La Laguna las tertulias las conformaba un nutrido grupo de aristócratas, que se reunían en torno a la figura del Marqués de Villanueva del Prado. En el Puerto de la Cruz estas tertulias las organizó la familia de los Iriarte. La finalidad de estas tertulias se ceñía a la cultura, sobre todo a la lectura, y discusión de los libros y asuntos de actualidad en aquel entonces; sin duda se trataba de nobles instruidos en Europa, a donde viajaban con frecuencia, que llevaban el timón cultural en ambos lugares. La segunda generación la integraron Clavijo y Fajardo y los hermanos Iriarte.

Esta generación de ilustrados tuvo escasa conexión con la anterior, debido a que estos canarios se residían en la península. La tercera generación estaba compuesta por Luján Pérez, Ruíz de Padrón, Gordillo y Graciliano Afonso; estas personalidades nacieron en la segunda mitad del siglo XVIII, y comenzaron a significarse como relevantes figuras a inicios de la centuria siguiente. Demostraron interés por la política y la cultura, así como por los problemas isleños actuando de representantes y portavoces de la problemática del Archipiélago. Constituyen un grupo de minorías que intenta luchar contra la incultura con nuevos enfoques, frente a una masa aferrada a la tradición y a las creencias ancestrales, y en este sentido es perfectamente aplicable lo que denominaba el historiador francés Jean Sarrailh “la minoría y la masa”¹⁸. Porque en Canarias, igual que en otras zonas del estado, coexistían dos grupos diferenciados, uno reformista que aspiraba a la realización de cambios culturales, educativos y económicos que se anunciaban desde los círculos del poder, y otro conservador nostálgico del pasado, que intentaban mantener el orden establecido.

La tertulia de nava

En La Laguna las tertulias cobraron vida con la participación de las figuras de la época, tales como Viera y Clavijo, Lope Antonio de la Guerra y Peña, Fernando de la Guerra, además de otras personalidades influyentes en la sociedad lagunera. Precisamente, Tomás Lino de Nava y Grimón, V Marqués de Villanueva del Prado, y su círculo de amistades conformaron la tertulia, junto a Viera y Clavijo -establecido en la ciudad desde 1757- que actuó de animador, sintetizando las ideas de la élite ilustrada isleña, imbuida por las corrientes ideológicas y culturales extranjeras. El lugar de reunión solía ser la casa del Marqués, conocida como el palacio de Nava. Solían ser reuniones al estilo de otras de Europa y España, derivada de la de los “Caballeritos de Azcoitia” en Vergara (Guipuzcoa), así se les conocía como los “Caballeritos de La Laguna”. Demostraban afán por saber y mantenían un espíritu renovador, motivo por el cual leían libros prohibidos, debatían temas políticos, sociales y religiosos, aunque también

¹⁷ SANCHEZ AGESTA, L.: **El pensamiento político del despotismo ilustrado**. Opus Cit, p. 283.

¹⁸ SARRAILH al respecto decía: “[...] reducido el uno, pero animado de una fuerte confianza y de un ardor generoso en su misión de apostolado y de educación; el otro inmenso, petrificado en su rutina y en su indiferencia hacia las cosas del espíritu.” (1957, p.17).

charlaban, jugaban a las cartas y comentaban hasta chismes locales. Comenzaron por combatir la falta de maestros y de escuelas (Papeles del Síndico Personero), mal modo de predicar los frailes desde el púlpito, derroches económicos de la administración y la poca atención a los niños expósitos.

La tertulia¹⁹ mantenía una dinámica “ideológica, moralizadora e instructiva” presidida de la crítica, la filantropía, el gusto por la literatura, por las modas europeas; en definitiva, un foco de opinión frente al fanatismo religioso, la superstición y el monopolio cultural de las órdenes religiosas. Sin embargo, no fueron permeables a otros grupos sociales, ya que como grupo aristocrático por razones obvias no fomentaban las transformaciones sociales. La excepción en cuanto a la extracción social de los tertulianos la constituyó Viera y Clavijo, clérigo que provenía de una familia de la burguesía agraria de la zona del Valle de la Orotava, y Bernardo Valois Bethencourt miembro de la burguesía comercial del Puerto de La Orotava. José de Viera y Clavijo tuvo gran relevancia en el grupo de ilustrados insulares; figura cumbre que con gran afán enciclopedista se preocupó por la realidad canaria, criticando la sociedad que le rodeaba²⁰.

La etapa de esplendor de estas tertulias se localiza entre los años 1763 y 1767; posteriormente mermó su actividad al ausentarse algunos de sus miembros, unos por viajes y otros por fallecimiento. No obstante, la consolidación de estas reuniones generó años más tarde la institución de la corporación denominada Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife, génesis labrada en las reuniones aristócratas laguneras²¹.

No obstante, los tertulianos fueron objeto de censura por parte de grupos reaccionarios, especialmente los frailes de los conventos que se sentían amenazados con sus críticas. Llegó al extremo de publicarse escritos, en los que con la más pura ironía, describían su actividad:

Pocos años ha que salió el abate Viera con un papel diciendo como se había de enseñar los muchachos a costa del Cabildo, obligando a los Regidores de meses a andar con la palmeta por las calles, [...] ¡Santa palabra! Nadie hizo caso de este proyecto, porque aquí todos están contentos con sus escuelas que han tenido cuando muchachos en los conventos de religiosos. Allí, decían los viejos, aprendimos nosotros y allí han de aprender nuestros hijos²².

La respuesta de los frailes era al fin una manera defensiva de actuar. Estos propulsores de la superstición y la ignorancia pretendían, ridiculizando las reuniones y parodiando su actividad, desprestigiarlos y evitar a la vez modificar las antiguas formas. Temían que se alterara el orden establecido y cambiaran las costumbres.

¹⁹ Al respecto escribía Romeu Palazuelas que: “Las reuniones estaban dedicadas al entretenimiento y no tenían aspecto académico sino a modo de parodia o de burla. Se bailaba, se cantaba, se gastaban bromas, organizaban algún que otro espectáculo o componían en común algún papel entre satírico y festivo; se leían y se comentaban los libros que más ruidos estaban haciendo en Francia.” (1977, não paginado).

²⁰ A José de Viera y Clavijo (1731-1813), el historiador de origen rumano afincado en Santa Cruz de Tenerife, Alejandro Cioranescu lo define como: “Enciclopedista y afrancesado. En todo lo que hizo en todo lo que escribió, en la manera misma de concebir sus deberes de poeta, de historiador y de pedagogo, se halla a cada paso la influencia del racionalismo francés.”(1977, não paginado).

²¹ MORALES LEZCANO, V.: “La Ilustración en Canarias”. **Anuario de Estudios Atlánticos**. Madrid-Las Palmas, n. XI, p. 119, 1965.

²² CASTILLO, F. B. Del. Historia de arriba y abajo. In: _____ . **Los estudios e escuelas**. Vilanueva del Prado: [s.n.], 1965. Tomo Primero, capítulo 3º.

[...] ahora está La Laguna mui honrada con un nuevo Congreso que parece Salamanca. Tiene presidente, cathedráticos, colegiales mayores y vedel. El presidente es el abate Viera. Los Cathedráticos son el Marqués de Nava, el Marqués de San Andrés por su mujer, y Don Miguel Solís. Los colegiales son D. Lope Hijo de la Guerra, Don Fernando Molina, D. Andrés Gallegos, D. Segundo y D. Faustino de Franchys y el vedel es D. Juan Cocho, y, de ausencias Luis Bernardo. Todos son profesores de letras y dicen que saben mucho. Nunca se vió La Laguna, con tantos hombres sabios como ahora [...]. Todo lo que tiene visos de devoción y de piedad lo burlan, lo murmuran [...] hasta que el Sr. Obispo y el Tribunal de la Fe llame a los de la Tertulia, como llamó al Marqués de San Andrés que era un grandísimo tonto y se echó a desvergonzado como estos señores Académicos de la Sociedad del Infierno”²³.

En general, el clero regular y el clero secular mantenían bastantes desigualdades, siendo los regulares de extracción social inferior y los que mantenían el nexo de unión entre la religión institucional y la devoción popular. Por este motivo los frailes constituían la expresión de los ritos y las ceremonias arraigadas entre la población, alejadas de lo que en aquellos momentos se conocía como el catolicismo ilustrado.

Viera Y Clavijo, el Síndico Personero

Las ideas de Viera y Clavijo debieron ejercer notable influencia sobre sus contertulios, ideas críticas y reformistas que con erudición y saber se proyectaron especialmente en el campo educativo. Un enciclopedista que a modo de sabio contribuyó al desarrollo del pensamiento, sin duda alguna, fue una de las figuras más sobresaliente de la ilustración insular. Y como dijera Jean Sarrailh, al nombrar la pléyade de eclesiásticos que asumieron la filosofía reformista y fueron miembros de influyentes en las sociedades económicas, Viera resultó un adelantado en este ámbito.

El Síndico Personero era un cargo característico de la organización política del Archipiélago en el Antiguo Régimen, equivalente al Diputado del Común o al Defensor del Pueblo actual²⁴. Los Memoriales fueron documentos con súplicas o alegaciones que un individuo ponía en las manos de un personaje o autoridad, del rey abajo cualquiera con mando suficiente pidiendo merced o justicia. La comprensión del problema, vocación docente y la lectura de autores preocupados por la enseñanza motivó a Viera a demandar atención, por ello utilizó los Memoriales para dar a conocer los problemas de la enseñanza, empleando el seudónimo de “El Síndico Personero General”. Al efecto en 1764 redactó los cinco Memoriales manuscritos, estos llevan fecha y fueron escritos entre enero y marzo de 1764 y aparecen con una periodicidad aproximada de quince días: 20 de enero, 4 de febrero, 17 de febrero, 2 de marzo y 16 de marzo de 1764. Se trata de un trabajo metódico, racional y poco original, pues sus argumentos se apoyaban en diferentes

²³ Ibidem.

²⁴ Ossuna Y Van Den Heede, refería las funciones del Síndico Personero que: Los Cabildos o Senados al frente de las tres islas [...] de Gran Canaria, Palma y Tenerife, asumían un poder autonómico muy extenso [...] Estaban presididos por gobernadores o corregidores [...] Los derechos de reunión y emisión del sufragio estaban reconocidos [...] todos los vecinos de la Isla, nombraban de tres en tres años un magistrado llamado “Síndico Personero General” a quien se encargaba la vigilancia de los intereses del procomún, la defensa de los vecinos y la reclamación a la Justicia, sobre el cumplimiento de las leyes reales y ordenanzas regionales [...] Este magistrado, que puede compararse al DEFENSOR CIVITATIS de los antiguos municipios romanos, al RECTOR de la República de Génova, o bajo ciertos aspectos a los tribunales de la plebe de Roma [...] El cargo de Síndico Personero General fue de gran significación en la antigua “constitución” regional [...]. (1983, não paginado, grifo do autor).

autores²⁵: Barbadiño, Rollin, Fleury, Nebrija, Iriarte, Feijóo, etc. Lo cual demuestra también el conocimiento de los planteamientos de otros autores versados en el tema.

En los Papeles del Síndico Personero redactado por Viera se combatía la falta de escuelas y de maestros en las islas, pero al mismo tiempo atacó los derroches económicos de la administración y la poca atención que dispensaba a los niños expósitos. Viera estaba convencido de que la educación y la cultura transformarían las Islas, colocándolas al nivel de otras regiones más avanzadas de España y Europa. Ese optimismo pedagógico y la fe en la educación popular lo refleja Viera y Clavijo, en los Memoriales del Síndico Personero, tratando de mentalizar a las autoridades locales para que asuman las competencias en materia educativa, insistiendo en la importancia de la educación y no olvidando la instrucción de las niñas; aunque es cierto que, le prestó más atención a la educación de los niños.

Los Memoriales exponen un plan de educación lógico, y se convirtieron en el análisis más serio y comprometido de la realidad canaria del siglo XVIII, desentrañando cuál era el estado de la educación y la instrucción. A través de estos manuscritos, Viera critica el oscurantismo tradicional caracterizado por la superstición, la intolerancia y la falta de civismo y propone una alternativa educativa caracterizada por la extensión de la educación popular y la organización de una educación humanística para la formación de las clases dirigentes. Asimismo, aboga por la reforma de los estudios eclesiásticos, con el objeto de combatir la intolerancia y la superstición. Y para facilitar el desarrollo social y económico propugna la creación de una cátedra de matemáticas y de estudios de náutica y pilotaje.

Dichos Memoriales constituyen todo un proyecto de un sistema educativo transformado en función de la ideología ilustrada, con la finalidad de preparar la mano de obra cualificada que el progreso económico demandaba y, al mismo tiempo, hacer posible la formación de los cuadros técnicos, jurídicos y profesionales de la clase dirigente. Las consecuencias remotas de los Memoriales fue la creación de escuelas de primeras letras por la Real Sociedad Económica de Amigos del País, costeadas por algunos socios.

No obstante lo anterior, hubo otros manuscritos, vehículo de difusión y discusión de ideas. Debidos a su pluma y con preocupación por la reforma pedagógica, cultural, científica y religiosa de la sociedad canaria circuló el Papel Hebdomedario (1758-59) y Gaceta de Daute (1765)²⁶. Además de otras publicaciones científicas y literarias, Viera demostró su capacidad didáctica en otros trabajos, y escribió algunos libros infantiles, entre ellos cabe indicar *Noticias del cielo o Astronomía para niños*²⁷ y *Noticias de la tierra. Geografía para niños*, con el objeto de acercar la ciencia a los niños.

²⁵ NEGRIN FAJARDO, O.: José Viera y Clavijo. El Síndico Personero General. Las Palmas. Cabildo Insular de Gran Canaria, 1994, p. 30.

²⁶ CIORANESCU, A. La Ilustración Canaria. In: _____ . **Historia General de las Islas Canarias**. Las Palmas: EDIRCA, 1977. Tomo IV, p.187-188.

²⁷ VIERA Y CLAVIJO, J.: **Noticias del cielo o astronomía para niños**. Las Palmas, Imprenta de la Real Sociedad Económica de Amigos del País, 1807.

Mentalidad Educativa de los Ilustrados Canarios

En la centuria del XVIII la educación popular no ofrecía perspectivas halagüeñas ni tan siquiera en el nivel elemental de instrucción²⁸. Las actitudes del estado llano respondían a la rutina y a la ignorancia porque, realmente, la masa popular no tenía grandes aspiraciones culturales; pues, es cierto que desde la incultura ¿cómo se reclama cultura?. La estrategia cultural de la elite ilustrada no contaba entre sus objetivos educativos con lograr una capacitación técnica cualificada para la población iletrada. La cualificación profesional sustentada por unos conocimientos científicos y técnicos era un área estéril y, sin ella, los ilustrados no podrían lograr sus objetivos de instrucción profesional. Tampoco las escuelas de primeras letras garantizaban un nivel cultural básico, ni siquiera para el campesinado y en tal caso que estos lo alcanzaran, probablemente, este grupo rural buscaba otras alternativas laborales ajenas al sector agrícola. Incluso el propio Jovellanos manifestaba que cuando los hijos de los campesinos promocionaban en los estudios abandonaban la agricultura.

No obstante, los ilustrados se interesaron por promocionar la agricultura e instruir al campesinado en el empleo de nuevas técnicas y cultivos. El interés por la enseñanza de la agricultura también lo demostraron algunos intelectuales canarios a finales del siglo. Cabe citar a los clérigos Bandini y Viera y Clavijo, ambos coetáneos y versados en el estudio de las ciencias naturales. Así, en Las Palmas funcionó una Cátedra de Agricultura aneja al Seminario Conciliar establecida por la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Las Palmas con el objetivo de difundir nuevas técnicas y cultivos entre los seminaristas. De alguna manera, la formación que recibían los aspirantes al sacerdocio servía para la renovación del agro isleño, pues los sacerdotes eran el vehículo transmisor para el campesinado. El clérigo José María Bandini impartió las clases de esta materia y, además, escribió un "Tratado teórico-práctico de agricultura" que empleaba como manual o texto en sus clases. Asimismo, José de Viera y Clavijo escribió "Doctrina rural para los niños. Librito de la doctrina rural para que se aficionen los jóvenes al estudio de la agricultura"²⁹. Se trataba de un libro didáctico que pretendía instruir a los niños canarios en los conocimientos agrícolas. Estas dos obras, referidas al sector agrícola, fueron las primeras publicaciones que se efectuaron en las islas sobre el agro.

En las Islas también la creación de algunas escuelas respondía al objetivo de formación artesanal. En este sentido, los ilustrados, convencidos del atraso cultural y económico del Archipiélago, emprendieron la tarea formativa artesanal. Así, en Tenerife se crearon las escuelas de Dibujo y Náutica; también en Las Palmas, se abrió una escuela de Dibujo y Artes Decorativas. Además, se preocuparon por el fomento de la industria popular, rescatando las actividades en decadencia y recuperando las industrias perdidas. Las Sociedades Económicas insulares promovieron el avance de la industria artesanal, impulsando la productividad y las innovaciones técnicas, hasta aquella fecha anclada en tradiciones estériles.

²⁸ López Aranguren señala que "los ilustrados estaban convencidos de que el hombre, solamente por ignorancia - ignorancia de sus verdaderos intereses -, es malo. La Ilustración tenía, pues, que ser vivida como una verdadera tarea pedagógica-moral. Pero a la vez también en función de la otra dimensión fundamental de esta forma de vida: la económica. Por eso mismo la Ilustración concreta la que importa fomentar es la consciente en saberes útiles. (1967. pp. 185).

²⁹ VIERA Y CLAVIJO, J. **Librito de la doctrina rural, para que se aficionen los jóvenes al estudio de la agricultura propia del hombre**. Las Palmas. Imprenta de la Real Sociedad Económica de Amigos del País, 1807.

Las reales sociedades economicas de amigos del pais

Expresión señera del ambiente de renovación cultural fueron las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País³⁰. En Canarias se crearon cuatro Económicas: Las Palmas de Gran Canaria, San Miguel de La Palma, San Sebastián de La Gomera y La Laguna, que comenzaron a funcionar casi a la vez con idénticos fines patrióticos que movieron a otras instituciones ilustradas del país³¹. De este modo Sarrailh manifiesta que:

En todas partes es lo mismo: unos pocos "aristócratas" ilustrados, orgullosos de secundar la voluntad del Rey y de difundir las luces llevando a cabo en sus propiedades algunas mejoras agronómicas, industriales o escolares; prelados o sacerdotes que ven, en general, en el desarrollo de los métodos técnicos una manera de socorrer a los desgraciados consiguiéndoles trabajo; burgueses, ricos o modestos, empeñados en discutir las teorías económicas, de las cuales tienen algún barniz, adquirido siempre al azar de sus lecturas en obras extranjeras; algunos especialistas de las ciencias nuevas, química, mineralogía y botánica; a veces, sobre todo en Madrid, algunos "filósofos" cuya voz es escuchada con deferencia, porque es tan generosa y convencida como prudente en caso necesario; y por último, naturalmente, simples comparsas, cuyo ardor se apaga tan a prisa como la vanidad que los arrastraba al comienzo. Sea como fuere, se puede afirmar que la parte principal de la minoría selecta española figura entre los "Amigos del País"³².

Las Reales Sociedades insulares se fundaron a imagen y semejanza de la Real Sociedad Económica de Madrid, con el apoyo de varias figuras que deseaban potenciar la agricultura, la industria, la enseñanza; en definitiva, cultura y economía, haciéndose eco de la llamada de la Corona. Funcionaban de modo similar a la Sociedades peninsulares, presentando caracteres comunes tanto en su formación como en su extracción social y modo de actuación. De este modo, la labor de los ilustrados insulares, de la misma forma que en otros lugares, se canalizó a través de la obra de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País³³.

La Real Sociedad Económica de Las Palmas se erigió en 1776 con la colaboración del obispo Servera³⁴. Por ser residencia del cabildo catedralicio, la hegemonía del clero secular era notoria y mucho más significativa que en el caso tinerfeño. Los miembros de esta entidad manifestaron una intensa preocupación por la educación, la reactivación de la artesanía, la agricultura, el comercio y la pesca. Uno de sus miembros más destacados fue Viera y Clavijo, director y socio de honor y autor de un extracto de sus actas (1776-1790). Actualmente continúa con sus actividades y goza de gran reputación en las esferas locales.

³⁰ DEMERSON, J. y P. **Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y su obra**. Guía del Investigador. San Sebastián, 1974.

³¹ SARRAILH, op. cit., p. 257.

³² Ibid. *loc. cit.*

³³ ROMEU PALAZUELOS, E.: **La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife. Colección Guagua**, Las Palmas de Gran Canaria, p.12, 1979.

³⁴ GARCIA DEL ROSARIO, C. **Historia de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Las Palmas (1776-1900)**. Las Palmas de Gran Canaria. Excmá. Mancomunidad de Cabildos de Las Palmas, 1981.

También la Sociedad Económica de La Palma contó con el apoyo del obispo Servera. Esta entidad tuvo una vida un tanto irregular, por el antagonismo suscitado entre los grandes terratenientes y la emergente burguesía agraria y comercial. Sin embargo, fue la de La Gomera la que tuvo escasas actividades y duración, debido a intereses señoriales reñidos con la introducción de ideas reformistas. La sociedad gomera fue la única constituida en una isla de señorío, precisamente la oposición señorial y la incapacidad de vertebrar una base social para la misma le llevó pronto a su temprana disolución.

En 1777 se creó la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife³⁵. Los mismos elementos humanos que daban vida a la tertulia lagunera fueron los que más interés y desvelo mostraron por esta institución; sobre todo la labor del Marqués de Villanueva del Prado y Marqués de la Villa de San Andrés se caracterizaron como las personas más influyentes en su instauración, desempeñando respectivamente los cargos de primer director y primer censor. Sustentada en el elemento nobiliario recogió la herencia de la Tertulia de Nava y siguió fiel a los presupuestos de reforma educativa y mejora productiva que caracterizaba ese intento transformador de las clases sociales dominantes³⁶. De ahí su insistencia en el papel transformador de la educación, la reconducción represiva y educativa de la vagancia y mendicidad, la promoción de la artesanía y la agricultura. Todas las propuestas planteadas desde una óptica paternalista y filantrópica.

La filosofía de estas Sociedades de crear escuelas patrióticas apuntaba a una doble finalidad, evitar la “ociosidad e inculcar aprendizaje de algún oficio”. Esta idea la concibió Pedro Rodríguez de Campomanes y así la captaron los ilustrados de la época, con el interés de impulsar la actividad industrial y superar el atraso del sector. Por ello, desempeñaron un importante papel y realizaron tareas destacadas en la sociedad isleña del dieciocho. A través de ellas se difundieron las ideas ilustradas y científicas que circulaban por Europa, así como los discursos y obras de los ilustrados españoles, en un momento histórico caracterizado por un bajo nivel cultural, un alto grado de analfabetismo y fuertes restricciones para la circulación bibliográfica debido a la censura inquisitorial. Efectuaron actividades importantes no sólo en la promoción de la educación y de la cultura, sino en la industria, la agricultura, etc. en su intención de luchar contra la incultura, el fanatismo, la ignorancia, las supersticiones, que impedían el progreso. En definitiva, plantearon un programa pedagógico con una intencionalidad educativa, confiando en el poder de la educación.

Cabe indicar que el protagonismo del clero dentro de la Ilustración isleña es una realidad incontrovertible. La creación del Seminario Conciliar en 1777 se convierte en la piedra angular de esa potenciación de la reforma educativa y pastoral. Se proyecta como un vehículo difusor de los nuevos planteamientos doctrinales del catolicismo ilustrado. Destaca sobremanera la actuación de diferentes figuras eclesiásticas, entre ellas, Servera, Herrera, Martínez de la Plaza, Tavira y Verdugo. Pese a las innovaciones promulgadas desde este centro, la Inquisición actuó de freno tratando de obstaculizar el avance de nuevas ideas. Así abrió procesos a Antonio Torres (secretario del obispo Herrera), a Agustín Ricardo Madan, Santiago Bencomo, a fray Antonio Raymond, entre otros.

³⁵ GONZALEZ PEREZ, T. **La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife (1776-1800)**. 1985. Tesis de Licenciatura. Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de La Laguna. 1982. Inédita.

³⁶ ROMEU PALAZUELOS, E. **La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife**, en **La Laguna. Primera Asamblea de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País en las Islas Canarias**. Santa Cruz de Tenerife, 1986. p. 89.

Planteamientos educativos

La minoría ilustrada estimaba el poder de la educación para conseguir el progreso del pueblo; de este modo, guiada por el optimismo pedagógico, se volcó en la proyección de la escolaridad entre capas más desfavorecidas de la sociedad³⁷. Los ilustrados canarios se interesaron por la política educativa pero entendían que el Estado debía encargarse de su subvención, tal como dictaban los presupuestos ilustrados que desde la Corte se difundían por todo el reino³⁸. La elite insular comprendía la responsabilidad económica del gobierno y así lo reflejaban en sus memoriales.

La minoría ilustrada isleña representada en las Reales Sociedades Económicas marcaron la pauta educativa, poniendo su empeño en la instrucción popular. Estas entidades resultaron una pieza clave dentro del proceso educativo isleño y aunque no se trataba de una institución estatal se regía por los principios ilustrados. Unas corporaciones patrióticas que comprometidas con la enseñanza popular crearon escuelas y nuevas enseñanzas. La población canaria, en su mayoría analfabeta, con desconocimiento de la realidad circundante, no era capaz de comprender la importancia de la educación y la cultura. Por esta causa, la minoría ilustrada se volcó en la proyección de la escolaridad entre capas más desfavorecidas de la sociedad.

Como la enseñanza metódica es la que más contribuye á favorecer la industria, y los oficios, la Sociedad se propone examinar los medios de erigir Escuelas Patrióticas, que la propaguen en ambas clases ... se reserva formar Estatutos en esta parte concerniente á las Escuelas, poniendo solo, que la Sociedad deberá mirar como parte principal de su objeto la educación de la juventud, y el establecimiento de Escuelas para su instrucción, como medio necesario³⁹.

La labor de los ilustrados insulares, de la misma forma que en otras zonas de España, se canalizó a través de la obra de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País. Los objetivos básicos de esta institución se condensaban en dos «**crear escuela y despensa**», dándose una correlación entre economía y educación⁴⁰. En definitiva en la vertiente educativa y económica plantearon la difusión de la cultura y se esmeró en la tarea educativa dotando de escuelas populares a los barrios periféricos⁴¹. Se trataba de una experiencia ilustrada encaminada a obtener el progreso del pueblo; así, sensibili-

³⁷ RUIZ BERRIO, J. La Educación del Pueblo Español en el proyecto de los ilustrados. *Revista de Educación*. Madrid, M.E.C., n. Extra, p. 170, 1988.

³⁸ Maravall ofrece la siguiente matriz intelectual: "Y de esas diferencias por grupos que presentan un cierto aspecto estamental, dependen de diferentes factores: en primer lugar, de las condiciones de los individuos que van a ocupar los niveles superiores en la dirección de la sociedad, esto es, la clase gobernante o más ampliamente la clase dominante, y los de las clases dominadas y gobernadas; en segundo lugar, de las que afectan a la preparación de individuos y grupos que a la oligarquía instalada en el poder le interesa, en las circunstancias del momento, integrar sólidamente en el cuerpo social estructurado (industriales, mercaderes, burócratas); en tercer lugar, de los que se requieren para empeñar la lucha contra los inmovilistas empedernidos, a favor de una reforma de la estructura social que no será más que parcial y funcional, frente a las resistencias de los reaccionarios (que se identifican con el clero, la nobleza tradicional, los terratenientes rutinarios); en cuarto lugar, de las que derivan la constitución interna de la sociedad en formación suscrita, y de la subsiguiente concepción de la ciencia." (1986, p. 125-126).

³⁹ Título XIV "De las escuelas patrióticas". Estatutos de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife (ROMEU PALAZUELOS, 1986).

⁴⁰ ESCOLANO BENITO, op. cit., p. 54-58.

⁴¹ [...] Formarán listas de muchachos y muchachas [que sus padres, parientes o tutores no cuiden de instruirlos en la doctrina cristiana, ni primeras letras, ni oficio alguno y lo mismo de los expósitos a quienes se les

zados con su formación cultural se esforzaron porque la enseñanza llegara a las capas populares. Además su preocupación se extendió a los grupos marginados, pretendían recuperar a los jóvenes y encaminó a tal fin su actividad:

[...] es bien notorio para la Real Sociedad Económica el infeliz estado a que se halla reducida nuestra juventud pobre y huérfana. Una y otra se entrega indistintamente a mendigar y al juego, siendo preciso que de semejantes ocupaciones se forme un semillero de ladrones y un mineral de vagabundos viciosos de que resulta un doble perjuicio al común, así por lo que deja a utilizar en estos individuos como por el gravamen de la holgazanería [...] la Real Sociedad Económica debe solicitar de la autoridad judicial el permiso y comisionar a dos miembros para que recojan a los vagabundos, huérfanos y mendigos, y los hagan que se dediquen a aquellos oficios para que tengan más número y más inclinación y que cuenten con maestros y los reciban como aprendices y estén obligados enseñarles, tratándoles con caridad y educación y velando sobre su conducta en cuanto al oficio y a las buenas costumbres [...]»⁴².

Para el caso de los niños y jóvenes huérfanos opinaban que debían ser acogidos por las instituciones benéficas, que a la vez se encargarían de su educación, con el objetivo de reducir las consecuencias tan nefastas que ocasionaba la marginalidad⁴³. Así pues, la acción educativa que emprendió el gobierno ilustrado estaba orientada a controlar los grupos marginados, captándolos a través de la enseñanza con el objeto de que fueran vasallos útiles para la corona.

Es preciso considerar en el Archipiélago la importancia que tuvieron las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País, unas instituciones ilustradas creadas bajo los auspicios de la Corona y la iniciativa de un grupo de ilustrados con el objetivo de estimular la economía y promocionar la educación. La labor de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife, en 1787, en materia educativa se centró en dotar escuelas de niños y niñas, contribuyendo de esta forma a popularizar la enseñanza, y planificó un amplio proyecto educativo:

- Plan de escolarización para toda la isla;
- Plan para reformar los estudios de Latinidad;
- Plan de creación del Seminario para Nobles;
- Colegio de Alumnos de la Real Sociedad Económica;
- Organización de una Academia de Música;
- Estudios de pintura, matemáticas, etc.

En este orden, en Gran Canaria, la Real Sociedad Económica de Las Palmas estableció dos escuelas gratuitas de primeras letras para niñas, que funcionaron en esta ciudad entre finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX. Estas escuelas se localizaban en los barrios más importantes de Las Palmas, una en el barrio de Vegueta y otra en el

hayan llevado. Pondrán cuidado en que los maestros de estos tengan pericia y formación humana y política, para que no se multipliquen los malos oficiales y para que se aprovechen su instrucción y no darles malos tratos [...]. (A.R.S.E.A.P.T. Libro de Actas. n. 7. Junta del día 7 de mayo de 1778. Folio 18 rto).

⁴² Informe sobre la situación de los jóvenes. A.R.S.E.A.P.T. Libro de Enseñanza y Beneficencia. n. 20. Cuaderno n.13. Año 1778. Folio 1 rto.

⁴³ SANTANA PEREZ, J.M. **Política Educativa de Carlos III en Canarias**. La Laguna. Secretariado de Publicaciones. Universidad de La Laguna, 1990. p. 92.

barrio de Triana. El obispo, que a la vez era director de la corporación ilustrada, pagaba el salario de las maestras y prestó su casa del barrio de Triana para ubicar en ella la escuela.

Igualmente, la Real Sociedad Económica de Santa Cruz de La Palma también se preocupó por la escolarización.

El Reglamento Escolar de la Económica Tinerfeña

Los socios que la integraron se afanaron en sistematizar las actividades que objetivaron los ilustrados; entre ellas, estudiaron los criterios y normas que regirían las escuelas aportando sugerencias y memorias. El proyecto educativo de la Real Sociedad era un proyecto estudiado ampliamente por sus miembros, incluso elaboraron un Reglamento o Constituciones. El Reglamento, tal como su nombre indica, pretendía regular el funcionamiento y organización de las escuelas, así como los derechos y obligaciones de los socios curadores, maestras y alumnos. Fue organizado de la forma más apropiada, de acuerdo con las características de la entidad ilustrada, con sus singularidades y las posibilidades económicas. Así, las dificultades financieras de esta entidad imposibilitaron sufragar un proyecto escolar más amplio e incluir en este texto normativo todas las escuelas que necesitaba la Isla. No obstante, su esfuerzo se concretó en la organización y puesta en funcionamiento de seis escuelas: cuatro en La Laguna y dos en Santa Cruz.

Este documento fue la primera normativa escrita redactada en Canarias para la enseñanza popular⁴⁴. Sin duda alguna se trataba del primer Reglamento confeccionado en las islas para la instrucción pública. Este Reglamento era un compendio ordenado de todo cuanto afectaba al funcionamiento, al gobierno, dirección, gestión, régimen de enseñanza, organización económica y a la programación curricular. Su propósito fue crear un marco organizativo para materializar los objetivos de la educación popular, convencidos de que el Reglamento le daba solidez a su proyecto escolar. Además, se orientaba a mejorar el aprendizaje de los alumnos, estimulando la actividad docente para que repercutiera cualitativa y cuantitativamente en la formación de los alumnos. Esta regulación no dejaba de ser una reglamentación genérica y concisa, inspirada en los postulados de la educación popular que preconizaba el movimiento ilustrado para el todo territorio español. Un Reglamento abarcaba los siguientes aspectos relativos a la organización escolar:

- requisitos, obligaciones y derechos de las maestras;
- disciplina y normas de comportamiento;
- motivación escolar;
- plan de trabajo diario;
- calendario escolar;
- funciones y obligaciones de los "socios curadores.

En suma, la acción pedagógica de la Ilustración en las Islas se encauzó a través de las instituciones ilustradas, principales focos de difusión de las modernas corrientes de pensamiento. Como en el resto del Estado se intentaba introducir los cambios

⁴⁴ ESTATUTOS O CONSTITUCIONES DE LAS ESCUELAS DE LA REAL SOCIEDAD ECONOMICA TINERFEÑA. Esta reglamentación comprendía cinco títulos con diferentes artículos cada uno: I. De las Maestras.- II. De los ejercicios de las alumnas.- III. De la dirección y tratamiento de las educandas.- IV. De los Socios Curadores de las Escuelas.- V. De la validación de estos Estatutos.

pedagógicos afines a las nuevas ideas en los proyectos educativos. Sin embargo, la mayoría de las disposiciones para el área educativa quedaron en los informes y memoriales. No se pusieron en práctica tanto por su teorividad -no se acoplaban a la realidad- como por la falta de medios económicos que bloqueaban la puesta en marcha de los planes educativos.

Conclusiones

El siglo XVIII constituye una de las etapas de máximo apogeo cultural del Archipiélago, en la que no se puede ignorar la importancia de la influencia de los obispos y los religiosos agustinos que generaron una atmósfera renovadora desde el siglo XVII, y sientan las bases de lo que podíamos denominar preilustración. En un ambiente donde la penetración de ideas foráneas resulta crucial, a través de la circulación de literatura prohibida y los contactos con el exterior, por todo lo que implica la introducción de nuevas formas de pensamiento y comportamiento, aportando un sello distintivo y complejo a la minoría isleña. Las tertulias fueron el foco de opinión de todo lo que rezumaba superstición y fanatismo, a la vez que demostraron su férrea oposición a la ceguera escolástica.

Los ilustrados, miembros de la elite insular, se agruparon en torno a las tertulias y aunque en un principio sus inquietudes eran más de carácter cultural, posteriormente evolucionaron de acuerdo con los dictados del gobierno. La proyección de las ideas ilustradas se reflejaron en las preocupaciones por los problemas económicos y educativos. Así su labor se orientó a crear “escuela y despensa”, objetivos que se plasmaron en la creación de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País.

Los ilustrados analizaron las adversidades económicas y sociales, que bloqueaban el ambiente escolar isleño cuyo peso recaía sobre el pueblo ignorante y analfabeto. Observaron que la ignorancia obstaculizaba el avance de nuevas corrientes de pensamiento, a la vez que enrarecía el ambiente de las clases populares, deteriorando las costumbres infantiles y juveniles. La intervención de José de Viera y Clavijo resultó clave, proclive a modificar la instrucción y las costumbres de la sociedad, censuró la actitud manipuladora del clero regular como principal causa del retraso educativo y social reclamando para ellos mejorar su formación. Los Memoriales del Síndico Personero son la expresión de sus inquietudes y a la vez preocupaciones pedagógicas. Asumiendo una actitud paternalista defendía las necesidades instructivas de las generaciones jóvenes.

Referências

ALBELO GARCIA Y HERNANDEZ GONZALEZ, A. Y M. **El Antiguo Régimen**. Tenerife: Centro Cultura Popular, 1988.

ANES, G. **Economía e Ilustración en la España del siglo XVIII**. Barcelona: Ariel, 1969.

ARTOLA, M. (Dir.). **El siglo de las luces**. Madrid: Alianza, 1994. Tomo V.

BETHENCOURT MASSIEU, A.: La enseñanza en Tenerife en 1790: situación y Plan para financiar la dotación de las Escuelas Públicas. **Revista de Historia de Canarias**, Tomo XXXVIII. La Laguna. Departamento de Historia de la Universidad de La Laguna, 1984-1986.

BETHENCOURT MASSIEU, A.: Política regalista en Canarias: El cierre de los hospicios franciscanos de Guía y la Matanza. **Boletín Millares Carlo**, Las Palmas, n. 6, v. III, 1986.

CASO GONZALEZ, J.M.: Recuperar la Ilustración en La Ilustración Española. **Cuadernos de Historia 16**, Madrid, n. 44, 1985.

CASTILLO, F. B. Del. Los estudios e escuelas. Villanueva del Prado: [s.n.], 1965. Tomo Primero, cap. 3^º.

CIORANESCU, A.: **Agustín de Bethencourt y Molina**. Su obra técnica y científica. La Laguna. Excmo. Ayuntamiento de La Laguna, 1965.

CIORANESCU, A. **La Ilustración canaria**. Historia General de las Islas Canarias. Las Palmas: EDIRCA, 1977.

DELGADO CRIADO, B. La formación del profesorado de primeras letras antes de la creación de las Escuelas Normales. In: **La investigación pedagógica y la formación de profesores**. Madrid. C.S.I.C., 1980.

DEMERSON, J. Y P. **Las Sociedades Económicas de Amigos del País**. Guía del Investigador. San Sebastián: Ed. Patronato de J.M. Cuadrado, 1974.

DIAZ-PLAJA, F. **La vida cotidiana en la España de la Ilustración**. Madrid: EDAF, 1997.

DOMINGUEZ ORTIZ, A. **Sociedad y Estado en el siglo XVIII español**. Barcelona: Alianza, 1976.

DOMINGUEZ ORTIZ, A. **Las claves del despotismo ilustrado (1715-1789)**. Barcelona, 1990.

ENCISO RECIO, L.M. La época de la ilustración. El estado y la cultura. In: PIDAL, Menéndez. **Historia de España**. Madrid: Espasa Calpe, 1987. Tomo XXI, v. I.

ENCISO RECIO, L.M. **Los Borbones en el siglo XVIII**. Madrid: Ed. Gredos, 1991.

ESCOLANO BENITO, A. **Educación y Economía en la España ilustrada**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C., 1988.

ESCOLANO BENITO, A. **Leer y escribir en España**. Doscientos años de alfabetización. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992.

GARCIA DEL ROSARIO, C. **Historia de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Las Palmas (1776-1900)**. Las Palmas de Gran Canaria: Excmo. Mancomunidad de Cabildos de Las Palmas, 1981.

GALINO, M.A. **Feijoo, Sarmiento y Jovellanos, tres hombres y un problema ante la educación moderna**. Madrid: C.S.I.C., 1953.

GARCIA RUIPEREZ, M. Nuevas aportaciones al estudio de las Sociedades Económicas de Amigos del País. **Cuadernos Bibliográficos XLIX**, Madrid, C.S.I.C., XLIX. 1988.

GONZALEZ PEREZ, T. **La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife (1777-1800)**. Tesis de Licenciatura inédita. Leída en el Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de la Universidad de La Laguna en el curso académico 1984-1985.

GONZALEZ PEREZ, T. La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife. **Revista Periferia**, La Laguna, n. 1, Universidad de La Laguna, Mayo 1986.

GONZALEZ PEREZ, T.: La Real Sociedad Económica de Amigos del País impulsó la enseñanza básica en Tenerife. **El Día**, Santa Cruz de Tenerife, 5 de enero de 1989.

GUERRA Y PEÑA, L.A.: Memorias. **Cuaderno II (1771-77)**, Las Palmas: Ed. El Museo Canario, 1955.

INFANTES FLORIDO, J.A. **Un seminario de su siglo, entre la inquisición y las luces**. Las Palmas: Museo Canario, 1977.

INFANTES FLORIDO, J.A. Crisis religiosa e Ilustración. **Un horizonte des de la biblioteca de Tavira**: ventanal sobre la Iglesia Canaria del siglo XVIII. Las Palmas, 1985.

INFANTES FLORIDO, J.A. **Tavira**: ¿Una alternativa de Iglesia? Córdoba, 1989.

INFANTES FLORIDO, J.A. **Figuras de la Iglesia canaria**. Las Palmas de Gran Canaria: Mancomunidad de Cabildos, 1979.

LEON, F. M. **Historia de las Islas Canarias**. Santa Cruz de Tenerife: Aula de Cultura, 1966.

LYNCH, J. El siglo XVIII. **Historia de España**. Barcelona, 1991. v. 12.

LLOMBART, V. **Pensamiento y teoría de la política económica del Conde de Campomanes. Economía e Ideología de la “ilustración oficial” en España (1760-1790)**. Valencia: Ed. Universitat de València, 1976.

LOPEZ ARANGUREN, J. L. **Moral y sociedad. Cuadernos para El Diálogo**, Madrid, p. 185, 1967.

MACIAS HERNANDEZ, A.M. Y OJEDA CABRERA, M. **Legislación ilustrada y sociedad isleña**. Santa Cruz de Tenerife: Ed. Caja de Ahorros, 1988.

MORALES LEZCANO, V. La ilustración en Canarias. **Anuario de Estudios Atlánticos**, Madrid-Las Palmas, n. 11, Casa de Colón, 1965.

NAVA GRIMON, A. **Escritos económicos**. Canarias: Economía e Ilustración. Santa Cruz de Tenerife, 1988.

NEGRIN FAJARDO, O. **José de Viera y Clavijo. El Síndico Personero General**. Las Palmas: Ediciones del Cabildo de Gran Canaria, 1994.

OSSUNA Y VAN DEN-HEEDE, M. **Cultura social de Canarias en los reinados de Carlos III y Carlos IV**. La Laguna, 1914.

OSSUNA Y VAN DEN-HEEDE, M. **El regionalismo en Canarias**. Santa Cruz de Tenerife, 1983.

PAZ SANCHEZ, M: **Los Amigos del País de La Palma**. Ayuntamiento de Santa Cruz de La Palma: Ed. Excmo, 1980.

PAZ SANCHEZ, M. Cultura y mentalidades durante la Ilustración en Canarias. En Aproximación a la Historia de Canarias. La Laguna, 1989..

RODRIGUEZ CAMPOMANES, P.: **Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento**. Madrid: Imp. Sancha, p. 77-128, 1795.

ROMEU PALAZUELOS, E. **La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife, en** La Laguna. Primera Asamblea de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País en las Islas Canarias. Santa Cruz de Tenerife, 1986.

ROMEU PALAZUELOS, E. **La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife, Colección Guagua.** Las Palmas de Gran Canaria, p. 12, n. 12, 1979.

ROMEU PALAZUELOS, E. **La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife.**

ROMEU PALAZUELOS, E. La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife. **La Laguna**, Primera Asamblea de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País en las Islas Canarias. Santa Cruz de Tenerife, 1986.

ROMEU PALAZUELOS, E. **La Económica a través de sus actas (1776-1800).** La Laguna de Tenerife. Publ. Real Soc. Econ. de Amigos del País de Tenerife, 1970.

ROMEU PALAZUELOS, E. **La Tertulia de Nava.** La Laguna de Tenerife: Ed. Excmo. Ayuntamiento de La Laguna, 1977.

ROMEU PALAZUELOS, E. **Biografía de Viera y Clavijo a través de sus obras.** Tenerife: Aula de Cultura, 1981.

RUIZ BERRIO, J. El proyecto educativo de la Ilustración Española. **Revista de Educación**, Madrid, Centro Publ. M.E.C. 1988. Número Extraordinario.

SANCHEZ AGESTA, L. **El pensamiento político del despotismo ilustrado.** Madrid: I.E.P., 1953.

SANTANA PEREZ, J.M.: **Política Educativa de Carlos III en Canarias.** La Laguna: Secretariado de Publicaciones. Universidad de La Laguna, 1990.

SARRAILH, J. **La España ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII.** México: F.C.E., 1957.

SEMPERE Y GUARINOS: **Ensayo de una biblioteca española de los mejores escritores del reinado de Carlos III.** Madrid: Ed. Imprenta Real, 1785-1789.v.4.

VARIOS. La Ilustración claroscuro de un siglo maldito. Historia 16. Vol. VIII. Madrid, 1978.

VIERA Y CLAVIJO, J. **Historia de Canarias.** Tomo II. Santa Cruz de Tenerife: Ed. Goya, 1983.

VIERA Y CLAVIJO, J. **Extracto de las actas de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Las Palmas.** Las Palmas: Real Sociedad Sociedad, 1981.

VIVES, J.L. **Tratado del Socorro de los Pobres.** Valencia: Ed. Imprenta Benito Monfort, 1781.

ZAVALA, I. M. Clandestinidad y libertinaje erudito en los albores del siglo XVIII. barcelona: [s.n.], 1988.

FUENTES DOCUMENTALES:

* ARCHIVO DE LA REAL SOCIEDAD ECONOMICA DE AMIGOS DEL PAIS DE TENERIFE (= A.R.S.E.A.P.T.):

- Memoriales del Síndico Personero. Manuscrito redactado por Don José de Viera y Clavijo firmado con el pseudónimo de Síndico Personero. Año 1764.

- Libros de Actas. Nº 7 y 9.

- Libro de Escuelas, Nº 18.

- Libro de Enseñanza y Beneficencia. Nº 20. Cuaderno nº 13. Año 1778.

- Libros de Fiestas Reales. Nº 15-16-17.

- Estatutos de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de Tenerife.

* ARCHIVO MUNICIPAL DE LA LAGUNA (= A.M.L.L.):

- Legajo S-VI. Expediente nº 7.

- Legajo C-II. Expediente Nº 2.

- Libro de Actas Capitulares. Nº 38. Oficio 1º.

* BIBLIOTECA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DE TENERIFE.

- Memoriales del Síndico Personero. Sig. 11-2-6.

* ARCHIVO HISTORICO NACIONAL (= A.H.N.):

- Consejos. Legajo 2831/22. La Laguna, 29 de marzo de 1791.

O ATENEU NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-EDUCACIONAL BRASILEIRA DO SÉCULO XIX

Carlos Henrique de Carvalho¹

Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho²

Ateneu era o grande colégio da época. Afamado por um sistema de nutrido reclame, mantido por um diretor que de tempos a tempos reformava o estabelecimento, pintando-o jeitosamente de novidade, como os negociantes que liquidam para recomeçar com artigos de última remessa; o Ateneu desde muito tinha consolidado crédito na preferência dos pais, sem levar em conta a simpatia da meninada, acerca de aclamações o bombo vistoso dos anúncios.

(Raul Pompéia)

Resumo

Este artigo que tem por finalidade problematizar o projeto pedagógico e educativo brasileiro, a partir do livro *O Ateneu*, de Raul Pompéia, pois nele se observa as concepções de professor, de escola, de pedagogia, de disciplina e de currículo. É em torno dessas categorias que a trama ficcional da obra se desenvolve e revela, pelo menos em parte, o cenário educacional do final do século XIX no Brasil. São estes aspectos histórico-educacionais que o presente estudo procura salientar, recorrendo para tanto, à Literatura, como fonte principal da análise realizada, para discutir à luz da História da Educação *O Ateneu*, uma escola-ficção.

Palavras-Chave: Ateneu. História. Educação. Literatura.

THE ATHENAEUN IN HISTORICAL AND EDUCATIONAL PERSPECTIVE OF THE NINETEENTH CENTURY BRASILIAN

Abstract

This article aims to problematize that the educational project and educational Brazil, from the book *The Ateneu*, Raul Pompéia, because it says the conceptions of teacher, school, education, discipline and curriculum. It is around these categories that the fictional plot of the work develops and shows, at least in part, the educational background of the end of the nineteenth century in Brazil. These are historical and educational aspects that this study demand note, drawing on both, to literature, as a principal source of the analysis, to discuss the light of History Education *The Ateneu*, a school-fiction.

Keywords: Ateneu. History. Education. Literature.

Recebido em: Abril de 2008.

Aceito em: Agosto de 2008.

¹ Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

E-mail: carloscarvalho06@yahoo.com.br

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Doutoranda pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Introdução

Sem se furtar da extraordinária força emocional da retórica poética e literária, presente nas obras dos escritores brasileiros do século XIX, pode-se analisá-las sob outro prisma, privilegiando a imagem real do Brasil pobre e do país sem instrução, ao contrário da imagem virtual do Brasil europeizado e civilizado, tão acalentada e propugnada pelos apóstolos do Brasil do progresso e da ordem.

Nesse sentido, *O Ateneu* de Raul Pompéia³, se constitui em documento lapidar das contradições educacionais que permeavam não apenas o mundo rural brasileiro, mas também o espaço urbano carioca do final do século de XIX. Trata-se, de acordo com a intenção dos autores, examiná-lo como sujeito de uma perspectiva educacional que vigorava no contexto sócio-político da Capital do país de então. Deste modo, será propriamente *O Ateneu* o personagem principal, procurando inseri-lo no bojo de um mundo que passava por constantes metamorfoses, que se agudizavam à medida que eram quebradas as normas de comportamento; entretanto, por vezes, eram reafirmadas, constituindo-se num misto de conformismos e de resistências, como pode ser percebido pela leitura da obra de Raul Pompéia, atirando-o numa arena, na qual ele terá que empreender uma luta titânica, pela sua formação, seja ela moral ou religiosa.

É neste cenário que *O Ateneu* oferece ao leitor uma tela, na qual se pode visualizar o romantismo às avessas, no lugar das donzelas passeando sua cândida beleza pelas matas da Tijuca; ou pelos jardins da Ilha de Paquetá, banhados pela doce brisa oceânica; ou ainda nos bailes da Corte. Porém, ei-las tasteando o ambiente asfixiado pela rígida disciplina d'*O Ateneu*, as quais exigem como padrão de comportamento uma castidade implacável, que vez ou outra é substituída pela voz do sangue que lhes grita do alto de sua adolescência, ou seja, elas se entregam ao apelo carnal do coibido e do proibido.

Com esse estudo almejamos aproximar a análise histórico-educacional da obra de ficção e, com isso, poder lançar novos olhares sobre a organização das instituições de ensino do século XIX no Brasil. Sobre a perspectiva de se promover o “afastamento” entre História e Literatura, Pesavento observa que:

A tradição do pensamento ocidental de afastar a História da ficção é, contudo, antiga, desde Tucídides a ultrapassar Heródoto e a afirmar que não há versões, mas sim um saber racional e criterioso, depositado no historiador, aquele que consulta os documentos e escreve dizendo *como foi*. A retomada da postura tucidiana seria feita a partir do século XVII, com o pensamento cartesiano, prosseguindo no século das Luzes, para atingir o seu apogeu no século XIX, com o racionalismo cientificista, encontrando ainda, no século XX, uma vertente poderosa na postura historiográfica marxista. Mesmo que tais pressupostos já encontrassem alternativas críticas desde o século XIX e as primeiras décadas do XX- Michelet, humanistas alemães, Freud, Mauss e Durkheim, Benjamin, Bachelard – foi preciso a chegada da decantada crise dos paradigmas científicos, explicativos da realidade, em torno da década de 1970, para que a ficção se tornasse uma questão chave para o debate da escrita da História, aproximando-a da Literatura. (2003, p. 34).

No entanto, a mesma autora, ao comentar a importância dos estudos literários à compreensão da História, demonstra que há uma relativa verossimilhança, com a diferença de que o historiador tem a pretensão de veracidade, ou seja:

³ Raul D'Avila Pompéia (1863-1895) nasceu em Angra dos Reis (RJ), e suicidou-se na cidade do Rio de Janeiro. Formado em Direito, dedicou-se ao jornalismo, participando da campanha abolicionista e engajando-se na causa republicana.

No jogo entre as duas narrativas Ricoeur chega a falar na *ficcionalização* da História, ao criar um ter sido, não verificável, e a uma historização da ficção literária, pois a temporalidade factual construída em todo verdadeira, salvo no *ter acontecido*. Nesta medida, para Ricoeur, a ficção é quase história, a História é quase ficção! (PESAVENTO, 2003, p. 37).

Com essa perspectiva, Pesavento conclui que a Literatura é um importante manancial para os historiadores analisarem uma dada realidade, seja ela de cunho social e político ou de caráter econômico educacional. Portanto, segundo suas análises:

Seja a Literatura de cunho realista, dispondo-se a dizer sobre o real por forma da observação direta, fruto da vivência do escritor no seu tempo, seja por transfiguração fantasmática e onírica ou de criação de um futuro aparentemente inusitado, seja pela recuperação idealizada de um passado, distante ou próximo, a Literatura é sempre um registro – privilegiado – do seu tempo. (PESAVENTO, 2003, p. 40).

É tendo em vista esta relação entre História e Literatura que buscamos compreender *O Ateneu*, de Raul Pompéia, procurando identificar em seus escritos a organização escolar que vigorou naquela instituição de ensino e, ao mesmo tempo, compreendê-la dentro de uma ordem social maior. Para tanto, em um primeiro momento, perceber as múltiplas faces da então capital do Império, particularmente de sua situação urbana, no último quartel do século XIX, o qual fornecerá um pano de fundo capaz de colocar em relevo parte das contradições existentes à época.

Num segundo momento, de maneira sucinta, objetiva-se sinalizar algumas das transformações que ocorreram no período imperial, com ênfase para os seus aspectos educacionais, tendo em vista compreender como eles direcionaram a constituição de um modelo de ensino quase totalmente apartado da sociedade brasileira, ao projetar instituições educativas que em essência almejavam educar uma elite, fosse ela econômica, política ou intelectual. É neste cenário que se insere *O Ateneu*, e é a partir de seu interior que ousamos desenvolver algumas reflexões a seu respeito, sem todavia, cair na pretensão de analisá-lo meramente em uma dimensão literária, mas sim colocá-lo como mais um *documento* capaz de fornecer elementos explicitadores da situação educacional do Brasil Imperial, em particular da cidade do Rio de Janeiro.

O Urbano à Época do Ateneu

Do livro aberto, como as sombras das caixas encantadas dos contos de maravilha, nascia, surgia, avultava, impunha-se a opinião do Ateneu rainha caprichosa e incerta, tiranizava essa opinião sem corretivos como os tribunais supremos. O temível noticiário, redigido ao sabor da justiça suspeita de professores, muita vez despedidos por violentos ignorantes, odiosos, imorais, erguia-se em censura irremissível de reputações.

(Raul Pompéia)

O Rio de Janeiro não estará imune ao quadro contraditório do analfabetismo que imperava pelo país. Seu espaço urbano era habitado por uma multiplicidade de etnias, isto é, pelos imigrantes oriundos das mais diferentes regiões da Europa, por escravos e ex-escravos que partiram de todos os pontos da África Negra; além dos nativos, fruto de um processo secular de miscigenação. É nesse caldo de cultura que os conflitos sociais vão apresentar os seus sinais mais agudos, os quais serão impulsionados pela demagogia e pelo descaso dos governantes da época, interessados em atender aos anseios da emergente burguesia nacional.

Para salientarmos o quanto era importante a diversidade entre a população carioca e o modo pelo qual ela interagia no cotidiano da cidade do Rio de Janeiro, citaremos na íntegra alguns números levantados pelo professor José Murilo de Carvalho, posto que corroboram em muito com as afirmações aqui desenvolvidas, por retratarem da forma mais límpida, os submundos da cidade, onde encontramos toda uma gama de “profissões” consideradas inerentes às classes perigosas, ou potencialmente ligadas ao mundo da “desordem” e da “viagem”, primogênitas dos cortiços e dos morros. Assim, José Murilo nos relata o seguinte:

Vê-se que a década que precedeu a República apresenta o maior crescimento populacional relativo. Em termos absolutos, tem-se que a população quase dobrou entre 1872 a 1890, passando de 266 mil a 522 mil. A cidade teve ainda que absorver uns 200 mil novos habitantes na última década do século. Só no ano de 1891, entraram 166.321 imigrantes, tendo saído para os estados 71.264. Este enorme influxo populacional fazia com que em 1890, 28,7% da população fossem nascida no exterior e 26% proviessem de outras regiões do Brasil. Conseqüentemente, apenas 45% da população eram nascidas na cidade. (CARVALHO, 1985, p. 119-120).

Mais adiante José Murilo acrescenta:

Nesta população estava o que poderia ser comparado às classes perigosas ou potencialmente perigosas de que Louis Chevalier para a Paris da primeira metade do século XIX. Eram ladrões, prostitutas, malandros, desertores do exército, da marinha e dos navios estrangeiros, ciganos ambulantes, tropeiros, recebedores de bondes, engraxates, carroceiros, floristas, bicheiros, jogadores, receptadores, pivetes (a palavra já existia). E, é claro, a figura tipicamente carioca dos capoeiras, cuja fama já se espalhara por todo país e que foram calculados em torno de 20 mil às vésperas da República. Morando, agindo e trabalhando, na maior parte, nas ruas centrais da Cidade Velha, esta população era a que mais aparecia nas estatísticas criminais da época, especialmente as referentes às contravenções do tipo de desordem, vadiagem, embriaguez, jogo. (CARVALHO, 1985, p. 120).

É nesse espaço que surgem estas “anomalias sociais”, tão repugnadas pela sociedade da época, cujo objetivo passa a ser o de impedir o seu alastramento pela então Capital. Assim, forma-se um gigantesco aparato de vigilância, tendo bases na coerção e, principalmente, na observação de seus moradores (a cidade é transformada em um observatório), ditando os preceitos morais, em que a ociosidade será considerada a mais grave transgressão da “ordem” e do “progresso” da futura Capital da República. Sendo por isso, vedado aos “ociosos”, vindos dos mais distantes rincões do país e do exterior, o direito de permanecer em seu espaço urbano, ao utilizarem o tempo de maneira improdutiva.

Na esteira desses acontecimentos vem à tona a crise urbanística do Rio de Janeiro, cujas conseqüências estão materializadas na falta de moradias e nas inúmeras epidemias que se alastram pela cidade, passando essa crise a exigir reformas por parte das autoridades. Ao promoverem tais medidas, apresentando elas um cunho autoritário, objetiva-se controlar e disciplinar a população pobre. Nesse sentido, são relevantes as considerações de Sérgio Pechman e Lilian Fritsch⁴:

⁴ Os autores analisam as transformações verificadas na cidade do Rio de Janeiro na passagem do século XIX para o século XX e, principalmente, retratam as medidas “saneadoras” levadas a cabo pelas autoridades da República, nos primeiros anos deste século. Dão ênfase às políticas adotadas pelo prefeito Pereira Passos e pelo presidente Rodrigues Alves, cujas intenções se consubstanciavam em “modernizar” a Capital Federal. Isto significa higienizá-la, ou seja, retirar as mazelas sociais de suas ruas. Os autores nos revelam ainda que havia inúmeras formas de resistências a essas medidas higienizadoras, que se expressavam das mais diferentes maneiras, tais como: o candomblé, o espiritismo, a malandragem, a capoeira, a jogo do bicho, entre outros.

A preocupação com o asseio, portanto, deveria guiar o comportamento cotidiano da população à qual seria exigido que agisse em consonância com os seus padrões higiênicos definidos pelas autoridades sanitárias. A ordenação urbana estabelecida pelo Código de 1832, entretanto, não impunha ao morador da cidade apenas restrições de natureza **higiênica**, mas igualmente de natureza **moral**. O bom funcionamento da cidade, para o legislador, dependia da existência de indivíduos que zelassem não só pela saúde pública, como também pela moralidade pública. Os maus costumes da população podiam se manifestar tanto através de hábitos sanitários reprováveis como por meio de atitudes moralmente condenáveis. Loucos, ébrios, autores de atitudes indecentes em público são objeto de vigilância da lei, visto que sua forma de procedimento não condiz com o estilo de comportamento exigido de um morador da cidade. (PECHMAN; FRITSCH, 1985, p. 148).

Diante do trágico e do patético mundo urbanizado, surge um quadro social marcado pelos mais profundos contrastes, que provocam um acentuado acirramento das contradições sociais nas grandes concentrações urbanas. A cidade transforma-se na forma mais vilipendiadora da condição humana, excluindo a imensa maioria de seus habitantes, tendo eles de enfrentar as perversas condições para conseguirem sobreviver.

Em tal situação, os moradores pobres dos centros urbanos, fazem da ação “ilícita” a ponta do diamante que estiola a carapaça vítrea do moralismo burguês. Assim, proliferam os cortiços, como sendo mais uma, entre tantas outras formas, que violam o maculado véu da “ordem”, do “progresso” e do mundo “civilizado”, projetando suas imagens e, dando a estas “larvas humanas”, visibilidade nos cortiços da cidade do Rio de Janeiro, os quais não mais conseguiam esconder aquelas “minhocas que brotavam do esterco” dos seus subúrbios, aterrorizando e denegrindo toda pseudo-magnificência da cidade idealizada.

Por isso, houve necessidade de se tomar urgente medidas contra aqueles “incivilizados”, a fim de discipliná-los, pois sua aglomeração, em cortiços, constituía um foco de permanente tensão. É nesse sentido que se devem pensar as reformas urbanas levadas a cabo no Rio de Janeiro, durante a gestão do prefeito Pereira Passos e da Presidência de Rodrigues Alves.

Sobre a situação das classes marginalizadas no espaço urbano europeu do final do século XIX, mas que pode se estendidas à realidade brasileira desse período, Eric Hobsbawm sublinha que elas se constituem numa ameaça a ordem burguesa. Para evitar o alastramento dos distúrbios urbanos são tomadas medidas visando estabelecer uma nova arquitetura para a cidade, pois

[...] os pobres eram uma ameaça pública, suas concentrações eram potencialmente capazes de se desenvolver em distúrbios, deveriam ser impedidas e cortadas por avenidas e bulevares, que levariam os pobres dos bairros populosos a procurar habitações em lugares menos perigosos. (HOBSBAWM, 1982, p. 224).

Cabe agora, depois de apresentar a situação do espaço urbano em geral, onde se concentrava uma grande massa de miseráveis em condições precárias de habitação e higiene, com também da própria condição brasileira, bem caracterizada por Raul Pompéia no livro *O Ateneu*, ao retratar um dos cortiços que compunha o cenário da cidade do Rio de Janeiro no final do século XIX. Vamos, a partir desse momento, analisar o quadro educacional dos últimos anos do Brasil Imperial.

O Contexto Sócio-Educacional do Século XIX

No Ateneu, a imoralidade não existe! Velo pela candura das crianças, como se fosse não digo meus filhos: minhas próprias filhas! O Ateneu é um colégio moralizado!

(Raul Pompéia)

A história da sociedade brasileira oitocentista foi marcada pela transição da condição do país de Colônia para Império. Assim, “boa parte desse projeto constitui na criação de um aparelho estatal brasileiro adequado às necessidades institucionais da nova sociedade que estava começando a sair do status colonial” (URICOECHEA, 1978, p. 90). O Brasil no início do século XIX era um país recém independente que buscava estruturar-se em todos os setores, sejam eles econômicos, políticos ou educacionais. Mas tendo em vista a extensão e as divisões territoriais, as dificuldades de comunicação e a população dispersa, impunham-se a necessidade de se forjar um governo forte, centralizado e burocratizado.

Caracterizando o novo equilíbrio de forças, à Secretaria de Estado dos Negócios do Império competia conhecer a população do Império, por meio de organização do registro civil, da realização de recenseamentos e da regulamentação dos direitos civis e políticos dos estrangeiros, cuidar dos assuntos referentes à saúde pública e ao controle sanitário; organizar o ensino primário na Corte e o superior em todo o Império, além do ensino de cunho profissional; estabelecer regulamentos para as diferentes profissões, com exceção da magistratura; administrar os hospitais e regulamentar as habitações urbanas (cortiços); supervisionar os templos de cultos não católicos, regulamentar as eleições e supervisionar os presidentes de províncias – entre inúmeras atribuições que proporcionavam a difusão entre os homens livres do Império do Brasil dos valores, normas e padrões que distinguiam as “Nações civilizadas”. (MATTOS, 1994, p. 191).

A Constituição de 1824 atribui ao Estado Imperial mecanismos de atuação sobre a população. A Carta Magna buscava reunir o povo brasileiro para um projeto de país independente. Com esse prisma, a instrução foi considerada peça fundamental na construção do Estado nacional brasileiro, como forma de promover a civilização de sua população. Nesse sentido, a Constituição de 1824 regulamentou a instrução pública primária como direito de todo cidadão (Título VIII, Art. 32), e a Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 (mais conhecida por Lei que estabeleceu as escolas de primeiras letras) determinou a criação de escolas nas cidades e vilas mais populosas, além de prescrever os conteúdos a serem ensinados nessas escolas.

De acordo com Greive e Lima (2003) e Luciano Mendes de Faria (2000), a Constituição e as leis imperiais iam além, pois buscavam, na verdade, criar possibilidades de governar, isto é, criar meios não apenas à construção e consolidação de um Estado independente, mas também de condições de se administrar. Dessa forma, a organização escolar, a produção de um corpo de funcionários (professores e inspetores) são reflexos das práticas políticas que expressavam as novas relações de poder surgidas com a consolidação do Império. Nesse sentido, a escola assumiu, gradativamente, a responsabilidade de:

Ensinar a ler, escrever e contar. Tratava-se de difundir o mais amplamente possível a Língua Nacional, sua gramática de modo a superar as limitações de toda natureza impostas pelas falas regionais [...]. Tratava-se de difundir ainda informações matemáticas, desde as quatro operações de aritméticas até as noções gerais de geometria teórica e prática, como condição de apreensão das estruturas lógicas

elementares presentes no mundo, e que fundamentavam o primado da Razão. Tratava-se também de difundir conhecimentos geográficos particularmente aqueles referentes aos territórios do Império. (MATTOS, 1994, p. 249-250).

Por outro lado, criam-se instituições com a finalidade de educar as elites brasileiras⁵, são exemplos dessa postura os Liceus, disseminados por quase todas as províncias do país; a escola do Caraça em Minas; O Ateneu e o Colégio D. Pedro II na cidade do Rio de Janeiro. Em relação a esse último Ariclê Vechia sublinha que:

Fundado com a finalidade de educar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira e concebido para ser o centro difusor das idéias educacionais, relativas ao ensino secundário, foi considerado o “padrão” a ser seguido pelos congêneres em todo país. A orientação pedagógica do Collegio foi expressa por Vasconcellos, em 1837, em seu discurso proferido na Câmara dos Deputados, qual seja, a de elevar os estudos das Humanidades, especialmente das línguas clássicas, no Brasil. O plano de estudos, na realidade, era enciclopédico, incorporava estudos considerados clássicos, entre os quais a Gramática, a Retórica, a Poética, a Filosofia, Latim e Grego, e os estudos modernos, que incluíam as línguas “vivas”, tais como Francês e Inglês e as Matemáticas, Ciências, História, Geografia, Música e Desenho. Porém, a ênfase dada às Humanidades é evidenciada pela distribuição da carga horária: 62% da carga horária do plano de estudo era atribuída aos estudos humanísticos e, desses 50% era atribuído ao estudo de Latim e Grego. (2005, p. 83-84).

Diante dessas considerações é que entendemos a inserção da obra *O Ateneu*, que retrata pelo menos em parte as contradições do ensino na então capital do Império, e é a partir dele que iremos desenvolver nossos argumentos em relação ao universo da escola, projetado por Raul Pompéia, procurando caracterizar também a ambiência escolar que marcou as atividades de ensino daquela instituição, tentando identificar como eram tecidas as relações entre professores, alunos e a direção.

Imagens d’O Ateneu

A mais terrível das instituições do Ateneu não era famosa justiça do arbítrio, não era ainda a caíua, asilo das trevas e do soluço, sanção das culpas das culpas enormes. Era o Livro das notas.

(Raul Pompéia)

O Ateneu, lançado inicialmente em 1888 em folhetins de jornal, ganhou formato de livro no mesmo ano. O Romantismo já tivera seu declínio e os dois últimos grandes escritores desse período, Castro Alves e José de Alencar, haviam falecido na década anterior. Machado de Assis, por sua vez, superando sua fase romântica, havia lançado *Memórias Póstumas de Brás Cubas* em 1881, inaugurando entre nós o romance psicológico. Os poemas de Castro Alves, por seu inflamado tom antiescravista ainda

⁵ Cf., por exemplo, Ester BUFFA e Paolo NOSELLA. **Schola Mater**: A Antiga Escola Normal de São Carlos - 1911-1933. São Carlos (SP): EDUFSCar, 1996; dos mesmos autores, **Industrialização e educação**: a Escola Profissional de São Carlos, 1932-1971. São Carlos (SP), UFSCar, 1996 (mimeo); numa perspectiva um pouco diferente, Gilberto Luiz ALVES. **O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda - 1800-1836**. Ibitinga (SP): Humanidades. 1993. Com relação ao estado de Minas Gerais, está em fase de defesa por Maria Terezinha de Brito, na UFSCar, sob orientação do Prof. Dr. Paolo Nosella, uma dissertação sobre a Escola Normal de Patos de Minas (MG); importantes estudos monográficos, mas sem o aporte teórico-metodológico, são os do Pe. José Tobias ZICO, **Caraça**: Peregrinação, Cultura, Turismo – 1770-1976. Contagem (MG): Editora Littera Maciel, 1988; e de Maria Antonieta Borges LOPES e Mônica M. Teixeira Vale BICHUETTE (Org.), **Dominicanas**: Cem Anos de Missão no Brasil. (s.l.e.): Editora Vitória, 1986 (que descreve a criação do Colégio Nossa Senhora das Dores, de Uberaba, MG).

gozavam de grande popularidade, devido ao momento histórico-político nacional de repúdio à escravatura e de adesão aos ideais republicanos. Contudo, os ventos estéticos, tanto na prosa como na poesia, acompanhando as novidades vindas da Europa, agora sopravam em outra direção.

Ao se ler *O Ateneu*, percebem-se diversas marcações temporais indicando ao leitor que a ação corresponde ao tempo contemporâneo do autor, algum momento da década de 1880. Esse foi um período em que duas mudanças político-sociais de extrema relevância se gestavam na sociedade brasileira: a abolição da escravatura e a proclamação da República.

As festividades de final de ano retratadas no romance, apesar dos esforços conservadores do diretor do colégio, são palco e oportunidade para pronunciamentos ou manifestações de natureza política, conforme podemos observar: Deram fim às festas os saltos, os páreos de carreira, as lutas romanas e a distribuição dos prêmios de ginástica, que a mão egrégia da Sereníssima Princesa e a pouco menos do Esposo Augusto afinetavam sobre os peitos vencedores (POMPÉIA, 1990, p. 17).

A presença de membro da família real (a figura aguardada é a Princesa Isabel) em lugar de honra é provocação bastante para os ânimos quentes de alunos e professores republicanos. Aliás, a crítica literária reconhece mesmo a retórica inflamada de Cláudio, na voz do próprio Raul Pompéia - que usa seu personagem como se fosse uma espécie de boneco ventríloquo para manifestar suas opiniões políticas e literárias,

Encarnei o pecado na figura de Sanches e carreguei. Nutria talvez no íntimo o ambicioso interesse de um dia reformar os homens com meu exemplo pontifical de virtudes no sólio de Roma; mas a verdade é que me dediquei conscienciosamente ao santo empenho de merecer essa exaltação, preparando-me com tempo. Perdido o ideal cenográfico de trabalho e fraternidade, que eu quisera que fosse a escola, tinha que soltar para outras bandas os pombos da imaginação. Viveiro seguro era o céu. Ficava-me a vendagem da eterna felicidade, que se não contava. (POMPÉIA, 1990, p. 43).

Convém lembrar que Raul Pompéia era contemporâneo de diversos outros escritores de renome da literatura brasileira, como Olavo Bilac (com quem chegou a bater-se em duelo), Aluisio de Azevedo, Cruz e Sousa, Coelho Neto e Machado de Assis. A postura ideológica, o posicionamento político e a referência ao tempo histórico parecem estar, contudo, mais vivamente impressos em *O Ateneu* do que nas obras literárias desses seus contemporâneos.

O descontentamento com o regime monárquico era geral, e os ataques ao governo e à própria pessoa do Imperador eram freqüentes. Parecia haver, à época, um clima de insatisfação geral contra o governo. Monarquia já estava se tornando sinônimo de passadismo. Conforme afirma um dos críticos do Imperador à época, em 1885, transcrito por Nelson Werneck Sodré, ao falar sobre os problemas sociais, econômicos e educacionais do Brasil, responsabilizava D. Pedro II pelo atraso do país:

O governo do Imperador nunca ordenou a construção de estradas – a primeira condição para a prosperidade de país que vive quase que exclusivamente da agricultura como nem sequer tentou seriamente resolver os problemas da imigração e fixação no campo, solução nos teria trazido grande base de ensinamento, progresso e industrialização. Nunca organizou um plano de instrução profissional ou educação nacional. Contudo, conservou tanto quanto pôde elementos mais destruidor do nosso atraso, pobreza, putrefação, fazendo destruir instituição criminal, o mais colaborador no seu trabalho destruição no interior. (SODRÉ, 1965, p. 118).

Raul Pompéia compartilhava dessa opinião, pois não via legitimidade no governo que era a continuação do Imperialismo português e que, portanto não podia representar uma coletividade americana, brasileira. Como afirma Heredia,

O Imperador nunca mereceu simpatia de Pompéia, que não via o herdeiro de um sistema reacionário, cuja prosperidade assentava na escravatura. E algo de sancionar um governo minava pela corrupção, demonstrava as fraquezas com as tímidas e inúmeras tentativas para libertar escravos e estabelecer a necessária reforma agrária. (1979, p. 47).

Nesse cenário, *O Ateneu* inicia com as palavras do pai ao protagonista Sérgio, à porta do colégio, no primeiro dia de aula: “Vais encontrar o mundo [...] Coragem para a luta” (POMPÉIA, p.11) Estas palavras constituem uma chave segura para percebermos e tentarmos desvendar os sentidos da educação nessa escola.

O colégio não é um mundo, mas o mundo. É, sobretudo, o mundo que o autor e os seus leitores tão bem conheciam, no quase final de século marcado pelo atraso, pela decadência de uma monarquia periclitante, por um leque variado de injustiças sociais culminando com uma suprema vergonha da escravatura, pela hipocrisia marcando as relações sociais, pela corrupção regendo os negócios. Em escala menor, mas não menos reconhecível, a vida social brasileira do final do Império repete-se no microcosmo que é o Colégio Ateneu, assim caracterizado pelo autor:

O edifício fora caiado e pintado durante as férias, como os navios que aproveitam o descanso nos portos para uma reforma de apresentação. Das paredes pendiam as cartas geográficas, que eu me comprazia de ver como um itinerário de grandes viagens planejadas. Havia estampas coloridas em molduras negras, assuntos de história santa e desenho grosseiro, ou exemplares zoológicos e botânicos, que me revelavam direções de aplicação estudiosa em que eu contava triunfar. Outros quadros vidraçados exibiam sonoramente regras morais e conselhos muito meus conhecidos de amor à verdade, aos pais, e temor de Deus, que estranhei como um código de redundância. Entre os quadros muitos relativos ao Mestre – os mais numerosos; e se esforçavam todos por arvorar o mestre em entidade incorpórea, argamassada de pura essência de amor e suspiros cortantes de sacrifício, ensinando-me a didascalolatria que eu, de mim para mim, devotamente, jurava desempenhar a risca. Visitamos o refeitório, adornado de trabalhos a lápis dos alunos, a cozinha de azulejo, o grande pátio interno dos recreios, os dormitórios, a capela [...] De volta à sala de recepção, adjacente à da entrada lateral e fronteira ao escritório, fui apresentado ao Professor Mânlio, da aula superior de primeiras letras, um homem aprumado, de barba toda grisalha e cerrada, pessoa excelente, desconfiado por sistema de todos os meninos. (POMPÉIA, 1990, p. 23-24).

De fato, o educandário, visto de fora, ostenta uma aparência austera, digna, respeitável. Sob seu teto, porém Sérgio aos poucos descobre a sua real face, aquela que se esconde ao primeiro olhar. Todas as mazelas sociais ali estão presentes: a hipocrisia e a opressão, mais que todas.

A comunidade de alunos que se apresenta nas festas de abertura e de encerramento do ano letivo, no dia a dia escolar, revela seu lado escuro. A igualdade que o uso do uniforme sugeria desfaz-se, quando Sérgio percebe que há uma bem marcada hierarquia entre os colegas, o que caracteriza uma rígida disciplina, não apenas entre os alunos do Ateneu, mas também em relação aos comportamentos deles:

No Ateneu formávamos a dois para tudo. Para os exercícios ginásticos, para a entrada na capela, no refeitório, nas aulas, para a saudação ao anjo da guarda, ao meio-dia, para a distribuição do pão seco depois do canto. Por amor da regularidade da organização militar, repartiam-se as três centenas de alunos em

grupos de trinta, sob o direto comando de um decurião ou vigilante. Os vigilantes eram escolhidos por seleção de aristocracia. Vigilante era o Malheiro o herói do trapézio; vigilante era o Ribas, a melhor vocalização do Orfeão; vigilante era o Mata, mirrado, corcundilha, de espinha quebrada, apelidado o mascate, melifluo no trato, nunca punido ninguém sabia por quê, reputação de excelente porque ninguém se lembrava de verificar, que entretanto, Rebelo apontava como chefe da polícia secreta do diretor; vigilante o Saulo, que tinha três distinções na instrução pública; vigilante Rômulo, mestre cook, por alcunha, uma besta, grandalhão, último na ginástica pela corpulência bamba, último nas aulas, dispensado do Orfeão pela garganta rachada de requinta velha, mas exercendo no colégio, por exceção de saliência na largura chata da sua incapacidade, as complexas e delicadas funções de zabumba da banda. (POMPÉIA, 1990, p. 33-34).

Como em toda escola, essa hierarquia era medida pelo desempenho intelectual – e Sérgio faz questão de experimentar diversos degraus dessa escala, inclusive comprazendo-se em descer até o limite último. Ainda no plano disciplinar, paralelamente, também há uma gradação, que é julgada pelo diretor (inclusive publicamente, nas sessões de final de ano), alinhando-se junto à do mérito intelectual. É a divisão dos alunos de acordo com o seu comportamento – não falta sequer, um “bode expiatório”, Franco, sobre quem recaem todas as faltas e todos os castigos. Essas são as duas hierarquias oficiais, visíveis a olho nu, poderíamos dizer. Aristarco é o supremo árbitro, é quem eleva ou rebaixa os alunos nessas duas categorias. Como no mundo real, tudo ali parece muito acertado e muito justo. Contudo, há muito mais sob os tetos do velho Ateneu, pois de acordo com as observações de Laura Hosiasson:

A disciplina e a ordem impostas pelo colégio eram rígidas e severas, Sérgio entra cheio de ideais de respeito e submissão a estas estruturas, mas aos poucos, vai enxergando melhor e descobrindo que não é dessa forma que funciona o mundo do Ateneu. Cada nova experiência o leva a compreender que existe uma espécie de jogo entre as normas disciplinares e as correspondentes maneiras de infringi-las. Quem leva vantagem é quem melhor controla essa relação entre disciplina e indisciplina. (1988, p. 76).

Existe, por exemplo, uma nítida hierarquia econômica, com uma rede de credores e devedores que lembra, guardadas as proporções, a organização da máfia, do jogo do bicho, ou, no mundo de hoje, dos traficantes de drogas. A exemplo do diretor Aristarco, que altera o tratamento dispensado a cada aluno de conformidade com os relatórios que seu contador apresenta sobre a pontualidade nos pagamentos das mensalidades também entre os alunos (como na sociedade maior), a mola-mestra se revela:

As especulações moviam-se como o bem conhecido ofício das corretagens. Havia capitalistas e usurários, finórios e palpavos [...] A principal moeda era o selo. No comércio do seio é que fervia a agitação de empório, contratos de cobiça, de agiotagem, de esperteza, de fraude. Acumulavam-se valores, circulavam, frutificavam; conspiravam os sindicatos, arfava o fluxo, o refluxo das altas e das depreciações; os inexpertos arruinavam-se, e havia banqueiros atilados, expondo banhas da prosperidade (ABDALLA JR; CAMPEDELLI, 1986, p. 172-173).

Além desses elementos, de caráter especulativo, pode-se notar ainda “os cuidados” dispensados juntos aos “alunos gratuitos”, pois são estes que contribuem com o brilho ostentado pela instituição. Na realidade,

Havia no Ateneu, fora desta regra, alunos gratuitos, dóceis criaturas, escolhidas a dedo para o papel de complemento objetivo de caridade, tímidos como se abatesse o peso do benefício; com todos os deveres, nenhum direito, nem mesmo o de não prestar para nada. Em retorno, os professores tinham obrigação de os fazer brilhar, por que caridade que não brilha é caridade em pura perda. (POMPÉIA, 1990, p. 94).

Simétrica e oposta a essa rede, existe um esquema de vigilância que em tudo lembra a organização policial dentro da sociedade maior, controlando a vida dos internos. Há, neste submundo escolar, uma hierarquia que divide os meninos em poderosos e dependentes, opressores e oprimidos ou, mais simplesmente em machos e efeminados. Também nessa escala de comportamento, Sérgio fez questão de experimentar os diversos estádios. Como na sociedade maior, n' *O Ateneu* a face escura é mantida em segredo e hipocritamente ignorada pela oficial.

Ainda nesta leitura da escola como uma alegoria da sociedade do Segundo Reinado, pode-se dizer que Aristarco, com sua pompa e vaidade, com a distribuição de favores de acordo com sua conveniência, com o poder centralizado em sua mão, é um arremedo do Imperador reinante. Da mesma forma, o seu interesse multidisciplinador, seu amor às ciências, em especial à astronomia, e sua atração por aparelhos e engenhocas modernas aproximam-no da imagem de sábio que sempre esteve associada a Pedro II.

Wilson Martins, em sua *História da inteligência brasileira*, ao discorrer sobre *O Ateneu*, chama a atenção para o cenário armado para as festas de encerramento do ano letivo, ressaltando que, ao vistoriar o andamento dos preparativos, Aristarco, por vezes, sentava-se ao trono, sob o dossel, e “dava regras aos armadores, de lá, como um soberano precavido ditando o esplendor da coroação”. Comenta:

As duas imagens se superpõem e se intercambiam: Pompéia só podia ver em Aristarco um 'Cesar caricato' [...] precisamente porque via em Pedro II um Aristarco caricato. Para um republicano veemente como ele, o colégio interno refletia e resumia a sociedade imperial na mesma medida em que reciprocamente, a sociedade brasileira era um ridículo colégio interno, sufocado sob a direção desse Aristarco que se chamava D. Pedro II. (MARTINS, 1980, p. 58).

A cena patética da inauguração do busto em sua homenagem, quando constata que a imagem sobrepuja a pessoa e a cena final do rescaldo do incêndio com Aristarco estoicamente sentado em meio aos destroços de seus aparelhos científicos pedagógicos, pode ser vista como um prenúncio ou desejo do autor da queda da monarquia e do banimento do Imperador, o que viria a acontecer um ano depois da publicação d' *O Ateneu*, em 1889.

Alfredo Bosi, em sua *História Concisa da Literatura Brasileira*, também identifica esse mundo contraditório presente no interior da escola, ao observar que ela é expressão e manifestação da sociedade em seu universo:

Mas o trágico é que a escola, a sociedade, na sua dinâmica de aparências, finge ignorar a iniquidade sobre que se funda. Tomando hipócritamente o dever-ser como a moeda corrente e o que é como exceção a ser punida, a praxe pedagógica não baixa o tom virtuoso que se ouve nos discursos de Aristarco e se perpetua nas máximas gravadas nos ladrilhos do colégio. São a eterna “boa consciência” e pairam acima da fealdade dos gestos violentos ou chulos que forma a rotina do meio adolescente. Mas, como todo sistema sempre à beira do desequilíbrio, a escola terá suas válvulas de escape. A figura agoniada de Franco, o rebelde castigado e reincidente, é um exemplo de bode expiatório, no qual todos exorcizam a má consciência que os rói em meio a tantas contradições... Como os criminosos e as meretrizes, que é preciso apontar à repulsa geral, para de algum modo esconjurar as tentações de ódio e de perversão que assediam a alma do homem comum, Franco deve ser escarmentado pelo colégio em peso. (BOSI, s/d, p. 207).

Como se pode observar, *O Ateneu* permite várias interpretações, em seus múltiplos aspectos. Uma delas é a aproximação biográfica entre protagonista e autor. Sem dúvida, esta é uma abordagem que tem seus atrativos, mas não é a única possível, nem mesmo a mais válida e interessante.

Considerações finais

Como palavras finais, pode-se argumentar que na obra, *O Ateneu*, há um caráter labiríntico nessa escola de Aristarco, não se restringindo apenas à forma pela qual são distribuídos os quartos e as salas de aula, pela violação da humanidade e, acima de tudo, no desencaminhamento da educação sentimental. Na verdade, o que choca em *O Ateneu*, não é apenas o sentido de agir dos professores e, nem tampouco, a forma autoritária da direção, nem mesmo a explosão libidinosa da adolescência desinformada, mas o desvelar-se da trama em que o ser humano se perde justamente na hora em que procura encontrar-se, ou seja, através da educação escolar, pelo menos em parte desse ser. É, enfim, o movimento de deformar a dialética da pulsação estética do homem (estética num sentido bem amplo, que envolve a raiz das relações entre o homem e o mundo).

Neste sentido, é provável que, Raul Pompéia fizesse um retorno às formas primárias de suas “cicatrizes espirituais”, isto é, compreender toda a descrição dos ambientes e lugares do colégio, bem como dos companheiros. Mas, ao mesmo tempo, faz um regresso à dolorosa situação educacional do país, pois os ritmos das reformas são extremamente lentos, o que inviabiliza a tão sonhada transformação.

Todo esse quadro confere a *O Ateneu* uma ausência de senso de humor (ou de bom humor), mas quase que exclusivamente sátira e sarcasmo a esse quadro de penúria da educação brasileira. Daí a galeria de caricaturas (do Aristarco, do Mânlio, de Sanches e muitos outros), verdadeiras alegorias das personagens da vida imperial. Portanto, por debaixo ou nas entrelinhas de cada frase do livro, palpita uma determinada intenção, reveladora da ortodoxia moral reinante à época e também da perspectiva política de Raul Pompéia.

Tal estudo revela a potencialidade da Literatura para o desenvolvimento da pesquisa histórico-educacional, revelando-se num exemplo concreto do tratamento possível em torno de tal aproximação. Raul Pompéia nasceu em 1863, e viveu sob a ebulição do Rio de Janeiro em final do período imperial, e às portas da República. Sua obra, aqui analisada, revela-se destinada a uma instituição escolar factícia; entretanto, mesmo sob o ângulo ficcional, é possível entrever a significação de uma instituição escolar sob a tutela do mundo conservador.

O Ateneu espelha ficcionalmente à crítica à escola de então. Uma escola em que vai se encontrar o mundo, como afirma Raul Pompéia em citação no decorrer deste. Trata-se, como se observa, que o mundo é a escola, e que esta é uma preparação para a vida, ou melhor, para o mundo, como se a escola estivesse fora do mundo, ou de costas para ele. Mas a perspectiva intuitivista que a escola brasileira de então já assumia desde os anos 1870 – dada a propagação de que a intuição seria a mola mestra do ensino – está presente em *O Ateneu*.

O projeto pedagógico e educativo revelado pela referida obra se insere na perspectiva do conservadorismo, expresso pelas concepções de professor, de escola e de pedagogia. E é em torno desse diapasão que muitas instituições escolares, mesmo no período republicano, irão ser instituídas e se estruturarem em seu processo instituinte por várias décadas do século XX. *O Ateneu* é uma escola-ficção, mas entre esta e a realidade educacional brasileira, mesmo republicana, certamente não há diferenças significativas, pois a ficção imita a realidade.

Referências

- ABDALA JR. Benjamim; CAMPEDELLI, Samira Yusef. **Tempos de Literatura Brasileira**. São Paulo: Ática, 1986.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda - 1800-1836**. Ibitinga (SP): Humanidades. 1993.
- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Coltrix, s/d.
- BUFFA, Ester e Paolo NOSELLA. **Industrialização e educação: a Escola Profissional de São Carlos, 1932-1971**. São Carlos (SP), UFSCar, 1998.
- _____. **Schola Mater: A Antiga Escola Normal de São Carlos - 1911-1933**. São Carlos (SP): EDUFSCar, 1996.
- CANDIDO, Antônio e CASTELLO J. Aderaldo. **Presença da Literatura brasileira**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: Nacional, 1976.
- CARVALHO, José Murilo de. O Rio de Janeiro e a República. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, n. 8-9, 1985.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no século XIX. In: TEIXEIRA, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cytia Greive (Orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- HEREDIA, José López. **Matéria e forma narrativa de O Ateneu**. Brasília/São Paulo: INL/Quiron, 1979.
- HOBBSAWN, E. **A era do Capital: 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- HOSIASOON Laura. Disciplina e Indisciplinas no Ateneu. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla (Org). **Ateneu: retórica e paixão**. São Paulo: Brasiliense/EduSP1988.
- MARTINS, Wilson. **História da Inteligência brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- MATTOS, Ilmar Rohloff. **O Tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial**. Rio de Janeiro: Access, 1994.
- MENESES, Maria Cristina (Org). **Educação, Memória, História: possibilidades, leituras**. Campinas (SP), Mercado das Letras, 2004.
- PECHMAN, Sérgio e FRTSCH, Lilian. A Reforma Urbana e seu Averso: algumas considerações a propósito da modernização do Distrito Federal na virada do século. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 8-9, 1985.
- PEREIRA, Lúcia Miguel. **História da literatura brasileira: posa de ficção: de 1870 a 1920**. São Paulo: EduSP, 1988.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **História da Educação/ASPHE**. (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação) FaE/UFPel. N.14 (setembro 2003) – Pelotas: EdUFPel – semestral.
- POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Ática, 1990.

ROMERO, Sílvio. **História da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1980.

SODRÉ, Nelson Werneck. **O naturalismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

URICOECHEA, Fernando. **O minotauro Imperial**. Rio de Janeiro: Difeul, 1978.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. V. II, Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

VÉSCIO, Luiz Eugênio; SANTOS, Pedro Brum. (Orgs) **Literatura & História: Perspectivas e Convergências**. São Paulo: EdUSC. 1999.

VEIGA, Cytia Greive; LIMA, Thais Nívia de (Orgs). **História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte; Autêntica, 2003.

WEBER, João Hernesto. **A nação e o paraíso**: a construção da nacionalidade na historiografia literária brasileira. Florianópolis (SC) UFSC, 1997.

ZICO, José Tobias. **Caraça**: Peregrinação, Cultura, Turismo – 1770-1976. Contagem (MG): Littera Maciel, 1988.

INGLÊS DE SOUSA E A REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA EM SERGIPE: entre a tradição e a renovação

Omar Schneider¹

Resumo

O estudo analisa a reforma da instrução pública empreendida por Inglês de Sousa, no ano de 1881, na Província de Sergipe. Opera com o conceito de representação desenvolvido por Roger Chartier (1990) para compreender as formas pelas quais a realidade é construída por seus atores. No estudo foi enfatizado o papel do presidente de província como reformador do Estado, que buscava modernizar o Império pela reforma de suas instituições. Desse modo, em alguns casos, em conflito com a tradição de outras práticas, e modelos pedagógicos, de socialização até então consolidadas nas províncias. A reforma revela a luta política pelo controle da formação das futuras gerações e ao mesmo tempo revela a luta de representações em torno da instrução pública, dos modelos pedagógicos e do significado da escola no final do Segundo Império.

Palavras-chave: Província de Sergipe. Inglês de Sousa. Pedagogia Moderna.

INGLÊS DE SOUSA AND THE REFORM OF THE PUBLIC INSTRUCTION IN SERGIPE: BETWEEN TRADITION AND RENOVATION

Abstract

The study analyzes the reform of the public instruction undertaken by Inglês de Sousa, in the year 1881, in the Province of Sergipe. It works with the representation concept developed by Roger Chartier (1990) to understand the ways which the reality is built by their authors. In the study it was emphasized the role of the province's president as the State reformer who wanted to modernize the Empire by the reform of its institutions. This way, in some cases, in conflict with the tradition and other practices, and pedagogical models, of socialization consolidated in the provinces. The reform reveals the political fight by the control of formation of future generations and at the same time it reveals the representation fight around the public instruction, of the pedagogical models and of the school meaning in the end of the Second Empire.

Keywords: Province of Sergipe. Inglês de Sousa. Modern Pedagogy.

Introdução

Inglês de Sousa é um intelectual que paulatinamente vem sendo estudado como um personagem importante na constituição do campo educacional do final do Segundo Império seja como deputado provincial, em 1880, em São Paulo, ou como presidente de província, em 1881, em Sergipe, e em 1882, no Espírito Santo². É possível verificar que sua presença como administrador provincial é constantemente mobilizada em estudos sobre a História da Educação de Sergipe como um presidente que teve inúmeros problemas para gerir a província no ano de 1881, quando para essa região foi

Recebido em: Abril de 2008.

Aceito em: Agosto de 2008.

¹ Universidade Federal de Sergipe. Instituto de pesquisa em Educação e Educação Física - PROTEORIA
E-mail: omarvix@gmail.com

² Ver Schneider (2007) em A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do Segundo Império.

enviado ao ser nomeado pelo Conselheiro Saraiva,³ para fazer valer as leis eleitorais que haviam sido aprovadas na Corte. Também é lembrado por ter sido o autor da primeiragrande reforma da instrução pública, em Sergipe⁴, que buscou modificar a escola e o método utilizado para formar professores para o ensino das primeiras letras. Assim, ele é constantemente citado como um político que fornece pistas que nos capacita compreender os embates entre as forças políticas presentes nas províncias, em relação ao modelo de organização administrativa das coisas públicas.

Para compreender a formação de Inglês de Sousa, poucas são as pesquisas disponíveis. As que foram localizadas são pequenas biografias produzidas por escritores que compõem/compuseram a Academia Brasileira de Letras⁵, ou por intelectuais que tiveram como foco a história da literatura brasileira⁶. O interesse demonstrado pelos críticos literários por Inglês de Sousa tem como fonte outra faceta desse intelectual. Ele hoje é considerado o introdutor, no Brasil, do Naturalismo na literatura com a publicação do livro *o Cacaquista* em 1876⁷. Ao ler as biografias e os estudos já realizados sobre Inglês de Sousa, descobriu-se que ele havia sido Bacharel em Direito, que tinha cursado o último ano de estudos (1875) na Faculdade de Direito de São Paulo e os quatro primeiros anos na Faculdade de Direito de Recife.

Tem-se como hipótese que o estudo da administração pública desenvolvida por Inglês de Sousa e suas reformas de instrução pública possibilitará compreender a circulação dos modelos de formação de professores, bem como entender o processo de mudança sofrido pela sociedade brasileira, no final do século XIX, ao capturar as estratégias e os dispositivos que compõem as lutas de representação em torno dos modelos pedagógicos relacionados com a *Pedagogia Moderna*.

Como deputado provincial e presidente de província Inglês de Sousa ao projetar suas reformas fez circular um modelo pedagógico que ele denomina de *Pedagogia Moderna*. Uma forma de socializar o conhecimento que se coloca como alternativa, no Brasil, a outros padrões pedagógicos que vinham animando o ensino durante o Primeiro e o Segundo Império.

Conforme Narodowski (2001, p. 59), Como característica, a *Pedagogia Moderna* constitui-se como um modelo escolar de socialização do conhecimento que criou vários dispositivos, alguns inéditos até o século XVI, para estabelecer novas relações educativas entre quem ensina e quem aprende, entre elas, a “[...] simultaneidade, a gradualidade e a universalidade”. Mecanismos homogeneizadores, produtores de regularidades, como os horários homogêneos para o estabelecimento das atividades escolares, os currículos

³ Ministro do Império entre 1880 e 1882. Filiado ao Partido Liberal, e monarquista, foi o criador do projeto de reforma eleitoral, aprovado em 9 de janeiro de 1881, posteriormente, designada como Lei Saraiva, que modificava as regras para a eleição dos senadores, deputados à Assembléia Geral, membros das Assembléias Legislativas Provinciais, vereadores e juizes de paz (HOLLANDA, 1977).

⁴ Ver, Nunes (1984), Nascimento, Freitas e Nascimento (2002), Valença (2003) Santos (2004) e Nascimento (2004). Um texto que não se detém ao campo educacional, mas que tem a gestão de Inglês de Sousa como objeto é a monografia desenvolvida por Ferreira (1997), realizada como pré-requisito para a obtenção do grau de licenciado em História pela Universidade Federal de Sergipe.

⁵ Marques (1920); Octávio Filho (1955) e Corrêa (1990 e 2003).

⁶ Pereira (1945); Hollanda (1946); Sodré (1960); Amora (1974) e Barreto (2003).

⁷ Outros livros do autor são: *História de um Pescador* (1876); *O Coronel Sangrado* (1877); *O Missionário* (1891) e *Contos Amazônicos* (1893).

unificados, os livros de texto unificados e um discurso utópico que afirmava ser possível alcançar a perfeição por intermédio da instrução⁸.

Inglês de Sousa como Presidente da Província de Sergipe e a Reforma da Instrução Pública

No estudo o conceito de tradição é utilizado conforme a acepção de Burke (2007), que ao analisar os usos do termo, afirma que é necessário que se trabalhe com uma idéia mais ampla de tradição, abrangendo as trocas culturais, pois inovações aparentes podem esconder a persistência da tradição, enquanto algumas continuidades podem disfarçar certas inovações. Desse modo, tradição no estudo não é entendida apenas como falta de consciência de alternativas, sobre um modo de pensar e agir, assim como renovação não representa total mudança, mas convivências entre diferentes padrões culturais em disputa.

A historiadora Maria Thetis Nunes (1984), ao realizar uma análise da História da Educação em Sergipe, discute, em um dos capítulos de sua obra, a passagem de Inglês de Sousa por essa região. Conforme Nunes (1984), com objetividade, o novo presidente realizou diagnóstico da situação econômica da Província, fundamentada basicamente na monocultura da cana-de-açúcar, sujeita, desse modo, às instabilidades do mercado internacional. Preocupou-se com a ausência de estradas de ferro, com a inexistência de indústrias e com as de rotas de navegação com a Europa ou com a Corte.

No exercício da presidência, preocupou-se Inglês de Sousa com vários problemas pelos quais passava a Província. A todos buscou dar uma solução⁹, mas, de suas ações, a que maior repercussão produziu foi a reforma da instrução pública que realizou no ano de 1881.¹⁰ Conforme Nunes (1984), a reforma produzida em Sergipe era resultado das novas concepções pedagógicas que circulavam pelo Brasil. Nascia, dessa forma, segundo a autora, como uma tentativa de colocar em prática a Reforma Leôncio de Carvalho¹¹. Desse modo, ao montar os artigos que compunham o regulamento, uma das providências foi a retirada da matéria voltada para o ensino religioso, tanto do ensino primário, como daquele que fazia parte do ensino oferecido pela escola normal.

⁸ Para os autores, Narodowski (2001) e Hilsdorf (2006), uma das características da *Pedagogia Moderna* reside no fato de ela ser contrária às formas mais tradicionais de ensino que, usualmente, eram oferecidas como forma de instruir as novas gerações, por professores que demarcavam territórios de atuação por intermédio de corporações de ofícios, ensinando em separado a leitura da escrita e das operações fundamentais.

⁹ Ferreira (1997), estudando a gestão de Inglês de Sousa na Província de Sergipe, discute que uma das primeiras providências do administrador recém-empossado foi a realização de uma viagem pelo interior de Sergipe, a fim de conhecer os seus problemas, e depois outra viagem ao Rio de Janeiro, com o objetivo de conseguir empréstimos para sanear as dívidas da Província.

¹⁰ Na reforma da instrução pública, empreendida por Inglês de Sousa, o ensino na Província ficou dividido em público e particular. O ensino público era subdividido em primário, secundário e normal.

¹¹ A Reforma Leôncio de Carvalho foi implementada em 1879, durante o governo do primeiro-ministro Visconde de Sinimbu e, conforme Calvi (2003), já em seu programa, estava indicada a necessidade da liberdade de ensino, da obrigatoriedade da instrução primária, das caixas escolares, dos museus escolares e bibliotecas, da construção de escolas, da co-educação dos sexos, das escolas primárias ambulantes, da alfabetização de adultos, da formação de professores e das conferências pedagógicas. Leôncio de Carvalho também postulava a liberdade de ensino como forma de incentivar a multiplicação dos estabelecimentos de ensino.

A reforma da instrução pública, segundo Nunes (1984), chocava-se de frente com as tradições e as crenças de alguns homens que, naquele momento, disputavam o Poder Político na Província de Sergipe. Um deles foi o Monsenhor Olympio Campos¹², sacerdote católico que entendia que a exclusão do ensino religioso das escolas, a partir do regulamento da instrução pública de 1881, poderia trazer graves prejuízos à formação dos alunos e à futura estabilidade do Império. Carmelo (1910), ao escrever a biografia de Olympio Campos, relata os embates por intermédio da imprensa, no ano de 1881, que tiveram o sacerdote e o presidente Inglês de Sousa¹³. Escrevendo sobre as razões que moviam Olympio Campos, afirma Carmelo (1910, p. 14-15):

Attendendo-se ás circumstancias de estarem unidos o Estado e a Igreja, e por isso mesmo áquelle incumbindo zelar pelos interesses desta, facilitar sua acção e assegurar-lhe a conquistas, não sei como criticar, nem mesmo quero, o golpe desfechado por aquelle magistrado sobre leis vitaes do paiz, de caracter e interesse geraes que lhe garantiam sua existencia moral.

O que, porém, não foge a quem observa é que se o illustre presidente [Inglês de Sousa] foi tão facil em assim proceder, descarregando um golpe de sabre, sobre a organização viva de uma idéa de ordem privada e publica, reputada por todos quantos a estudam, com superioridade, o melhor elemento de perfeição moral, de solidariedade e perfeição humana, é porque vendo a nossa sociedade por um prisma que lhe não dissociava bem as cores da verdade dos negrumes do erro, tudo lhe parecia um aglomerado sem cohesão que devia ser disperso para melhor ser vencido.

Os debates travados por Olympio Campos contra a reforma empreendida por Inglês de Sousa duraram meses e, ao final, o próprio monsenhor tratou de publicar os artigos em formato de livro com o título *O ensino religioso na eschola normal da Província de Sergipe*. Comentando a reforma da instrução pública, informa Olympio Campos:

Tal reforma consistio em crear no então Atheneu Sergipense, hoje Lyceu secundario de Sergipe, um curso de Bacharel em Letras, e uma Eschóla Normal com um curso de 3 anos, omitindo todavia uma cadeira para o ensino da religião do estado, consagrada no Art. 5.º da Constituição Política do Império (CAMPOS, 1882, p. 1).¹⁴

¹² Barreto ([200-]), em seu *Pequeno dicionário prático de nomes e denominações de Aracaju*, declara que os problemas suscitados pela reforma, encaminhada por Inglês de Sousa, na Província de Sergipe, tornaram possível o envolvimento do monsenhor Olympio Campos com a política sergipana, projetando o seu nome como referência para o Partido Conservador da região, fato que fez com que se candidatasse “[...] a Deputado Provincial, com a promessa de tornar novamente obrigatório o ensino de religião nas escolas públicas sergipanas (1882). Foi Deputado Geral no Império (1885-1886, 1886-1889), com a Proclamação da República foi Intendente de Aracaju, Deputado Estadual e Presidente da Assembléa Constituinte (1892), Presidente do Estado (1899-1902)” e eleito Senador da República entre os anos de 1903 e 1911 (BARRETO, [200-], p. 81).

¹³ Os artigos publicados na *Gazeta de Aracaju*, em 1881, tinham como título *Á minha provincia e o seu actual presidente o sr. dr. Herculano Marcos Ingles de Souza*. Os textos foram escritos como forma de incitar a sociedade sergipana a ir contra a gestão de Inglês de Sousa. A cada matéria publicada por Olympio Campos, o jornal *Echo Liberal* fazia circular observações assinadas por *Homo*. Entendeu o monsenhor que deveria ser Inglês de Sousa, utilizando um pseudônimo, e passou a atacar com mais veemência a reforma da instrução pública. Somente depois de publicados os artigos em forma de livro, em fevereiro de 1882, é que se descobriu que, na verdade, o autor que assinava como *Homo* não era o presidente, mas Antônio Joaquim Sousa Botafogo, inspetor da alfândega, o qual, segundo Ferreira (1997), foi homem cuja lealdade fora sempre exaltada por Inglês de Sousa.

¹⁴ Apesar de todas as críticas realizadas pelo monsenhor Olympio Campos a respeito de o regulamento da instrução pública ter excluído o ensino religioso do programa da escola normal e do ensino primário, a religião ainda poderia ser ensinada, mas não de forma obrigatória e nem financiada pelo Estado. Informa

Para Olympio Campos a retirada do ensino religioso da formação dos professores da escola normal era um grave erro¹⁵. Externar sua opinião por intermédio da imprensa era a única arma com que podia contar¹⁶, já que o oferecimento que havia feito de ensinar gratuitamente, no estabelecimento, as matérias que faziam parte do ensino religioso, havia sido rejeitado pelo presidente. Diz o monsenhor:

[...] mas olvidada a religião, sem a qual não pode haver sociedade bem organizada, tive de lavar o meu protesto contra a zizania que o governo Provincial quis plantar em Sergipe, que, acostumada as pratica sublimes da religião de Jesus e a saudar no crepusculo vespertino a famosa *Maria Stella*, vio com assombro banir-se do templo dos mestres da infancia, o Livro da mais profunda sabedoria, que o timbre da mesma divindade, o sagrado evangelho. Testemunhar os meus jovens comprovincianos receberem a luz da intelligencia sem o cultivo das virtudesque inspira o Chistianisno, seria causa de grandissimo desprazer [...]. Como sacerdote e como sergipano catholico não devia consentir que se impozesse uma Lei odiosa à minha provincia, sem um brado de alerta, somente porque o poder é poder. Cumpri o meu dever (CAMPOS, 1882, p. 1-2, grifos do autor).

Mas a reforma colocada em prática por Inglês de Sousa não teve como adversário somente Olympio Campos. Outros pontos em que o *Regulamento Geral da Instrução Publica da Provincia de Sergipe* (RGIPPS) tocava eram tão capazes de gerar controvérsias quanto a retirada do ensino religioso da formação dos alunos matriculados na escola normal e sua obrigatoriedade nas aulas da escola primária. Entre eles, estavam: a criação de uma escola normal mista e a obrigatoriedade de o aluno interessado em estudar apenas para os exames preparatórios ter que cursar um ensino secundário seriado. De acordo com Nunes (1984), esses pontos escandalizavam a sociedade sergipana, pois desafiavam o modelo escolar ao qual estavam acostumados.

Como primeira autoridade do local em que fosse exercer a presidência, o enviado da Coroa possuía poder suficiente para modificar ou instituir as regras administrativas que colocassem a província em consonância com as diretrizes do Império. Desse modo, podia também rejeitar práticas administrativas dos negócios da província, mesmo que fossem amplamente aprovadas pela população. A introdução do RGIPPS é bem enfática, informa-se que a partir da aprovação do regulamento da instrução pública deixaria de existir qualquer disposição anterior. Para o presidente não importavam as

o regulamento para aqueles professores que achassem por bem ensinar aos seus alunos as doutrinas da religião católica, “os domingos ou em um ou mais dias santificados da semana, o professor publico convidará o vigario da freguesia para doutrinar o cathecismo da religião christã em sua aula, facilitando aos mesmos parochos todos os meios de que precisarem para esse fim, caso queirão prestar esse relevante serviço” (RGIPPS, 1881, p. 18).

¹⁵ Analisando as críticas do monsenhor Olympio Campos à reforma de Inglês de Sousa sobre a instrução pública, Carmelo (1919, p. 15) explica a situação: “O Padre Olympio Campos era o pergureiro da grei, sua barraca erguia-se no presbyterio e d’ali vigiava o rebanho. Vae então, escrever um officio ao Exm. Sr. Presidente da Provincia promptificando se leccionar gratuitamente ás alumnas as materias constantes do programa do ensino religioso suppresso. A resposta não se fez esperar. Justo é dizer aqui, que nenhum dos dous cavalheiros se enganava: nem o Presidente pensando effectivamente o Padre julgasse que aquella suppressão era motivo de ordem economica, nem o Padre esperando fossem aceitos seus bons officios. O presidente supprimia porque perseguia; o Padre se offerencia por dever de consciencia, pois sabia não ser querido”. Essa é a visão que Carmelo possui sobre os acontecimentos, permeada por sua condição de sacerdote da mesma ordem religiosa.

¹⁶ Ferreira (1997), ao analisar a administração de Inglês de Sousa, informa que Olympio Campos, no combate às reformas empreendidas pelo presidente, fez uso também de outras estratégias para que o ensino de religião voltasse a ser incorporado às cadeiras oferecidas pelo Ateneu Sergipense. Diz o autor que o púlpito se tornou o lugar em que o monsenhor podia influenciar a população pobre e analfabeta, já que, por intermédio dos jornais, alcançava apenas aqueles que haviam sido alfabetizados.

práticas educativas, escolares, anteriores estabelecidas. Sua função como presidente era fazer as normas serem observadas. No QUADRO 1, a seguir, é possível perceber as intenções do reformador ao redigir seu projeto.

QUADRO 1 INTRODUÇÃO DO REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DA PROVÍNCIA DE SERGIPE EM 1881

O Presidente da provincia, attendendo á necessidade de reformar as disposições do regulamento da instrução publica de accordo com os principios da *Pedagogia Moderna*, e as regras aconselhadas pela pratica das nações cultas e a conveniencia de serem as disposições relativas ao assumpto que se acham exparsas em diversas leis e regulamentos, reunidas e consolidadas em um corpo que contenham toda a legislação que rege tão importante materia resolve que, considerando-se revogadas toda e qualquer disposição que agora não for consolidada, seja observado seguinte:

REGULAMENTO

TITULO I

Art. 1. Ao Presidente da provincia compete a suprema inspecção e direcção da instrução publica, que exercerá por si e por meio das autoridades constituídas neste regulamento.

Fonte: RGIPPS (1881, p. 1).

O ensino nas escolas de primeiras letras, naquele momento, em Sergipe, deveria ser realizado por intermédio dos princípios da *Pedagogia Moderna* e para isso exerceria a inspeção ele próprio ou algum de seus auxiliares na administração da instrução pública. Não são explicados, por intermédio do regulamento, quais seriam esses princípios, mas, como será possível perceber na análise do que é prescrito como matérias para o ensino primário e para a escola normal, fala-se em ensino intuitivo, exercícios de intuição, ou *noções de coisas*. Possivelmente Inglês de Sousa estivesse falando de um ensino que tivesse como base o pensamento de Froebel¹⁷.

No exercício do poder, Inglês de Sousa valendo-se do regulamento, institui que fosse aberta uma escola normal na Província de Sergipe, mas que deveria ter como característica o ensino para ambos os sexos. Uma escola normal organizada em regime de co-educação na província era uma novidade. De acordo com Nunes (1984), a formação de professores com base na co-educação era contrária às representações de uma sociedade patriarcal que era indiferente à necessidade de fornecer educação ao sexo feminino, que fosse além das prendas domésticas. No capítulo dedicado ao ensino na escola normal, dizia-se o seguinte: “Haverá nesta capital uma eschola normal destinada a habilitar indivíduos de ambos os sexos na theoria e pratica do magisterio primário” (RGIPPS, 1881, p. 32).

¹⁷Conforme Narodowski (2001), A *Pedagogia Moderna* possuía como característica no século XIX, ser referendada em certa leitura das obras de Froebel, que defendia a escola como o lugar em que deveria ser ensinados os saberes reconhecidos como científicos valendo-se de um processo simultâneo de ensino em que a aprendizagem fosse realiza tomando-se por base a passagem do concreto para o abstrato. Desse modo, em uma reforma que tinha como objetivo a implantação da *Pedagogia Moderna* a matéria Instrução Religiosa fazia pouco sentido em permanecer como um saber a ser transmitido na escola.

Esse ensino misto oferecido aos futuros professores foi amplamente criticado pela imprensa, principalmente pela *Gazeta do Aracaju*, que dizia que a instituição se tornaria uma casa de hermafroditas (NUNES, 1984). O curso oferecido aos futuros professores foi programado para ser concluído em três anos, período no qual se deveria cursar cinco cadeiras. São elas:

1. Cadeira – Grammatica e Lingua nacional;
2. Cadeira – Mathematicas elementares;
3. Cadeira – Geografia e Historia;
4. Cadeira – Grammatica e Lingua franceza;
5. Cadeira – Pedagogia e methodologia. (RGIPPS, 1881, p. 32).

As cadeiras seriam distribuídas nos três anos do curso e cada uma deveria ser composta das seguintes matérias, como se pode perceber no QUADRO 2.

QUADRO 2 CADEIRAS QUE COMPUNHAM O ENSINO NORMAL EM SERGIPE NO ANO DE 1881

1.º	Anno	1. Cadeira - Grammatica portugueza, leitura e analyse logica e grammatical dos prosadores brasileiros. Exercicios de declamação, caligraphia 2. Cadeira - Arithmetica até logarithmos, inclusive geometria plana 4. Cadeira - Elementos de geographia, geographia physica, estudos feitos sobre mappas e esphas
2.º	Anno	1. Cadeira - Grammatica da lingua portugueza, analyse logica e grammatical dos prosadores e poetas classicos, exercicios de declamação e ensaios de redação 2. Cadeira - Geometria no espaço, algebra até equações dos 2.º gráo. Astronomia 3. Cadeira - Geographia politica e commercial. Resumo da historia universal 4. Cadeira - Grammatica e tradução da lingua franceza
3.º	Anno	1. Cadeira - Grammatica da lingua portugueza, analyse logica e grammatical dos classicos, exercicios de declaração e redação 3. Cadeira - Geographia e história do Brasil e especialmente da Provincia de Sergipe 4. Cadeira - Grammatica e tradução da lingua franceza 5. Cadeira - Pedagogia e methodologia

Fonte: RGIPPS (1881, p. 33).

Para finalizar o curso, os alunos deveriam realizar provas práticas, semanais, no terceiro ano de estudos, momento em que teriam seus conhecimentos de Pedagogia e Metodologia avaliados. A escola anexa à escola normal era o local em que deveriam ocorrer as avaliações práticas sobre o domínio da teoria e da didática do ensino. Prescreve o regulamento:

Os alumnos do 3.º anno irão uma vez por semana a escola anexa respectiva, onde sob a direcção do professor de pedagogia, se exercitarão na prática dos melhores métodos do ensino, encarregando-se cada um por sua vez da regência momentânea da cadeira, e applicando as regras que tiverem recebido (RGIPPS, 1881, p. 33).

Conforme o que se anuncia na introdução do regulamento da instrução pública: “O Presidente da provincia, attendendo á necessidade de reformar as disposições do regulamento da instrução publica de accordo com os principios da pedagogia moderna, e as regras aconselhadas pela pratica das nações cultas” (RGIPPS, 1881, p. 1), prescreve como necessário ao curso normal um ensino menos voltado para a memorização das regras da Pedagogia e mais direcionado para a experiência, para a incorporação dos princípios pedagógicos. Propõe o regulamento que “O ensino das diversas materias que compoem o curso da escola normal será dado de um modo todo pratico e experimental, de forma que o alumno venha a ter aprofundados conhecimentos da materia por suas diversas faces” (RGIPPS, 1881, p. 33-34). Por essa razão, ficava “[...] absolutamente prohibida toda a lecção por apostilas” (RGIPPS, 1881, p. 34).

Apesar de o curso normal ser projetado como uma instituição que ofereceria a co-educação prescreve-se no regulamento que: “[...] para o fim de exercitar os alumnos da escola normal na pratica dos métodos e regencia de cadeira, haverá anexa a escola duas aulas primarias, uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino” (RGIPPS, 1881, p. 47). Nas escolas anexas, deveriam ser ensinadas as seguintes matérias:

- 1.º Leitura pelos métodos mais rapidos, devendo-se adoptar o de João de Deus, logo que se tenham adquirido os mappas paretas e compendios precisos.
- 2.º Calligraphia, desenho linear, geometria pratica, orthographia.
- 3.º Dechamação de prosa e versos; noções de cousas.
- 4.º Principios geraes de historia natural.
- 5.º Rudimentos de geographia physica e de corographia da Provincia de Sergipe.
- 6.º Contabilidade, arithimetica até proporções exclusive.
- 7.º Grammatica elementa da lingua portugueza.
- 8.º Trabalhos de agulha na aula do sexo feminino (RGIPPS, 1881, p. 47-48).¹⁸

O ensino oferecido na Escola Normal, como se pode observar pela lista de cadeiras a serem cursadas pelos normalistas, se restringia ao aprendizado das matérias que iriam ser ensinadas aos alunos primários, sendo oferecido pouco conhecimentos para ilustração do futuro professor das escolas primárias. Essa dinâmica de aprendizagens mantinha-se no exercício do Magistério efetuado nas escolas anexas, cuja *ilustração* não era um objetivo a ser perseguido. Proibido o ensino por apostilas – denunciadas como instrumentos de memorização do conhecimento, outro material é prescrito para ser utilizado pelos professores. Tratava-se da introdução, na Província de Sergipe, da *Cartilha Maternal*, método de Alfabetização desenvolvido pelo poeta Português João de Deus, na segunda metade do século XIX. Pela primeira vez, aparece a observação de que o conhecimento deveria ser trabalhado com base nas *lições de coisas*, base para o ensino do Método Intuitivo¹⁹.

¹⁸ Como foi possível observar, no curso normal, não existia uma matérias de ensino de trabalhos manuais, com agulhas. Naquele espaço de aprendizagem, a formação era indiferenciada, mas as matérias a serem ensinadas no ensino primário requeriam que as professoras soubessem ensinar às educandas a lidar com as necessidades que o trabalho doméstico impunha. As aulas anexas tinham esta função: oferecer a experiência e as habilidades necessárias que se acreditava que toda senhora deveria possuir.

Trata-se de um saber pedagógico que se contrapõe a outros, já estabilizados pela tradição, por interesses políticos, ou por produzir resultados que se acreditava serem os esperados, necessários ou até essenciais para a estabilidade da sociedade. Conforme A-M. Chartier (2002), os dispositivos tratam do “como fazer” e geralmente acompanham as reformas e mesmo as inovações do campo. No caso dos regulamentos, não somente prescrevem como fazer, mas buscam também estabilizar o campo. Sua característica de dispositivo oficial, produzido mediante um local de poder e saber, confere-lhe, mesmo que legalmente, a capacidade de delimitar o que são práticas dignas ou reprováveis.

Nas escolas primárias, prescrevia o regulamento da instrução pública que as matérias deveriam ser ensinadas em escolas para meninos e para meninas. Somente em casos em que não houvesse professor para assumir alguma escola é que uma professora poderia lecionar para o sexo masculino, mesmo assim, estes deveriam ser dispensados quando a matéria fosse o trabalho com agulhas. O ensino primário seria composto das seguintes matérias:

- 1.º Leitura, calligrafia, exercicios de declamação e de redação,
- 2.º Contabilidade, systema metrico decimal,
- 3.º Noções de geometria pratica e desenho linear,
- 4.º Rudimentos de geografia e de cosmographia,
- 5.º Exercicios de intuição,
- 6.º Elementos de grammatica portugueza, analyse logica e grammatical de prosadores nacionaes,
- 7.º Trabalhos de agulha, nas aulas do sexo feminino (RGIPPS, 1881, p. 16).

O curso primário seria dividido ainda em dois níveis, o primeiro e o segundo grau²⁰. O aluno poderia ser matriculado em um, ou em outro, dependeria do quanto já estivesse adiantado nas primeiras letras no momento em que passasse a frequentar a escola.

No primeiro grau do ensino primário, o aluno deveria aprender:

- 1.º principios de leitura, Caligraphia,
- 2.º Noções de geometria pratica, desenho linear,
- 3.º Exercicios de intuição, ou noções de cousas, acompanhando os exercicios de leitura, escripta e as explicações de geometria e de desenho.
- 4.º Costura simples nas escolas do sexo feminino (RGIPPS, 1881, p. 17).

Já no segundo grau do ensino primário, o aluno deveria dominar:

- 1.º Leitura, calligraphia, declamação de trechos em prosa e verso. Os exercicios de leitura será feito em livros de história patria, e acompanhado de explicações do professor sobre os homens e os acontecimentos mais notaveis. De preferencia serão usados os livros de história da provincia de Sergipe.

¹⁹ O método intuitivo também é conhecido como *lições de coisas*, processo que demandava do professor o domínio de outros saberes, que não poderiam ser adquiridos apenas acompanhando um professor mais antigo, na fórmula de formação dos professores adjuntos. Segundo Schelbauer (2005, p. 136). “Como saber pedagógico em circulação, o método intuitivo desembarcou na realidade brasileira na bagagem de nossos intelectuais ilustrados: homens públicos, reformadores, juristas, proprietários de escolas, diretores e professores, e se constituiu num dos principais elementos da renovação educacional por eles propostos nos projetos de reforma, pareceres, conferências pedagógicas e experiências educacionais de vanguarda, vinculadas a iniciativas governamentais e de particulares, as quais acreditavam poder modificar o cenário da nação, modificando-o através da educação”.

²⁰ As aulas dos dois graus aconteceriam em momentos diferentes. Haveria uma sessão na parte da manhã voltada para os alunos do primeiro grau, das oito às dez horas. À tarde, os alunos do segundo grau teriam aulas do meio-dia até as duas e meia.

- 2.º Contabilidade, systema metrico de pezos e medidas,
- 3.º Rudimentos de geographia do Brazil e especialmente a da provincia de Sergipe.
- 4.º Continuação dos exercicios de intuição,
- 5.º Elementos de grammatica portugueza. Analyse logica e grammatical dos prosadores nacionaes. Exercicios de redacção
- 6.º Trabalhos de agulha e thesoura nas aulas do sexo feminino (RGIPPS, 1881, p. 17).

Percebe-se que, nos dois níveis do ensino primário, as *lições de coisas* estão incorporadas como exercícios de intuição que deveriam fazer parte da rotina dos alunos. Conforme Schelbauer (2005), o ensino intuitivo na rotina de aprendizagem dos professores, por ser naquele momento considerado como o método de ensino capaz de reverter a “ineficiência” do ensino oferecido pelas escolas públicas do Império. Desse modo, os saberes elementares, ler, escrever, contar e rezar, que durante todo o Império constituíram o conhecimento que deveria ser transmitido pelas escolas começam a ser contestados como capazes de realmente igualar o Brasil aos países desenvolvidos, da América do Norte ou de parte da Europa²¹.

De acordo com os princípios da forma escolar adotada na reforma da instrução pública, o regulamento prescrevia que o ensino primário deveria ser voltado para a prática sem a necessidade da memorização, pelo ensino livresco, realizado pela recitação interminável das regras. Desse modo, determina-se que:

O Professor procurará tornar o ensino o mais pratico possível, fazendo conhecer os objetos, as suas qualidades, a sua organização, e partindo sempre do concreto para o abstracto; prescindirá de perturbar a intelligencia do alumno com o ensino de muitas regras, procurando despertar-lhe a faculdade de attenção, por meio do interesse pelo objecto estudado. Usará de uma linguagem chã, mas clara e precisa, que familiarise a intelligencia do alumno com o assumpto. (RGIPPS, 1881, p. 17).

Em nenhuma hipótese, poderia o professor utilizar o sistema do ensino mútuo, considerado ultrapassado e não apoiado na *Pedagogia Moderna*. Proíbe-se o professor de possuir monitores que o auxiliem nas aulas. Prescreve o regulamento: “Não é permitido ao systema de ensino por decuriões ou monitores, e o professor é obrigado a leccionar pessoalmente a todos os seus alumnos” (RGIPPS, 1881, p. 18).

Após a aprovação do novo regulamento, o mosenhor Olympio Campos, representando a Igreja do Estado, o Partido Conservador, assim como alguns integrantes do Partido Liberal, ao qual Inglês de Sousa era filiado, passa a atacar sua gestão com a finalidade de reverter as diretrizes que ordenavam o ensino primário, normal e secundário na Província.

Ao apresentar seu livro, *O ensino religioso na eschola normal da Província de Sergipe*, em 8 de fevereiro de 1882, momento em que Inglês de Sousa ainda estava empossado como presidente daquela Província²², Olympio Campos declara a seus leitores:

²¹ Em função das modificações que estão se processando sobre as representações que se tinha sobre o papel da escola em uma sociedade em transformação, passa a figurar como saberes que deveriam ser ensinados nas escolas primárias, os saberes sobre contabilidade, sistema métrico decimal, geometria, desenho linear, geografia do Brasil e regional, cosmografia, ensino de história pátria, dos acontecimentos e de homens notáveis do Império, além dos exercícios de intuição que estimulavam o acesso ao conhecimento pela natureza das coisas.

²² Aceito seu pedido de exoneração do cargo de presidente da Província de Sergipe, por acreditar que sua missão já estava finalizada, Inglês de Sousa é indicado para tornar-se presidente da Província do Espírito Santo, deixando o cargo em 22 de março de 1882.

Sôb o fascinador casulo das idéas liberaes foi lançada a perigosa semente pelo Sr. Dr. H. M. Inglez de Souza, presidente da Provincia! Mas, a semente não germinou; e a prova é que, instalada, há oito mezes, a Eschola Normal, ainda não conta um só freqüentador!

Foi n'essa conjuntura que tive de lavrar o meu protesto contra o acto subversor da Constituição Política do Imperio e das crenças religiosas de minha Provincia, a qual o seu Presidente tentou sacrilegamente arrancar dos braços da cruz de Jesus-Cristo para immerge-la na materialidade do paganismo, dando-lhe escholas sem Deus e mestres sem Fé (CAMPOS, 1882, p. II).

Conforme Olympio Campos foi como cidadão sergipano, como pároco da cidade que se colocava contra a reforma, pois não poderia deixar figurar na Legislação provincial um: [...] artigo que consagrava o ateísmo, ou a indiferença em religião, como se, libertada da doce e suave influencia d'esta, pudesse a Escola Normal de Sergipe formar peritos educadores da infância, bons pais e extremosas mãis de família! (1882, p. It).

Para Nunes (1984), a reforma realizada por Inglês de Sousa desafiava uma tradição secular, que contrariava alguns interesses de setores políticos da Província. Desse modo, para Nunes (1984), a obra produzida no governo de Inglês de Sousa não ultrapassa a sua gestão, pois, ao deixar o cargo, tudo o que fez foi desfeito na gestão seguinte. Assim:

Apressaram-se os adversários a demolir os alicerces educacionais que ele havia fincado em Sergipe com o regulamento de setembro de 1881. Logo, a resolução n. 1.210, de 30 de março de 1882 (um pouco mais de um mês do fim da administração), o Vice-presidente, em exercício, Dr. José Joaquim Ribeiro Campos, declarava como não existente aquele regulamento, bem como todos os atos dele decorrentes. (NUNES, 1984, p. 151-152).

As inovações introduzidas pela reforma, de acordo com Nunes (1984), deixavam temerosos até mesmo os correligionários políticos de Inglês de Sousa, o que fica evidenciado pela rápida reorganização da instrução pública pelo novo regulamento votado e aprovado pela Assembléia Provincial, em 3 de março de 1882. Nunes (1984), ao estudar as repercussões da reforma da instrução pública realizada em 1881, declara:

A Assembléia Legislativa Provincial, ao rejeitar a reforma de 1881, através do Parecer das Comissões de Instrução Pública e Justiça Civil, presididas pelo Padre Olímpio Campos, em sessão de 3 de março de 1882, autorizava o Vice-presidente, em exercício, o Bacharel José Joaquim Ribeiro Campos, a reformar a instrução pública segundo as novas bases estabelecidas [...]. Assinado em 13 de maio desse mesmo ano, o novo regulamento fazia retornar o ensino de Instrução Religiosa as escolas primárias e, como disciplina, ao currículo da Escola Normal. Também era extinto o curso de humanidades seriado, volvendo-se ao sistema das disciplinas isoladas requeridas pelos Preparatórios. Desaparecia a Escola Normal mista, voltando a existirem uma escola feminina, localizada no Asilo N. S. da Pureza, e outra masculina funcionando no pavimento térreo do palacete da Assembléia. (NUNES, 1984, p. 152).

Considerações finais

Por que fracassam as reformas educativas? De acordo com Vinão Frago (2001), porque essas incidem sobre um conjunto de práticas e teorias sedimentadas ao longo do tempo, formas de tradições e regras que se transmitem de geração, em geração que sobrevivem e possuem como característica a continuidade e a persistência no tempo. Vinão Frago (2001) designa a esse conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, regularidades, rituais, inércias, hábitos e práticas, formas de fazer e pensar, mentalidades

e comportamentos como cultura escolar. Para A-M. Chartier (2002), a introdução de um dispositivo sempre induz à mudanças, sempre provoca acontecimentos não previstos pela tradição. Nesse sentido, os discursos, resistências e conflitos aos imprevistos que as reformas introduzem em um movimento “natural” de continuidade no tempo produzem, de forma já esperada, movimentos contrários que buscam impedir a descontinuidade.

Nas modificações que o *Regulamento da Instrução Publica da Provincia de Sergipe* (RIPPS) de 13 de maio de 1882, impõe sobre a instrução pública, na gestão do vice-presidente José Joaquim Ribeiro de Campos, que substituiu Inglês de Sousa, percebe-se que o regime das escolas primárias também é modificado. A escola primária em Sergipe, a partir da reforma de 1882, é organizada com as seguintes matérias:

Instrução religiosa.
Leitura.
Elementos de grammatica nacional.
Elementos de arithemetica.
Elementos de calligraphia.
Noções geraes de geographia e historia especiaes do Brazil.
Leitura da constituição politica do Imperio.
§ Unico. Nas escolhas de meninas ensinar-se-ha alem dessas materias, os trabalhos de agulhas e prendas domesticas (RIPPS, 1882, p. 10).

O método de ensino ou os métodos de ensino, utilizados pelos professores nas escolas primárias, não era mais o que foi prescrito por Inglês de Sousa na sua reforma, mas volta-se a prescrever o uso daquelas fórmulas didáticas que ele já havia condenando, desde sua passagem pela Assembléia Provincial de São Paulo, como deputado. Prescreve-se, pelo art. 37, do novo regulamento, baixado pelo vice-presidente em exercício, Dr. José Joaquim Ribeiro Campos, que “[...] n’aquelles lugares em que houver conveniencia [...] instituir-se-ha o methodo individual; de 20 á 60 [alunos] o simultaneo; de 60 á 100 [alunos] o mutuo, de 100 [alunos] para cima o mixto” (RIPPS, 1882, p. 10).

Para Inglês de Sousa, o Ensino Religioso, como matéria a ser ministrada na Escola Normal, ou nas escolas de primeiras letras, não se constituía em conhecimento que devesse ser financiado pelo Estado. Na reforma que produz em 1881, o curso para formação de professores era organizado em cinco cadeiras, mas, em nenhuma delas, obrigava-se a ensinar a instrução religiosa²³. Com a reforma realizada posteriormente, a de Inglês de Sousa, o ensino nas escolas primárias volta a ser oferecido com a Instrução Religiosa como matéria obrigatória e, de forma simbólica, no regulamento aprovado, ela é a primeira da lista dos saberes que deveriam ser transmitidos pelos professores.

Holanda (1977) observa que as reformas implementadas pelos liberais, nas décadas de 1870 e 1880, tinham como alvo a separação da Igreja-Estado, união que havia sido sancionada em 1824, no art. 5º da Constituição Imperial. Para Holanda (1977, p. 334), “Todo o pensamento ‘moderno’, liberal, positivista ou cientificista, se orientava na mesma direção”. A idéia de um Estado laico e verdadeiramente liberal a cada dia ganhava mais adeptos.

Desse modo é que, segundo Holanda (1977, p. 336):

Primeiro é o decreto de 19 de abril de 1879, sôbre o ensino livre e devido ao ministro Leôncio de Carvalho, que, no seu art. 25, dispensava do juramento católico e até mesmo de qualquer juramento religioso todo o pessoal docente e administrativo das escolas primárias e secundárias. Vem depois a reforma eleitoral de 1881 (Lei Saraiva, de 9 de janeiro), que permitia a elegibilidade dos acatólicos. Em uma palavra, aqui e ali, o sistema da religião oficial ia sendo aos poucos minado, para atender às reivindicações da consciência moderna.

Desse modo, a reforma proposta por Inglês de Sousa busca modificar não só a estrutura do ensino oferecido na Província de Sergipe, mas também os métodos pelos quais os saberes deveriam ser transmitidos aos futuros professores e alunos do ensino primário. Se, na Lei da Instrução Pública de 1827, prescrevia-se que a instrução fosse ministrada pelo método Lancaster e que desse ensino fizesse parte a moral cristã e a doutrina da religião católica²⁴, cinqüenta anos depois, em busca da constituição de um país moderno, essa obrigação já não fazia sentido. Por esse motivo, entre as providências que são tomadas no regulamento, uma delas é a proibição que se continuasse a ensinar nas escolas primárias valendo-se do ensino mútuo. Para Inglês de Sousa, o ensino deveria ser realizado tomando-se por base um método mais rápido e para isso o Método João de Deus, acrescido dos exercícios de intuição e lições de coisas, seria o mais indicado.

Com sua transferência para a Província do Espírito Santo, o regulamento aprovado deixava de fazer sentido e, em seu lugar, outro é produzido em que era prescrito o uso dos mesmos métodos pedagógicos que anteriormente eram utilizados na Província (os métodos de ensino individual, simultâneo, mútuo e misto)²⁵ para a alfabetização das crianças e preparação dos professores normalistas na escola anexa à Escola Normal.

A circulação dos modelos pedagógicos, e a projeção de determinada forma escolar de socialização do conhecimento, passam primeiramente por uma seleção dos saberes que se acredita serem os legítimos e essenciais para a manutenção ou modificação da sociedade. A disputa entre o modelo pedagógico prescrito por Inglês de Sousa na sua reforma e o modelo pedagógico que já existia em Sergipe, configurando uma determinada forma escolar, é incompatível.

O que Inglês de Sousa põe em circulação é uma pedagogia laicizada, que busca se projetar por intermédio dos conhecimentos científicos e que possui o positivismo como base. Advogando a secularização da sociedade, na escola não há espaço para se ensinar conhecimentos sobre religião, saberes considerados abstratos e que não preparam para o mundo moderno, competitivo e racional que demandava competências não previstas por um modelo pedagógico em que o fim último é a preparação do homem para o seu religamento com Deus. Por essa razão, o modelo escolar é pautado na realidade concreta. Realizado por intermédio das *lições de coisas*, é o ensino intuitivo, em que os sentidos são a via de acesso para se descobrir e compreender a natureza. Desse modo, o ensino é percebido como uma atividade racional e organizada que permite depois da experiência as generalizações e abstrações.

²³ Nem nas escolas anexas, lugar em que os alunos deveriam se exercitar na metodologia e didática do ensino com a orientação do professor de Pedagogia e de Metodologia, a religião não faz parte dos conhecimentos a serem ensinados ou avaliados pelo lente.

²⁴ Na Lei da Instrução Pública de 1827, no art. 4.º, regulamentava-se que o ensino oferecido nas escolas primárias, públicas do Império, seria tipo lancasteriano. “Art. 4.º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se” (BONAVIDES; AMARAL, 1996, p. 562). Já em relação ao que deveria ser ensinado, o art. 6.º explicitava: “Art. 6.º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil” (BONAVIDES; AMARAL, 1996, p. 562).

²⁵ Prescreve-se mesmo a situação em que cada método deveria ser utilizado: o método de ensino individual em localidades em que o professor tivesse de 20 a 60 alunos; o método simultâneo, quando tivesse de 60 a 100 alunos; e o método mútuo ou misto, quando tivesse mais de 100 alunos.

Para Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 12), tratar da forma escolar é pensar a mudança, cortes e continuidades inesperadas, “[...] que toda aparição de uma forma social está ligada a outras transformações; [ou seja,] que a forma escolar está ligada a outras formas, notadamente políticas”. É o que se pode perceber com a reforma proposta, em 1881, na Província de Sergipe.

É possível, com a análise da gestão de Inglês de Sousa, na Província de Sergipe, como presidente, perceber que dois sistemas de representação estão em disputa: um que se prende às tradições pedagógicas de um “velho modelo” que paulatinamente é desacreditado como capaz de realizar o ideal de modernização do País, e outro que acredita que, somente com a implantação da *Pedagogia Moderna*, seria possível desenvolver o Brasil à condição que já tinham atingido países, principalmente como a Alemanha, a França e os Estados Unidos da América.

No caso de uma nova forma escolar de socialização, que propõe novas regras de aprendizagens, de organização racional do tempo, de saberes considerados legítimos e ilegítimos de figurar nos currículos escolares, vai encontrar resistências, pois a forma escolar que vai ser proposta impõe-se contra outras formas de socialização, o que, por seu turno, anuncia outras modificações/transformações sociais.

Ao que parece, os dois grupos em disputa estão conscientes de que uma reforma pode acarretar outras reformas. Como as reformas tocam no mais íntimo das representações, que são os esquemas explicativos sobre a realidade, ceder espaço ou ganhar espaço significa ter menor ou maior capacidade de decidir sobre o futuro que se quer preservar ou tornar possível que aconteça.

Referências

AMORA, Antônio Soares. **História da literatura brasileira**. São Paulo: Saraiva, 1974.

BARRETO, Luiz Antonio. **Pequeno dicionário prático de nomes e denominações de Aracaju**. Aracaju: Editora ITBEC, [200-].

BARRETO, Mauro Vianna. **O romance da vida Amazônica**: uma leitura socioantropológica da obra literária de Inglês de Sousa. Presidente Venceslau – SP: Letras à Margem, 2003.

BONAVIDES, Paulo; AMARAL, Roberto. **Textos políticos da história do Brasil**: volume 1. Brasília: Senado Federal-Secretaria de Edições Técnicas, 1996.

BURKE, Peter. Cultura, tradição, educação. In: GATTI JUNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação**. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 13-22.

CALVI, Lourdes Margareth. **Transformações sociais e educação**: uma análise dos projetos de reforma educacional e dos relatórios ministeriais de 1868 a 1879. 2003. 230 f Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

CAMPOS, Olympio de Souza. **O ensino religioso na escola normal da Província de Sergipe**. Aracaju: Typ. Da gazeta do Aracaju, 1882.

CARMELO, Antônio. **Olympio Campos perante a história**. Rio de Janeiro: Gomes, Irmãos & C., 1910.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas – SP, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CORRÊA, Oscar Dias. **Manuel Antônio de Almeida, Inglês de Sousa, Xavier Marques, Menotti del Pichia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

CORRÊA, Oscar Dias. O ficcionista Inglês de Sousa. In: ABL (Org.). **Ciclo dos fundadores da ABL**. Rio de Janeiro: ABL, 2003. p. 149-164.

FERREIRA, Roberto **Amorim. Política de Sergipe no século XIX: o breve governo de Herculano Marcos Inglês de Sousa (1881-1882)**. 1997. 33 f. Monografia (Graduação em História) – Departamento de História do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe. 1997.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. São Paulo: Autêntica, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira: o Brasil Monárquico - do Império à República**. Rio de Janeiro: Difel, 1977. t. II, v. 5.

HOLLANDA, Aurélio Buarque de. Introdução. In: SOUSA, Herculano Inglês de. **O Missionário**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1946. p. I – XVI.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna**. [S.l.]: Ed. da Universidade, 2001.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. A Escola Americana e o Colégio Inglês na “História da Educação em Sergipe”. In: VII SEMANA DE HISTÓRIA: A HISTORIOGRAFIA DE MARIA THETIS NUNES, 7., 2004, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2004. v. 1. p. 162-171.

NASCIMENTO, Jorge. Carvalho. do; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas Boas Carvalho do. O Colégio Inglês de Laranjeiras e a educação feminina em Sergipe. In: IV SEMANA DE EDUCAÇÃO E I ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2004, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2002. v. 1. p. 57-68.

NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. Aracaju: Paz e Terra, 1984.

PEREIRA, Lúcia Miguel. **História da literatura brasileira: prosa de ficção (1870 a 1920)**. São Paulo: Itatiaia, 1945.

REGULAMENTO da instrução publica da Provincia de Sergipe de 13 de maio de 1882. Aracaju: Typ. do Jornal de Sergipe, 1882.

REGULAMENTO geral da instrução publicubica da Provincia de Sergipe. Aracaju, Typ. do Joarnal de Sergipe, 1881.

SANTOS, Ivanete Batista. História da Educação em Sergipe de Maria Thetis Nunes como uma fonte para a História do ensino de Matemática em Sergipe. In: VII SEMANA DE HISTÓRIA: A HISTORIOGRAFIA DE MARIA THETIS NUNES, 7., 2004, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2004. v. 1. p. 155-161.

SCHELBAUER, Anaete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memória da educação no Brasil**: vol. II – século XIX. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 132-149.

SCHNEIDER, Omar. **A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do Segundo Império**. 2007. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da literatura brasileira**: seus fundamentos econômicos. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio de Oliveira, 1960.

SOUSA, Herculano Marcos Inglês de. **Contos amazônicos**. Rio de Janeiro: Presença Ed., 1988.

SOUSA, Herculano Marcos Inglês de. **Histórias de um pescador**: cenas da vida do Amazonas. Belém - PA: FCPTN/SECULT, 1990.

SOUSA, Herculano Marcos Inglês de. **O cacaulista**: cenas da vida do Amazonas. Belém - PA: EdUFPA, 1973.

SOUSA, Herculano Marcos Inglês de. **O coronel sangrado**: cenas da vida do Amazonas. Belém - PA: EdUFPA, 1968.

SOUSA, Herculano Marcos Inglês de. **O missionário**. São Paulo: Ática. 1992.

VALENÇA, Cristina de Almeida. **Entre livros e agulhas**: representações da cultura escolar feminina na escola normal em Aracaju – 1871-1931. 121 f. Monografia (Especialização em História) – Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2003.

VIÑAO FRAGO, Antonio. ¿Fracasan las reformas educativa? la respuesta de um historiador In: SBHE (Org.). **Educação no Brasil**: historia e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

O COMÉRCIO DA INSTRUÇÃO: Práticas Educativas e publicidade no século XIX

Aline de Moraes Limeira¹

Resumo

O presente estudo, inscrito no campo da historiografia educacional, consagrou como investimento bus indícios que permitissem tornar visíveis certos equipamentos das escolas, colégios e distintas práticas educativas da iniciativa privada na Corte Imperial no Brasil do século XIX. Procura contribuir, de modo particular, com análises acerca dos processos de disseminação dessas escolas, seus materiais, profissionais, organização e funcionamento a partir daquela que foi a principal fonte que orientou o processo de elaboração das indagações lançadas neste estudo: o *Almanak Laemmert*. Trata-se, no caso, de uma obra em que, a partir dos anúncios que faz circular, realiza uma espécie de radiografia de espaços públicos e privados da Corte Imperial e Província do Rio de Janeiro. Assim, buscamos extrair destes discursos propagandísticos alguns traços das escolas privadas e das estratégias estabelecidas para serem percebidas enquanto lugar capaz de promover uma educação de qualidade, priorizando certas preocupações como um “lugar mais salubre”, um mobiliário, uma tabela de estudos, uma oferta de certos saberes, certos profissionais “premiados”, “dignos e hábeis”.

Palavras-chaves: História da educação. Anúncios. Almanak.

THE TRADEIN EDUCATION: educational practices and advertising in the nineteenth century

Abstract

The present study registered in the field of the education historiography, consecrated like investment looked for signs that were allowing to make visible certain equipments of the schools, colleges and different educative practices of the private enterprise into the Imperial Court into Brazil of the century XIX. It tries to contribute, in particular way, with analyses about the processes of dissemination of these schools, his materials, professionals, organization and functioning from that which it was the principal fountain that orientated the process of preparation of the investigations launched in this study: the *Almanak Laemmert* is treated, in the case, as a work in which, from the announcements that it makes circulate, it carries out a sort of X-ray of public and private spaces of the Imperial Court and Province of the Rio of January. So, we look to extract of these speeches propagandísticos some aspects of the private schools and of the strategies established to be realized while place able to promote an education of quality, priorizando certain preoccupations as a “healthier place”, a furnishings, a chart of studies, an offer of certain ones to know, worthy certain “winning”, “and clever” professionals.

Keywords-: History of the education. Announcements. Almanak.

Recebido em: Abril de 2008.

Aceito em: Julho de 2008.

¹ Mestranda em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Pesquisadora Bolsista da Fundação Biblioteca Nacional (FBN) em História da Educação; Membro do Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (NEPHE-UERJ – Cord. Prof. Dr. José Gondra) e do Grupo de Estudos Impressos, Professores e Sociabilidades Intelectuais (GE-UERJ – Coord^a. Prof^a. Dr^a Alessandra Schueler). e-mail: aline.de.morais@oi.com.br

Introdução

Perseguir os sinais deixados pela iniciativa privada do ensino no século XIX é um objetivo central neste trabalho, justificado pelo expressivo número de escolas que, naquele tempo, aumentava a cada ano, com a mesma intensidade com que aumentavam o valor e a importância atribuídos à instrução. Acerca desta reflexão, FARIA FILHO (2003), destaca a “fragilidade dos dados estatísticos” que, ao elaborarem análises acerca da escolarização no Brasil oitocentista, se referem precariamente à instrução primária mantida pelo Estado, e deixam de lado “um significativo número de escolas sem nenhuma ligação com o mesmo”. Segundo ele, tais dados, não silenciados, dar-nos-iam mostras de que em várias províncias do Império existiam significativas redes de escolas privadas. Concordando com sua hipótese buscamos identificar numa análise quantitativa este movimento de expansão das iniciativas particulares de ensino, e obtivemos os seguintes números: na década de trinta, como aponta o estudo de LEMOS (2006)², existiam na Corte Imperial 53 escolas **particulares** (instrução primária), enquanto PIRES DE ALMEIDA (2000) aponta, nesta mesma época, um total de 180 escolas **públicas** (primária e secundária) em todo o território do Império. Destaca ainda que, em 1840, o número era de 61 estabelecimentos ou aulas da iniciativa particular do ensino, na Província do Rio de Janeiro, e de 85 escolas (primária e secundária) na década de 50, sendo apenas 33 o número de instituições públicas no mesmo período (primária e secundária). Números elevados na década de 1860 para 142 particulares (primária e secundária) e 46 públicas (primária).

Desta forma, nos interessa recuperar os indícios capazes de dar a ver a existência e o funcionamento destas atividades de escolarização. Ao mesmo tempo, nos motiva a realização desta empreitada por tornar possível advertir que ainda há muito a pesquisar sobre estes sujeitos, práticas e equipamentos. Sobretudo no século XIX, conjuntura singular na qual se monta o novo aparelho de escolarização das massas e sob cujos dados estatísticos, frágeis ou não, é possível apontar para uma expressiva recorrência destas iniciativas desenvolvidas não só a cargo do Estado, ou sob sua tutela, mas de particulares.

Para desenvolver este trabalho, operamos com uma investigação baseada na correlação de fontes primárias. Entre estas, estão alguns códices com documentos manuscritos do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro. Mas, de forma sistemática nos apropriamos das diversas informações colhidas num impresso publicitário: *Almanak Laemmert: Anuário Administrativo, Agrícola, Mercantil, Profissional e Industrial*. Em seus anúncios traz informações recorrentes acerca dos meios privados de escolarização do seu tempo.

Antecedido por um pequeno investimento - *Folhinha Literária* (1839) - o *Almanak Laemmert*, como ficou popularmente conhecido, circula na Corte e Província do Rio de Janeiro desde sua primeira edição em 1844. Seus proprietários, os irmãos franceses, Henrique e Eduardo, cujo sobrenome identifica a obra, se estabelecem no Brasil desde a década de trinta, quando inauguram a Livraria Universal (1833) – cinco anos mais tarde, se tornaria Tipografia Universal.

Esta obra “tão popular e familiar”, e de “utilidade permanente não só ao comércio senão a todas as classes da sociedade”, anunciava em seus registros publicitários os mais diversos espaços, públicos e privados, da Corte e Rio de Janeiro. Detalhando, em suas mais de 2 mil páginas de cada edição, profissionais dos mais diversos ramos de

² Lemos, (2006).

ALMANAK
ADMINISTRATIVO
MERCANTIL E INDUSTRIAL
DO RIO DE JANEIRO
PARA O ANNO BISSEXTO DE
1844

PRIMEIRO ANNO



RIO DE JANEIRO
PUBLICADO A 1ª VENDA EM CASA DE
EDUARDO E HENRIQUE LAEMMERT
RUA DA QUITANDA, 77
1843

atividade (advogados, professores, tradutores, corretores), periódicos publicados na Corte, Instituições religiosas, Sociedades de leitura, comércio, livrarias e tipografias, academias (de medicina, de artes), escolas e colégios (públicos, privados, militares, religiosos), hospitais e hospícios, asilos e associações, museus, seminários, secretarias, conventos, teatros, aulas avulsas, bibliotecas, funcionários do Paço Imperial, das câmaras municipais, bispos e arcebispos do Brasil, diretores das escolas da província, lojas de aluguel de escravos, por exemplo.

A Educação anunciada: o aparelho privado e seus equipamentos.

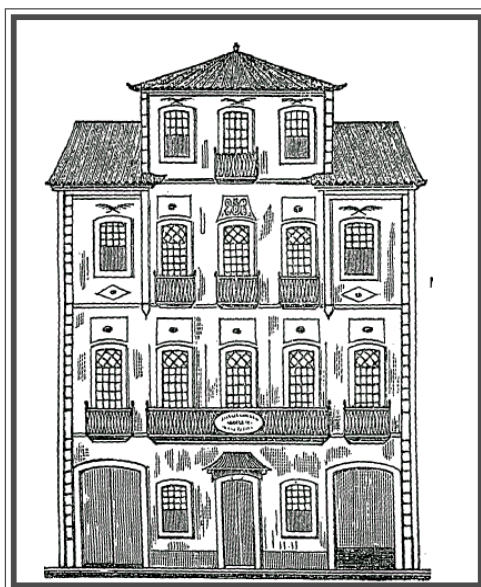
COLLEGIOS DE MENINOS. 477
COLLEGIO DE SANTA CRUZ [400
INSTITUTO COMMERCIAL
RUA DO LAVRADIO, 17, PERTO DA RUA DO CONDE
DIRIGIDO POR
JOÃO AUGUSTO FERREIRA RANGEL.

COLLEGIO [414
DE
M^{TE} M. A. MOUNIER
50 RUA D'AJUDA 50

Neste estabelecimento ensina-se tudo quanto é preciso para uma completa educação, e continua-se a receber externas e internas, que serão tratadas com verdadeiro zelo maternal.

Neste caso, dos anúncios do anuário Laemmert a tarefa é extrair e reunir traços do funcionamento das instituições privadas no atendimento do ensino. No investimento, ancoramos nossa escrita na descrição deste aparelho escolar em suas especificidades, em sua materialidade. Neste sentido, interpelamos acerca do modo como o projeto de escolarização da iniciativa privada se organiza em termos materiais, vasculhando, assim, seus equipamentos, seus profissionais, seus valores, seu espaço físico, seus manuais, sua oferta de saberes.

Espaço físico: educação, cuidados, preceitos higienistas.



Localizada na Praça da Constituição número 8, a instituição acima, é o Colégio de Educação de Meninas. Esta gravura é fragmento do anúncio de 1851/1852 em que é apresentado o desenho que pode ser a descrição do prédio onde são estabelecidas as aulas das alunas. Tomando quase uma página inteira, o edifício anunciado é a expressão de novos debates acerca dos espaços específicos para educação no século XIX. Neste e em outros anúncios deste tipo de estabelecimento comercial, o destaque às preocupações precípuas que tomam visibilidade em toda imprensa, e que desperta na sociedade grande interesse, é marca recorrente.

Neste sentido, percebemos que as práticas educativas no “livro indispensável” e de “utilidade quotidiana”, como se auto-identifica o anuário Laemmert, estão visivelmente marcadas por pressupostos das “artes de civilizar” oitocentista, mormente no que se refere à estrutura física de atendimento nas instituições. A oferta de educação em localizações “mais salubres” consiste no mais atual e forte atestado de qualidade daquele tempo. Sem dúvida, é a partir dos discursos médico-higienistas que circulam na Corte Imperial que este detalhe, no interior do registro de publicidade, recebe atenção e legitimidade. Um efeito da apropriação do objeto educacional pela ordem médica que intervém socialmente, prescrevendo medidas educativas com a pretensão de conformar socialmente o projeto de educar e civilizar, enquanto sinônimos Gondra (2004).

Estas mudanças que ocorriam nos debates educacionais no século XIX, acompanhando a tendência de higienistas, adquire, na publicidade da edição de 1857, espaço privilegiado. Neste, a Baroneza de Geslin, diretora do Colégio de Educação de Meninas, descreve como mais importante e preciosa informação o fato de o seu “Magnífico estabelecimento” estar localizado num dos mais “salubres lugares da cidade do Rio de Janeiro”.³ Em outro anúncio, a diretora narra, de forma mais detalhada, que esta condição de salubridade estende-se aos espaços internos do colégio, desde suas “salas de banho” a “alimentação sã” que oferta:

A situação salubre e deliciosa do local, a extensão dos lugares de recreação, o extremo asseio dos dormitórios, guarnecidos de leitos de ferro, pertencentes ao estabelecimento, uma sala de *banho*, e uma alimentação sã e abundante, tudo concorre para assegurar às discipulas uma brilhante saúde.

Com este discurso o anúncio acima se assemelha a uma prescrição médica acerca da “higiênica escolha dos lugares”⁴ em que deveriam ser estabelecidas as instituições de ensino e acerca das repartições internas de um colégio. Estas questões têm significativo destaque também nos anúncios do *Colégio Episcopal São Pedro D’Alcântara* que, numa página inteira, define os traços mais elementares do seu edifício em 1859⁵. Caracterizado por sua “forma claustral” (atestando que é a mais adequada), e situado no lugar mais sadio da chácara, ele é descrito detalhadamente, inclusive, com

³ Estabelecido na Rua do Príncipe do Catete N.25, na Corte Imperial.

⁴ Gondra, (2004).

⁵ Rua do Livramento N.122, Centro.

medidas de cada cômodo, em suas 4 faces, contribuindo para compreender inclusive as menores intervenções, como as divisórias dos banheiros, no intuito de favorecer que o aluno estivesse “decentemente resguardado”. Da mesma forma, a separação dos dormitórios entre funcionários e alunos (estes por suas faixas etárias, e aqueles entre criados, escravos e professores) é estabelecida como garantia de condições saudáveis à permanência dos discentes⁶:

Os professores e mais empregados do estabelecimento, inclusive criados e escravos, têm os seus commodos em uma casa separada do edificio principal pela distancia de 20 braças ao lado esquerdo, e ao direito está collocada a gymnastica. A charara tem na sua maior largura mais de 300 braças, e mais de uma milha de fundo com matos virgens, etc.; está cercada de ruas com lugares apropriados para passeios e recreios, e mais entretenimentos indispensaveis para o desenvolvimento physico e moral dos alumnos.

Nas referências de outros colégios, também localizados nas freguesias da Corte Imperial, as preocupações são semelhantes, como pode ser percebido pelo destaque do anúncio do *Lyceu Roosmalen*, em 1857, em que a informação acerca da “excelente posição sanitária” é descrita antes que qualquer outra. Não diferindo, o *Colégio Santa Cruz*⁷ se caracteriza como “bem arejada, excelente e expansioníssima casa” onde “fornece abundância e variedade de vegetais e todas as comodidades para banhos”. Acrescenta ainda que se encontra “numa das melhores ruas desta Corte” e que, no que se refere às repartições internas do estabelecimento, são mantidas sob “boa ordem, asseio e regularidade”, onde, para isso “dispõem de uma enfermaria e médico de partido”⁸.

Estes apontamentos traduzem a perspectiva higienista do século XIX, cuja preocupação era: [...] definir tanto o espaço exterior como o espaço interior dos colégios, para que, com essa dupla combinação, pudessem ser construídos edifícios capazes de abrigar uma grande população de estudantes, impondo-lhes o modelo de ‘bom ambiente’. (GONDRA, 2004).

Cabe assinalar que a produção do espaço escolar a partir dos discursos higienistas não se limitava a prescrições acerca de medidas que organizavam e harmonizavam fisicamente suas estruturas. Ao contrário, princípios de ordem, vigilância, disciplinamento dos corpos, moralização das ações, estão inscritos, nos mesmos termos, no discurso que pretendia ordenar o ambiente da educação oitocentista. Como exemplo,

⁶ Um claustro dividido em 4 faces: ainda registra as medidas dos cômodos, dos espaços do edifício (em palmos, não metros). Salão superior onde estão os dormitórios dos alunos maiores, com 40 camas, para os médios são 80 camas, e para os pequenos no fundo 38 camas. O lado direito ocupado pela direção, livraria, escritório e cella do bispo e sala de visitas. “Todos os cômodos espaçosos e arejados” e ainda a enfermaria e cozinha. Salão inferior: recreio as duas classes de alunos em dia de chuva, gabinete dos vice-diretores, nove salas a serviço de todas as classes, vinte e cinco banheiros “separados entre si por divisões de madeira acomodados para se ficar coberto e decentemente resguardado”. Um tanque de natação e banho, onde os alunos aprendem a nadar no terreno.

⁷ Até 1852 aparece nos anúncios como *Colégio D’instrução Elementar*, quando registra a partir desta data a alteração de sua nomenclatura e a lista de alguns novos funcionários, bem como estes novos registros acerca da estrutura física do colégio. Este colégio localiza-se na Rua do Lavradio, no Centro.

⁸ Estes termos se repetem em outros registros publicitários como os do *Colégio Santa Cecília* e o do *Colégio de Meninas* (Madmosele Mounier), descrevendo um tipo de tratamento, com as alunas, que é embutido do maior carinho possível e em que se estabelece “toda limpeza e asseio”.

podemos mencionar o *Colégio de Meninas* (dirigido pela Baroneza de Geslin), em cuja proposta de propaganda destaca certos cuidados vigilantes e ternos que formam a base da instituição: “princípios seguros de RELIGIÃO e MORAL, vigilância e ternura verdadeiramente maternal”. Um registro que evidencia a intenção de criar, para o ambiente de ensino, uma espécie de laço que se estende aos da casa.

Não sendo exclusividade deste estabelecimento supracitado, o referido zelo maternal e vigilante é também destacado em outros anúncios, como os do *Colégio Roosmalen*, para meninos. Neste retrata-se cuidados também direcionados a disposição dos meninos por faixa etária em seus respectivos dormitórios. Para tal controle, foram organizados em três classes, e estão, todos, “debaixo da vigilância dos diretores”. E ainda, nos anúncios do *Colégio Fluminense*, em que estão garantidas, aos “seletos e bem escolhidos alunos”, algumas práticas de vigilância. Bem como um sistema rígido de punição no que se refere às questões de sexualidade, que, aqui, são relacionadas diretamente à moralidade: “escolha dos alunos que admitir; despedindo aqueles em que observar actos immoraes”.

Estes elementos representam, evidenciam e acompanham uma tendência que estava presente nos discursos da intelectualidade médica, como apontamos, e que, cada vez mais, passava a valorizar o ar puro, exercícios físicos, controle das curiosidades sexuais, como fatores importantes para saúde infantil, entendida como moralização e moderação nos usos do corpo.

Os Profissionais: magistério particular

Na tentativa de reconstituir os vestígios de um caminho traçado pelos profissionais da educação inseridos na malha privada, pudemos levantar alguns apontamentos a partir de uma leitura sistematizada dos anúncios inscritos no *Almanak Laemmert*. Um primeiro destaque: atestar qualidade da instituição de ensino a partir dos profissionais que ministram as aulas em seus estabelecimentos se mostram um apontamento significativamente recorrente. O *Colégio Parahyba do Sul*, como exemplo, registra a preocupação do diretor em “fazer os maiores sacrifícios para obter e conservar os mais dignos e hábeis professores”. Evidência também nos anúncios do *Colégio de Meninas* (Baroneza de Geslin), a partir do destaque: “para justificar a confiança dos pais, a diretora só admite em sua casa os professores os mais distintos da Corte”. No *Colégio Santa Cecília*, são descritos como os da mais “reconhecida habilidade no desempenho de sua arte”. O *Colégio Marinho*, por sua vez, optou por dar visibilidade aos nomes dos 20 profissionais do seu estabelecimento como única estratégia de atestar qualidade do mesmo, uma forma também apropriada pelo *Colégio Zaluar*, em 1853, quando destaca, além do plano de estudos oferecido pela instituição, seus funcionários no anúncio pago.⁹

No que se refere a informações específicas acerca do magistério particular é possível elencar algumas impressões. Entre estas, o acúmulo de atividades e matérias (dos diferentes graus de instrução) a que estes profissionais se submetiam. A primeira pode significar, por um lado, o fato de que professores dividiam-se em tarefas diversas e

⁹ A respeito dos funcionários de cada estabelecimento, outros anúncios nos dão a ver algumas relações políticas e sociais articuladas ao processo de escolha dos mesmos, como em 1859, em que o Colégio Episcopal São Pedro D’Alcântara, relatando o número destes na sua escola (18 pessoas, destes 15 são professores, destes 3 de bellas artes e 3 encarregados de disciplina), registra que alguns destes compõem uma “Comissão honorária de inspeção científica”, cujo presidente é o Bispo Capellão Mor Conde de Irajá, e mais 6 membros: Marqueses, Viscondes e, curiosamente, dois Conselheiros Públicos, Euzébio de Queiróz e José Pedro Dias.

não relacionadas à prática docente e, por outro lado, que profissionais das mais diversas áreas se envolviam com o magistério num sentido de transformá-lo em apenas mais um dos serviços que ofertam.

Por exemplo, João Batista Froys Silva (não se identifica como professor), que no anúncio de 18 linhas, no ano de 1847, oferta serviços de acordo com suas distintas habilidades, além de especificar os métodos e técnicas com os quais realiza seus trabalhos. Este profissional, dividindo espaço com anúncios de mestres do ensino secundário com suas aulas avulsas, garante estar preparado para “dar lições de architectura [...] dirigir construções de edificios [...] levantar mappas ou cartas de projecção de terrenos, nivelamentos e medição de sua superfície”, como destacado no anúncio que segue:

João Bãptista Froys Silva, rua de Matacavallos, 19. Dã lições de Architectura. Encarrega-se de dirigir construcções de edificios segundo os preceitos da arte, e as importantes leis da Statica e Dynamica, determinadas pelo calculo, e com algumas particularidades, como seja nas salas construidas propriamente para bailes e musica, terá applicação as curvas de dupla curvatura, que pela theoria da Acustica presta a prolongação do som com excellentes resultados pelos maravilhosos effeitos da Parábola; e nos quartos de dormir em que não se possa dar uma disposição para que sejam arejados, serão aparelhados de um systema de tubos inspirantes e respirantes que fará a troca do ar corrompido pela substituição do ar oxygenado (ar simples). Levanta mappas ou cartas de projecção de terrenos, nivelamentos e medição de suas superficies em braças ou varas quadradas.

Antônio Alves Branco Moniz Barreto, professor de cadeiras distintas do ensino secundário, representa aqueles profissionais que, como ele, acumulam matérias no seu exercício docente. Assim, atesta o anúncio de 1848 que ensina língua portuguesa, francesa, latina e aritmética. O professor Antônio Moura - lente de clarineta do Conservatório de Música, da Capella Imperial e do Teatro Lyrico Fluminense, que ainda leciona instrumentos em casas particulares, como registra o anúncio de 1859 - e o Professor João Mamede Junior - um engenheiro civil que oferta aulas em casas particulares ou colégios que o quiserem contratar¹⁰ - são mais algumas destas experiências relatadas que dão visibilidade às condições de atuação profissional, no século XIX, da carreira do magistério.

A partir desta fonte também foi possível investigar sinais de formação destes profissionais. Sejam os próprios docentes ou colégios, anúncios do Laemmert nos dão a ver alguns vestígios que evidenciam o pertencimento destes mestres nos seus respectivos percursos de profissão. Habilitados pela prática, em casos de transmissão do ofício nas atividades familiares, ou em grandes instituições, nacionais e internacionais, docentes da Corte Imperial registram suas certificações nas propagandas do anuário oitocentista.

¹⁰ Aulas de aritméticas elementares, geografia e história.

Assim o faz, em anúncio de 1847, o professor Casimiro Correia de Almeida Portugal¹¹, destacando que “foi discípulo dos professores lisboenses João Manoel Esteves e Joaquim Jose Ventura”, o que concorreu para lecionar de forma breve a escrita segundo o método do professor Joaquim, e, ainda, que possui “as utilíssimas pautas necessárias a este método que são desconhecidas na Corte”.

Da mesma forma, outros profissionais mostram as recompensas alcançadas por suas habilitações, prêmios ou publicações, como o professor Jacob Wladimiro Petra de Barros, que, no anúncio de sua atividade como professor de desenho, destaca possuir “três grandes medalhas de ouro” recebidas da Academia de Bellas Artes da Corte; o diretor do Colégio D’instrução Primaria de Meninos, Antônio Maria Barker, ao descrever-se “autor e proprietário de uma coleção de compêndios”, como segue:

Collegio d Instrução primária de meninos internos e externos, largo de S. Domingos, 8, dirigido por Antonio Maria Barker, auctor e proprietario de uma colleção de compendios apropriados á mesma instrucção, e que se achão á venda em quasi todas as lojas de papel, especialmente na da rua da Quitanda, 70, onde se vendem em porções com o abatimento de 20 por cento.

Um tipo de experiência identificada também em outros anúncios como o de 1859, em que o professor Luiz Antônio Burgain destaca ser “autor do novo método prático e teórico da língua francesa (já em terceira edição)”, e, ainda, do novíssimo “Guia de conversação [...] ambos adotados por um grande número de estabelecimentos e professores distintos”. Acerca destes dados, envolvendo a escrita e a produção docente, pesquisas vêm desenvolvendo análises que colaboram com o alargamento do conceito de intelectual, no intuito de pensar como tal, estes profissionais do magistério no século XIX.¹² Seus apontamentos consideram professores primários integrantes de um grupo específico de intelectuais:

Os resultados da análise dos dados biográficos podem indicar até que ponto tais professores, por serem autores de publicações de livros didáticos, artigos em periódicos, crítica literária, romances, poesias e outros, foram aos poucos formando um grupo específico de sociabilidade intelectual, que se dedicava ao ensino primário da Corte imperial. (SCHUELER; TEIXEIRA, 2006).

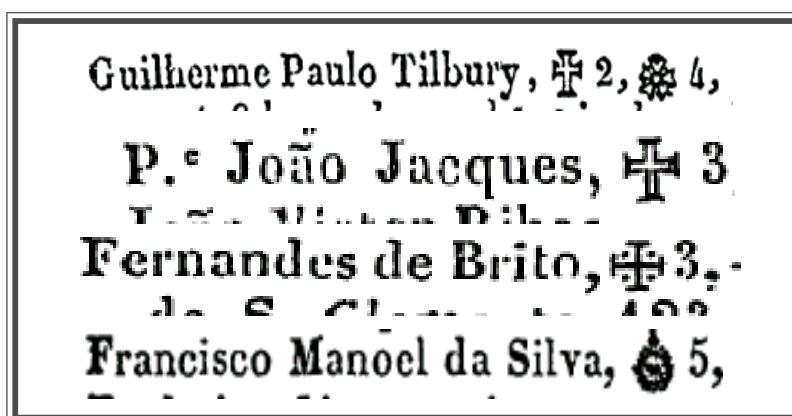
¹¹ Este profissional é diretor e professor do *Colégio Fluminense*. Aqui neste anúncio ele oferta aulas avulsas do secundário. No *Colégio Fluminense*, o ensino é também de instrução primaria. Registra em 1848 e 1849 que divide a direção do colégio, as aulas na própria escola e ainda aulas particulares (estas, três vezes por semana, a partir da três horas da tarde).

¹² A este respeito cf. SCHUELER, Alessandra & TEIXEIRA, Jôsele. *Experiências profissionais e produção intelectual de professores primários na Corte Imperial*. In: III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006; SCHUELER, Alessandra - Projeto de pesquisa intitulado: *Experiências profissionais e produção intelectual de professores primários na Corte imperial (1860-1890)*, em andamento, junto ao Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação da UERJ (NEPHE/UERJ), 2007/2008.

Os vestígios que ora destacamos neste estudo, a partir dos anúncios do *Almanak Laemmert*, expressam de que maneira estes profissionais da educação privada, na Corte Imperial, lidavam com diversas formas de fazer circular suas produções, seus materiais. Atestando com elas sua inscrição nos debates e questões educacionais travados neste tempo:

Preocupados com o próprio estatuto profissional, com as condições materiais do ensino público e os graves problemas do seu tempo [...] os professores reuniram-se em agremiações, fundando jornais e revistas pedagógicas, através dos quais defenderam a educação e a instrução populares e opinaram sobre os caminhos e os destinos da *nação*. Por meio da imprensa e da participação nos trabalhos das *Conferências Pedagógicas*, e, ainda, da elaboração de livros e compêndios didáticos, os mestres não apenas contribuíram para os debates sobre a educação imperial, mas, principalmente, disputaram entre si idéias, opiniões e propostas políticas para a sua sociedade. Atuaram como intelectuais urbanos, como intelectuais do ensino, envolvidos com as questões da instrução primária, do ofício docente e da cidade. (SCHUELER; TEIXEIRA, 2006).

Não medalhas, mas pertencimentos a determinadas ordens religiosas e seus respectivos títulos, são outras formas que estes profissionais encontraram para dar visibilidade as relações estabelecidas com determinados grupos sociais, políticos e culturais, como evidenciam as propagandas dos mestres Guilherme Paulo, Padre João Jacques, Fernandes de Brito e Francisco Manoel, que, entre outros, expõem os símbolos que falam mais que certas palavras, são sinais das ordens de existiam na época:



Credenciais que, a partir dos vínculos evidenciados, atestam pertencimentos em função de perspectivas religiosas, políticas etc.. Trata-se de um material que caracteriza as marcas de uma sociedade e que estão presentes nos mais variados espaços, como no próprio impresso que analisamos. Na terceira edição do *Almanak Laemmert* (1846), o Editor do anuário registra na apresentação datada de 27/12/45 a explicação dos “Signos das Ordens”. Faz referência à *Ordem Imperial do Cruzeiro*; *Ordem Imperial de D. Pedro II*; *Ordem de São Bento*; *Ordem da Rosa*; *Ordem de Cristo*; *Ordem de Santiago*.

Planos de estudos: saberes, relações de gênero, graus de ensino

Dando continuidade as questões levantadas pela nossa investigação, podemos apontar sinais relativos aos planos de estudo de cada instituição, condicionados ao nível de ensino oferecido. Entre os graus de instrução (primária, secundária), a iniciativa privada instaura outros espaços de educação, como o ensino preparatório – exclusivo para aprendizagem dos saberes necessários ao ingresso no ensino superior – ou ainda, um

sistema de reforço escolar – uma espécie de professor explicador¹³, que poderia ser contratado num estabelecimento especificamente para esta tarefa ou oferecê-la como aula avulsa, como demonstra o anúncio localizado em 1848, dando sinais da variedade inscrita da categoria de ensino particular: “José Antonio do Valle, professor de philosophia moral e racional, explicador de physica, botânica e zoologia, rua da Cadea, 99”.

A prática de ensino preparatório torna-se significativamente recorrente no século XIX, mais que o de repetidor de ensino, ampliando as atividades do aparelho privado no campo da educação. O *Colégio Victório*, um exemplo relevante, é uma instituição que funciona exclusivamente com este fim. Sendo os alunos do primeiro ano de medicina (cujos saberes são os mesmos anunciados pelo Professor José Antônio do Valle) o principal alvo deste último serviço.

Nos mesmos termos, em 1849, o *Colégio Preparatório Para o Comércio e Academias do Império* (“aos que se dedicam ao comércio e carreira literária”) anuncia que:

O simples titulo deste estabelecimento mostra quaes os ramos de instrução que nelle se ensinão: podendo, comtudo, entrar-se mais miudamente nesse conhecimento por meio dos estatutos.

Os anúncios que fazem referência exclusiva ao nível secundário de ensino, quase se confundem com as ofertas do ensino preparatório, demonstrando as grandes tensões articuladas ao sistema de exames públicos exigidos para as academias do império, sob os cuidados da Diretoria Geral da Instrução Pública.¹⁴ A finalidade maior deste ramo do ensino era preparar os jovens para o ingresso nas faculdades de uma forma mais proveitosa e rápida que os estudos do ensino secundário. Assim, os estabelecimentos de ensino privado precisavam se ajustar a este interesse maior que se constituía imperativo para matrícula nos cursos superiores. Uma característica que condicionava seus currículos, empobrecendo-os no instante em que os restringia às disciplinas preparatórias, exigidas para determinado curso superior¹⁵ HAIDDAR (1972).

Não só influência para o sistema curricular, este modelo parcelado adotado nos exames, também levou à consagração definitiva os estudos avulsos, visto que o maior interesse deste público era percorrer, o mais rapidamente possível, as disciplinas preparatórias relacionadas diretamente ao curso de seu interesse a fim de apressar seu ingresso no ensino superior.

¹³ Este tipo de anúncio, em que o próprio professor oferece seus serviços sem vínculo institucional, localiza-se, diferentemente do anúncio dos colégios, num outro espaço de publicidade no Almanak, são os anúncios das *Profissões Liberaes*, como especificado no Índice Alfabético. Podem ser professor primário, de preparatório ou secundário, de bellas artes - como musica ou desenho.

¹⁴ A partir da lei de 17/02/1854 foi criada, junto à Inspetoria Geral da Instrução Pública, uma banca de exames de preparatórios.

¹⁵ Dos diversos colégios e aulas direcionadas para este nível de ensino, dois colégios fazem referência aos detalhes que envolvem este processo. Nos anúncios das edições de 48 e 49, o *Colégio da Boa União* (ensino secundário para meninos) registra os dias de realização dos exames públicos, indicando que o ano letivo, começando em 7 de janeiro, está condicionado às datas das três etapas deste processo que se realiza em fins de abril, fins de agosto e meado de dezembro. Caracteriza, ainda, os dois primeiros, como simples adiantamento e o último cuja finalidade é conhecer os alunos que ficarão prontos. Já em 1859, o *Colégio Santa Cruz* (preparatório para meninos), registra-os para depois do dia oito de dezembro.

Articulada a esta reflexão, a contribuição dada por nossa fonte é a percepção de que algumas disciplinas que não integravam condição para os exames dos cursos superiores, não eram exigidas pela maioria dos colégios particulares direcionados a instrução secundária. Sendo recorrente o fato de as oferecerem enquanto um sistema de cursos extras, à parte do valor da taxa escolar (sistema mencionado no desenvolvimento do trabalho).¹⁶ Tais iniciativas demonstram e reforçam compreensão de que a instrução secundária naquele momento tem como prioridade o ingresso no ensino superior.

O funcionamento dos “preparatórios” nos leva a refletir acerca destas tensões. O *Colégio Roosmalen*, por exemplo, num anúncio de 1859, faz referência aos saberes a que se propõem ofertar. Na relação, primeiro aparecem as “matérias ensinadas conforme as exigências da profissão para o qual os pais destinam seus filhos”¹⁷ - seja comércio ou qualquer outra profissão liberal. Posteriormente, assinala a existência da educação física como única disciplina que complementa as anteriores (ginástica e natação - que é “exercício para o corpo, agilidade e segurança”). Já o *Colégio Parahyba do Sul*, com oferta exclusiva de instrução preparatória para carreiras literária e comercial, como registrado nos anúncios, oferece, uma educação “moral, intelectual, religiosa e física”, que são a base das disciplinas pertencentes ao seu curso de 4 anos, a partir do qual os alunos terminariam falando as línguas que aprenderam e cálculos mercantis, independente do curso superior a ser escolhido. As matérias são: doutrina crista, línguas, matemáticas, bellas artes.¹⁸ Também o *Colégio Zaluar*, localizado na praia de Botafogo, demonstra um interesse por oferecer saberes não restritos ao ensino preparatório de determinadas academias, embora sempre relacionados a esses: “uma educação intelectual e moral à perfeita habilitação para se entrar nas escolas superiores do comércio ou outras ocupações sociais”. Esta peculiaridade se faz presente mais uma vez nos registros publicitários dos colégios da *Boa União* e *Santa Cruz*. Nestes, o currículo era organizado sob bases de um sistema de seriação. No primeiro, porém, as matérias são distribuídas em classes, mas, não sugerem nenhum tipo de gradação da primeira a sétima, ao contrário das classes distribuídas no *Colégio Santa Cruz*.¹⁹

Sob nova direção²⁰, o *Colégio Santa Cruz* publica como propaganda do estabelecimento o currículo que compõe o plano de estudos. Os saberes passam a ser divididos em doze classes, onde são ensinados o preparatório para academias do império, aulas de línguas, ciências e bellas artes, como consta nos fragmentos do anúncio:

¹⁶ Física, química, história natural, musica, etc.

¹⁷ Línguas, matemática, geografia celeste e terrestre, história sagrada, antiga, moderna e arquitetura.

¹⁸ O diretor é assinalado como conhecedor dos melhores métodos de ensino na Europa, Brasil e EUA. Segue então um sistema eclético, filho de sua prática e experiência.

¹⁹ 1848/1849: *Colégio da Boa União* - secundário para meninos - as matérias são distribuídas em classes, com indícios de que o critério de distribuição de matérias para cada classe, seja um tipo de agrupamento de determinadas disciplinas mais próximas. Ex.: na primeira classe estão distribuídas as disciplinas agregadas a língua portuguesa, como gramática nacional, leitura caligrafia, versificação portuguesa, etc. Na quinta classe temos a distribuição de desenho linear, paisagens, contornos e sombreamentos. Em 1850 é inscrita no anúncio a inclusão de mais uma classe, com a disciplina de tachygraphia, cujo professor é o Sr. Paulo Perestello.

²⁰ Em 1852, o *Colégio Santa Cruz* (antigo d’instrução elemental) anuncia: a direção do colégio foi alterada. Dos diretores Dr. Jose da Costa Azevedo e Januário Matheus Ferreira, para Augusto Carlos Gonçalves e Sousa e João Augusto Ferreira Rangel. A maioria dos professores também foi substituída.

	Leitura, prosa e verso.	
	Orthographia.	
1. ^a CLASSE.	Doutrina christã.	} Os
	Grammatica.	
	Calligraphia.	
	Arithmetica até as 4 operações.	
	Arithmetica.	
2. ^a CLASSE.	Algebra.	} O
	Geometria.	
	Geographia.	
3. ^a CLASSE.	Historia Universal, Historia do Bras Cosmographia, Chronologia, &c.	
	Leitura e explicação da Constituição Noções de Ideologia, Rhetorica e Poetica.	
4. ^a CLASSE.	Versão litteral e livre do latim para a lingua materna.	} C
	Composição em latim (themas).	
	Versão litteral e traducção livre do francez.	
5. ^a CLASSE.	Composição.	} M
	Orthographia.	
	Versão litteral e traducção livre do inguez.	
6. ^a CLASSE.	Composição.	} M
	Orthographia.	
	Versão litteral e traducção livre do al Composição.	
7. ^a CLASSE.	Orthographia.	
	(Etymologia grega, Versão litteral e traducção livre do g Dialectos da lingua grega, &c.	
8. ^a CLASSE.	Historia da philosophia.	
	Logica.	
9. ^a CLASSE.	Psychologia.	
	Historia sagrada.	
10. ^a CLASSE.	Leitura do psalterio, traducção do padre Caldas.	} P
	Leituras das odes sacras compos- tas pelo mesmo.	
	Desenho linear.	
	Dito: elemental, em paisagens e contornos.	
11. ^a CLASSE.	Dito, dito de paisagem e de som- breado.	} M
	Copias de gesso, &c.	
	(As cinco posições naturaes e cur- vadas.	
12. ^a CLASSE.	Valsa.	} M
	Sólo inguez.	
	Quadrilhas.	

Ao lado dos colégios, podemos identificar alguns profissionais de diversas áreas do comércio e ciências que se habilitam a dar aulas sobre determinados conhecimentos, como o Dr. Adolpho Manoel, que, em 1844, anuncia a oferta de dois saberes para o estudo de medicina: física e botânica. Em alguns anúncios, apesar de não estar especificado a que ramo de ensino se refere o estabelecimento, podemos percebê-lo quando indicado os saberes disponibilizados. O *Colégio São Pedro de Alcântara*, a partir da edição de 1848, possibilita reconhecer esta informação na media em que anuncia saberes específicos da instrução secundária, como segue:

Religião Christã—Leitura—Calligraphia—Grammatica Portugueza—Francez—Inglez—Allemão—Laçim—Grego—Geographia—Cosmographia—Historia—Arithmetica—Algebra—Geometria—Astronomia—Rhetorica—Philosophia—Litteratura—Elementos de Physica—Chimica—e Historia Natural—Bellas Artes: Musica—Dansa—Desenho—Esgrima e Gymnastica.

Ao lado destas instituições, percebemos uma série de outros estabelecimentos do ramo secundário de ensino que não fazem qualquer referência ao ensino preparatório. Ao contrário, garantem um típico ensino humanista, como o *Colégio Atenêo Fluminense* que em 1845, trabalha com as seguintes disciplinas: literatura portuguesa, brasileira, inglesa, francesa, alemã, italiana, geografia e história, somadas a um curso extra de arqueologia.²¹

Nos currículos do ensino primário verificamos outras marcas, agora relacionadas às questões de gênero. Por ser mais freqüente a presença feminina ainda neste ramo de instrução, os planos de estudo dos estabelecimentos estão caracterizados por conteúdos específicos para cada público. Exclusivos do ensino primário, uma relação grande de colégios pode ser destacada. Ainda que, atendendo aos distintos públicos, estes estabelecimentos atendem um numero maior de meninas. Já em número maior, são os colégios que ofertam instrução primária e secundária concomitante e numa mesma unidade, e que se destinam majoritariamente ao atendimento de meninos.

No que tange aos saberes femininos, somado as lições elementares do ensino primário (doutrina crista, leitura, escrita, quatro operações matemáticas e bellas artes - musica, desenho, dança), qualquer complemento curricular seguia restrições às matemáticas (álgebra, aritmética, geometria), ficando condicionados, quase exclusivamente, a oferta de “prendas que aperfeiçoam a educação de uma menina”, como destaca o *Colégio Nacional*, sob direção de D. Polucena Maria:

Collegio Nacional, D. Polucena Maria da Conceição da Cruz, lecciona além das materias marcadas pela lei, todas as mais prendas que aperfeiçoão a educação de uma menina; tambem recebe pensionistas e meias pensionistas, rua do Areal, 7.

²¹Descreve ainda possuir um “lindíssimo Tratado de Caracteres de Escripça Ventureense, do qual possui as utilíssimas pautas, ainda desconhecidas na corte, e não usadas em outro colégio”.

E outros como o *Collégio de Educação Litteraria e Moral*. Direcionada a leitura, escrita, contas e habilidades de agulha, a instrução primária no *Colégio Santa Cecília* tem a mais típica lista curricular²², assim como outras instituições: *Colégio Emulação da Juventude* (lições de bordados, costura e belas artes); *Colégio Augusto* (onde, somente pela vontade dos pais, poderá ser aplicada a Aritmética as suas alunas).²³

A frequência destas marcas no currículo primário de educação de meninas, não podemos deixar de salientar. Embora, percebemos também traços que descaracterizam uma imagem generalizante lançada a estas questões. Identificamos algumas instituições marcadas por tencionar justamente estas tradições, como o Colégio de Instrução e Educação de Meninas (dirigido pelo Sr. e Sra. Hitchings), anunciado com bastante regularidade nas edições pesquisadas. Os saberes que compõem seus planos de estudos e que correspondem a “completa instrução de meninas [...] e os ramos da mais perfeita educação”, são:

<i>Linguas.</i>	<i>Bellas-Artes.</i>	<i>Sciencias.</i>	
Ingleza.	Desenho.	Astronomia.	Historia natural.
Franceza.	Musica.	Botanica.	Geograph. phys.
Portugueza.	Dansa.	Historia antiga e	e elementar.
Allemaã.	Cañto.	moderna.	Uso dos globos.

Obras de costura de diversas qualidades, bordar em lã, branco, matiz e ouro, e obras de fantasia.

Podemos perceber que, neste estabelecimento, somada às “prendas que aperfeiçoam a educação de uma menina” (“bordar em lã”, “costura”), as “Sciencias” inscritas no currículo das alunas marcam a singularidade do mesmo em relação aos demais planos de estudos femininos que observamos. No Colégio de Meninas (dirigido por M.r e M.me Lacombe) o destaque é para os estudos de algumas sciencias como aritmética, geometria e princípios da física. Uma diferença significativa aparece no Colégio de Meninas, sob responsabilidade da Baroneza de Geslin. Este colégio oferta às suas alunas aulas de cálculo, escrituração mercantil, retórica, geografia, esfera e mitologia, como segue:²⁴

<i>Ujectos a ensino a cargo ao Collegio.</i>
As linguas Franceza e Portugueza, Leitura, Calligraphia, Calculo, Escripuração mercantil, Grammatica geral, Rhetorica, Litteratura, Historia, Mythologia, Geographia e Sphera.
Bordados e trabalhos d'agulha de todos os generos.

²² A esta, somam-se bellas artes e francês (acrescentado alguns anos depois de seu primeiro anúncio).

²³ Para os meninos, somadas às matérias básicas do ensino primário é possível encontrar com recorrência nos anúncios do Laemmert, estabelecimentos ofertando escrituração e contabilidade mercantil, aritmética, geografia, matemáticas, como o *Colégio Padre Saraiva*.

²⁴ O Colégio de Meninas (dirigido por Madame Halbout), também inclui a aritmética como matéria da instrução primaria em seu estabelecimento.

Custos da instrução particular

O custo de uma família para manter seus filhos em um destes estabelecimentos variava de acordo com a situação em que o aluno seria admitido. Nos anúncios do Almanak Laemmert os colégios de ensino primário ou secundário poderiam se organizar para receber alunos como: pensionistas, onde ficavam em tempo integral no colégio, com retorno as casa somente nas férias ou no final de todo curso letivo, recebendo alimentação, instrução, educação e, em alguns casos, cuidados médicos; meio-pensionistas, em que poderiam retornar no fim de cada mês, de cada semana ou no final do dia; externos, que são alunos que retornavam todos os dias para seus lares.

No caso dos pensionistas, a instituição procurava estabelecer através do anúncio uma percepção de cuidados constantes, descrevendo o mesmo como se fosse ou funcionasse como uma quase extensão do lar. Era muito recorrente a oferta destas três modalidades de atendimento, inclusive em colégios de pequeno porte, em que o professor transformava sua própria casa em escola. Nestes casos, os alunos pensionistas, ou meio-pensionistas dividiam os cômodos da casa com a própria família, como aparece num anúncio, de apenas 3 linhas, inscrito na edição de 1847, em que a única informação que consta, além do endereço, é a oferta de ensino para internos na casa da professora, a “D. Maria Angélica de Athayde Pestana de Simas”.

Na tentativa de estabelecer uma compreensão acerca da significância exata dos valores referentes aos custos desta instrução naquela sociedade, investimos na tarefa de compará-los a custos (em moeda Réis) de outros produtos comercializados neste tempo e anunciados no próprio Almanak, como: 1\$500 - o metro de um caro tecido como cetim; \$800 - uma lata de finos biscoitos franceses; 16\$000 a 41\$000 salário mensal de um professor público²⁵; 5\$000 – uma dúzia de retratos; 20\$000 – cama mais colchão de solteiros; 600\$000 – um jovem escravo; 66\$700 – salário mensal de um professor particular no *Colégio Victório*²⁶; 266\$000 – remuneração mensal do Inspetor Geral da Instrução Pública Euzébio de Queirós.²⁷

Para expor os valores referentes às pensões de alunos nos colégios anunciados no Laemmert, entre 1844 e 1859, procuramos ordenar o relato a partir daqueles que percebemos os mais caros – que ficaram numa média de 30 a 40 mil contos de réis por mês²⁸ – e os de menor custo – variando entre 10 e 25 mil contos de réis.

Desta forma, o *Colégio Parahyba do Sul*, para meninos, é eleito um dos estabelecimentos mais caros. Seus valores, pagos trimestralmente (a modalidade de pagamento mais recorrente dos anúncios), são: 120\$000 Réis (equivaleria a 40\$000 mensais) para internos, somada a uma cobrança de 40\$000 Reais paga no ingresso do aluno para despesas domésticas, e mais taxas extras para algumas aulas.²⁹ O *Colégio*

²⁵ Lei Geral de Ensino de 15 de Outubro de 1827 – Artigo 3º: Os presidentes, em conselho, taxarão internamente os ordenados dos professores regulando-os de 200\$000 a 500\$000 annuaes com relação as circunstancias da população e carestia dos logares, e o farão presente à Assembléia Geral para aprovação.

²⁶ AGCRJ – Códice 10.4.28

²⁷ AGCRJ – Códice 12.2.23

²⁸ Calculamos por mês, mas a modalidade de pagamento varia de uma para outra instituição. Podendo ser mensal, trimestral, semestral ou anual. O menos comum é o mensal.

²⁹ A pensão de meio-pensionista era de 80\$000 e a taxa de entrada 20\$000, para externos o trimestre custava 30\$000, sem taxa extra. Bellas artes e lavagem de roupa são pagas a parte. Destaca ainda que “meninos pobres de pais honestos são admitidos gratuitamente. Sendo verificadas a pobreza e o talento pronunciado”.

de *Instrução e Educação de Meninas* (dirigido pelo sr e sra Hitchings), destaca na propaganda as seguintes condições:

<i>Condições.</i>			
Por mez	30\$000	Dansa	6\$000
Musica.	8\$000	Canto	6\$000
Desenho	6\$000	Lingua Italiana.	6\$000

Os pagamentos serão por trimestres adiantados sem que se faça desconto algum por ausencia ou ferias.

Estes valores supracitados são semelhantes aos anunciados pelo *Colégio Roosmalen* (para meninos). Nele, se paga 100\$000, 60\$000 e 21\$000, por trimestre adiantado, para pensionista, meio-pensionista e externo, respectivamente, sendo extras os custos das aulas de música e ginástica, bem como certos materiais (2\$000), aulas de desenho (3\$000), lavagem de roupas (4\$000) e taxa de dormitório no ato de entrada do aluno (20\$000). Trazido também a nossa análise, o *Colégio da Boa União*, inscrito nos anúncios desde 1848, somente em 1850 faz referência a seus valores. Estabelece, de forma singular, o custo pela instrução no estabelecimento: de acordo com o número de classes do ensino secundário (são oito) que os alunos se interessarem em estudar. Os pensionistas pagam, por uma só classe 20\$000 reis, os meio-pensionistas 10\$000 Reis e os externos 4\$000 reis, como segue:

<i>Preços mensaes :</i>	
Os Pensionistas pagão, por uma só classe, 20\$000 rs.; por duas, 23\$000; por tres, 25\$000.	
Os meios pensionistas, por uma só classe, 10\$000 rs.; por duas, 13\$000; por tres, 15\$000.	
Os externos, por uma só classe, 4\$000 rs.; por duas, 7\$000; por tres, 10\$000.	
As classes de Inglez, Algebra e Geometria, e Desenho são pagas em separado.	
As gratificações dos pensionistas são pagas em quarteis adiantados; as dos-meios pensionistas e externos um mez sempre adiantado.	

O exercício poderia prosseguir, mas já há elementos que permitem pensar o valor atribuído a instrução. O comércio do saber, como se viu, não se dá de modo homogêneo. Varia de instituição para instituição, indício do público que cada uma atinge ou pretende atingir. Varia, igualmente, no interior de cada instituição em função do estatuto/ condição do aluno (interno, ou pensionista, meio-pensionista e externo) e, sobretudo, o que se paga é proporcional aos saberes que se deseja comprar. Estas são as condições em que se dá o comércio da instrução. Quanto mais detalhada, qualificada e especializada a representação que o colégio faz de si (e de sua clientela), mais elevada é a taxa e os serviços extras que o estabelecimento oferece.³⁰

³⁰Somado aos valores das pensões escolares, podemos encontrar também uma relação de taxas extras, não compreendidas nestas e que correspondiam, geralmente, a algumas aulas como: desenho (6\$000 – seis mil contos de Réis – no Colégio de Meninas da Baroneza de Geslin), ou canto (8\$000 no Colégio de Meninas da Ms. Hitchings). Bem como, determinados cuidados domésticos com as roupas dos alunos, por exemplo, que eram lavadas, engomadas e costuradas, por 4\$000.

Considerações finais

Inicialmente, o destaque dado à principal fonte utilizada para construção deste trabalho (*Almanak Laemmert*) contribui com o processo de organização e divulgação de um repertório das fontes relativas à instrução na Corte Imperial que vem sendo constituída na historiografia educacional. No recorte cronológico operado, recobrimos 16 anos de publicação deste impresso e muitas páginas de anúncios. A partir dos vestígios colhidos, identificamos informações diversas acerca da existência e funcionamento das práticas educativas dos particulares, de algumas aulas avulsas, de alguns colégios, de professores, explicadores que comercializavam seus produtos (saberes e práticas educativas) com base em determinados valores. Trata-se de indícios de uma extensa malha de escolarização privada inscrita num processo em que a instrução adquire cada vez mais visibilidade e importância. Trata-se também de evidências de um momento em que a produção e institucionalização da escola, a profissionalização do magistério, a diversificação de práticas educativas, os debates acerca dos métodos de ensino, as políticas públicas e legislações destinadas à escolarização, as tensões sobre a obrigatoriedade escolar, enfim, toda a vida escolar ocupa um lugar de relevo na sociedade.

Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. História e legislação. 2. ed. Tradução de Antonio Chizzotti; Crítica de Maria do Carmo Guedes. São Paulo: EDUC, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A Legislação Escolar como fonte para a História da Educação: Uma tentativa de Interpretação. In. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Educação, Modernidade e Civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONDRA, José G. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

H AidAR, Maria de Lourdes M. **O ensino secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1972.

LEMOS, Daniel C. A. **O discurso da ordem**: a constituição do campo docente na Corte Imperial. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: EdUERJ: 2006.

LIMEIRA, Aline de Moraes. **Práticas discursivas e publicidade**: a iniciativa privada no Almanak Laemmert (1844/1859). In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação (CSBHE). Goiânia, 2006.

MARTINEZ, Alessandra. **Educar e instruir**: a instrução popular na Corte imperial. Dissertação de Mestrado em História, Niterói: EdUFF, 1997.

PARK, Margareth Brandini. **Histórias de almanaques no Brasil**. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

SCHUELER, A. M. **Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro**: representação, experiência docente nas escolas públicas primárias (1870/1890). Rio de Janeiro, Tese de Doutorado: EdUFF, 2002.

SCHUELER, Alessandra Frota M. de; TEIXEIRA, Jôsele. **Experiências profissionais e produção intelectual de professores primários na Corte Imperial (1860 – 1889)**. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, COLUBHE: Uberlândia, 2006.

VARELA, Julia; ALVAREZ URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VASCONCELOS, Maria C. Chaves de. **A casa e seus Mestres: a educação no Brasil dos Oitocentos**. Rio de Janeiro: GRYPHUS, 2005.

VINCENT, G., LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Dossiê: Trabalho e Educação. Revista da Faculdade de Educação da UFMG, 33, junho, 2001.

A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO EM ECONOMIA DOMÉSTICA NOS SÉCULOS XVIII E XIX: conhecimento e profissão

Ana Carla Menezes de Oliveira¹

Resumo

O referido artigo tem como objetivo retratar melhor a história da formação em Economia Doméstica nos séculos XVIII e XIX em função do campo do conhecimento e profissional, partindo em princípio da sua origem, evolução, sua função escolar e familiar e na produção/reprodução no mercado de trabalho. Para tanto, será apresentado o surgimento e origem, como também o real papel na Escola, Família e na sociedade, por fim será resgatado o profissional de Economia Doméstica no campo histórico do ensino técnico e superior e sua atuação no campo produtivo, reprodutor e no mercado de trabalho. Sendo utilizadas fontes primárias e secundárias, jornais, dados coletados, revista, leis e decreto da área.

Palavras-Chave: Economia Doméstica. Conhecimento. Profissão-trabalho-educação.

THE HISTORY OF EDUCATION IN HOME ECONOMICS IN THE EIGHTEENTH AND NINETEENTH CENTURIES: knowledge and profession

Abstract

This article aims to better portray the history of training in Domestic Economy in the eighteenth and nineteenth centuries depending on the field of knowledge and professional, starting in principle of its origin, evolution, his family and school function and the production / play the market of work. For both, will be presented the rise and rise, but the actual role in School, Family and society, finally will be redeemed the occupation of Domestic Economy in the history of higher and technical education and its role in the productive, reproductive and the labour market. As used primary and secondary sources, newspapers, data collected, reviewed laws and decree of the area.

Keywords: Domestic Economy. Knowledge. Occupation-work-education.

Introdução

Ao longo dos séculos XVIII e XXI a história da educação em sua dimensão educativa “cria uma sociedade que educa cada um ao seu tempo homens, mulheres, crianças, jovens e adultos” (LOPES, 2000, p. 26), no qual “o campo científico tem uma importância muito grande no mundo social que os envolve dando contribuições para o progresso da ciência” (BOURDIEU, 2004, p. 21).

Assim surge a “cadeira de Economia Doméstica com o intuito de atender aos anseios da mulher” (CAMARGO, 2000.p. 24). A Economia Doméstica formalmente veio a existir em 1909 como resultado de mudanças sociais que tiveram lugar com o advento da revolução industrial. Era um campo de conhecimento referente às funções da família, buscando eficácia científica nas tarefas cotidianas da casa em função da melhoria da qualidade de vida das famílias.

Recebido em: Abril de 2008.

Aceito em: Julho de 2008.

¹ Docente da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação- GEPHE. E-mail: anacarla@eafsc.gov.br

A Profissão de Economia Doméstica lida com conhecimentos científicos teórico-práticos que se relacionam ao que se concebe como esfera reprodutiva, àquela esfera onde se dá a reprodução social dos seres humanos, através da socialização, cuidados com higiene, saúde, habitação, alimentação.

Destas forma, a Economia Doméstica tem sido uma profissão cujos fenômenos de interesse são originados nas ciências naturais e sociais e como profissionais são influenciados por conhecimentos das duas ciências e extrai idéias das disciplinas de Química, Sociologia, Arte, Biologia, Filosofia, Antropologia, Física e Economia.

A Economia Doméstica é considera como campo de saber profissional que trabalha visando à melhoria da qualidade de vida das funções relacionadas com a manutenção humana e a satisfação plena das necessidades básicas humanas, pleiteando engajar-se num mercado de trabalho, que lhe dará acesso ao exercício dessas funções junto aos indivíduos, famílias, comunidades e instituições na qual haja seres humanos é que iremos apresentar a Economia Doméstica no campo do conhecimento e da profissão visando atender aos objetivos propostos e estabelecer um elo entre duas esferas- o doméstico e o público.

Inicialmente iremos apresentar a Economia Doméstica através do seu surgimento em 1909, sua origem e evolução no mercado de trabalho.

Dando continuidade ao trabalho relacionaremos a Economia Doméstica com a Escola, família e o seu campo de atuação.

Por último apresentaremos o desenvolvimento da formação em Economia Doméstica no Brasil, no ensino técnico e superior e na produção, reprodução e no desenvolvimento do mercado de trabalho.

Concluindo o referido artigo apresentaremos as considerações finais e resultados da referida pesquisa.

O Surgimento da Economia Doméstica

A Economia Doméstica formalmente veio existir em 1909 como resultado de mudanças sociais que tiveram lugar com o advento da revolução industrial. Famílias mudaram para cidades e puderam trabalhar em fábricas e mudar o seu modo de vida, ocorrendo uma mudança significativa no qual as famílias tiveram mais tempo juntas e homens, mulheres e crianças uniram-se na força do trabalho.

Durante este período ocorrem muitas mudanças sociais, principalmente no meio familiar no qual as crianças foram levadas a acreditar ser descuidadas, anormais e irresponsáveis, devido a separação e ausência dos pais dentro do lar. Mudanças sociais, suas causas e efeitos, tornaram-se uma área de interesse para estudantes e para a população em geral.

A maior preocupação da sociedade era que o lar e as famílias pudessem acabar. Esta instituição era vista não como provedora do cuidado, criação e formação necessárias para o bem-estar das pessoas na sociedade. Muitas acreditaram que se as famílias falissem, a sociedade poderia também falir, uma vez que lares e famílias foram, não muito distante, os provedores de tipos de habilidades e influências éticas, isto no passado, a responsabilidade por tais instruções inevitavelmente recaíram para as escolas. Entretanto, as escolas não pareciam ser capazes de remediar a situação. Assim por dez anos consecutivos pessoas de vários campos educacionais participaram de conferências para discutir a criação de uma nova profissão que eles chamaram Home Economics – Economia Doméstica. Os participantes dessas conferência acreditavam que a formação

em Economia Doméstica tinha um importante papel na sociedade. Em seu ponto de vista, a profissão poderia ajudar lares e famílias a desenvolver a ética e tornar o ser humano livre e participante de maneira consciente da melhoria da sociedade.

A “cadeira de Economia Doméstica” surgira no panorama de ensino como “trabalhos manuais”. Colocada no currículo secundário pela Reforma Capanema, até então era vista como um Curso de Economia Doméstica, fazendo parte do ensino técnico-profissional, que fora regulado pelo Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio, de acordo com o Decreto Federal de dezembro de 1906. A Superintendência da Educação Profissional e Doméstica- criada pelo Decreto nº 1604, de 13 de agosto de 1934, vindo se subordinar à Secretaria da Educação e Saúde Pública, como sede no Instituto profissional Feminino da capital de São Paulo – possuía um número, relativamente alto, de matrículas de alunas, distribuídas por várias seções, porém, a de Economia Doméstica começou a funcionar somente em 1912, sendo logo suprimida. Reapareceu, em 1919, graças à reforma geral dos cursos profissionalizantes em São Paulo. A partir daí, uma série de entraves impediu uma boa imagem do Curso de Economia Doméstica, que só a consegue quando decretos do governo estadual paulista aplicam mudanças, em 1930, na legislação do ramo de ensino profissional. O grande salto para valorizar a Educação Doméstica se deu a partir do que consagrara o Código de Educação em 1933, que levou o curso a se estender às escolas profissionais secundárias femininas com o intuito da formação das “futuras donas-de-casa”.

O Plano Nacional de Educação de 1937, do Ministério da Educação e Saúde, de Capanema, assumido em 1934, previa a existência de um ensino doméstico reservado para meninas entre 12 e 18 anos. Tratava-se de um ensino feminino, contendo em um dos ciclos, o preparo das mulheres para a vida no lar e, em outro, a formação de professores pela Escola Normal Doméstica (COSTA, 1984, p. 10). No tempo de Capanema, a partir da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário¹², em 1942, foi incluído o ensino de Economia Doméstica em todas as séries dos cursos ginasial, clássico e científico.

Historicamente, Economia Doméstica tem sido uma profissão cujos fenômenos de interesse são originados no problema exposto de ambas, as ciências naturais e as ciências sociais. Como profissionais, nós somos influenciados por conhecimentos das ciências naturais e das ciências sociais das disciplinas como Química, Sociologia, arte, Biologia, Filosofia, Antropologia, Física e Economia.

A Origem e Evolução da Economia Doméstica

A Economia Doméstica pode ser entendida como uma Ciência e uma Arte cujo domínio envolve o cuidado da casa e da família. É ciência porque supõe conhecimento de nutrição racional, higiene da família e da casa, noções de administração e finanças do lar. Utiliza-se de muitos princípios básicos da Economia Geral, tais como a divisão do trabalho e do consumo coletivo.

Como arte inclui idéias artísticas, estéticas, como o gosto no decorar e aparelhar a casa e também a apresentação cuidadosa das mais simples tarefas da vida cotidiana. Na antigüidade, a família se encarregava da confecção de sua própria roupa sendo que as atividades de fiar, tecer e tingir tecidos constituíam as funções mais importantes dentro de uma casa. Na Idade Média, o artesanato imperava e as pessoas produziam para o seu próprio consumo.

Com o desenvolvimento do comércio e da indústria, a maior parte daquelas atividades tipicamente caseiras, são hoje realizadas nas fábricas: a conservação de frutas e verduras, a confecção de roupas, a fabricação do pão, do sabão e de muitos outros produtos. Os serviços que são oferecidos em hotéis, restaurantes, salões de beleza,

lavanderias etc, contribuem para simplificar o trabalho de casa. O progresso da indústria de artefatos domésticos, da alimentação e vestuário, impuseram uma revisão de valores e contribuíram para o desenvolvimento das Ciências Domésticas.

A preocupação com a família, a solução racional de seus problemas e a preocupação com a educação do indivíduo para uma vida melhor, constituem o objetivo da Economia Doméstica. Outra de suas finalidades se constitui no melhoramento das comunidades e conseqüentemente a elevação da sociedade. Em sentido amplo, as Ciências Domésticas abrangem o estudo das leis, princípios e idéias relacionadas com as condições físicas do homem e de seu habitat. De outro lado, estuda também a natureza do homem como ser social em relação aos fatos ecológicos e estéticos.

Em nível universitário, a Economia Doméstica visa a educar, orientar, pesquisar e entender conhecimentos aplicáveis a uma vida mais saudável, mais conveniente e mais agradável, aumentando os potenciais de conhecimento humano, melhorando as condições de vida no âmbito da família e da comunidade, em prol de uma sociedade mais evoluída e mais feliz.

A evolução da Economia Doméstica nos outros países, esta num estágio muito avançado, onde muitas vezes o ensino é ministrado em nível universitário e os cursos ultrapassam os quatro anos superiores. Oferecem, na maioria das vezes, cursos de pós-graduação em nível de mestrado.

Nos Estados Unidos, o profissional é bastante considerado e as escolas de Economia Doméstica atraem grande número de pessoas. Os cursos existem há quase um século, possibilitando e incentivando as pesquisas que se baseiam em princípios científicos, humanísticos e artísticos. Os currículos são preparados de forma a propiciar aos alunos uma vida compatível com a evolução do mundo, oferecendo-lhes também uma profissão muito humana, pois visa ao desenvolvimento sócio-econômico das comunidades. As escolas ministram o curso com um currículo amplo e diversificado, incluindo ciências naturais e sociais, humanidades e artes, como matérias obrigatórias, nos dois primeiros anos. Uma de suas maiores preocupações é a aptidão individual e permite, nos dois últimos anos do curso, opção por áreas de seu maior interesse.

Outros países também consideram importante a Economia Doméstica, dando-lhe além de valor prático, o caráter científico peculiar às áreas de estudo que merecem atividades de pesquisa. Existem Escolas de Economia Doméstica em Portugal, na Índia, Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda. Como ciência, para atender o homem e o meio, a Economia Doméstica se alastrou pelo mundo inteiro, tornando-se conhecida na sua propagação do aperfeiçoamento humano e atualização da família para uma vida mais condigna da família para uma vida mais condigna com a sua natureza e seus recursos.

A Economia Doméstica na Escola

Apesar do ensino de Economia Doméstica haver sido suprimido do ensino fundamental, o texto da LDB 9394/96, já a partir do seu Art. 1º, considera a vida familiar como um dos processos formativos da educação. Na Seção III do Ensino Fundamental, nos itens II, III e IV contempla aspectos relevantes que são de competência do Economista Doméstico.

De acordo com o disposto no item III do Art. 10, item III do Art. 11 e do Art. 26 sobre o que a lei fala Parte Diversificada, e ao Capítulo III – Da educação Profissional – na LDB 9394/96, entende-se que a atuação do profissional de Economia Doméstica na Escola atende diversas expectativas do cotidiano escolar, seja na Educação Básica ou em outras atividades relacionadas à formação extracurricular, através da relação escola-

comunidade, bem como àquelas relacionadas às necessidades de higiene e de alimentação. As áreas de conhecimento da Economia Doméstica que podem ser enfocadas na educação Básica, são bem variadas. Elas dizem respeito ao cotidiano da vida familiar e demandam uma série de reflexões acerca dessas vivências.

O currículo dos cursos de formação do Economista Doméstico inclui, justamente, a área de desenvolvimento da criança, onde estão contempladas disciplinas sobre a educação da criança dos anos iniciais, dos anos pré-escolares e o brinquedo para a Educação Infantil. Portanto, assegurado por sua formação, o profissional de Economia Doméstica tem capacitação para desempenhar atividades na educação em creches ou pré-escolas.

A Parte Diversificada do currículo, segundo a LDB nº 9394/96, mantém a obrigatoriedade apenas para a língua estrangeira. Isto não impede que, cada sistema ou estabelecimento de ensino, estruture seu currículo de modo a incluir conhecimentos e atividades como cuidado com a família, higiene, saúde, alimentação e arte e habitação que também são úteis para a vida familiar e social mas, que via de regra, são esquecidos.

Nas relações familiares, as responsabilidades com atividades do cotidiano precisam ser distribuídas entre os membros da família. Preparar e educar filhos e filhas a serem independentes e responsáveis na vida cotidiana é o grande desafio da família na sociedade moderna. Muitas vezes os pais não têm condições de fazê-lo. A Educação Familiar na escola pode ser feita pelo profissional licenciado em Economia Doméstica.

No Ensino Médio, a existência de Cursos Técnicos em Economia Doméstica assegura ao profissional, sua inserção neste ensino onde questões relativas à produção agrícola no âmbito domiciliar são discutidas e levadas a termo por este profissional.

A Economia Doméstica na Família

A Economia Doméstica surge com uma concepção de família e de divisão sexual do trabalho que se aproximam de uma visão funcionalista. Nesta concepção busca-se caracterizar a família pós-revolução industrial, que tem como papel principal a satisfação emocional dos seus membros, e apresenta-se como unidade de reprodução e consumo, cabendo a homens e mulheres papéis distintos; ao homem são atribuídas as tarefas relacionadas a produção e às mulheres aquelas relacionadas a reprodução. Dentre deste enfoque de família, a Economia Doméstica apresenta-se como campo referente as funções da família, notadamente a esfera reprodutiva, buscando-se eficácia científica nas tarefas cotidianas da casa, visando a melhoria da qualidade de vida das famílias. Trabalho com famílias neste contexto significa quase sempre trabalho com mulheres, ensinando-lhes como cumprir da melhor maneira suas tarefas.

O Profissional de Economia Doméstica e o Campo de atuação

O Economista Doméstico não é um profissional voltado só para as atividades domésticas da casa, é um profissional que tem funções no comércio, na indústria, em escolas, creches e até no setor de habitação familiar.

O Economista Doméstico é o profissional cuja formação está voltada para o cotidiano familiar no que diz respeito às necessidades de alimentação, habitação, higiene e saúde, consumo e vestuário. Para tanto, este profissional aprende como administrar e organizar este cotidiano e a orientar as famílias no sentido de lhes propiciar melhores condições de vida

O Economista Doméstico é o responsável por planejar e supervisionar programas sociais nas áreas da saúde, alimentação, vestuário, economia familiar e direitos do consumidor. Há, inclusive, uma grande procura por especialistas em Economia Doméstica com boa visão administrativa em empresas de médio e grande porte.

No setor de alimentação, o Economista Doméstico é quem irá planejar os cardápios para os trabalhadores e cuidar das condições de higiene em que são mantidos os alimentos e os refeitórios. Além disso, é ele quem orienta sobre a melhor maneira de aproveitar os alimentos, reduzindo desperdícios e garantindo a qualidade do que é consumido.

Já nas indústrias, o papel do Economista Doméstico é interpretar as necessidades do consumidor e contribuir para o aperfeiçoamento de produtos. Para dar conta das tarefas, o Economista Doméstico precisa ter formação multidisciplinar.

O Economista Doméstico pode controlar a qualidade dos produtos antes e depois de seu lançamento; informa as famílias e comunidades sobre alimentação, habitação, higiene e saúde; dá orientação na compra de bens e na contratação de serviços; de acordo com o orçamento e as necessidades da família; implantar e acompanhar os processos de corte, modelagem e lavagem de roupas, zelando pelo melhor aproveitamento e pela conservação dos tecidos, podendo trabalhar em confecção hospitalares e em grandes lavanderias; ajuda a desenvolver produtos alimentícios, definindo métodos de manipulação, armazenamento e conservação, conferindo critérios nutritivos e de higiene, a validade e o peso e criar cardápios nutritivos e balanceados e de custo mínimo.

A Profissão de Economia Doméstica no Brasil

As primeiras escolas de Economia Doméstica, em nível superior, surgiram no Brasil ligadas às Escolas de Agronomia. Com a finalidade de preparar profissionais para trabalhar pelo desenvolvimento das famílias rurais, foi criada em Minas Gerais a primeira Escola Superior de Ciências Domésticas. Surgia integrada na escola de Agronomia e Veterinária de Viçosa, começando a funcionar, em caráter experimental, a partir de 1952.

Em 1961 foi criado o Curso Superior de Ciências Domésticas junto à Escola de Agronomia Eliseu Maciel, da Universidade do Rio Grande do Sul, em Pelotas. A escola começou a funcionar nos mesmos moldes da escola de Viçosa; entretanto, inserida numa região com outras características e outras condições peculiares ao sul do País. As oportunidades que a Escola do Rio Grande do Sul tem fornecido aos alunos são enormes; muitos já concluíram o curso de pós-graduação em nível de Mestrado e outros já ingressaram em cursos de pós-graduação nos Estados Unidos.

No estado do Rio de Janeiro, o curso em Economia Doméstica vem funcionando desde 1966, junto à Universidade Federal Rural.

No estado de São Paulo, a primeira Escola de Ciências Domésticas, em nível superior, foi o Instituto Santa Tereza, de origem salesiana, em Lorena criada em 1962. A outra Escola paulista funciona em Piracicaba, onde foi criada em 1967, junto à Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz.

O interesse por Ciências Domésticas no Brasil, ainda é bastante limitado, o valor do curso ainda não está conscientizado e conseqüentemente sua utilidade prática é pouco conhecida. Entretanto, já existe certa movimentação no sentido de propagar-se e tornar mais conhecido o valor do profissional Economista Doméstico. Neste sentido, foi fundada, em 1967, a Associação de Economia Doméstica de São Paulo cuja principal finalidade é a congregação dos profissionais, promovendo estudos e pesquisas que visam ao progresso da Economia Doméstica.

A Profissão de Economia Doméstica no Nível Técnico

O Técnico em Economia Doméstica desempenha, geralmente sob direção e supervisão de profissional de nível superior, tarefas de caráter técnico no sentido de planejar, orientar, supervisionar, executar e avaliar trabalhos de sua especialidade relativos à Administração do Lar e Habitação, Alimentação, Vestuário, Saúde e Educação.

Colabora no desenvolvimento de planos, programas, pesquisas e experimentação das atividades que visam melhorar ou modificar hábitos de caráter econômico, social, educativo e de saúde, da vida individual e familiar, no desenvolvimento de cooperativas, orientando quanto às aquisições que servem às famílias, visando o planejamento de gastos e poupanças.

Junto à Indústria e ao Comércio, suas atividades técnicas visam a comercialização de produtos domésticos, utilizando os recursos da região. É o Técnico que orienta, principalmente nos meios rurais ou menos favorecidos, a organização racional do lar. Trabalha nos projetos de vida da comunidade.

O Técnico em Economia Doméstica exerce suas atividades junto a entidades que estejam ligadas à comunidade no que diz respeito a área de administração do lar e habitação, alimentação, vestuário e saúde.

Na Educação, além do magistério, suas atividades desenvolvem-se junto às Instituições do SESI, centros de Economia Doméstica, cozinhas experimentais, cooperativas de trabalho, programas de extensão urbanas e rurais, comércio de utilidades domésticas, meios de comunicação e outros.

A Profissão de Economia Doméstica no Nível Superior

O Economista Doméstico é o profissional que vai preocupar-se com a vida integral do indivíduo e sua família, ou seja, com a elevação do homem e da sociedade como um todo. Como os indivíduos vivem dentro de uma família, o trabalho deste profissional abrangerá o lar em toda a sua dinâmica com as inter-relações que existem dentro e fora dele. Nesse aspecto, suas atividades estarão ligadas à arte culinária, artes da agulha e artes decorativas.

A atuação do Economista Doméstico é maior no meio rural onde as famílias são mais carentes de orientação e onde as atividades do profissional se desenvolvem no sentido de levar até eles noções de higiene, administração do lar, utilização dos recursos agrícolas disponíveis.

O trabalho do Economista Doméstico envolve-se também com a indústria e o comércio. É ele que interpreta as necessidades do consumidor junto às indústrias, no sentido de informar às mesmas qual o tipo de produto que o consumidor está precisando em determinado momento. Por outro lado, dá assistência às famílias, esclarecendo-as a respeito da utilização dos produtos e serviços que estão colocados no mercado de consumo. Suas atividades envolvem o planejamento, orientação, supervisão e coordenação de programas de educação do consumidor, preparando-se para o uso eficiente do equipamento doméstico.

O Economista Doméstico pode ainda dedicar-se ao magistério, tanto no ensino secundário como no universitário. É aqui que a maioria dos formados se dedica, pois é no ensino que encontra maior campo de trabalho.

Este profissional pode atuar em todos os ramos onde existia um serviço que se preocupe especificamente com a promoção do indivíduo. Atua na área de Extensão Rural e Urbana, Desenvolvimento de Comunidades, Instituições de Assistência Social e de Difusão Cultural e Estabelecimentos de Ensino.

A Economia Doméstica na Produção, reprodução e no desenvolvimento

A Economia Doméstica lida com conhecimentos científicos teóricos-práticos que se relacionam ao que se concebe como esfera reprodutiva, àquela esfera onde se dá a reprodução social de seres humanos, através da socialização, cuidados com higiene, saúde, habitação, alimentação. A esfera da produção é definida pelo trabalho que gera renda, a produção não para a família, mas para o mercado, em princípio ou tradicionalmente atribuída ao chefe da família.

Considerando a Economia Doméstica enquanto campo de saber profissional, é fato que embora sua prática refira-se à esfera da reprodução, o exercício profissional se dá na esfera produtiva, pois o profissional tem por objetivo um lugar no mercado de trabalho. Portanto, a Economia Doméstica apresenta-se enquanto profissão que estabelece um elo entre estas duas esferas - entre o doméstico (privado e o público - que são separadas apenas artificialmente já que são de fato mutuamente dependentes. O Economista Doméstico trabalha visando a melhoria da qualidade de vida das funções relacionadas a manutenção humana, ou seja, à satisfação plena das necessidades básicas humanas e de cidadania, para tanto pleiteia engajar-se num mercado de trabalho, que lhe dará acesso ao exercício dessas funções junto a indivíduos, famílias, comunidades e instituições quaisquer onde haja seres humanos. Na casa como no hotel, no refeitório, na creche, na associação comunitária há um campo de trabalho para o Economista Doméstico.

Considerações Finais

Entendemos que tudo que foi apresentado sobre a Economia Doméstica foi de grande valia e serviu para verificar que a Economia Doméstica no campo do conhecimento e profissional não deveria trabalhar apenas em função dos afazeres do lar, mas sobretudo o seu papel deveria ser desenvolvido dentro da comunidade não só familiar, mas como um todo, orientando as famílias como lidar com os problemas de saúde, higiene, alimentação, estruturação do lar através da arte e habitação.

Assim verificamos também que o profissional de Economia Doméstica era preparado para prestar assistência técnica em órgãos públicos e privados, orientando programas ligados à área de saúde, vestuário e têxteis, alimentação e nutrição, arte e habitação e extensão entre a família, a comunidade e o mercado de trabalho.

Referências

BERTELLI, L.G. **Os profissionais do século XXI**. São Paulo: Folha de São Paulo, [20-?].

BOURDIEU, P, 1930-2002. **Os usos da ciência por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: EdUNESP, 2004.

CAMARGO, M.A.J.G. de. **“Coisas Velhas”**: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958): São Paulo: Editora EdUNESP, 2000.

CEBOTAREV, E; MARQUES, N. Economia e Economia Familiar. In: _____. **“Economia Familiar”**. Viçosa: Editora Universitária, 1996.

COMBES, D.; HAICAULT, M. Produção e Reprodução - Relações Sociais de Sexos e de classes. In: KARTCHEVSKY - BULPORT, A. et. al. (Org). **“o SEXO DO Trabalho”**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LARANJEIRAS, S. M. **A realidade do trabalho no final do século XX**: novos problemas, novas soluções. Caxambu/MG: ANPOCS 21,1997.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de. **História da Educação**. Rio de Janeiro: 2000. 26p.

MANFREDI, S. M.. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, J. C. do. **Memórias do Aprendizado**: 80 anos de Ensino Agrícola em Sergipe. Macéio: Catavento, 2004.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHWATZMAN, S; BOMENY, H.M.B; COSTA, V.M.R. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

VALENÇA, C.A. **Entre livros e agulhas**: representações da cultura escolar feminina na Escola Normal em Aracaju. 1871-1931. Aracaju: Nossa Gráfica, 2005.

PESQUISANDO A EDUCAÇÃO NA ESCOLA NORMAL SERGIPENSE

Carmen Regina de Carvalho Pimentel¹

Resumo

Esta pesquisa objetiva reconstituir a história da Escola Normal Sergipense, educandário criado em 1877, o qual educou as mulheres sergipanas e reconstruiu, ainda que parcialmente, a teia de relações que permitiu acessar as práticas e os saberes escolares difundidos na Escola Normal, além de investigar a importância da escola na definição, formação e história da mentalidade das mulheres ali educadas. Para a consecução dos objetivos propostos optamos pelo uso da metodologia baseada nas histórias de vida das ex-alunas da Escola Normal Sergipense no ano de sua formatura, em 1975. Nesta perspectiva teórico-metodológica que segue os princípios da Nova História Cultural e da História da Educação, a abordagem será feita através de pesquisa histórica e bibliográfica. A partir das evidências construir-se-á uma interpretação da Escola Normal, buscando não só a evidente relação da educação com a sociedade, com o campo econômico e político, bem como, com a educação feminina que ansiava por ampliar seus estudos e a sua cultura, elemento essencial para transcender o âmbito doméstico. Os dados serão coletados por meio de pesquisa documental, entrevistas, depoimentos, questionários, história de vida e pesquisas bibliográficas. No entanto, apesar de todos esses contratempos evidenciados em suas trajetórias, concluiu-se que, as ex-normalistas, através do ingresso no magistério, conseguiram ascender na carreira e atingir uma relativa independência social e econômica, desafiando o estereótipo de normalista espera-marido.

Palavras-chave: Escola Normal. Educação da mulher. História da Educação.

RESEARCHING FOR EDUCATION IN NORMAL SCHOOL SERGIPENSE

Abstract

This research objective to reconstitute the School Normal Sergipense's history, educational establishment created in 1877, which educated the sergipanas women and reconstructed, despite partially, the interrelation that had allowed to have access the practical ones and to know pertaining to school to them spread out in the Normal School, beyond investigating the importance of the school in the definition of the formation and history of the mentalities of the women have educated there. For the achievement of the considered objectives we opt to the use of the methodology based on histories of life of the ex-pupils of the School Normal Sergipense in the year of her formation in 1975. In this perspective, theoretical- methodological, that follows the principles of New Cultural History and the History of the Education, the boarding will be made by historical research. From the analysis of the evidences an interpretation of the Normal School will be constructed, searching not only the evident relation of the education with the society, with the economic and politician, as well as, the feminine education that wish extended its studies and its culture, element essential to transcend the domestic scope. The data will be collected by means of documentary research, interviews, depositions, questionnaires, life history and bibliographical research. However, although all this misfortune evidenced in its trajectories, concluded that, the formerones, by the ingression in the teaching, had obtained to ascend in the career and to reach a relative social and economic independence, defying estereotype of the teacher training wait-husband.

keyword: Normal school. Education of the woman. History of the Education.

Recebido em: Abril de 2008.

Aceito em: Agosto de 2008.

¹ Membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação (GPHED). Universidade Federal de Sergipe. UFS. Pedagogia e Letras/Português. Prof^ª. do SEED. E-mail: carmencp2@yahoo.com.br

Introdução

Trazer luz à História da Educação Aracajuana, através da Escola Normal é descrever a trajetória da instituição através de concepções que, de modo geral, foram caracterizadas por diversos fatores que corresponderam aos dispositivos regulares adotados pelas políticas educacionais contemporâneas, pela estrutura didática das práticas escolares, pelos discursos produzidos pela e sobre educação, como também, pelas diversas reformas e reformadores do ensino que atuaram nesse cenário, de modo a definir as diretrizes adotadas pela própria instituição.

Interpretar o passado dessa instituição seria corroborar para o entendimento do processo das relações entre os sujeitos que atuaram numa época de novas experiências históricas e possibilidades culturais. Possibilidades culturais que se insurgiam e começaram a fazer parte da escola.

Nessa época existiam poucos colégios voltados para o ensino secundário, mas, sob o controle da Igreja ou da iniciativa privada do que do Estado. Essas foram surgindo, atendendo mais a população masculina do que a feminina, já que a mulher tinha uma vida restrita ao ambiente doméstico. Esta tinha poucos privilégios, sendo que sua educação se fazia mais nos conventos. “[...] O convento era a única alternativa para as mulheres que quisessem estudar, ou se esquivar dos pais ou maridos indesejáveis [...]” (RIBEIRO, 2000, p. 26).

Novais (1984, p. 19), “[...] coloca que as oportunidades de educação feminina eram muito restritas, pois, até 1811 existiam cinco conventos no Brasil, localizados, um na Bahia, dois no Rio de Janeiro e dois em São Paulo [...]”.

A instrução no Brasil também não pretendia preparar a mulher para funções profissionais, dependendo da região eram consideradas como incompatíveis com a sua capacidade intelectual. Em relação às atividades políticas e aos cálculos, o ideal era apenas um conhecimento mínimo, suficiente para poder conversar no reduto do lar. A mulher tinha como missão principal: a maternidade, a educação moral e cívica de seus filhos e o completo bem-estar de seu esposo e o devotamento aos afazeres domésticos.

A mulher começa a ter acesso à instrução primária com a Constituição de 1823, a qual tinha um currículo diferenciado das escolas masculinas. Bastava para a mulher aprender “[...] a ler, escrever, as quatro operações de aritmética e também as prendas que servem à economia doméstica [...]” (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 06).

Em 1830, cogita-se a criação das Escolas Normais, mas estas serão destinadas inicialmente ao sexo masculino. Com este fim, criam-se nas Províncias de Niterói (1835), Bahia (1836), Pará (1839), Ceará (1845), São Paulo (1846), Sergipe (1870) e Goiás (1882), e só aceitavam, inicialmente, alunos do sexo masculino, o que fez com que elas tivessem uma existência efêmera.

A sociedade reagia negativamente ao recrutamento da mulher, avaliando, inclusive as primeiras normalistas como pessoas de moral duvidosa, pois, “[...] as primeiras escolas normais eram destinadas às camadas pouco privilegiadas que, àquela época, ainda não viam na educação um mecanismo de ascensão social [...]” (NOVAIS, 1984, p. 21).

O lugar da mulher era no lar, onde aprendia com a mãe a ser boa mãe, esposa e dona de casa. Somente nos fins do século XIX, a Escola Normal passa a ser vista pela mulher como uma oportunidade de continuar os estudos, atraindo moças de famílias abastadas que procuravam apenas elevar o seu grau de educação escolarizada.

Durante muito tempo, o curso é ministrado em escolas diferentes para cada sexo, enquanto em outro momento, para ambos os sexos. Muitas famílias não permitiam

que suas filhas freqüentassem a escola pública, mesmo que esta apresentasse um sistema de vigilância e controle exercido pelos bedéis e diretores, “[...] reflexo da Pedagogia tradicional que defendia a disciplina como fator importante para a ocorrência da aprendizagem [...]” (LIBÂNEO, 1985, p. 34).

Em 15 de outubro de 1827, uma Lei Imperial prescrevia a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos, para todos os cidadãos (livres). A mulher adquiriu o direito legal à educação pública, através da criação de escolas de primeiras letras para meninas, que deveriam ser providas por professoras, surgindo assim as primeiras vagas no magistério primário público para as mulheres.

É neste cenário que surge a Escola Normal em Sergipe. Em 1877, é criada pelo então Presidente João Pereira de Araújo Pinto a Escola Normal para moças, que iniciou seu funcionamento no Asilo Nossa Senhora da Pureza, em Aracaju. Aí sediado o curso normal, que, além de poder oferecer uma profissão às jovens órfãs “que não se casavam”, oportunizava a ampliação de estudos para jovens não internas. A Escola Normal permitiu a ampliação da escolarização feminina para diversas gerações de jovens sergipanas.

A escola Normal criada no século XIX, como espaço de formação de professores homens, por falta de demanda de alunos do sexo masculino, abre-se aos poucos às mulheres órfãs e de honestidade reconhecida. Estas primeiras professoras perdem este espaço para as “moças da classe média”. Nesse sentido, o trabalho no magistério primário é caracterizado como inerente às qualidades femininas e socialmente indicado para as mulheres. Na maioria dos regulamentos destas instituições, para serem alunos(as) “as exigências recaíam muito mais nas condições morais dos indivíduos do que em sua própria formação intelectual”. (VILLELA, 2000, p.104-106).

A educação idealizada pelos intelectuais sergipanos na segunda metade do século XIX estava relacionada ao tipo de homem que a sociedade pretendia formar. Para tanto, a escola era o veículo através do qual eram transmitidos esses valores. A investigação da história da escola esteve envolvida com a “[...] reconstrução dos processos que geraram a progressiva institucionalização da escola como espaço nuclear de transmissão dos saberes nas diferentes sociedades [...]” (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 53). “Os professores eram orientados a instruir e/ ou moldar as crianças de modo que elas pudessem vir a ser homens úteis a si, a sua família e a pátria”².

De acordo com esse contexto, o presente estudo tenta resgatar a criação, os objetivos, as diretrizes norteadoras de funcionamento e as práticas cotidianas que caracterizavam a Escola Normal Sergipana, um dos principais redutos da Educação feminina em Sergipe. Assim, fará uma análise baseada na história de vida das ex-alunas da Escola Normal Sergipana, na qual se buscou compreender o processo de sua formação profissional, ingresso no exercício do magistério e sua ascensão social, elementos essenciais para o entendimento deste estudo.

Deste modo, recuperar a memória desta instituição que cumpriu um papel importante em nossa educação enseja um retorno a História da Educação em Sergipe, história esta que nos traz elementos para analisar o passado e através dele resgatar o cotidiano dessa tão importante Instituição de ensino.

² SERGIPE. Relatório em que o Exm^o. Senhor Primeiro vice-presidente Dr. Raymundo Bráulio Pires Lima abriu a sessão da 22^a Legislatura da Assembléia Provincial de Sergipe no dia 3 de março de 1879. Aracaju: Typografia do Jornal de Sergipe, 1879, p. 21.

A Educação Feminina em Sergipe no Século XIX

Durante o período Imperial, o modelo pedagógico implantado trazia algumas diferenças daquele que marcou o período anterior. A política educacional do governo monárquico se preocupou com a criação de asilos de órfãos, instituiu casas de correção, espalhou por todo país a importância e o gosto pelas bibliotecas. O Ato Adicional de 1834, por sua vez, transferiu para as províncias a responsabilidade pela instrução primária, enquanto ficava a cargo do Governo Central a instrução secundária e superior. A disseminação das escolas normais foi também decorrente desse período, pois havia a necessidade de formar educadoras para dar sustentação à instrução primária, por isso, havia a necessidade de capacitar professoras para atender a demanda do ensino primário.

Foi aí que a mulher adquiriu o direito legal à educação pública. A partir de então, foram implantadas as cadeiras de primeiras letras para meninas que deveriam ser providas, preferencialmente, por professoras. Essa mesma lei previa ainda conteúdos curriculares diferenciados para meninos e meninas. Essa educação diferenciada decorria dos papéis definidos para cada sexo e dos preceitos católicos, muito influentes na sociedade brasileira. Conforme Louro (1997, p. 444), ler, escrever e contar, mais a doutrina cristã, consistiam nos primeiros ensinamentos para ambos os sexos. No entanto, destacava-se o ensino de geometria para os meninos e para as meninas bordados e costura numa demonstração clara que cabia à mulher o papel de dona de casa, mãe e educadora.

Almeida (2000, p. 132), esclarece que:

[...] o repúdio à co-educação dos sexos tinha cunho moral e religioso, despertando entre os segmentos conservadores um antagonismo que era usado como arma para combater as escolas estrangeiras de orientação protestantes, as quais viam as mulheres como as mais indicadas para educar e instruir de acordo com os ditames da fé e da moral.

Mesmo com a garantia legal de acesso ao ensino público, a educação feminina em Conventos, Colégios Religiosos, ou no ambiente restrito ao lar, com preceptoras, em geral estrangeiras, ou mesmo professores particulares, ainda se manteve por muito tempo. Essas possibilidades, no entanto, estavam restritas às jovens da elite sergipana. Do mesmo modo que em outras regiões do país, como indica Louro (1997, p. 446), nestes casos, além dos conteúdos indicados para as meninas, eram incluídas aulas de etiqueta, piano, francês e habilidades culinárias.

Por outro lado, como esclarece Nunes (1999, p. 47), as primeiras “escolas públicas” de primeiras letras abertas para meninas, em Sergipe, vão surgir em 1831, nas cidades de São Cristóvão, Estância, Laranjeiras e Propriá. Em 1834, funcionavam 29 escolas de primeiras letras, das quais 25 eram masculinas, e quatro femininas. No tocante ao ensino secundário, funcionavam, neste mesmo ano, 12 cadeiras públicas, que atendiam apenas aos alunos homens.

Com o Ato Adicional de 1834, o ensino foi legalmente descentralizado, cabendo às Províncias o direito e o dever de regulamentar e promover a educação primária e secundária, e a formação de professores. Muitas províncias, no entanto, por falta de recursos, não tiveram condições de organizar rapidamente seus sistemas de ensino.

No entanto, só nas últimas décadas do século XIX, serão inauguradas as Escolas Normais, como no caso de Sergipe (1870) e de Goiás (1882). A maioria dessas instituições só recebia alunos do sexo masculino, quando começaram a funcionar, e o acesso das alunas aconteceria de forma diferenciada em cada uma das províncias. “Em algumas delas eram criadas Escolas Normais femininas, como em Sergipe (1877) e em

Minas Gerais (1906), ou eram abertas vagas para as jovens nas escolas já existentes, como aconteceu em São Paulo” (1880) (FREITAS, 1995, p. 24).

O acesso à escolarização considerado uma conquista principalmente para as mulheres, pode ser compreendido também como distinção. Segundo Bourdieu³:

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a ‘distinção’ – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem ‘como cultura’ [...] a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes. (1996, p. 27).

Assim, a aproximação com os conhecimentos tidos como legítimos e a convivência com a língua culta no cotidiano do universo familiar, “funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar” além de que “propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação”, já que os comportamentos, estilo de falar e de escrever, exigidos pelo sistema escolar, só podem ser cumpridos por aqueles socializados conforme essas regras e valores, os culturalmente favorecidos.

Percebe-se que, a influência familiar, seja cultural ou econômica, é o centro da motivação que fizeram com que as mulheres se escolarizassem. As condições materiais os valores, a profissionalização, a garantia de emprego, foram aspectos elaborados pelas famílias para a saída das mulheres do âmbito doméstico para a escolarização, além da necessidade de professoras para lecionar nas escolas de primeiras letras.

Portanto, a possibilidade de realizar o curso Normal era, para as jovens sergipanas no final do século XIX e no início do século XX, uma das únicas oportunidades de continuarem estudando e se preparando para exercer uma atividade profissional fora do ambiente doméstico, uma vez que o magistério era socialmente aceito e entendido como prolongamento dos papéis femininos exercidos no lar.

Objetivos e Organização da Escola Normal

As primeiras tentativas de organizar o ensino secundário em Sergipe foram iniciadas durante o Império. Porém, só a partir de 1870, com a fundação do Atheneu Sergipense e da Escola Normal, foi regularizado o ensino secundário no Estado.

Só, em 1870, com a determinação da Regulamentação Orgânica da Instrução Pública⁴, assinada pelo então Presidente da província Francisco José Cardoso Júnior, movido por um pensamento reformista cria-se o Curso Normal Masculino.

Fica determinado em seu artigo 16º. Que a instrução pública secundária seria dada em estabelecimento público de línguas e ciências preparatórios, o qual se cria, em Aracaju, o Atheneu Sergipense.

³ Para Bourdieu: “[...] a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e das tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo.” (1996, p.27).

⁴ Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de Sergipe de 24/10/1870. Coleção de leis e Resoluções da Assembléia Provincial de Sergipe, 1870, Aracaju.

Parágrafo único: em aulas avulsas nas cidades que mais a exigirem.

Artigo 17º. Os cursos oferecidos pelo Atheneu eram humanidades e o curso normal masculino.

Em 1874, o Presidente Passos de Miranda criou uma Escola Normal independente do Atheneu, destinada somente a rapazes. Entretanto, ainda assim a matrícula era muito restrita, uma vez que não havia muito estímulo para que o jovem se preparasse para o magistério. De acordo com Thétis Nunes (1999, p.128) “a baixa remuneração do magistério primário não motivava esses jovens, além do favoritismo político que podia transformar qualquer pessoa em professor”. Portanto, esta foi extinta em 1888 por falta de alunos.

O Presidente João Pereira de Araújo Pinto (1876, p. 44)⁵ ao defender a implantação da Escola Normal, demonstrou a necessidade dessa instituição funcionando em terras sergipanas ao afirmar que: “A Escola Normal é um viveiro de professores: ahi⁶ se transmite a instrução, se põe em prova a vocação do que se destina ao magistério [...] não compreendo bom ensino, boa escola, sem um bom professor”.

O currículo estabelecido pelo regulamento de 1877, para o curso Normal feminino que funcionava em anexo ao Asilo Nossa Senhora da Pureza estava disposto da seguinte forma:

- Gramática da Língua Portuguesa;
- Exercícios de Leitura e de Clássicos em prosa e verso;
- Redação e exercícios de caligrafia;
- Noções Gerais de Geografia;
- História do Brasil;
- Sistema Métrico decimal;
- Desenho Linear;
- Pedagogia;
- Aritmética;
- Religião.

Porém, em 1881-1882, o presidente da província, Herculano Inglês de Souza, implantou inovadoras reformas educacionais, surpreendendo a sociedade sergipana. Ele baixou um novo regulamento no qual projetou algumas transformações nos ensinamentos primários, secundário e normal. Este modificou o plano de classificação do ensino primário, correspondendo o título de 1ª classe às escolas da capital; de 2ª classe, às cidades; de 3ª classe, às das vilas e de 4ª classe, às dos povoados. Ao mesmo tempo, excluiu o ensino religioso e acrescentou novas disciplinas, ampliando o currículo primário.

No tocante ao ensino secundário, criou uma Escola Normal mista, como estava estabelecido no Art. 1º do Regulamento da Instrução Pública: “Haverá na capital uma Escola Normal destinada a habilitar indivíduos de ambos os sexos na teoria e prática do

⁵ Mensagem Presidencial de João Pereira de Araújo Pinto ao ser empossado como Presidente da Província de Sergipe. Aracaju: Typografia do Jornal de Aracaju, 1876, p. 44.

⁶ Mensagem Presidencial do presidente da Província João Pereira de Araújo Pinto, ao ser empossado como Presidente do Estado de Sergipe, ao defender a implantação da Escola Normal do Estado, em 24 de fevereiro de 1876. Aracaju: Typografia do Jornal de Aracaju, 1876, p. 44. Esta era a escrita oficial da época. Documento transcrito do original .

magistério primário”⁷. Assim, inaugurou-se em 16 de agosto de 1881 a Escola Normal mista com a direção do Prof. Tito Augusto.

O curso estava dividido em três anos e os alunos das escolas normais anteriores matriculavam-se com o aproveitamento dos créditos das provas já realizadas. Esse novo regulamento estabelecia que os normalistas aprovados em todas as disciplinas do curso deveriam, no prazo de trinta dias, apresentar uma dissertação sobre Pedagogia ou Metodologia que seria julgada pela Congregação e pelo professor de Pedagogia da mesma escola.

Por outro lado, a reforma da Instrução Pública estabelecida no ano de 1882, redefiniu a grade curricular para o curso normal masculino, diferenciando-a da que estava designada para o curso feminino. Os artigos 6º e 7º exemplificaram essas novas diretrizes instituídas pela Resolução de 30 de março desse ano⁸.

O artigo 6º estabelecia que: “O ensino de Pedagogia Prática será superintendido pelo professor de pedagogia da escola normal em duas aulas elementares anexas, sendo uma do sexo masculino e outra do sexo feminino [...]” e o artigo 7º da Legislação enfatizava que: “Os professores das aulas anexas, além de suas obrigações, ensinarão: a do sexo masculino, Desenho Linear e Caligrafia, aos normalistas; a do sexo feminino, Prendas Domésticas e Trabalhos de Agulhas, às normalistas [...]” “Mas, esses cursos ainda eram projetos que estavam para ser aprovados”⁹.

No entanto, em 1883 a grade curricular é modificada mais uma vez, cria-se o curso de Prendas Domésticas, ou seja:

- Gramática Nacional;
- Prendas Domésticas;
- Instrução Religiosa;
- Aritmética;
- Geografia;
- História;
- Pedagogia.

Apesar de existir no currículo, o ensino de Aritmética, só se tornou disciplina obrigatória para o curso Normal feminino a partir do Ato de 20 de fevereiro de 1886. Nesse mesmo ano pensava-se em incluir as disciplinas de Francês, Música e Desenho. Dessa maneira, foi aos poucos se constituindo o currículo que passaria a prevalecer durante muitos anos no Programa da Escola Normal.

A Escola Normal teve uma dupla função: formar efetivamente boas professoras e dar noções de cultura geral àquelas que iriam estudar até o casamento. Esse era o grande trunfo da escola para conseguir a legitimação perante a sociedade. Para as jovens, sua importância residia no fato de que poderiam dar continuidade aos seus estudos e, para algumas, independência econômica e social. A disseminação desse tipo de estabelecimento foi legitimada, segundo Azevedo (1964), a partir da descentralização do ensino.

⁷ Instrução Pública. In: Jornal de Sergipe, n. 80, Ano XVI. 21 de setembro de 1881, p. 2, col. 2.

⁸ SERGIPE. **Coleção de leis e Resoluções promulgadas pela Assembléia Provincial de Sergipe no ano de 1882**. Aracaju: Typografia do Jornal de Sergipe, 1882.

⁹ SERGIPE. **Coleção de leis e Resoluções promulgadas pela Assembléia Provincial de Sergipe no ano de 1882**. Aracaju: Typografia do Jornal de Sergipe, 1882.

Com essa perspectiva, a Escola Normal aracajuana, foi, durante muito tempo, um espaço feminino de formação. Nesse sentido, Novais (1984, p.19-21) ressalta alguma das funções deste tipo de instituição: “[...] em fins do século XIX, a Escola Normal cumpre funções de dar formação profissional, aumentar a instrução e formar boas mães e donas-de-casa, funções essas que sem maiores alterações persistem até a atualidade [...]”.

De qualquer forma até a década de 30, a Escola Normal gerida pelo Estado ou por instituições religiosas, mesmo com todas as limitações que continham, desempenhou papel relevante na formação profissional e na elevação cultural da mulher brasileira. O magistério entendido como um prolongamento das atividades maternas passa a ser vista como uma ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade para a mulher.

Na Escola Normal Sergipense, as disciplinas estudadas pelas normalistas até a década de 20 referem-se em sua maioria, à educação geral e não à formação docente propriamente dita. Nos cursos normais já existentes, e em cursos femininos específicos recém-criados, novas disciplinas foram incluídas nos currículos, tais como: puericultura, psicologia e economia doméstica. Representavam, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos (inspirados principalmente no positivismo e no liberalismo) justificado por velhas concepções relativas à essência do que se entendia como educação feminina.

O estudo do panorama do campo educacional em Aracaju, neste período, permite apreender aspectos sobre instituições, práticas e saberes que constituíam o projeto de educação para as mulheres neste Estado. No campo educacional participam das “disputas e do jogo” as instituições escolares, as associações culturais e profissionais relacionadas com a escolarização, alunos, pais, professores, diretores e autoridades educacionais. Entende-se campo educacional a partir da categoria campo na perspectiva apresentada por Bourdieu (1980, p. 89):

[...] o campo é um espaço estruturado de posições cujas propriedades dependem das posições neste espaço [...] para que ele funcione é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo [...] que conheçam e reconheçam as leis imanentes do jogo e dos objetos de disputa. [...]. A estrutura do campo é um estado de relação de forças entre os agentes ou as instituições engajadas na luta [...] tudo aquilo que constitui o próprio, campo, o jogo, os objetos de disputas, todos os pressupostos que são tacitamente aceitos.

As ex-normalistas e as práticas pedagógicas e avaliativas da Escola Normal

Nos depoimentos analisados, trabalhamos com representações, que, mesmo individuais, “exprimem uma situação de vida e uma posição social determinada”.

Nesta perspectiva, o estudo das representações das ex-normalistas acerca da formação profissional permite o conhecimento das situações – objetivas e/ou subjetivas – por elas vivenciadas, enquanto indivíduos representantes de uma coletividade.

Apesar das motivações diversas, estas jovens mulheres viveram, enquanto normalistas, a experiência de um curso normal numa mesma instituição. Partilharam valores, normas, regras e conteúdos no processo de formação.

Assim, através das representações das informantes, é possível conhecer aspectos do cotidiano da Escola Normal não registrados nos documentos oficiais. A importância desta análise é explicitada por Demartini (1993, p. 5):

Os estudos preocupados com a educação escolar no passado geralmente estão voltados para aspectos relacionados ao sistema educacional e sua expansão, e

muito poucos fazem referências aos sujeitos e agentes no processo educativo: quase nunca se procura estudar os problemas e os valores vivenciados pela população quanto a sua escolarização.

Assim, a formação profissional das ex-normalistas, neste estudo, é permeada por “sentimentos” e “reciprocidades”. Nesse sentido, apesar de cada informante ter vivido “o seu tempo” na instituição e experimentado vivências particulares, todas elas salientam o início nessa instituição, a convivência com professores e colegas.

Para ser admitido na Escola Normal não bastava apenas a habilitação nas matérias do curso primário. Exigia-se ainda uma declaração de boa conduta moral, ter uma idade mínima de 14 ou 15 anos, dependendo do sexo, ser vacinado e ter o consentimento dos pais ou tutor, caso os candidatos fossem menores de idade.

Flávia estudou na Escola Normal, participou desse teste para entrar na escola:

[...] a habilitação nas disciplinas era verificada através dos exames que se prestava na própria escola. Tratava-se de uma prova oral outra escrita, sendo estas julgadas por uma comissão formada por professores, diretor e algumas pessoas convidadas pela instituição. Era um verdadeiro martírio, ficávamos muito nervosas. (Informação verbal)¹⁰.

Por sua vez, o trabalho Pedagógico desenvolvido nessa escola pautava-se nas práticas pedagógicas tradicionais, em que se destacava a exposição e a atitude receptiva do aluno ante a autoridade do professor. Tais ações consubstanciavam-se na repetição e recapitulação dos exercícios. No depoimento de Alda Maria, têm-se que: “o professor de biologia era um excelente profissional. Quando entrava na sala de aula, a gente tinha de ficar de pé como sinal de respeito. As aulas eram expositivas onde a participação maior era do professor”.(informação verbal)¹¹.

A prática avaliativa concretizava-se através dos testes e arguições, com a finalidade de verificar o desempenho da aluna, bem como mantê-la sob controle. Segundo Maria Laura “Quanto à avaliação eram as tradicionais provas escritas e orais [...]” (informação verbal)¹².

Carla diz: “para favorecer esse controle, as cadeiras eram dispostas em filas na sala de aula, cada uma tinha um lugar definido; a mesa do professor situava-se no plano mais elevado, permitindo-lhe uma visão ampla da sala” (informação verbal)¹³ o que se assemelha aos dispositivos descritos por Foucault (1987, p.18). Este autor descreve “o nascimento dos dispositivos disciplinares utilizados pelas instituições da sociedade (exército, escolas, além de outras) para punir os indivíduos que cometem infrações ou transgridem as normas”.

Além de avaliar a aluna em termos de desempenho, também se atribuía notas à ordem, comportamento e boas maneiras. Em termos de ordem, “a gente tinha de trazer o caderno limpo e organizado, a roupa limpa, a carteira com os livros e material organizados” (Liliana). (informação verbal)¹⁴. Em relação ao comportamento, as alunas tinham de observar e acatar as normas do Colégio; boas maneiras consistiam na forma de relacionamento e situação das alunas com as colegas de classe.

¹⁰ Entrevista concedida em 05 de abril de 2007.

¹¹ Entrevista concedida em 06 de abril de 2007.

¹² Entrevista concedida em 10 de abril de 2007.

¹³ Entrevista concedida em 15 de maio de 2007.

¹⁴ Entrevista concedida em 15 de maio de 2007.

À aluna que ferisse as normas de boas maneiras, penalidades eram atribuídas de acordo com a natureza do desacato. O castigo mais forte era a possibilidade de chamar os pais para castigá-las, em casa, impedindo-as de sair para o lazer.

Como se vê, a prática pedagógica e avaliativa exercida nessa escola contribuiu para uma aprendizagem mecânica, baseada mais na memorização e formação do caráter das alunas, atendendo aos preceitos Educacionais da época, como também os interesses das classes dominantes que lhes confiavam à educação da mulher.

No entanto, apesar da disciplina e do controle constante das alunas através dos inspetores de ensino, dos professores e diretores, as ex-normalistas relatam as brincadeiras que faziam nas salas de aula, no porão da Escola, no pátio, ou mesmo no cinema para onde algumas iam escondidas. Nesses momentos de descontração, existia uma boa convivência entre as alunas, apesar de nem todas participarem das brincadeiras.

Carla diz: “[...] eu ia para o porão com a turma, era tudo limpinho, dava até para a gente sentar lá. Conversa vai, conversa vem e o tempo passava. Ficávamos ali para falar de tudo, dos namoricos, da escola dos professores, de nossas vidas e o que surgisse [...]”. (informação verbal)¹⁵.

A presença da inspetora e a vigilância do Diretor muitas vezes, quando éramos descobertas, transformavam-se em castigos. Carla não se esquece do castigo que tiveram que enfrentar quando foram descobertas no porão. Tiveram que escrever 50 vezes a palavra: “[...] não vou mais fugir para o porão” (informação verbal)¹⁶.

A independência, a criatividade, as estratégias, a coragem e a participação nas brincadeiras, dramatizações, além das fugas para o porão da Escola marcam as representações das informantes. Todas essas atividades fazem parte da trajetória informal da Escola Normal Sergipana.

Por outro lado, observou-se que nem todas as normalistas formadas pela Escola Normal se dirigiam para o magistério. Muitas colegas destas informantes casaram-se logo depois de formadas e não exerceram a profissão. Outras se tornaram enfermeiras, e algumas deixaram de lecionar para trabalhar em diversos setores como funcionárias públicas.

Observa-se também que todas as informantes deste estudo foram professoras primárias apenas no ingresso do magistério, visto que através dos cursos de especialização, aperfeiçoamento e graduação, lecionaram em escolas de outros graus de ensino.

Desta forma, pode-se perceber que as informantes buscavam, através do curso normal, independência econômica e social, pois o magistério significava a possibilidade de atingir uma relativa autonomia através da realização de uma profissão socialmente aceita.

Considerações Finais

Ao se analisar a História da instrução educacional sergipana, tomando como foco principal à instrução ministrada na Escola Normal, percebe-se que, apesar do projeto inicial da instalação dessa escola, em Sergipe, na metade do século XIX, ter como público alvo os estudantes do sexo masculino, essa escola transformou-se em um espaço próprio para a formação feminina. A dedicação do Presidente da província, João Pereira de Araújo

¹⁵ Entrevista concedida em 10 de junho de 2007.

¹⁶ Entrevista concedida em 10 de junho de 2007.

Pinto concorreram para a criação de uma Escola Normal feminina, já que os discursos políticos engendraram a idéia de que a mulher estaria mais habilitada para exercer o magistério e assim, precisavam ser instruídas. Era evidente, no final do século XIX, a presença feminina na história das instituições escolares participando quer como docente ou discente, em escolas particulares ou públicas.

A Escola Normal que tinha por finalidade formar professores para ministrar o ensino primário do Estado, apresentava-se como uma das poucas possibilidades de instrução para as jovens sergipanas além de garantia da formação necessária para o exercício do magistério, pois, esta era considerada uma profissão só para mulheres. A procura pela Escola Normal está, ao mesmo tempo, permeada pela busca de independência social e econômica através da possibilidade de profissionalização socialmente aceita para as mulheres.

Foi possível perceber através das representações das ex-normalistas que o processo de ingresso na Escola Normal lhes atribuiu *status*. O conhecimento, o rigor na seleção, as distingue do conjunto das jovens sergipanas que pretendem continuar sua escolarização.

Esta escola privilegiou a cultura geral na formação das normalistas nas primeiras décadas do século XX. No final do período, porém, o eixo da formação deslocou-se para parte específica, com um maior número de disciplinas relacionadas ao estudo da criança e a ênfase na parte profissional.

O processo de avaliação, os métodos decorativos e a memorização dos conteúdos não sofreram variação, mesmo quando associados aos métodos ativos.

As representações que as ex-normalistas elaboraram sobre seus professores os qualificaram como cultos, competentes e portadores de erudição. Mesmo quando rigorosos e exigentes, os professores eram admirados.

Na convivência com as colegas, as ex-normalistas evidenciaram práticas de resistência contra a disciplina e a autoridade dos professores, inspetores e diretores. Através das brincadeiras e das fugas da sala de aula e da Escola, as ex-normalistas construíram experiências de solidariedade e cumplicidade enquanto vivenciavam a transgressão da norma.

Foi possível também, apreender neste estudo, que a formação “própria para o sexo” indicada para as meninas e jovens sergipanas desta escola, no meado do século XIX, envolvia um processo rico de associação entre escolarização e desenvolvimento de habilidades diversas. Preparando-as para cumprir os papéis tradicionais, como boas donas de casa e mães exemplares. Os conhecimentos e competências adquiridas também permitiram certo grau de emancipação para as alunas desta escola. A preparação para o magistério, profissão socialmente indicada para as mulheres, neste período, o domínio de técnicas sofisticadas de trabalhos manuais lhes possibilitaram ministrar cursos particulares ou desenvolver prendas para a comercialização.

As festas escolares noticiadas pela imprensa garantiam visibilidade às alunas e a seus aprendizados, principalmente aos relacionados à música, canto, declamação, domínio de línguas estrangeiras e trabalhos manuais refinados. Algumas alunas destas instituições acabavam assumindo, após o curso, atividades docentes no mesmo estabelecimento que estudaram ou procuravam as escolas públicas para o ensino secundário, no qual deveriam ser aprovadas em um exame rigoroso de admissão na Escola Normal ou no Colégio Atheneu.

Mesmo recebendo o que era considerado socialmente como “a educação própria para o seu sexo”, através dos estudos literários e de línguas estrangeiras, da apreensão dos rudimentos da matemática e das ciências, do desenvolvimento de

habilidades manuais e musicais, muitas destas jovens ampliaram seus horizontes de atuação para além do espaço doméstico.

O início da trajetória profissional das informantes está relacionado ao capital social e político de suas famílias. Eram três as possibilidades principais de ingresso no magistério, em Aracaju: a ida para o interior, iniciando a carreira em escolas de primeira estância; a espera de uma vaga na capital (enquanto aguardavam esta possibilidade, as ex-normalistas realizavam cursos e/ou trabalhos em outras atividades); ou a nomeação como presente de formatura.

Todas as ex-normalistas apesar das diferentes trajetórias vivenciadas no ingresso profissional buscaram ascender na carreira e deixar o trabalho como professoras primárias, passando a lecionar nas Faculdades do Estado, através de cursos de especialização, aperfeiçoamento e graduação.

Desta forma, as ex-alunas da Escola Normal, conseguiram assumir cargos de direção, coordenação e orientação, mesmo que, na maioria das vezes, não abandonassem o trabalho como docentes. Passaram a lecionar nos cursos ginásial, normal, técnico, industrial, comercial e superior.

Assim, essa instituição procurava orientar as futuras professoras primárias de modo que elas fossem um modelo para seus alunos. A formação da normalista esteve ligada à preocupação de que elas fossem civilizadoras, ou seja, transmitissem às crianças as regras e valores sociais vigentes. Para tal engenho, a partir do início do século XX, foram inseridos no programa curricular das normalistas, através da influência da Pedagogia Moderna, os novos conceitos científicos de Psicologia e Metodologia, engrandecendo os conhecimentos necessários para habilitar, tanto teoricamente como na prática, as alunas da Escola Normal à carreira do Magistério Primário.

Além disso, partindo dessa premissa, foi possível perceber que esta escola foi de fundamental importância para a formação da mulher aracajuana, pois significou uma oportunidade de ascensão do ambiente doméstico para a independência econômica e social que se vislumbrava com essa profissão.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares. As propostas acerca da co-educação dos sexos nos finais do século XIX: ambigüidades de ordem moral e religiosa. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2000, Rio de Janeiro. **Programas e Resumos de trabalhos**. Rio de Janeiro, 2000, p. 132.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Campinas: Papius, 1996. p. 27.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: _____. **Questões de Sociologia**. São Paulo: Marco Zero, 1980. p. 89.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério Primário: profissão feminina carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 05–14, ago. 1993.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 18.

FREITAS, Gonçalves Bueno de. **Vestidas de Azul e Branco**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão: Grupo de Estudos e Pesquisas em História da educação/NPGED, 1995. p. 24.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985. p. 34.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: PD&A, 2001. p. 53.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto. 1997. p. 444-446.

NOVAIS, Maria Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1984. p. 19-21.

NUNES, Maria Thétis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. p.47- 128.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane M. Teixeira (Org.). **500 anos de Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 26.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane M. Teixeira (Org.). **500 anos de Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 104-106.

PEDAGOGIA CATÓLICA, IMPRESSOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma contribuição aos estudos de história da educação¹

Evelyn de Almeida Orlando²

Resumo

Este artigo analisa a formação de professores proposta pela Pedagogia Católica entre as décadas de 30 e 60 do século XX através das diretrizes do Monsenhor Álvaro Negromonte em sua série de manuais intitulada GUIA DO CATEQUISTA. Tais diretrizes são analisadas, metodologicamente, associadas aos pressupostos escolanovistas para a formação de professores que vinha ganhando relevo desde a segunda década do século XX, inseridas no contexto das reformas educacionais que se instauraram na sociedade brasileira republicana. Essa série compõe uma coleção de catecismos e é destinada aos professores de catecismo do ensino primário especificamente, mas, em uma perspectiva mais ampla, esses livros põem em relevo o conceito de educação integral, o qual para os católicos compreende formação intelectual, física, moral e espiritual e o exercício da prática docente na perspectiva católica moderna. Para Negromonte, o professor católico torna-se figura imprescindível na articulação do ensino religioso aos pressupostos escolanovistas, o que revela uma faceta, geralmente, sombreada na História da Educação para a qual este artigo tem o objetivo de atentar.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Pedagogia Católica. Impressos. História da Educação. Escola Nova.

CATHOLIC TEACHING, PRINTED AND TRAINING OF TEACHERS: a contribution to studies of History Education

Abstract

This article analyses the training of teachers proposed by the Catholic Pedagogy between 30 and 60 decades of the twentieth century through the guidelines of Monsignor Álvaro Negromonte in its series of guides GUIDE TO CATEQUISTA entitled. These guidelines are reviewed, methodologically, associated with the assumptions for escolanovistas training of teachers who had gained prominence since the second decade of the twentieth century, placed in the context of the educational reforms that was introduced in Brazilian society Republican. This series comprises a collection of catechisms and is designed for teachers, catechism of primary education specifically, but in a perspective More broadly, these books highlight the concept of education Full, which includes training for the Catholic intellectual, physical, moral and spiritual and exercise of teaching practice in Catholic modern perspective. For Negromonte, the Catholic teacher it is essential figure in the articulation of religious education escolanovistas to the assumptions, which shows a facet, generally, shaded in the history of Education to which this article is objective to look.

Keywords: Training of Teachers. Catholic Pedagogy. Printed. History of the Education. New School.

Recebido em: Abril de 2008.

Aceito em: Julho de 2008.

¹ Este artigo é parte da dissertação de Mestrado intitulada "Por uma civilização cristã: a coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a Pedagogia do catecismo" defendida pela autora em 2008 na Universidade Federal de Sergipe sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe; Professora substituta de História da Educação da referida instituição; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: Intelectuais da Educação, Instituições Educacionais e Práticas Escolares do NPGED/UFS; Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação.

Introdução

Este artigo, situado no âmbito da Nova História Cultural, analisa o uso dos impressos na formação de professores católicos que desempenharam, de forma expressiva, uma das frentes de luta no movimento de renovação educacional do país que se desenvolveu com maior fôlego a partir do segundo decênio do século XX e tem como objetivo colocar em evidência uma face sombreada nas pesquisas em História da Educação que é a associação entre o ensino religioso em relação aos pressupostos escolanovistas em uma perspectiva católica moderna.

Tomando como base a proposta metodológica de Carlo Ginzburg (1989) de associar texto e contexto, a proposta da Pedagogia Católica é analisada aqui entre as décadas de 30 e 60 do século XX através das diretrizes do Monsenhor Álvaro Negromonte exposta em sua série de manuais de catecismos intitulada **GUIA DO CATEQUISTA**. Tais diretrizes são analisadas, metodologicamente, associadas aos pressupostos escolanovistas para a formação de professores que se delineou no contexto das reformas educacionais do início do século na sociedade brasileira republicana. A produção de sentidos que Chartier atribui aos livros e a forma como estes se apresentam no mercado editorial também servem de subsídios teóricos para a análise empreendida neste artigo.

A República se constituiu no Brasil empreendendo dentre outras bandeiras, a da laicização do ensino. Não obstante, a associação entre cristandade e cidadania permaneceu no cenário das práticas educacionais que, entre os conflitos e tensões, estratégias e táticas, foi imprimindo a sua marca no território nacional.

Nesse cenário, os professores tinham o papel a desempenhar: conformar as mentalidades em prol dos ideais do novo governo e contribuir com o projeto de civilização do país. O discurso civilizatório que circulava no Brasil não separava o homem civilizado das questões da fé, ao contrário. Desde o século XVIII, a Igreja Católica se constituiu em um dos maiores órgãos propagadores das noções de civilização no âmbito europeu, por traduzirem valores consoantes com ideais católicos como o controle dos afetos e dos instintos.

Para Nunes e Carvalho (1993, p. 13-14) o profissional docente teria a função de formar o cristão e o cidadão. A profissionalização docente que se implantou com as Escolas Normais visava preparar professores (do gênero masculino) para atender o aumento da demanda escolar consoantes com a cultura brasileira que sempre foi impregnada de catolicidade. As marcas dessa cultura tornam-se mais visíveis, quando, ainda no final do século XIX começou a haver um movimento de feminização do magistério e os homens começaram a abandonar as salas de aula, conforme defende Louro (1997). O trabalho do magistério passou a ser visto como uma extensão da maternidade e os alunos, filhos e filhas espirituais. Razão pela qual, a sala de aula tornou-se o lugar mais propício para a inserção da mulher no mercado de trabalho.

Segundo Louro (1997, p. 454) “[...] a incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina foi (e continua sendo!) uma das construções sociais mais persistentes”. De forma que, para as mulheres casadas que tinham necessidade de trabalhar pelo alto custo de vida que vinha se instaurando, o magistério lhes era completamente pertinente, por ser uma atividade em que elas só precisariam trabalhar um turno, podendo no outro, se dedicar às tarefas domésticas. Por ser uma ocupação transitória, já que deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe, os reduzidos salários destinados ao exercício da profissão, vista agora como uma simples ocupação transitória, se justificavam na própria mudança na terminologia, como também no argumento de ser um salário complementar, posto que o homem fosse o responsável pelo sustento da família.

Mas não foi só nas escolas que os homens abandonaram as salas de aula. Analisando alguns compêndios de catecismo, nota-se claramente como a presença feminina foi ocupando os espaços das salas de aula paroquiais no exercício da catequese e das aulas de catecismo. Entende-se por catequese:

[...] um conceito mais amplo da ação eclesial que conduz tanto os indivíduos como as comunidades à maturidade da fé enquanto o catecismo é um compêndio da doutrina da Igreja que sistematiza a ação catequética através do ensino adequando a metodologia utilizada à idade, cultura e circunstâncias em que será aplicado. (ORLANDO, 2008, p. 7).

Tendo em vista o aperfeiçoamento catequético, muitas obras foram produzidas e se estabeleceu um conjunto de normas referentes a um modelo ideal de catequista. Dessas obras pode-se destacar por suas expressividades no meio: **Catequista Ideal** do padre Agenor Nunes Marques, **Normas Práticas para os Catequistas** do padre Aleixo de Caxias, **Educação, Ensino e Cultura** que se constitui em uma coleção de textos conciliares, **A Pedagogia do Catecismo** e a série **Guia do Catequista** que vem a ser parte de uma coleção de manuais de catecismo do padre Álvaro Negromonte, esta última, principal fonte deste trabalho. Todas essas obras foram publicadas em meados do século XX, a maioria antes do Concílio Vaticano II e são relevantes por terem um discurso semelhante, praticamente o mesmo, a respeito da postura que deve ter o professor ou a professora de catecismo, os padrões de conduta que devem regular suas vidas, seu caráter moral diante da Igreja e da sociedade, sua amabilidade, doçura, fineza no trato, paciência, zelo, doação, dentre outras características.

Em geral, tais textos ao tratar da pessoa do catequista, se referem a ambos os sexos, alguns deles referem-se, explicitamente, aos párocos e seminaristas como principais responsáveis pelo ensino de catecismo. Não há nenhuma determinação explícita de que as mulheres devam ser as professoras de catecismo. Estas são as primeiras professoras de catecismo das crianças na condição natural de mães educadoras, devendo, portanto, ensinar seus filhos as verdades da fé antes mesmo destes irem para a escola.

Apesar disso, ao traçar o perfil de catequista ideal todos os autores ressaltam atributos tidos pela sociedade como tipicamente femininos. Além disso, em *Normas Práticas para o Catequista*, o autor ao se referir ao tipo de vestimenta apropriada para o catequista fala que “seus vestidos devem ser limpos e decentes” (CAXIAS, 1957, p. 24). Esse tipo de contradição nos documentos destinados aos professores de catecismo permite inferir sobre o papel social das mulheres nas escolas seculares do século XX. Esse papel se estende para o interior da Igreja e essas passam a exercer não só a docência nas salas de aulas das escolas, mas também nas salas de aula paroquiais.

Os limites entre a sala de aula da escola e da Igreja estão divididos por uma linha muito tênue. O Monsenhor Álvaro Negromonte, por exemplo, insiste na ausência de distinção entre a função de professora e a da catequista. Além de se referir aos catequistas sempre no feminino, o que ele próprio justifica no prefácio da **Pedagogia do Catecismo** (1940) por duas razões: a primeira não ter visto catequistas homens e, a segunda razão, prestar uma homenagem às mulheres que se dedicam a esse trabalho. Esse engessamento à função do catequista em relação ao sexo feminino reforça o papel da mulher como mãe responsável pela educação dos filhos, por conduzi-los pelo melhor caminho e fazer deles bons cidadãos, fiéis a Deus e a Igreja.

Para a professora católica, a função de catequista seria exercida praticamente como um exercício da sua segunda natureza, inerente ao seu caráter e as suas práticas cotidianas. A professora-catequista deveria se ocupar da educação integral dos seus alunos, a qual de acordo com Negromonte (1938, p. 7), é a que “produz os melhores cidadãos, os mais pacíficos, os mais obedientes às leis, os mais dedicados patriotas, os

mais amantes do próximo, os mais honestos e puros”. O exercício dessa função corrobora com a sua função social de mulher e professora, tanto no lar quanto na escola de formar os homens e mulheres da sociedade brasileira.

Sem fugir às expectativas da Igreja, essa função permitiu que as mulheres ao mesmo tempo, reproduzissem as idéias sexistas e misóginas da Igreja em muitos aspectos, e em outros, tivessem a possibilidade de inserir novos valores e desmistificar alguns padrões comportamentais, que descaracterizavam a força e o peso da presença feminina nos debates educacionais e sociais de uma maneira geral à época.

A estratégia do Monsenhor Álvaro Negromonte de inserir o catecismo nos espaços laicos da educação através da figura da professora, permitiu que as suas práticas educativas como professoras-catequistas conjuntamente mediassem dentro dos limites da civilização a evangelização e as relações entre o clero e o povo.

Nessa perspectiva, o impresso tornou-se um forte aliado na formação do profissional docente, fosse ele um professor secular, de catecismo, ou exercesse, tal como sugeria Negromonte, as duas funções no espaço da sala de aula. A destinação pedagógica dada ao impresso exerceu, muitas vezes, a sua função não só entre os alunos, mas também entre os professores. Entre as décadas de 30 e 60 do século XX, houve uma proliferação de impressos de cunhos variados voltados para o aperfeiçoamento dos professores, atualizando-os e colocando-os a par das discussões educacionais que vinham fomentando o campo da Pedagogia. De acordo com Carvalho,

A produção historiográfica sobre educação tem subestimado a intervenção dos católicos na configuração e difusão da pedagogia da Escola Nova no Brasil, nos anos iniciais da década de 1930. Isso porque tem atribuído à militância pedagógica católica um papel apenas reativo: o de barrar a difusão de toda e qualquer inovação proposta pelos chamados Pioneiros da Educação Nova. Com isso, fica prejudicada a compreensão a respeito de quais teriam sido as versões do escolanovismo disseminadas entre os professores, pois não é possível subestimar a eficácia das estratégias católicas de difusão doutrinária no campo pedagógico, estratégias nas quais estava em jogo a hegemonia da Igreja. (CARVALHO, 1994, p. 41).

O uso dos impressos pelo grupo católico põe em evidência que as bases do professorado católico estavam calcadas em uma Pedagogia Católica que vinha se modernizando em suas práticas pedagógicas e nas estratégias de difusão dos seus ideários. Na perspectiva de se escrever uma História dos saberes pedagógicos, no âmbito da Nova História Cultural, é preciso atentar para a produção, a representação e as práticas desse grupo, buscando extrair a sua contribuição para a formação do professorado que imprimiu as marcas da cultura católica em algumas gerações da sociedade brasileira.

A Formação de professores através do impresso

Os três volumes intitulados **Guias do Catequista** foram os últimos livros escritos para compor a coleção de catecismos Monsenhor Álvaro Negromonte. A composição de um material dessa natureza chama a atenção pela idéia sempre defendida pelo padre em relação ao tripé que sustenta a formação da catequista associando-o ao êxito da sua prática pedagógica. Para ele, o que integra uma catequista perfeita é a sua “formação intelectual, a formação pedagógica e a formação espiritual” (NEGROMONTE, 1938, p. 9).

Ao escrever a **Pedagogia do Catecismo** o padre deixa claro a necessidade que as catequistas têm de se preparar, usando para isso, o estudo e os mais variados recursos para aprimorar a sua prática pedagógica. A idéia de produzir uma fórmula pronta ou um receituário não agradava ao padre que já havia tecido críticas à solicitações nesse

sentido a um grupo de catequistas. O prefácio que escreveu para o **Plano de Lições de Catecismo**, em sua terceira edição em 1956 exemplifica com clareza o seu pensamento a respeito desse tipo de projeto. Defendendo mais uma vez a necessidade de articulação das funções da professora com a catequista para solucionar o problema do catecismo, Negromonte afirma:

A solução do problema está em a professora católica cumprir integralmente o seu dever, e ser também, catequista. Ser professora católica, em vez de ser professora e católica separadamente. Eis a única maneira de tranquilizar uma consciência esclarecida. Quando falamos disso às nossas professoras, elas arguem, excusa, que não conhecem a doutrina porque não lhes ensinaram e , podíamos acrescentar, elas não estudam. Isto é o que deveriam fazer, estudar. Mas os homens são e como são e não como queremos que fossem. Temos de tomar o problema como está. As professoras reclamam aulas feitas, prontas para dar, com o mínimo de esforços para si. Em vez de lastimarmos (porque é digno de lástima [...]), não é melhor remediar, esperando que as novas gerações já possam receber alguma coisa e dar um pouco mais? Pois este é o pensamento desse livro. Há muitas professoras que só dão Catecismo na classe, se encontrarem a aula feita. Para estas, o presente volume será tudo! Há outras que se valerão dele como um auxiliar, um guia talvez, e ele lhes será útil. A todas a sua leitura há de servir [...]. (NEGROMONTE, 1956, prefácio).

Apesar de toda a crítica, Negromonte acabou publicando seu **Guia do Catequista** em três volumes. A escolha do título reflete o uso que ele pensava para os manuais, conforme assinalou no prefácio citado anteriormente, uma espécie de roteiro, um instrumento de trabalho para acompanhamento do professor de 1ª a 4ª série que iria trabalhar com outra série da coleção intitulada **Meu Catecismo** (essa série voltada para o aluno).

O primeiro **Guia**, foi dividido para o trabalho com o primeiro e o segundo ano primário e traz na sua segunda parte uma justificativa da sua iniciativa. Segundo ele,

Resisti muito à publicação de um “Livro do Mestre” para o MEU CATECISMO, porque penso que nada substitui o mestre bem preparado, e desejo acima de tudo catequistas bem formados doutrinária, pedagógica e espiritualmente. Terminei vencido pelas insistências, principalmente dos párocos e bispos que precisam de um instrumento imediato para facilitar e melhorar a catequese, sem descuidar embora a preparação dos catequistas, obra de mais fôlego e tempo. (NEGROMONTE, 1961, p. 7).

Dessa forma, foram publicados os três **GUIA DO CATEQUISTA** (para o **Meu Catecismo**). O primeiro volume destinado ao primeiro e segundo ano; o segundo destinado ao terceiro ano e o terceiro volume foi destinado ao quarto ano. As primeiras edições foram publicadas em 1961 pela José Olympio e a segunda edição, em 1962 pelas Edições Rumo. Do ponto de vista material, ainda que tenham sido publicados por editoras diferentes, não há mudanças em tais dispositivos. Os critérios de edição da José Olympio foram mantidos nas edições posteriores. A ausência de variações no formato adotado para os três volumes, os títulos, a uniformidade na exposição dos conteúdos e a forma seriada em que foram compostos levaram-me a optar por analisar esses três livros como uma série.

A História da Educação atenta para o livro como objeto cultural, produto humano, social que, ao mesmo tempo, recebe as marcas da sociedade que o legitima e instrui, forma, educa, agindo, de uma forma ou de outra, diretamente nas mentalidades daqueles que interagem com ele. A análise desse produto está inserida e, portanto, contribui, não só com o campo da História da Educação como também com a História do Livro. Em uma via de mão dupla, o livro ora adota o papel de sujeito, ora de objeto. A junção desses dois olhares que se alternam e muitas vezes se embaralham, torna a história de um livro (neste caso, de quatorze livros) mais atraente pela sua complexidade e pela possibilidade

de compreensão das várias vozes que emanam das suas formas. Nesse sentido, Robert Darnton (1990) defende a estratégia dupla, que combina a análise textual à pesquisa empírica para destrinchar uma fonte tão elucidativa. A materialidade evidencia a história dessa produção e fornece elementos que iluminam as sombras de um documento que, no caso da coleção aqui analisada, estabeleceu-se monumento na memória coletiva daqueles que com ele interagiram.

Segundo Chartier,

[...] mais do que nunca, historiadores de obras literárias e historiadores das práticas e partilhas culturais têm consciência dos efeitos produzidos pelas formas materiais. No caso do livro, elas constituem uma ordem singular, totalmente distinta de outros registros de transmissão tanto de obras canônicas quanto de textos vulgares. Daí, então, a atenção dispensada, mesmo que discreta, aos dispositivos técnicos, visuais e físicos que organizam a leitura dos escritos quando se torna um livro (1994, p. 8).

O suporte material de um texto o carrega de significação para o leitor. As distintas formas materiais estão diretamente ligadas às práticas de leitura, à produção de sentidos. No mundo do texto, é preciso se atentar para o que Chartier chama de “formas e sentidos”, que vai da produção material até a apropriação da mensagem pelo leitor.

O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação [...] A ordem dos livros tem também um outro sentido. Manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são tão suscetíveis (CHARTIER, 1994, p. 8).

Nessa perspectiva de análise, do ponto de vista material, a série conta com o primeiro e o terceiro volumes publicados pela Editora José Olympio e o segundo publicado pela Rumo. Os livros são brochuras com formato de 12,5 cm de largura por 18,0 cm de altura. O primeiro volume com cento e noventa e cinco páginas. O segundo com cento e setenta e duas. E o terceiro com duzentos e vinte e seis páginas. As capas apresentam cobertura de cor viva em papel cartão em duas cores e no canto esquerdo uma cruz no sentido da altura do livro. As cores variam de acordo com o volume. No primeiro, a composição é de azul/vermelho; no segundo, ocre/amarelo e, no terceiro, verde/amarelo. Apresenta ainda as informações na seguinte seqüência: do lado direito, o nome do autor em preto e em caixa alta com o título abreviado, abaixo o cargo institucional em fonte menor, o título em caixa alta e negrito, seguido da série para a qual se destina entre parênteses e no pé da página o nome da editora também em caixa alta.

A contracapa foi utilizada nestes volumes como espaço de divulgação da coleção. Nenhum dos três volumes possui orelhas. O nome da editora aparece como padrão na capa, na contracapa, nas lombadas, na folha de rosto, no verso desta e na última folha depois do texto. As lombadas trazem informações precisas acerca do autor, obra, público alvo e editora seguindo o mesmo padrão dos outros livros do curso ginásial, o que torna sua identificação com a coleção mais fácil.

Em relação à organização interna, os volumes em questão mantêm a mesma estrutura dos outros livros dessas editoras com a seguinte formatação: ante-página com o título da obra; uma página com uma lista de todos os livros da coleção (incluindo aqui os Guias do Catequista) e mais algumas obras do autor; a folha de rosto que apresenta uma estrutura bastante similar à capa: no topo, “Coleção Mons. Negromonte” em caixa alta, o cargo institucional, abaixo o título do livro destacado com o subtítulo e o ano para o qual se destina, a ilustração de uma pequena estrela vazada, no caso da segunda

edição, esta vem abaixo da estrela e, ao final da página, a editora, a cidade e o ano de publicação; depois da folha de rosto, o *imprimatur* no verso da mesma; o índice geral, uma carta de recomendação do Papa; uma página com o título da obra novamente (este é um diferencial).

A partir daí há algumas variações entre os volumes: o primeiro volume é dividido para o primeiro ano e para o segundo ano, já aparecendo essa divisão no índice. Além disso, a primeira parte do volume um, destinada ao primeiro ano, segue a seqüência citada e apresenta uma nota intitulada “Observações importantes”, uma espécie de “apresentação” da obra e uma “Introdução”. A seqüência segue com as lições preliminares, o texto, uma ante-página com o título da obra marcando a divisão do trabalho para o segundo ano com *imprimatur* no verso, a introdução, o texto, a referência tipográfica e a contra-capá.

Curiosamente, a introdução do livro com a justificativa da composição e a explicação do método adotado só aparece nessa segunda parte. Tal estratégia é pouco compreensível uma vez que diz respeito à explicação teórica do que o autor propõe na prática. A bibliografia aparece ao longo das lições e é composta basicamente de textos bíblicos, livros litúrgicos como Missal, as Liturgias dos Sacramentos e os próprios livros do padre. Estes, indicados aos professores como obras de referência para melhor compreensão da doutrina. O segundo e o terceiro volumes, depois da página com o título da obra que aparece depois da carta, seguem com a Introdução; uma lição preliminar; o texto; a referência tipográfica e a contracapa.

As lições preliminares da primeira parte do volume um se desdobram em oito e são discriminadas no índice. Essas lições não constam no livro do aluno, o **Meu Catecismo** do 1º ano. Elas têm a função de iniciar a criança no espírito religioso, preparando-a para assimilar melhor o que lhe for ensinado. O autor ainda recomenda que essas lições sejam dadas antes de entregar o livro ao aluno, por considerar tal procedimento mais vantajoso.

As lições são as seguintes: “Primeira aula”; “Deus”; “Sinal da Cruz”; “Deus é nosso Pai”; “Falar com Deus”; “Jesus”; “Nossa Senhora”; “Uma visita à Igreja”. Na segunda parte não há lições preliminares. No segundo volume há apenas uma “Lição Preliminar”, uma espécie de “Primeira Aula”, em que deixa claro que a finalidade é despertar o interesse das crianças pelas aulas de religião, fazendo uma revisão das práticas da vida cristã e instigar o ânimo para o estudo das coisas de Deus. No terceiro volume não há lição preliminar.

Mais uma vez nessa série, o movimento do padre chama a atenção pela sua capacidade de sistematização sequenciada. No entanto, duas opções se destacam: a primeira é a ausência da “Lição preliminar” no terceiro volume, que pode ser explicada por ser publicação da Rumo e não da José Olympio. Neste caso, o formato mantido pela Rumo também teria suas particularidades.

Além disso, os livros **Meu Catecismo** para o segundo, terceiro e quarto ano começam as aulas pela lição intitulada “Orações” que não aparecem em nenhum dos **Guias**. Tendo em vista que o esquecimento não era uma das habilidades do autor, portanto, o fato de ter que compor esse tipo de trabalho para facilitar a aprendizagem de um grupo de professoras, já tinha criticado, anteriormente, pela falta de estudo e esforço foi uma pressão do campo, pode-se inferir que o padre não apresentava boa disposição para ensinar obviedades, apesar da forma esmiuçada como desdobra metodologicamente cada lição e o cuidado com lições preliminares no início de cada série.

No entanto, é possível que o padre considerasse “Orações” uma lição dispensável de ser ensinada para qualquer professora que se intitulasse católica, já que essa lição contém um conjunto de orações que todo católico deveria saber como o “Pelo

Sinal”, “Pai-Nosso”, “Ave-Maria”, “Credo”, “Glória ao Pai”, “Ato de contrição”, “Ao anjo da Guarda”, “Oração da manhã” e “Oração da noite”. Esse tipo de posicionamento leva a inferir que as pressões do campo, que fazem com que os homens oras avancem, oras recuem, e, algumas vezes se rendam em suas posições, delineiam os limites da singularidade do indivíduo em nome do grupo social ao mesmo tempo em que o leva a elaborar um conjunto de estratégias para manter sua identidade nesse grupo.

De uma forma geral, a organização dos índices dessa série segue o padrão da coleção e se relacionam diretamente com as lições do **Meu Catecismo**. No interior da obra, todas as lições são divididas em tópicos.

A confecção desse tipo de material, um manual do professor, traz ainda alguns questionamentos sobre a sua forma de circulação. Em alguns casos, o manual do professor era presenteado aos professores que adotassem os livros como textos da classe. Neste caso, segundo Smith Jr (1990, p.154), “o custo da promoção do manual seria coberto pela renda das vendas do livro didático. Logo, o custo do manual precisa ser mantido no mínimo para evitar aumentar o preço da venda do livro didático”. Muitas vezes se chega ao consenso de que a atratividade física da impressão não é tão importante para os professores como para os leitores infantis, o que significa que a reprodução do manual poderia ser feita da forma mais barata possível. Todavia, esta não foi a estratégia adotada para os **Guias**, que mantiveram o mesmo padrão de toda a coleção, salvo as ilustrações. Além disso, na listagem de referências dos livros do monsenhor feita pela José Olympio e pela Rumo, os **Guias** aparecem lado a lado junto aos outros livros da coleção, sendo contados como um dos volumes desta e não como suplemento de algumas obras.

De todos os livros da coleção, os **Guias** são o aparato material que melhor evidencia o pensamento do padre em relação à educação. Para Negromonte, a educação católica é a mais completa por ser integral e se propor a formar o corpo, a mente e o espírito. Nessa concepção, os professores católicos teriam a obrigação de proporcionar a educação secular e espiritual para os seus alunos. Essa junção das esferas terrena e divina não encontraria nenhum impedimento se os professores tivessem uma vida cristã permeada pelos estudos bíblicos e doutrinários. A queixa por parte dos professores em relação ao desconhecimento da doutrina aponta para o estado de superficialidade cristã que o catolicismo estava vivendo, já apontada por D. Leme na sua Carta Pastoral de 1916:

Que maioria católica é essa, tão insensível quando leis, governos, literatura, escolas, imprensa, indústria, comércio e todas as demais funções da vida nacional se revelam contrárias ou alheias aos princípios e práticas do catolicismo? É evidente, pois, que, apesar de sermos a maioria absoluta do Brasil, como nação não temos e não vivemos vida católica. Quer dizer: somos uma maioria que não cumpre os seus deveres sociais. (D. LEME, 1916, p. 6).

Apesar da renovação catequética já apresentar resultados positivos conforme afirma na terceira edição da **Pedagogia do Catecismo** em relação ao progresso do catecismo no país, este ainda se configurava como um problema a ser resolvido. De acordo com Negromonte, “o catecismo paroquial está quase sempre entregue a catequistas mais cheias de boa vontade que de requisitos para um Catecismo eficiente” (NEGROMONTE, 1953, p. 9).

A série **Guia do Catequista** tem em vista suprir essa lacuna, fornecendo o cimento necessário para dar continuidade a sua obra. A composição e publicação dessa série retratam ainda as exigências do professorado católico que vinha sendo chamado ao exercício do catecismo em suas salas de aula sem sentir preparado e a resposta do padre frente a uma necessidade real de instrução religiosa pautada nos princípios da Pedagogia católica aos próprios catequistas. Este movimento revela como as pressões

do campo incidem diretamente nas ações dos indivíduos, mesmo aqueles que são portadores de relativa autonomia, como é o caso dos agentes eclesiais.

Os **Guias** carregavam em si a intencionalidade de servir, literalmente, àquilo para o qual se propunham no título: um guia, um roteiro de aula com explicação da doutrina para facilitar o aprendizado/ensino das professoras católicas, as quais segundo ele deveriam associar essa função à de catequista, utilizando para isso o espaço da sala de aula por ser este um local estratégico para alcançar um número maior de crianças. Além disso, para os catecismos paroquiais estava sendo requisitada também maior eficiência no ensino do catecismo, razão que moveu os padres e os bispos a requererem um instrumento prático, um investimento a curto prazo para subsidiar o trabalho das professoras-catequistas.

O “Livro do Mestre para o **Meu Catecismo**”, tal como Negromonte se refere a estes volumes, não foi escrito em uma perspectiva de engessamento da prática pedagógica do professor, mas como um aporte teórico-metodológico para orientação das catequistas. Segundo o padre, “o livro por si só é morto, sendo necessária a atuação do bom mestre para animar a aula e dar vida ao livro”. Nesse sentido, ainda afirma: “conto sempre com a alma do catequista, seu esforço, seu cuidado, sua inteligência em interpretar e adaptar o que aqui deixo escrito” (NEGROMONTE, 1961, p. 3). A utilização do material de forma exitosa está inter-relacionada com a devida apropriação do método desenvolvido por ele, uma vez que seus textos, conforme afirma, são todos fundamentados teórico-metodologicamente³. De acordo com Negromonte, “só os que conhecem um método são capazes de utilizá-lo devidamente. Meus textos obedecem ao ‘método integral’, que denominei assim porque ele leva a criança a praticar integralmente a vida cristã” (NEGROMONTE, 1961, p. 3).

A fundamentação teórica é a base de sustentação para a prática educativa. A reflexão sobre uma proposta pedagógica só é possível a partir de um conjunto mínimo de conhecimentos específicos da área. Negromonte não defende uma educação descompromissada ou desvinculada com a teoria. Ao contrário, sua proposta consistia em dominá-las para refutá-las, quando não servisse, justificando sua posição frente às teorias pedagógicas modernas, e, sempre que fosse o caso, para extrair delas tudo de útil e pertinente ao êxito da educação católica. O objetivo do ensino também deveria estar claro para as professoras – catequistas que deveriam ter em vista seu ponto de chegada na formação dos seus alunos e, com base nisso, buscar todos os aparatos para facilitar o seu trabalho. Quanto a isso, o padre Agenor Nunes Marques em sua obra **Catequista Ideal** ao falar da educação integral, corrobora com Negromonte ao explicar o projeto de uma educação integral. Para ele,

A criança que vai se educar é o sujeito da formação cristã. A religião que vai se transmitir é o objeto da formação cristã. A pedagogia que vai se aplicar fornece os meios da formação cristã. A primeira se conhece pelo estudo da Psicologia Infantil, a segunda pela doutrina cristã, a terceira pela metodologia educacional. O educador integral, deverá, pois, conhecer o sujeito, o objeto e os meios da obra espiritual que pretende realizar. (MARQUES, 1957, p. 64).

³ O método integral de Álvaro Negromonte é reconhecido na História da Igreja no Brasil pelo êxito que proporcionou ao movimento de renovação catequética que ocorreu no país a partir da década de 30 do século XX. Tal método consiste em três pontos básicos para a formação: o primeiro diz respeito ao caráter integral em três aspectos – indutivo, expositivo e evangélico; o segundo diz respeito aos formatos que está posto em um esquema de lição que contém - história, doutrina e formação; e, o último de caráter formativo, consta de quatro pontos – dever, conselho, apostolado e liturgia. Em cada um dos **Guias**, Negromonte faz uma síntese do seu método mostrando de forma esquemática e objetiva onde e como sua proposta pedagógica quer chegar.

Apesar de servirem como auxiliar a professora-catequista, para que alcance a eficiência pensada nas suas práticas educativas, a catequista

[...] continua obrigada a estudar sempre a religião; preparar cuidadosamente as suas aulas; arranjar o material didático necessário; fazer as adaptações intelectuais e espirituais indispensáveis. As lições aqui estão dados na íntegra! Como se fosse possível o catequista dizê-las por inteiro aos alunos [...] Mas, repito, isto é apenas para facilitar o trabalho do mestre. (NEGROMONTE, 1961, p. 12).

No interior da obra, todas as lições são divididas em tópicos da seguinte forma: título da lição; doutrina para o catequista; esquema da lição; revisão; explanação em tópicos; resumo; exercícios para casa. Na parte destinada ao primeiro ano, o resumo e os exercícios não constam como tópicos, embora apareçam no decorrer da lição de forma expositiva. No terceiro volume há ainda uma Chave dos exercícios após as atividades, uma espécie de respostas dos exercícios.

Ao indicar como deve ser feito o trabalho com o **Guia**, Negromonte alerta para cinco pontos cruciais: a necessidade de seguir as indicações de leitura propostas no tópico “doutrina para o catequista”, através da leitura do próprio Evangelho e de um estudo mais intensivo da doutrina a fim de ter maior segurança nas aulas, embora só deva ensinar o que está no livro⁴; fixar bem o “esquema da lição” a fim de tornar a aula mais pessoal e dominar mais a aplicação do método; estudar a “explanação” para saber o que pode ser ensinado como está proposto e o que precisa ser adaptado aos seus alunos, além de verificar o material que será necessário para enriquecer a aula; fixar bem o “resumo” para os alunos poderem fixar melhor os pontos mais importantes e para servir como orientação própria; dar a máxima importância aos exercícios de casa por sua dupla função: servir para manter o interesse das crianças pelo catecismo e levar à família a preocupação religiosa.

Essas medidas devem ter em vista garantir o sucesso da aula. A aula deve ser atrativa para as crianças e não cansativa e enfadonha. O conceito de “boa aula” para o padre está relacionado a algumas práticas pedagógicas indispensáveis a qualquer professor católico. Dentre elas, pode-se citar:

1. Dê explicações claras:
Que todas as crianças entendam o que é ensinado. Não deixe nada mais ou menos compreendido. Seria um perigo; tudo muito bem entendido! *Repita as explicações, tantas vezes quantas for necessárias*. Ajude a cada um a resolver as suas dificuldades intelectuais ou morais. Recomende sempre o estudo da lição como está no livro, para fixar bem.
2. Fale com moderação:
Nem alto nem baixo, nem lento nem precipitado, mas que todos ouçam e entendam; module a voz, animando-a quando contar as histórias, para dar vida ao que diz, para traduzir melhor os sentimentos que exprime. E fale pouco de cada vez. Lembre-se de que o professor primário que fala mais de 2 minutos sozinho corre o risco de ficar falando sozinho [...] As crianças se cansam e não prestam mais atenção ao que diz o professor.
3. Conserve a calma:
- na voz, nos gestos (mesmo quando foram mais animados), no corpo (atitude digna, sem afetação), nas perguntas, e principalmente quando for necessário advertir, repreender ou mesmo castigar (o que só muito raramente aconteça). Isto contribui imensamente pra manter a calma também a turma nos

⁴ O zelo do autor em relação à necessidade de seguir o livro está relacionado ao fato de os conteúdos selecionados pelo padre seguirem a orientação pedagógica moderna e terem sido pensados na perspectiva “sob medida” de Claparède. As lições sequenciadas têm o caráter de continuidade, aumentando a dosagem do conhecimento de acordo com a capacidade dos alunos.

- momentos em que ela se anima um pouco mais, ou mesmo se indisciplina.
4. Movimente os alunos:
 - mande escrever no quadro-negro e nos cadernos: quando o livro fala em escrever no quadro, pode ser a criança conforme o caso; dê-lhes pequenas tarefas, principalmente aos mais inquietos (que precisam de movimentar-se): apagar o quadro-negro, distribuir o material, distribuir os santinhos, tirar as orações, etc;
 - Faça perguntas: de modo claro e breve, com toda a classe em silêncio (que é para ouvirem todos o que se pergunta), dando tempo à resposta;
 - dirija a questão a toda classe só depois chame um aluno para respondê-la;
 - tenha também o cuidado de interrogar o maior número de alunos (e não se reduzir a um pequeno número e sempre o mesmo)
 - mande desenhar, ora no quadro-negro, ora em folhas separadas, que depois serão coladas no caderno.
 5. Faça verificação:
 - contada a 'história', mostre a gravura (ou um quadro) e mande contar o que ouviram. Assim se verifica se eles aprenderam bem, pode-se corrigir os enganos, e, ainda mais, se dá ocasião para a formulação própria (que é excelente para a fixação da matéria aprendida).
 - dada a 'doutrina', verifique denovo, interrogando vários alunos, para ver se entenderam, e se sabem dizer com suas palavras o que ouviram;
 - faça o mesmo com os vários pontos da ' formação', a fim de deixá-los bem claros e bem fixados.
 6. Quebre a rotina:
 - dê, de quando em quando, uma aula diferente: marque uma sabatina; faça um teste da matéria dada; organize um pequeno álbum de santinhos, sobre a matéria dada (o que é boa maneira de recapitular); realize um pequeno concurso com perguntas feitas pelos alunos, uns aos outros (com pequenos prêmios aos vencedores); promova uma competição com alunos de outra classe;
 - faça recapitulações através de cânticos apropriados;
 - leve as crianças a uma Igreja, para um ato religioso, também previamente preparado, de caráter infantil e pedagógico: missa especial para crianças, Via Sacra (ótima recapitulação das aulas sobre a Redenção, Paixão e Morte de Jesus), Hora Santa Infantil (meia hora, no máximo), etc.
 7. Reze:
 - no começo e no fim da aula;
 - antes e depois de sua preparação de lição, de seu estudo para pedir a Deus as luzes e a eficiência de que precisa rogando também por seus alunos, o que nunca fazemos sucintamente;
 - durante a aula: suspenda a lição propriamente dita e reze com as crianças, fazendo que elas se recolham e rezem, sozinhas ou em comum, em fórmulas ou em orações espontâneas.
 8. Ame:
 - a Deus, para cuja glória trabalha o catequista;
 - às crianças, para suportá-las com paciência, para desejar o seu convívio, para amá-las de verdade, a ponto de elas sentirem o seu amor e verem a sua alegria de ser o seu catequista;
 - Lembre-se de que o amor é a grande força pedagógica que muitas vezes nos falta. Quando se ama, tudo se consegue dos alunos, como aliás, o próprio Deus: *Ama et fac quod vis*, dizia Santo Agostinho: ' Ama e faz o que quiseres' (NEGROMONTE, 1961, p. 14-16).

Como já foi dito anteriormente, a proposta pedagógica de Negromonte alia tradição e modernidade. A aproximação com Claparède, autor que nunca recebeu nenhuma crítica em suas observações sobre a Escola Nova, tenha talvez encontrado exatamente

nessa possibilidade de convergência o seu ponto alto. Folquié em sua obra *Les écoles nouvelles*, afirma que Claparède “é dos teorizantes mais sagazes e mais moderados da escola nova” (FOULQUIÉ, 1948 *apud* PENA, 1954, p. X).

Damasco Pena em seu prefácio à obra **Pedagogia Funcional** afirma que Claparède reconheceu ainda “o labor devotado dos professores conscienciosos como poucos críticos da escola têm sabido reconhecer, a parte que cabe ao valor pessoal do artista que reside em cada professor compenetrado da delicadeza de sua estatutária moral”. Para ele, “o método menos fundado psicologicamente, o processo menos feliz não deixam de produzir bons resultados se o mestre os anima com os recursos da sua arte” (PENA, 1954, p. X, XI). Negromonte alia-se a esse entendimento, cobra dos catequistas uma postura ética e comprometida com a sua prática pedagógica, a fim de garantir maior eficácia do processo educativo.

Insisto nesta análise em fazer referência às catequistas e não aos catequistas como o próprio título da obra propõe por duas razões: a primeira, por considerar tal escolha uma estratégia para conclamar um maior número de pessoas, homens ou mulheres, para o exercício do catecismo, embora o próprio Negromonte já tivesse afirmado outras vezes, inclusive na sua **Pedagogia do Catecismo** que em geral, este era um trabalho executado pelas mulheres. A segunda razão está relacionada ao fato dos **Guias** terem sido compostos para auxiliar o trabalho dos catequistas do primeiro ao quarto ano do ensino primário, o que requer a lembrança da trajetória do professor primário ao longo dos tempos.

De fato, ao longo dos tempos a mulher católica foi se constituindo na grande mediadora entre o clero e o povo no ofício de evangelização. Segundo o Dicionário de Teologia Feminista citado por Zanlochi (2001, p. 19), “apesar da Igreja ser representada e visível como instituição masculina, as mulheres constituem a maioria dos cristãos militantes”. Esta autora defende ainda que, quantitativamente, a presença da mulher na construção do cristianismo é evidente; e, em uma perspectiva qualitativa procurou-se mostrar, ao longo do século XX, principalmente no último quartel, o que se refere ao período pós-conciliar, a imprescindibilidade de sua presença na missão evangelizadora que a Igreja Católica desempenha através da decisiva influência da mulher nos processos de transmissão da fé.

De acordo com Louro (1997), o ideal de civilização republicano e o processo de modernização que se instaurou no país no início do XX exigiram maior atenção e, portanto, maiores investimentos no setor educacional. Apesar de haver um discurso que privilegiava a educação como uma arma para a educação feminina, essa teria por finalidade básica educar mais do que instruir. Em outras palavras, a educação feminina deveria ter em vista, a formação moral, a construção do caráter com algumas doses de instrução. Como seu destino estava em ser esposa e mãe, ela precisaria ser educada para ser a esposa virtuosa e a educadora do futuro. Sua educação estava pautada numa dimensão além dos seus anseios e necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos, ou na linguagem republicana, na função de formadora de futuros cidadãos.

Apesar da República ter formalizado a separação entre Igreja e Estado, para muitos a educação feminina não poderia ser vista desvinculada da educação cristã. A moral religiosa pregada pela dicotomia entre Eva e Maria era importante para formar nas meninas, através de suas escolhas, o modelo de pureza da Virgem que era o modelo que se esperava que elas escolhessem. Caso contrário, a própria educação se encarregaria de convencê-las de que essa era, sem dúvida, a melhor escolha, já que o ideal mariano era o símbolo não só da sagrada missão da maternidade como também do recato, do pudor, da busca constante de uma perfeição moral, da aceitação de sacrifícios, da ação educadora dos filhos.

Na análise que faz dos discursos educacionais, Lopes cita Pio XII:

[...] já que se trata da primeira infância, é conveniente que a educação seja confiada principalmente às mulheres, que se deve, em conseqüência, se empenhar em enriquecer seus próprios dons naturais de intuição e de sentimento, graças a aquisição de um conjunto de apropriados conhecimentos e de experiências extraídas das ciências pedagógicas. Eia aí a razão de ser das vossas Escolas Normais [...]. (PIO XII *apud* LOPES, 2003, p. 149).

Assim, o magistério primário foi se caracterizando como uma das profissões mais viáveis para a mulher tanto às moças solteiras, quanto às viúvas, por ser considerada uma extensão do seu dom natural – a maternidade – que não lhe corromperia os valores morais ao contrário, possibilitaria sua propagação através das lições ensinadas pelas mesmas. Apesar de ser um trabalho fora dos espaços domésticos, o magistério não oferecia o risco de afastar as mulheres da vida familiar, dos deveres domésticos, do prazer da maternidade e da pureza quase santa do lar. Ao contrário,

[...] a intervenção feminina supunha-se capaz de uma ação moralizadora no seio da sociedade e serviria para manter a unidade da família e da pátria. A função materna não mais era apenas biológica, mas social e patriótica, principalmente (ALMEIDA, 2007, p. 113).

Mas não foi só nas escolas que os homens abandonaram as salas de aula. Como já foi dito anteriormente, a presença feminina foi ocupando os espaços das salas de aula paroquiais no exercício da catequese e das aulas de catecismo.

O catecismo antes exercício dos párocos, começou a contar com o auxílio dos leigos para sua maior repercussão. Esse projeto de inserção do apostolado leigo na Igreja abriu espaço para a presença feminina ter uma visibilidade maior em funções que já exercia no espaço doméstico⁵.

Nas salas de aula, as professoras deveriam ensinar o catecismo às crianças em uma linguagem apropriada. Para isso, era necessária uma preparação maior assim como o emprego de métodos modernos mais aperfeiçoados, a fim de não ficar em condições de inferioridade. Segundo Negromonte (1940), sendo algo ilusório esperar no catecismo paroquial a maioria das crianças da paróquia, o ensino religioso nas escolas se faz muito mais proveitoso. Ao tratar da importância dos catecismos na escola na Revista Eclesiástica Brasileira, Negromonte elenca pelo menos quatro vantagens que justificam a insistência no catecismo escolar:

A primeira vantagem do ensino religioso nas escolas é a freqüência [...]; outra é a homogeneidade das classes, que permite a seqüência de um programa que a catequista paroquiais dificilmente conseguirão manter [...]; a escola oferece facilidades educacionais que o catecismo paroquial não pode ter. Este dura menos de uma hora, uma vez por semana. A escola é a semana toda, várias horas por dia. Nem tudo é aula de religião, nem podia ser. Mas tudo é oportunidade educativa; a escola tem ainda um ambiente de aula (do ponto de vista didático) que a Igreja não pode dar. (NEGROMONTE, 1942, p. 933- 934).

Portanto, os cursos normais para Negromonte, deveriam, ao formar as professoras, ter em vista em um processo concomitante, a formação da catequista. A cadeira de Metodologia do Catecismo deveria fazer parte do programa a fim de “adestrar as moças na teoria e na prática do ensino religioso” (NEGROMONTE, 1940, p. 80). A professora católica para ele tinha a obrigação de ensinar o catecismo na sua sala de aula

⁵ Não obstante o laicato aparecer na História da Igreja com uma expressividade maior a partir do Concílio Vaticano II, que legitima o trabalho apostólico dos leigos, pode-se pensar em um ensaio dessa participação a partir da Carta Pastoral de 1916 com a chamada de D. Leme aos católicos em relação à manifestação prática da fé.

porque ela é a melhor pessoa para essa função, já que conhece os alunos de perto e saberá, portanto, referenciar o uso dos ensinamentos religiosos com suas vidas para que este tenha um caráter de utilidade mais acentuado. “A professora católica não é apenas professora; aliás antes de ser professora, já era católica. O católico tem de o ser sempre e em toda a parte. Portanto, ela há de ser sempre, não apenas professora e católica, mas sim professora católica” (NEGROMONTE, 1940, p. 90).

Na palestra dirigida às professoras de um Grupo Escolar de Belo Horizonte em 1933⁶, o autor retoma um dos pontos centrais na sua pedagogia do catecismo que é a necessidade de formação do professor, não somente do professor católico, mas a este, sobretudo, em particular, por ter a dupla missão de ensinar as matérias e também ao catecismo. Para ele,

[...] o professor não se pode satisfazer apenas e estritamente com o necessário para dar a aula [...] Só um largo e seguro conhecimento do assunto permite ao mestre discorrer com segurança e facilidade. E são intoleráveis as aulas em que o professor denuncia incerteza, hesitação, ausência de conhecimentos. Além do enfado que gera nos alunos, cria para si próprio uma situação de insegurança que termina por lhe tirar toda a autoridade [...] De modo que ao catequista não deve nem pode bastar a preparação remota, o conhecimento da matéria a ensinar. Ainda se requer, aqui mais que alhures, a preparação próxima de cada lição: saber o que vai dizer, como vai dizer, que exemplos vai dar, que comparações vai fazer, que histórias vai contar, que conclusão vai tirar, que aplicação fará a vida da criança, e até, se possível (e é possível pelo conhecimento das crianças e da psicologia infantil) prever as perguntas e preparar-lhes conveniente resposta (NEGROMONTE, 1938, p. 25).

O ensino do catecismo requer, dessa forma, de acordo com o padre, ser ministrado de forma sistemática, com método, com vida, clareza, exatidão e solidez. Ainda sim, se este andar desvinculado da prática não atingirá seu fim, que é encaminhar o homem para Deus, levando a criança a praticar o bem e evitar o mal através da instrução dos dogmas e da moral católica. A instrução se constitui no catecismo apenas uma parte, segundo o padre, a menor e a mais fácil, o objetivo maior é fazer com que a criança viva os ensinamentos que aprendeu, coloque-os em prática. “O ensino do catecismo, portanto, deve ser prático, eminentemente prático” (NEGROMONTE, 1938, p. 31). Cada plano de lição deve contar segundo as diretrizes com um lugar para a conclusão prática onde a catequista deverá mostrar a criança onde e como poderá aplicar os ensinamentos que aprendeu na aula.

Não obstante as recomendações às professoras formadas pelo Curso Normal, Negromonte reitera que a obrigação de ensinar o catecismo não se restringe a elas. O laicato surgiu (ou se fortaleceu) diante da necessidade imperativa de auxiliar os padres nas várias tarefas em que este pode ser substituído haja vista a relação desproporcional do clero brasileiro segundo ele, escasso em relação à população muito disseminada. Nesse caso, todas as pessoas têm o dever de ajudar no ensino do catecismo. Se não tem capacidade para ensinar deve oferecer outro tipo de ajuda que se sinta capacitado a exercê-lo. S. Carlos Borromeu, na sua escola de doutrina Cristã, tinha 3 classes de encarregados: “*Maestri* (os que ensinavam), os *silenzieri* (os que mantinham a disciplina) e os *pescatori* (que cuidavam da freqüência)” (NEGROMONTE, 1940, p. 88).

É imperativo que independente de quem quer que seja, a catequista tenha um bom conhecimento da doutrina católica, uma boa vida cristã e um bom aparelhamento pedagógico. Cada aula requer um trabalho especial e uma preparação imediata. É imprescindível que a professora de catecismo saiba explicar às crianças os conteúdos

⁶ Essa palestra está publicada no livro **Diretrizes Catequéticas**, 1938.

com segurança e facilidade e tenha a capacidade de realizar ações práticas que assegurarão a formação de hábitos cristãos, através da iniciação da criança na vida litúrgica e no apostolado, articulando teoria e prática.

Segundo Negromonte, a formação da catequista cabe ao pároco. “São aulas semanais de catecismo às catequistas, são consultas a responder, é a preparação das lições, é a fidelidade intransigente às reuniões, é a formação espiritual, intelectual e pedagógica dos auxiliares de que precisa” (NEGROMONTE, 1941, p. 492). No entanto, a preparação das catequistas não diz respeito a um curso teológico, mas a um conhecimento sólido daquilo que irão ensinar. Ele ainda afirma:

As nossas catequistas não precisam de aulas de teologia nem de apologética. Vão ensinar noções, de modo afirmativo, sem muitas polêmicas. Precisam de aprender o que não lhes ensinaram, desgraçadamente, em crianças. Precisam do Catecismo bem explicado, bem compreendido, bem penetrado, para dá-lo em pedacinhos aos pequeninos. Um catecismo bem vivo, em harmonia com a História Sagrada em ligação constante com a Igreja (Liturgia) e a vida cristã (ascética). Um pouco de prática pedagógica, escutada em sólidos princípios, ensinará o bom meio desta doutrina, a que algum material didático bem aplicado dará encantos e o mais palpitante interesse. (NEGROMONTE, 1941, p. 493, 494).

É recomendada ainda a organização de círculos de estudo com catequistas e professoras, onde uma das metodologias que têm dado mais certo consiste no estudo particular do assunto por parte de todas, seguido de uma curta e esquemática exposição do assunto por uma pessoa nomeada, o qual será discutido por todas, sob a orientação do dirigente, concluindo com um resumo que dará uma visão mais sólida de conjunto do que foi discutido. A participação nos cursos de Religião, nas Semanas, nos Congressos e nas Exposições Catequéticas são vantajosas para arejar as idéias e ampliá-las.

No conjunto de prescrições, as aulas deverão ser preparadas anteriormente. O caderno de lições deverá ter em seu conteúdo os planos de aulas assim como o recurso utilizado e as eventualidades que ocorrerem nas aulas devem ser registradas. Posteriormente, esses cadernos poderão ser considerados um curso completo de catequese, que embora não tenha a função de suprir a preparação da próxima aula, facilitará muito o trabalho da professora.

A estratégia do Monsenhor Álvaro Negromonte de inserir o catecismo nos espaços laicos da educação através da figura da professora, permitiu que as suas práticas educativas como professoras-catequistas conjuntamente mediassem dentro dos limites da civilização a evangelização e as relações entre o clero e o povo.

Considerações Finais

A formação dos professores na perspectiva do catolicismo está diretamente ligada a sua identidade católica e a sua contribuição para a formação dos futuros cidadãos do país. No projeto católico de educação integral, a instrução não está desassociada da formação moral, física e espiritual.

A figura do profissional docente, sobretudo a figura feminina, torna-se imprescindível na articulação do ensino religioso com os pressupostos escolanovistas, pelo papel que estas desempenham nas salas de aula e que vai se cristalizando ao longo dos tempos no ensino primário. Essa associação da figura feminina à primeira infância no ambiente escolar reforça o ideal da função educadora que em uma sociedade sexista como a brasileira, recai sobre a mulher. Como mãe e professora, esta tem que cuidar da formação dos futuros dirigentes do país, homens e mulheres civilizados, conscientes da

sua função cidadã, mas, antes de tudo, cristãos, uma vez que, é pela introjecção da cristandade que se formaria o verdadeiro *habitus* da população.

O papel da Pedagogia católica nas práticas educacionais que se configuraram modelares na sociedade republicana, geralmente, aparecem sombreada nos estudos em História da Educação, sobretudo, no que concerne ao diálogo do catolicismo com as correntes pedagógicas modernas que se expressavam nos vários projetos de Escolas Novas europeus e norte-americanos. Esse anuviamento em torno dessas questões nos põe diante do fato de que ainda há muito há se estudar sobre a presença da Igreja Católica na educação brasileira em suas práticas e representações, em suas estratégias e seus suportes.

Referencias

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Uso do Impresso nas Estratégias Católicas de Conformação do campo doutrinário da Pedagogia (1931-1935). **Cadernos Anped**, n. 7, p. 41-60. 1994.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: EdUNB, 1994. 111 p.

CLAPARÈDE, Edouard. **A Escola sob Medida**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fondo de Cultura, 1973. 322 p.

DARNTON, Robert. **O Beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GONZAGA, Evangelina; LOPES, Julieta Magalhães. Prefácio. In: _____. **Plano de Lições de Catecismo**. Juiz de Fora/MG: Lar Católico, 1956. 243 p.

_____. **Guia do catequista para o Meu Catecismo 1º e 2º ano**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961. 195 p. (Coleção Monsenhor Álvaro Negromonte).

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de Aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 3. ed. São Paulo: UNESP/Contexto, 1997. p. 443-481.

NEGROMONTE, Álvaro. **Diretrizes Catequéticas**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1938. 92 p.

_____. **A Pedagogia do Catecismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1940. (Coleção Monsenhor Álvaro Negromonte).

_____. **Manual de Religião**: para o curso elementar. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1941. 192 p. (Coleção Monsenhor Álvaro Negromonte).

_____. O catecismo nas escolas. **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, v. 2, p. 930-935, fasc. 4, dezembro de 1942.

_____. O problema do catecismo no Brasil. **Revista Catequética**, Rio de Janeiro, Ação Católica Brasileira, vol. 5, p.47-50, 1953.

NEGROMONTE, Álvaro.. **Guia do catequista para o Meu Catecismo 3º ano**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961. 172 p. (Coleção Monsenhor Álvaro Negromonte).

_____. **Guia do catequista para o Meu Catecismo 4º ano**. Rio de Janeiro, RUMO, 1962. 226 p. (Coleção Monsenhor Álvaro Negromonte).

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e Fontes. **Cadernos Anped**, Caxambu, n. 5., p. 7-64, set. 1993.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. **Por uma civilização cristã**: a coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a Pedagogia do Catecismo. São Cristóvão/SE: NPGED/UFS, 2008. 297 p. (Dissertação de Mestrado).

PENNA, Damasco. A Educação Funciona. In: CLAPARÈDE, Edouard. **A Educação Funcional**. Trad. e Notas de Damasco Penna. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional,. p. 9-14, 1954 (Coleção Atualidades Pedagógicas).

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SMITH Jr. Datus C. **Guia para editoração de livros**. Recife: EdUFPE; Florianópolis: EdUFSC, 1990.

ZANLOCHI, Terezinha. **Mulheres Leigas na igreja de Cristo**. Bauru/SP: EDUSC, 2001. 258 p.

DOCUMENTOS:

Carta Pastoral de Dom Sebastião Leme, Arcebispo Metropolitano de Olinda, saudando os seus diocesanos. Rio de Janeiro/Petrópolis: Tipografia Vozes de Petrópolis, 1916.

A RENOVAÇÃO DIDÁTICA DA ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA NOS ANOS 60¹

Rosa Fátima de Souza²

Resumo

Este texto problematiza a renovação didática da escola secundária brasileira na década de 60 do século XX tomando como objeto de análise uma das mais significativas expressões desse movimento, isto é o manual didático *A Escola Secundária Moderna – organização, métodos e processos* (1962) de Lauro de Oliveira Lima amplamente utilizado no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nas escolas normais e nos cursos e seminários promovidos pelo Ministério da Educação e Cultura através da Campanha de Desenvolvimento do Ensino Secundário (CADES). Concebido como um guia prático para os educadores empenhados na renovação pedagógica da escola secundária brasileira, este manual foi elaborado compreendendo os mais diversos aspectos da organização do trabalho escolar - o currículo, o planejamento de ensino, a disciplina, os métodos didáticos, as máquinas de aprender (ensino programado), os métodos de motivação dos alunos, a orientação da aprendizagem e como utilizar os instrumentos de verificação do rendimento escolar (como orientar as provas e exames, julgar e dar notas). Assim, fundamentado no movimento renovador e na epistemologia genética de Jean Piaget, o manual buscava formar o bom professor mediante a prescrição de práticas inovadoras reagindo à tradição retórica e literária predominante na escola secundária e à rigidez disciplinar e do sistema de avaliação. Nesse sentido, ele adequava-se perfeitamente às novas tendências de flexibilização da cultura do ensino secundário, cuja reestruturação adotada a partir da década de 1960, buscava ajustá-lo às necessidades do desenvolvimento nacional mediante a adoção dos princípios da diversificação e da especialização adequados para a formação dos adolescentes para a gama de ocupações existentes em uma sociedade industrial e urbana em que se verificava o emprego, cada vez maior, da tecnologia.

Palavras-chaves: Manuais de didática. História do ensino secundário. Formação do professor secundário. História do ensino de didática. Renovação pedagógica do ensino secundário.

THE DIDACTIC RENOVATION IN THE BRAZILIAN SECONDARY SCHOOLS IN THE 1960

Abstract

This text problematizes the didactic renovation in the Brazilian Secondary schools in the 1960s taking into account as the objective analyses one of the most significant expressions of this movement, that is, the didactic manual the Modern Secondary School – organization, methods and processes (1962) by Lauro de Oliveira Lima widely used in Brazil 1960s and 1970s in the Faculties of Philosophy, Sciences and Letters, in the Teachers Training Schools and in the courses and seminaries promoted by the Ministry of Education and Culture through the Campaign for the Development of the Secondary School Education – CADES. Conceived as a practical guide for educators inclined to pedagogical renovation of the Brazilian secondary school, this manual was elaborated covering the most diverse aspects of the organization of school work – the curriculum, education planning, the subjects, the didactic methods, the equipment to learn (programmed education), the methods to motivate students, education orientation and how to use the instruments of verifying the school yields (how to guide the tests and exams, judge and give grades). Thus, the manual was based on a renovating movement and on the Jean Piaget genetic epistemology, and thus sought to

Recebido em: Abril de 2008.

Aceito em: Setembro de 2008.

¹ Este artigo é resultante de análises decorrentes do projeto: “Entre as Ciências e as Letras: a construção do currículo do ensino secundário no Brasil (1931-1971)” financiado pelo CNPq (Bolsa Produtividade em Pesquisa).

² Doutora em Educação, Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara. E-mail: rosa@fclar.unesp.br

qualify a good teacher through the prescription of innovating practices reacting to the traditional rhetoric and literature predominant in the secondary schools and the disciplinary strictness as well as reacting to the evaluation system at the time. In this manner, the manual was perfectly adequate to the new trends of flexibilization of the school education culture, whose reconstruction was adopted as of 1960s, sought to adjusted it to the needs of the national development through the adoption of the principles of diversification and of specialization proper to the formation of adolescents for a set of different existent professions in an urban and industrial society in which employment was seen as being, more and more, technological.

Keywords: didactic manuals; history of secondary school education; formation of secondary school teachers; history of didactic teaching; pedagogical renovation of secondary school education.

Introdução

A primeira edição do manual “A Escola Secundária Moderna” foi publicada em 1962, num momento em que se delineava no Brasil uma nova concepção de escola secundária profundamente diferenciada dos padrões predominantes no país até então. A modernização da educação secundária envolveu, entre outros aspectos, a redefinição de suas finalidades – de uma escola de cultura geral desinteressada e de preparação das elites para o ensino superior para uma escola mais democrática voltada para a formação das camadas médias e populares para o trabalho. Envolveu também a redefinição da seleção cultural resultando na passagem da supremacia de um currículo humanístico e literário para a consolidação gradativa da cultura científica e técnica. De modo significativo, implicou na afirmação de novas orientações didático-pedagógicas com a adoção dos princípios da Escola Nova reelaborados em conjugação com outras teorias educacionais modernas em circulação, como a teoria do capital humano, a tecnologia educacional e a psicologia genética.

O sucesso sem precedentes desse manual nos cursos de formação de professores expressava as tendências em curso na sociedade brasileira. Ao propor aos professores uma nova didática, Lauro de Oliveira Lima colaborou com a disseminação no magistério secundário do pensamento pedagógico renovador.

Em realidade, a renovação didática preconizada pelo autor, fundamentada no que ele denominou de “método psicogenético”, constituiu-se numa tentativa de instituir modos diferenciados de conceber e praticar o ensino introduzindo no repertório pedagógico docente elementos considerados avançados na época e que se tornaram nas décadas seguintes elementos ordinários da cultura profissional.

Neste texto buscaremos demonstrar como esse manual didático vinculou-se à constituição de uma nova cultura escolar na educação secundária.

O Padrão de Excelência Escolar instituído no Ensino Secundário Brasileiro

No Brasil, o ensino secundário manteve-se como um curso de cultura geral e de cultura humanística até a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (NUNES, 2000; PILETTI, 1988). As disputas em torno do currículo foram intensas durante todo o século, mas foram especialmente contundentes entre as décadas de 1930 e 1970 quando educadores, intelectuais e políticos voltaram-se para a redefinição das finalidades e organização do ensino secundário no país colocando em discussão a validade do humanismo clássico e do humanismo científico, a cultura geral desinteressada, a flexibilização e diversificação do currículo e seu direcionamento para o trabalho.

Durante toda a Primeira República, o ensino secundário com finalidade eminentemente preparatória para o ensino superior destinava-se a um pequeno número de jovens pertencentes, em sua maioria, à elite agrário-exportadora e à classe média urbana em ascensão. Os programas de ensino em vigor privilegiavam a formação literária com destaque para o ensino do latim, da língua vernácula e das línguas estrangeiras (francês, inglês e alemão).

As mudanças políticas instauradas no Brasil com a subida de Getúlio Dornelles Vargas ao poder pela Revolução de 1930, constituíram o cenário propício para a reestruturação da escola secundária no país. A reforma Francisco Campos (Decreto n. 19.890, de 18/04/1931) foi o instrumento legal que possibilitou a reordenação completa dos estudos secundários. Além de instituir o currículo seriado, a divisão do curso em dois ciclos – um fundamental e outro complementar - estabeleceu a exigência de habilitação nos dois ciclos para a entrada no ensino superior. Outras medidas como a equiparação de todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, a implementação da inspeção federal para a equiparação dos colégios particulares e a adoção de normas para admissão do corpo docente constituíram a estrutura normativa e administrativa que passou a reger a escola secundária nas décadas seguintes (SILVA, 1969; SOUZA, 2008).

Em relação ao currículo, a reforma Francisco Campos reafirmou o caráter enciclopédico e humanístico da escola secundária mantendo no primeiro ciclo o ensino de português, francês, inglês, latim, alemão (facultativo), história, geografia, matemática, ciências físicas e naturais, física, química, história natural, desenho e música (canto orfeônico). Além disso, adotou um sistema de avaliação extremamente rígido envolvendo um grande número de arguições orais e provas parciais e provas finais, mantendo assim, a seletividade do ensino.

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244, de 9/4/1942), conhecida como Reforma Capanema, buscou ajustar o ensino secundário aos princípios do Estado Novo definindo como sua finalidade a formação dos adolescentes com base em uma ampla cultura geral. Em realidade a reforma preconizava a formação das “individualidades condutoras da nação” visando a elevar a consciência patriótica e a consciência humanística. O curso secundário foi dividido em dois ciclos – o ginásial de 4 anos de duração e o segundo ciclo subdividido em curso clássico e científico (3 anos de duração) voltado para a preparação para o ensino superior (SCHWARTZMAN et al., 1994). O ensino do latim e das humanidades foi revitalizado no curso ginásial e no clássico denotando uma clara opção do Poder Público federal pela cultura literária defendida por setores da igreja católica e grupos conservadores.

Entre as décadas de 30 e 60 do século XX, intensificou-se o processo de expansão do ensino secundário no Brasil. De fato, em 1907, o Brasil possuía 373 unidades escolares de ensino secundário (172 para o sexo masculino, 77 para o sexo feminino e 124 mistas). Nesses 373 estabelecimentos de ensino encontravam-se matriculados 30.426 alunos (23.413 do sexo masculino e 7.013 do sexo feminino). Em 1930, já havia triplicado o número de escolas secundárias elevando-se para 1.145 unidades com 72.541 alunos matriculados. Em 1938, o país já contava com 717 unidades escolares e 143.289 alunos. Desses, 91.145 eram do sexo masculino e 52.144 do sexo feminino. Nesse ano, concluíram o curso secundário no país 16.330 alunos (BRASIL, 1940).

O crescimento das matrículas ocorreu tanto no ensino público quanto no ensino particular, mas a participação dos governos estaduais foi notável, conforme podemos verificar no QUADRO 1 abaixo.

QUADRO 1
Evolução da Matrícula no Ensino Médio – Brasil

Anos	Ensino Particular	Ensino Público	Total	Índices do Ensino Particular	Índices do Ensino Público
1959	703.014	373.187	1.076.201	100	100
1963	1.025.051	694.538	1.719.589	145	186
1965	1.121.158	1.033.272	2.154.430	159	276
1969	1.572.383	2.056.992	3.629.375	223	551

Fonte: Romanelli (1987, p. 211).

A rápida expansão da escola secundária ocorreu num período de intenso crescimento da urbanização e industrialização da sociedade brasileira. Não foi fortuito, portanto, o aumento da demanda pela escolarização pós-primária (SPÓSITO, 1984). Nessas condições, o ensino secundário passou a ser considerado um dos maiores problemas educacionais do país.

A renovação pedagógica da escola secundária vinha sendo proposta e debatida no Brasil desde a década de 1920. A atuação da Associação Brasileira de Educação foi particularmente incisiva no período promovendo inquéritos, propondo projetos de lei e debatendo o problema da reconstrução do ensino secundário em vários fóruns.³ Contudo, diferente do que vinha ocorrendo em relação à escola primária, cujos sistemas estaduais de ensino buscaram incorporar o ideário renovador nas reformas e práticas do ensino primário, no secundário as novas idéias pedagógicas tiveram pouca penetração.

Em realidade, pode-se dizer que foi justamente nesse período de ampliação das matrículas que se consagrou no país o modelo de escola secundária sustentado por uma pedagogia conservadora que privilegiava a aula expositiva, a organização dos conteúdos em lições, pontos e tópicos, adotava programas extensos e enciclopédicos, valorizava a memorização, o asseio, a ordem, a obediência e cultuava a rigidez nos exames iniciados com os de admissão à primeira série do ensino secundário e desdobrados ao longo do curso em inúmeras chamadas orais, sabatinas, provas parciais e finais e segunda época culminando com a alta seletividade e abandono do curso. Ginásios e colégios especialmente os mantidos pelo poder público estadual, tornaram-se referência de qualidade no ensino pelo favorecimento da diferenciação social que outorgavam aos poucos alunos que concluíam o ensino secundário. O imaginário construído sobre essa escola exemplar reafirmava essa pedagogia em uso nos estabelecimentos de ensino e exaltava a conduta dos professores considerados como rigorosos, sérios, dedicados ao trabalho, exigentes, que mantinham distância dos alunos e impunham respeito e disciplina (NADAI, 1991; BARROSO FILHO, 1998).

³ Em 1928, a Associação Brasileira de Educação promoveu um inquérito entre os educadores para subsidiar o estudo de um anteprojeto de organização do ensino secundário. Os resultados desse inquérito foram publicados no livro O Problema Brasileiro da Escola Secundária. Em 1930, educadores vinculados à A.B.E. participaram ativamente dos debates sobre a educação secundária realizados na III Conferência Nacional de Educação, realizada na cidade de São Paulo. Para outras iniciativas ver: Afrânio Peixoto, 193-?

Na década de 1950, muitos educadores e administradores do ensino passaram a denunciar a “crise do ensino secundário” no Brasil e a defenderem transformações profundas e urgentes. A enorme expansão de vagas em poucos anos pôs em questão a incongruência entre os princípios vigentes de uma escola de formação das classes dirigentes quando a democratização propiciara a mudança do público escolar. Também foi muito criticado o humanismo beletrista de inspiração clássica dos currículos que não atendia às exigências e necessidades do novo alunado. Outro problema dizia respeito ao prestígio que a sociedade brasileira atribuía ao ensino secundário de caráter geral em detrimento do ensino técnico. E ainda, a inadequada formação e especialização dos professores para o exercício do magistério secundário. Em relação ao currículo, as críticas incidiam sobre a organização tradicional das matérias, a uniformização centralizada pelo governo federal, a falta de articulação entre as disciplinas, a enorme extensão dos conteúdos estabelecidos pelos programas oficiais, a resistência à inovação curricular, o abuso do ensino baseado nos compêndios, nos ditados de ponto, na memorização das matérias. E ainda, a preocupação dominante de professores e alunos com os exames e notas (ABREU, 1955; AZEVEDO, 1952; TEIXEIRA, 1954).

Anísio Teixeira, por exemplo, num interessante artigo publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em 1954, intitulado “A escola secundária em transformação”, discutia o problema questionando a inadequação da escola secundária de tradição literária e propedêutica às exigências da sociedade brasileira. Na opinião de Anísio, a mudança da clientela estava forçando a mudança da escola:

Com efeito, tomada de assalto, a escola secundária está-se multiplicando entre nós a torto e a direito e, por força mesmo dêsse crescimento, vai simplificar-se e fazer-se uma escola diversificada e heterogênea, em evolução desigual, tal qual a escola primária. Todos os padrões se vão romper, estão-se rompendo, e a orgulhosa escola secundária se vai fazer uma escola em prolongamento da escola primária, boa aqui, regular ali e péssima acolá, sem padrões fixos, mas, em transformação constante [...]. (TEIXEIRA, 1954, p. 10).

O sentido dessa transformação deveria ser a constituição de uma escola para a formação de adolescentes que oferecesse variadas oportunidades educativas em concordância com as diferentes aptidões e capacidades. Reivindicava o educador a vinculação do ensino secundário ao ensino primário de modo que o primeiro fosse um prolongamento natural do segundo. Em sua opinião, haveria de se configurar uma nova pedagogia para a escola secundária moderna adaptada às necessidades do país:

A nova pedagogia da nova escola secundária será, assim, a pedagogia da formação do adolescente, insistimos; como a da escola primária é a pedagogia da formação da criança. O programa consistirá de atividades educativas de nível adaptado a adolescentes, na diversíssima variedade de suas aptidões.

[...] A escola secundária, por motivo da sua expansão, terá de adotar a pedagogia da escola popular, isto é, escola para todos, e neste sentido, da escola primária. E escala tal se caracteriza por não ser uma escola intelectualista e livresca, mas uma escola de formação prática, com programas utilitários e destinados a habilitar o aluno a viver e ganhar a vida. [...]

Os estudos das técnicas, da ciência, é o conhecimento mais importante de nossa época. (TEIXEIRA, 1954, p. 10)

Na mesma direção, o estudo pormenorizado sobre a situação da educação secundária no Brasil, elaborado por Jayme de Abreu em 1955 para apresentação no Seminário Inter-Americano de Educação Secundária realizado em Santiago do Chile nesse ano, é denotativo das críticas frequentemente imputadas a esse nível de ensino na época reiteradas pelos profissionais da educação.

No que diz respeito à renovação pedagógica, Jayme Abreu, diretor da Diretoria de Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura, afirmava:

O setor do ensino secundário é, no Brasil, dos mais herméticos a qualquer renovação metodológica, como comportamento médio de grupo. [...]

A escola, via de regra, não busca participação ativa do aluno, limita-se sistematicamente aos compêndios ou aos ditados de pontos, exige exaustivo esforço memorizante, impõe disciplina autocráticamente, não leva em conta diferenças individuais. [...]

Os métodos de ensino prevaletentes variam principalmente entre os de “exposição” e de “recitação”.

O ensino é admitido como bom e se não sendo é *culpa do aluno, jamais da escola*. (grifos do autor). [...]

A preocupação dominante é a de apurar se o aluno decorou a noção transmitida pelo professor ou constante do texto oficial e não a de incorporação desse conhecimento e sua utilização em novas relações. (ABREU, 1955, p. 67-69).

Para Jayme Abreu, muitos dos problemas do ensino secundário deviam-se à formação dos professores: “O ponto mais fraco da escola secundária brasileira está no seu professorado. Pelo súbito incremento do aparelho, tornou-se necessário organizar um magistério de emergência, aliciado nas sobras, lazeres e desempregos de outras profissões, ou entre outros candidatos sem profissão nenhuma.” (ABREU, 1955, p. 72). Tal problema vinha sendo debatido desde os anos 20 e a solução encaminhada na década de 1930 com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras demorou a apresentar os resultados esperados.

Uma nova Cultura Profissional para o Professor Pecuinarista

A formação específica para os professores do ensino secundário iniciou no Brasil na década de 1930 com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Até então, o recrutamento dos professores secundaristas era efetuado entre profissionais liberais, formandos das faculdades de ensino superior, párocos e normalistas submetidos a concursos no ensino público e a contratos precários de trabalho nas escolas particulares. Nos poucos colégios estaduais, o concurso para professor catedrático seguia o mesmo regime dos concursos para professores do ensino superior, com a exigência de títulos e provas (escrita e oral) e defesa de tese; o que lhes conferia grande prestígio e reconhecimento social.

Entre as décadas de 1930 e 1960, o Ministério da Educação e Cultura buscou regulamentar a profissão docente no ensino secundário. A reforma de Francisco Campos em 1931 estabeleceu a exigência da licença para o exercício da docência devendo o professor requerer autorização e registro na Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura. Posteriormente, após a Lei Orgânica do Ensino Secundário em 1942, passou a ser exigido dos professores exame de suficiência para a aquisição do registro profissional.

Ainda no que diz respeito à formação de professores para o ensino secundário, é importante destacar a atuação complementar do Ministério da Educação mediante as atividades da CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. Este órgão, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, foi criado em 1953 (Decreto n. 34.638, de 17/11/1953) destinado à promoção de cursos de aperfeiçoamento de professores e pessoal técnico administrativo. Segundo afirma Silvia Assan da Fonseca, as iniciativas desse órgão compreendiam:

Para cumprir seus objetivos, a CADES promovia cursos de orientação, exames de suficiência para os professores que não fossem licenciados, estágios de aperfeiçoamento (duração de 1 a 3 meses) e de informação (com duração de 5 dias), simpósios e encontros, cursos de aperfeiçoamento para professores de didática e específico de disciplinas e, também, cursos e debates para orientadores, diretores e secretários escolares, distribuição de bolsas de estudo (para alunos e para professores), jornadas de estudos e concursos de incentivo ao professor, além de manter cursos pelo Serviço de Radiodifusão Educativa na rádio. (FONSECA, 2004, p. 96).

Apesar da expansão rápida das Faculdades de Ciências e Letras, a formação de professores continuou muito precária no país. A esse respeito, Jayme Abreu assinalava o descalabro da situação observada no estado do Rio de Janeiro. Numa amostra de 1.377 professores secundários em exercício em 1951, apenas 112 eram diplomados por Faculdades de Filosofia, o que correspondia a 8%. Desses 112, 55 ensinavam na capital e o restante se concentrava nos centros urbanos do estado, isto é, Campos, Petrópolis e Nova Friburgo. O diploma mais encontrado era o de normalista e bacharel em direito. Os outros diplomados eram médicos, engenheiros, agrônomos, farmacêuticos, dentistas, entre outros formados em nível superior. Boa parte do professorado tinha apenas o nível secundário conforme atestava o diretor:

Como fato importante deve registrar-se que cerca de cinqüenta por cento desse professorado era formado em *nível médio* e desses cinqüenta por cento, *doze por cento não tinham ido além do ciclo ginasial* (1.º ciclo do ensino médio, com 4 anos de estudo). Quanto ao sexo desses professôres (amostra do Estado do Rio de Janeiro) 711 eram do masculino e 666 do sexo feminino, o que mostra um quase equilíbrio entre os dois sexos. (ABREU, 1955, p. 74).

As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras por sua vez, multiplicaram os cursos nas áreas de letras e humanidades. Dessa forma, continuou sem formação específica a maioria dos professores das áreas científicas e de disciplinas como desenho, canto orfeônico e trabalhos manuais. Criadas com a dupla finalidade de formar professores para o ensino secundário e pesquisadores nas várias áreas do conhecimento, essas Faculdades acabaram por reiterar as representações que edificaram o privilégio da segunda finalidade em relação à primeira. A separação entre bacharelado e licenciatura nas Universidades e Institutos Isolados de Ensino Superior públicos instaurou o dilema permanente (e ainda presente na atualidade) entre o prestígio conferido à formação dos profissionais especializados e a secundarização da docência. Embora a maioria das Faculdades fosse privadas e se dedicassem à formação de professores essa dualidade foi se disseminando no campo educacional brasileiro. Como denunciaria Anísio Teixeira em 1966,

[...] o caráter, pois, que as Faculdades de Filosofia assumiram no curso de sua evolução, afastou-as do estudo e da preocupação pelos problemas do magistério secundário e do primário e limitou-as à formação, quando muito, dos especialistas nas disciplinas literárias e científicas, tendo mais em vista o ensino superior do que o ensino nas escolas de cultura prática de nível secundário ou cultura vocacional das escolas normais.

Os departamentos de educação, nessas escolas de filosofia, por terem propósitos vocacionais, são, porque *menos acadêmicos* (grifos do autor), os de menor prestígio, havendo forte pressão para se fazerem também departamentos acadêmicos para ensinar pedagogia. (TEIXEIRA, 1966, p. 286).

A fragilidade da cultura pedagógica nos cursos de formação de professores devia-se também à configuração do campo pedagógico, o desenvolvimento recente e incipiente das ciências da educação e da didática e metodologia aplicada ao ensino secundário.

O manual de Lauro de Oliveira Lima, *A Escola Secundária Moderna*, inscreve-se, dessa maneira, no conjunto dessa primeira produção pedagógica direcionada especificamente a uma didática da escola secundária.

Um Manual Didático para a Renovação da Escola Secundária

Lauro de Oliveira Lima nasceu em Limoeiro do Norte, Ceará, em 1921. Formou-se em Direito e Filosofia e tornou-se professor do ensino secundário, diretor de ginásios e proprietário de escolas particulares. Atuou como diretor da Inspetoria Seccional do Ensino Secundário em Fortaleza (vinculada à CADES) na década de 1950, onde desenvolveu inúmeros trabalhos de formação continuada de professores.⁴ Os textos produzidos pelo autor em colaboração com a sua equipe para uso nesses cursos de aperfeiçoamento de professores é que deram origem ao manual aqui analisado.

Além do livro *A Escola Secundária Moderna*, Lauro de Oliveira Lima produziu uma vasta obra didática e pedagógica compreendendo cerca de 22 livros, além de vários artigos em periódicos, publicados entre o final da década de 1950 e o início dos anos 1980. O autor foi um importante divulgador das teorias piagetianas na educação brasileira.⁵ Além desse tema, dedicou-se ao problema da relação entre escola e comunidade, democratização do ensino, tecnologia educacional e dinâmicas de grupo.

Podendo ser considerado um representante da última geração dos renovadores da Escola Nova no Brasil, o autor buscou associar os princípios da pedagogia moderna com as novas teorias no campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem representadas pela teoria psicogenética de Jean Piaget. Assim como outros escritores de livros didáticos, tratados à margem na história do pensamento pedagógico brasileiro, a obra de Lauro de Oliveira Lima, atesta os tortuosos caminhos pelos quais, como bem observou Vera Teresa Valdemarin (2007), princípios doutrinários são traduzidos em orientações didáticas para nortear a prática educativa.

Anísio Teixeira, no prefácio do manual *A Escola Secundária Moderna*, apresentou o livro como um “syllabus” para o estudo da escola moderna conjugando formulações individuais com a experiência prática. Para Anísio, o texto não se destinava aos alunos, mas constituía um “estimulante guia para os professores”.

Anísio tinha razão. O manual pedagógico publicado por Lauro de Oliveira Lima consistiu-se numa reunião de textos sintéticos, de teor prescritivo, assemelhando-se a um compêndio de apostilas produzidas para uso em cursos de aperfeiçoamento de professores. Na introdução do livro, o autor esclarecia: “Os trabalhos aqui enfeixados sob o título de *A Escola Secundária Moderna* não foram escritos para se tornarem em livro nem sequer foram elaborados na mesma época. Resultaram da própria atividade da Inspetoria Seccional de Fortaleza, que vimos dirigindo há mais de um lustro.” (LIMA, 1970, p. 8). O autor não tinha a pretensão de produzir um tratado ou desenvolver uma teoria, mas divulgar princípios e técnicas que favorecessem uma “campanha de renovação de mentalidade” constituindo-se em um “guia prático para os educadores empenhados

⁴ Estudo aprofundado sobre a atuação educacional de Lauro de Oliveira Lima, ver Bello, 1995.

⁵ Entre os livros sobre o tema escritos por Lauro de Oliveira Lima podem ser citados: *A Construção do homem segundo Piaget* (Summus, 1984), *Conceitos fundamentais de Piaget* (Mobral, 1980); *Educación por la inteligência* (Buenos Aires: Humanitas, 1973), *Piaget para principiantes* (Summus, 1980), *Por que Piaget?* (Senac, 1980), *Temas piagetianos* (Ao Livro Técnico, 1984), *Uma escola piagetiana* (Paidéia, 1983). Para maiores informações ver sitio da web: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per10h.htm>, consultado em 05/4/2008.

na renovação pedagógica da escola secundária brasileira.” (LIMA, 1970, p. 8). A compilação de textos sintéticos foi publicada num livro em formato de 13,5 x 21 cm, com 670 páginas. A divisão do texto em 5 partes e 35 capítulos seguiu a aglutinação de temas na seguinte ordem:

Parte 1: Como estruturar a escola secundária;

Parte 2: Como ativar os processos escolares, promover a participação e integrar a atividade docente e discente;

Parte 3: Como organizar a comunidade escolar para o trabalho educativo;

Parte 4: - Como orientar a aprendizagem;

Parte 5: Como utilizar os instrumentos de verificação do rendimento escolar.

A preocupação em apresentar os temas de forma sintética e reiterativa está presente em todo o texto. Para uma exposição breve e clara dos assuntos, o livro foi composto em capítulos contendo uma epígrafe sintética da temática abordada, a exposição do assunto em tópicos em forma de parágrafos numerados e um sumário no final de cada capítulo. O autor valeu-se também de inúmeros esquemas, fotografias, ilustrações e quadros ao longo do texto.

A primeira edição do manual foi publicada em 1962 pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Rio de Janeiro. A segunda edição foi publicada pela editora Fundo de Cultura. Na oitava edição, o autor inseriu no texto original alguns capítulos tratando do ensino programado e de técnicas de grupo e o livro passou a ser publicado pela editora Vozes.⁶

Passaremos na seqüência deste texto a examinar alguns temas tratados no manual, especialmente, aqueles que são indicadores das novas práticas consideradas “modernas” e que deveriam ser adotadas pelos professores secundaristas.

A concepção de “nova escola média” é explicitada pelo autor no primeiro capítulo: “Entre o ideologismo da escola intelectualista e o tecnologismo da Escola Profissional, a escola media moderna optará pela objetividade reflexiva da Ciência.” (LIMA, 1970, p. 21). Na visão de Lauro de Oliveira Lima, a escola secundária moderna era politécnica do ponto de vista do conteúdo e humanística do ponto de vista metodológico ficando a profissionalização como variável de caráter histórico. Cabia a escola secundária desenvolver nos estudantes a consciência crítica e a capacidade criativa.

Aliando-se fortemente aos princípios da pedagogia da Escola Nova, o autor reiterava o papel do professor como orientador do trabalho educativo: “Só o aluno mesmo educa a si próprio.” (LIMA, 1970, p. 93).

Condizente com a psicologia genética de Jean Piaget e com os princípios da escola moderna, o autor considerava como finalidade da escola secundária desenvolver nos adolescentes o “*self-government*”. Nesse sentido, era favorável às relações menos hierárquicas entre professores e alunos e advertia para o fato de que a vigilância agressiva sobre os jovens era deprimente e deseducativa, suscitando reações que iam da revolta aberta à resistência passiva. “Só o exercício da liberdade cria o sentido de responsabilidade e autonomia pessoal.” (LIMA, 1970, p. 178).

Na mesma direção apontava:

A obsoleta concepção de que educar é apenas criar hábitos rígidos (mesmo que sejam virtudes) cedeu lugar à de que deve ser o treinamento livre e democrático

⁶ É esta edição que foi utilizada na elaboração deste texto.

que crie plena consciência da responsabilidade pessoal e atitudes positivas para enfrentar variados tipos de situações imprevisíveis no mundo moderno. A politização que os modernos meios de comunicação realizaram na juventude exige tipo de educação menos rígido e mais aberto. [...]

[...] Se estamos educando a juventude para a Democracia, seria uma incongruência supor que um regime escolar despótico ou paternalista seja a melhor forma de preparação do futuro cidadão. Desde cedo o jovem deve aprender a deliberar e a criar as regras de convívio social. O jogo mostra que a própria natureza humana leva o indivíduo a se autodisciplinar, para participar da comunidade. (LIMA, 1970, p. 178-182).

Para desenvolver a disciplina autônoma era crucial do ponto de vista de Lauro que as escolas desenvolvessem o trabalho educativo com base na vida grupal. O autor comparava o professor a um técnico de time de futebol cuja função era a de por o aluno a aprender e a orientar sua aprendizagem. Para tanto propunha atividades que inspirassem os professores na busca de novas técnicas de participação.

As sugestões arroladas abaixo são denotativas de várias práticas que passaram a fazer parte do repertório dos professores do ensino secundário no final do século XX. A transcrição, apesar de longa, é bastante ilustrativa da argumentação que pretendemos demonstrar:

1. Tornar qualquer estudo (seja audição ou leitura) um processo analítico.
2. Solicitar dos alunos a confecção de *álbuns seriados* que sirvam de auxiliares para a comunicação da atividade individual ou de equipe à classe toda.
3. Usar como quadro-negro o caderno do aluno, e não a clássica lousa, que torna os alunos passivos, meros espectadores do raciocínio do professor.
4. Solicitar dos alunos (individualmente e em equipe) 'aulinhas' para os colegas.
5. Promover a dramatização ou teatralização dos temas das leituras, principalmente em línguas (vernácula ou estrangeira) e em história e geografia.
6. Solicitar trabalhos (monografias, por exemplo) que exijam pesquisa bibliográfica e de campo.
7. Promover a confecção de álbuns ilustrados (de todas as disciplinas), em que sejam arquivadas as atividades promovidas. Dar grande valor a estes álbuns para a promoção.
8. Criar o arquivo da disciplina, colecionando em envelopes o material obtido pelas equipes nas excursões ou nas pesquisas que promovam.
9. Solicitar dos alunos que exponham na classe o problema que lhes coube, utilizando, por exemplo, o flanelógrafo ou outros recursos didáticos: dramatização, equipe, cartazes, etc.
10. Promover júris simulados, em que um personagem, um autor, um fato histórico, um princípio, um livro, etc, é discutido em seus aspectos positivos e negativos e julgados pela classe.
11. Promover debates entre alunos, entre equipes, entre conferencistas e a classe, entre as classes ou alunos de classes diferentes.
12. Solicitar a confecção de fichas de controle de leitura de material subsidiário.
13. Solicitar comentários sobre filmes que tenham interesse para aspectos do programa que estão sendo desenvolvidos. Acompanhar os interesses extra-escolares dos alunos.
14. Promover excursões planejadas nas empresas, escritórios, casas comerciais, redações de jornais, serviços públicos, organizações particulares, repartições, hospitais e instituições, seguidas de debates e relatórios.
15. Promover semanas de apresentação das atividades escolares à comunidade escolar, aos pais e à sociedade, com participação de todos os alunos da classe.
16. Criar equipes de recuperação, constituídas dos melhores alunos para auxiliar os colegas deficitários. [...]
19. Criar correspondência escolar dentro e fora da escola, inclusive, na cadeira de línguas, com escolas estrangeiras.

20. Criar biblioteca de classe de cada disciplina.
21. Propor, pelo menos, um projeto semestral em que a aprendizagem da disciplina se apresente de forma global e favoreça o trabalho de equipe.
22. Propor as unidades didáticas de forma de problemas-pilôto, retirados das próprias vivências dos alunos.
23. Propor aos alunos a promoção de atividades livres dentro da disciplina, de modo que os temas sejam sugeridos pelos próprios alunos. [...]
26. Organizar programas fictícios ou reais de rádio e televisão para serem encenados em classes ou para toda a comunidade escolar.
27. Transformar unidades do programa num projeto de filme (documentário) ou teatro (uma lição de vernáculo ou de história, por exemplo).
28. Transformar unidades do programa em noticiário para o jornal da classe.
29. Construir mapas cumulativos, maquetes, cenários, a partir de textos previamente selecionados. (LIMA, 1970, p. 217-225)

Ao discutir como deveria ser o comportamento do professor em classe, o autor reafirmava o papel do professor na pedagogia moderna:

O professor já não é mero 'informante'. O mundo moderno está saturado de informações que chegam pelos canais das 'mass media' e por outros instrumentos mais elevados de comunicação. O professor é o 'agente catalítico' cuja presença provoca desequilíbrios (necessidade) de onde parte a atividade discente. O professor não impinge informações: desafia os alunos a pesquisar as soluções dos problemas que propõe. (LIMA, 1970, p. 235).

No horizonte do educador estava uma escola secundária totalmente diferente dos padrões predominantes na sociedade brasileira. Uma escola que priorizava a participação dos alunos, a liberdade, a autonomia contrária às costumeiras práticas de valorização da disciplina, da ordem, do silêncio, da obediência.

A questão da (in)disciplina foi tratada pelo autor como um problema decorrente da forma como estava organizada a escola secundária:

É preciso, portanto, reconhecer que os chamados 'problemas de disciplina' (agressividade e submissão passiva) são, antes de tudo, um problema de didática, principalmente quando se considera que os modernos meios de comunicação (cinema, rádio, jornal, televisão, transporte, etc.) politizaram cedo o adolescente, que se tornou indócil aos processos escolares que exigem passividade, imobilismo e supressão da vida social. [...] É a privação da liberdade que gera a indisciplina. Indisciplina, pois, é um problema do educador e não do aluno. (LIMA, 1970, p. 272).

No manual *A Escola Secundária Moderna* a dinâmica de grupo é apresentada em diferentes capítulos como uma das estratégias fundamentais para a renovação do ensino secundário. Todas as disciplinas deveriam empregar esse recurso didático de trabalhar com os alunos em grupos. Para tanto, era preciso que o professor compreendesse como funcionavam os grupos, que ele atentasse para os problemas de liderança, que levasse em consideração as "regras" a serem impostas para o trabalho em grupo, o comportamento desejável dos líderes e dos demais membros das equipes, a forma de incentivar a participação de todos e como manter a coesão do grupo e alcançar os objetivos propostos. As condições materiais também deveriam ser observadas pelo professor e a escola. Nesse sentido, indicava a adequação de carteiras individuais e deslocáveis para permitir as mais variadas combinações de agrupamento.

O professor deveria ter clareza de qual era o seu papel nas atividades desenvolvidas em grupo, isto é, "Seu papel é estimular a autonomia da vida grupal em vez de restringi-la ou absorver-la a título de liderá-la. [...] Seu papel poderia ser o de 'guia' sem poder participar das deliberações do grupo." (LIMA, 1970, p. 361).

O manual oferece então, um conjunto de técnicas de direção de grupos, a saber: Circulo de estudo para toda classe em conjunto, dividida em duas turmas (grupo de verbalização, grupo de observação); direção geral da classe; círculo de estudos seguidos de painel aberto; e, ainda, outras técnicas semi-diretivas, como: painel integrado e grupo na berlinda.

A parte do livro dedicada à exposição do “método psicogenético” trás uma simplificação excessiva da epistemologia genética. O complexo pensamento de Piaget é “traduzido” em 14 páginas nas quais o autor estabelece um paralelo entre a teoria behaviorista e a teoria da assimilação de Piaget. Dessa operação absurdamente sintética o autor extraí as orientações para a prática docente apresentando as “vantagens do método psicogenético”.

1. No método psicogenético, o aluno é o AGENTE e o professor um orientador. No expositivo, o professor é o agente e o aluno um PACIENTE
2. [...] é um método de TRABALHO INTELECTUAL idêntico ao do pesquisador real;
3. [...] propõe em todos os momentos da atividade escolar, uma NOVIDADE que estimula a reflexão do aluno como um desafio à inteligência.
4. [...] mantém os alunos, permanentemente, ocupados, durante a aula, fazendo-os refletirem sobre um problema proposto.
5. [...] o interesse suscitado pelo tema e o impulso investigador iniciado em aula podem estender-se, indefinidamente, fora da classe...
6. [...] nenhum elemento é dado ao aluno já inteiramente elaborado...
8. [...] parte de uma situação problema (desafio) seguido de uma investigação pessoal ou em grupo orientada pelo professor. (LIMA, 1970, 437).

Depois de apresentar as qualidades do método psicogenético, o autor se detém a explicitar os problemas do método expositivo-demonstrativo operando com dicotomias e exclusões reforçando representações binárias do tipo escola tradicional e escola moderna. Assim, a escola tradicional foi caracterizada pelos seguintes aspectos: apela apenas para a percepção (atenção); deixa o aluno em estado de passividade, pois quem age é o professor; supõe a classe homogênea; não admite feedback que estrutura a mensagem; gera problemas de disciplina; adota uma única estratégia de pensamento; baseia-se no conhecimento-cópia (decoração-habituação); não permite reflexão durante a exposição; subestima os processos de comunicação escrita ou gravada; produz preguiça mental; não funciona sem posterior exercitação; não funcionaria sem exames e provas que criam uma sobrecarga não-remunerada para o professor; favorece a vagabundagem imaginativa; é um processo escolástico que não se transfere para a vida comum; representa uma diminuição do esforço pessoal do aluno e um aumento no esforço do professor; não cria tensões motivadoras; inferioriza a capacidade de compreensão individual do aluno; não respeita os ritmos individuais de trabalho mental dos alunos; é um método de ensinar do professor e não um método de aprender do aluno, “não indaga ‘como se aprende’, mas ‘como se ensina’ (LIMA, 1970, p. 447).

Outro aspecto para o qual o manual se volta contrário é a organização dos conteúdos em lições e tópicos. Para Lauro de Oliveira Lima, não fazia sentido utilizar o termo lição na escola secundária, pois, ele pressupunha atomização do conhecimento. No lugar, era preferível empregar a expressão *período* “que sugere atividades flexíveis e extensas.” Dessa maneira, o autor colocava-se frontalmente contrário à aula expositiva, a prática mais vulgarizada nos estabelecimentos de ensino secundário do país. Em sua opinião, o professor deveria usar a exposição (aula) apenas ocasionalmente e no lugar da aula deveria trabalhar com a idéia de “tarefas”:

O que se chama atualmente aula (exposição de um ‘ponto ou tópico’) deve ser um recurso utilizado somente quando a tarefa em que estão os

alunos empenhados o exige: de vez em quando, a classe toda necessita de uma explicação que oriente as tarefas. Do ponto de vista do aluno, tudo se apresenta como 'tarefas', feitas em classes ou em casa. O sentido de continuidade fá-lo evitar a 'gazeta' e o desleixo, uma vez que o processo não é intermitente, não se podendo inserir em meio à seqüência." (LIMA, 1970, p. 589-590).

Os últimos capítulos do manual são dedicados à avaliação da aprendizagem. A esse respeito, verifica-se também uma mudança drástica em relação às práticas instituídas. Sobressai a concepção da avaliação como processo de diagnóstico da aprendizagem e de orientador do processo educativo e não como elemento central no processo ensino-aprendizagem largamente empregado como instrumento de punição dos alunos. "A verificação dos resultados escolares não deve ser uma sentença, mas um diagnóstico que orienta a tarefa do professor. Interessa menos ao aluno que a seus mestres." (LIMA, 1970, p. 597).

A escola secundária moderna tal como é apresentada no manual é uma escola democrática e não seletiva. Sendo uma escola para todos não justificaria a reprovação. Como deveria o professor lidar com a avaliação? As orientações do manual são claras: Fazer inúmeros e continuados julgamentos, evitar o fator sorte, determinar com precisão a área de verificação e verificá-la integralmente; fazer o aluno colecionar seus trabalhos; fazer julgamentos por equipe alternados com julgamentos individuais; permitir que a própria classe e o próprio aluno façam o julgamento do valor de seus trabalhos; estimular através do julgamento a originalidade e o senso crítico; adotar procedimentos que desestimulem a fraude. O manual ia mais longe invertendo toda a rigidez dos exames e provas há décadas praticadas nas escolas secundárias: "A prova deve permitir consultas e, por vezes, ser feita em grupo. A prova pode ser feita, inclusive, em casa como sinal de confiança." (LIMA, 1970, p. 603). Indicava também, o que não seria permitido no processo de avaliação: permitir que parte que não foi assimilada fique sem ser aprendida; fazer classificação de alunos; estimular, de qualquer forma, a memorização; associar a recuperação a castigo; deixar de fazer julgamentos a respeito do trabalho feito; deixar de dar nova oportunidade ao aluno.

Conclusão

A necessidade de adequação da educação secundária ao desenvolvimento nacional ganhou força na década de 1960. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 4.024/1961) promulgada após 13 anos de tramitação no Legislativo e resultado de polêmicos debates que agitaram a sociedade brasileira no final dos anos 50 em defesa da escola pública, iniciou a ruptura dos padrões de composição e ordenação curricular prevalentes no ensino secundário brasileiro. Além da unificação de todos os ramos do ensino médio (técnico e secundário), manteve os dois ciclos: o ginásial e o colegial de duração, respectivamente, de quatro e três anos. A reforma reduziu o número de disciplinas no currículo e flexibilizou a organização curricular dando maior relevância aos estudos científicos. Alterou também o formato curricular introduzindo as práticas pedagógicas. Pela primeira vez, depois de mais um século, o latim foi retirado do currículo da escola secundária tornando-se matéria opcional. Caía por terra, o último reduto da formação clássica no país.

Em 1971, a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71) modificou a estrutura da educação brasileira reunindo o primário e o primeiro ciclo do ensino médio (curso ginásial) na escola de 1º grau de 8 anos de duração e transformando o segundo ciclo (curso colegial) em ensino de 2º grau com três anos de duração. As mudanças curriculares em curso desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei 4.024/61) foram

radicalizadas atingindo tanto a escola fundamental de 8 anos como a escola de 2º grau impondo a esta a profissionalização compulsória, dando ênfase à cultura científica e a formação técnica para o trabalho.

A reestruturação modificava profundamente a organização do ensino secundário instituindo uma nova escola média inegavelmente mais democrática, no entanto, de caráter utilitário, com um currículo simplificado e ordenado em conformidade com a racionalidade técnica.

No âmbito pedagógico, o manual *A Escola Secundária Moderna* oferecia às novas gerações de professores os princípios básicos que norteariam a nova escola média que se desenhou no campo educacional brasileiro. Ao oferecer indicações prescritivas acerca das “práticas adequadas” a adotar, o manual contribuiu para recriar a cultura profissional do magistério secundário. Conquanto nada possamos dizer no âmbito deste estudo sobre a recepção e apropriação desse manual pelos leitores (professores), é inegável o papel desempenhado por ele na configuração do campo pedagógico do magistério secundário.

No confronto entre práticas instituídas e práticas instituintes pode-se inferir que esse impresso esteve implicado na produção de gerações de professores que se formaram entre as décadas de 60 e 80 do século XX seduzidas pela modernização educacional, pela flexibilidade da autoridade docente, pela valorização das técnicas modernas de ensino, pela adoção de estratégias de ensino como o trabalho em grupo, o método experimental e a pesquisa bibliográfica e, contraditoriamente, desencantada com a perda dos antigos valores sobre os quais se forjara no imaginário educacional brasileiro as representações sobre a “velha e boa escola secundária”.

Referências

ABREU, J. A educação secundária no Brasil (ensaio de identificação de suas características principais). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 58, p. 26-104, abr/jun, 1955.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. O problema brasileiro da escola secundária. Rio de Janeiro: [S N], 193.

AZEVEDO, F. **Na batalha do humanismo e outras conferências**. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

BARROSO FILHO, G. **Formando individualidades condutoras: o Ginásio Pernambucano dos anos 50**. 1998. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BELLO, J. L. P. **Lauro de Oliveira Lima: um educador brasileiro**. 1995. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**. Ano V. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1940.

CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1929, São Paulo. **Annaes da III Conferência Nacional de Educação**. Associação Brasileira de Educação. São Paulo: Departamento de Publicidade da Directoria Geral da Instrucção Pública, 1930.

FONSECA, S. A. **Os professores e a qualidade do ensino: a escola secundária paulista (1946-1961)**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LIMA, Lauro de Oliveira. **A escola secundária moderna**. Organização, métodos e processos. Petrópolis- RJ: Vozes, 1970.

NADAI, E. A. **educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970)**. 1991, 450f. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, 2000.

PEIXOTO, A. **Um grande problema nacional** (Estudos sobre o Ensino Secundário). Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 193-.

PILETTI, N. **Ensino de 2º Grau**. Educação geral ou profissionalização. São Paulo: EPU, 1988.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SILVA, G. B. **A Educação Secundária** (perspectiva histórica e teoria). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. (Atualidades Pedagógicas, v. 94).

SPOSITO, M. P. **O Povo vai à escola**. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984. (Coleção Educação Popular, n. 2).

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário, no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, A. A escola secundária em transformação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 53, p. 3-20, jan./mar, 1954.

TEIXEIRA, Anísio. O problema da formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, n. 104, out./dez., 1966.

VALDEMARIN, V. T. Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). **Culturas Escolares, saberes e práticas educativas: itinerários de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 301- 320.

IMPrensa E MEMÓRIA: uma campanha de adoção de crianças cariocas pelo Jornal do Brasil nos anos de 1959-1960

Tânia Mara Pedroso Muller¹

Resumo

Este texto tem o objetivo interrogar as fotografias e reportagens divulgadas pelo *Jornal do Brasil*, nos anos de 1959-1960, como parte de uma Campanha de incentivo a adoção de crianças órfãos do Rio de Janeiro. Buscamos realizar uma leitura das imagens relacionando texto, título e legenda, visando recuperar o contexto de construção das narrativas do cotidiano que nortearam as notícias e fotografias privilegiadas.

Palavras-chaves: Memória. Imprensa. Fotografia. Crianças. Adoção.

PRESS AND MEMORY: a campaign of adaption of childrem by the Jornal de Brasil Rio in the years of 1959-1960

Abstract

The text's objective is to interrogate photographs and reports which had divulged for the news paper *Jornal do Brasil*, during the period of 1959-1960, as part of a Campaign of incentive the adoption of children orphans who was born in Rio de Janeiro. We had done a reading of the images and have related text to heading and to subtitles. Therefore we have salvaged the context of construction of the narratives of those daily privileged news and photographs.

Keywords: Memory. The Press. Photograph. Children. Adoption.

Introdução

Em uma reportagem publicada no *O Globo*, de 16 de janeiro de 2007, intitulada "*Multiplicam-se os grupos de adoção no Brasil*", relata-se a existência de um movimento de adoção de crianças moradoras de Abrigos públicos do município do Rio de Janeiro. Tal iniciativa, no entanto, não é nova. No ano de 1959, uma campanha comandada pelo *Jornal do Brasil*, em parceria com a Arquidiocese do Rio de Janeiro, e com apoio de diferentes atores, mobilizou durante 100 dias a população carioca no incentivo à adoção de crianças residentes nos orfanatos da cidade.

A campanha teve grande repercussão e as reportagens que a acompanhavam, denunciavam a indústria do orfanato existente no município, a inoperância do Estado em sua administração e sua incompetência na elaboração e acompanhamento de diretrizes de atendimento à crianças e adolescentes internados em instituições governamentais e filantrópicas subvencionadas ou conveniadas com o governo.

Essas reportagens levaram ao fechamento de diversas instituições, estimularam a adoção de 70 crianças num período de três meses, e concederam a jornalista responsável, Silvia Donato, o prêmio *Esso* de reportagem no ano de 1961.

Recebido em: Abril de 2008.

Aceito em: Agosto de 2008.

¹ Doutora em Educação pela UERJ; Professora da Universidade Federal Fluminense – UFF.
E-mail: taniammuller@yahoo.com.br

Nossa intenção nesse trabalho é levantar os argumentos, procedimentos e estratégias utilizados para incentivar a adoção, e que na avaliação do jornal foi um grande sucesso, superando “[...] os objetivos de uma promoção jornalística para se transformar num dever de seus leitores e num serviço público [...]” (JORNAL DO BRASIL, 1959).²

Os Defensores da Campanha

A campanha teve início em 29 de novembro de 1959 e terminou em 20 de março de 1960. Num total de 100 dias foram publicadas 62 matérias, realizadas pelas jornalistas Silvia Donato e Ana Arruda, com fotografias de Alberto Ferreira e Sebastião Pinheiro, repórteres e fotógrafos várias vezes premiados durante suas trajetórias profissionais.

Lançada com o título “*Adote uma criança neste Natal*”, a campanha ultrapassou o período estabelecido, visto o alto índice de inscrição de candidatos à adoção. Passou a ser intitulada como “Adote uma criança em 1960”, e depois só “Adote uma criança”. Essa campanha, de acordo com o jornal, era uma “tentativa de solucionar o problema dos filhos de ninguém” e tinha como objetivo “esvaziar os orfanatos da cidade” (JORNAL DO BRASIL, 1959, p. 7), e de “ajudar a esvaziar o SAM que está superpopulado” (JORNAL DO BRASIL, 1959, p. 7).

O *Jornal do Brasil* informou que existiam 10 mil crianças morando em orfanatos do SAM - Serviço de Assistência ao Menor - e na LBA - Legião Brasileira de Assistência - que jamais conheceram o Natal. Assim, apresentava sua primeira argumentação. Justificou a campanha afirmando que era sua intenção que “o adotado tenha um lar, onde possa receber os benefícios materiais que necessita”, como também ajudar o leitor “a fazer um bem que justificaria uma vida” (JORNAL DO BRASIL, 1959, p. 12).

A partir daí, diferentes atores passaram a ser consultados, cujos pronunciamentos foram publicados pelo jornal. O Curador de Menores elogiou a ação do *Jornal do Brasil*, entendendo que essa levaria a “diminuir o número de desgraçados” moradores do SAM, além de permitir que “não mais nos depararmos com o quadro desolador de crianças famintas e esfarrapadas” (JORNAL DO BRASIL, 1959, p. 1). O Vereador Frederico Trota afirmou ser uma “campanha altamente expressiva de solidariedade humana [...] de espírito cívico e de defesa dos interesses nacionais”, acrescentando que “dar um lar a um órfão é fazê-lo cidadão” (JORNAL DO BRASIL, 19.12.59, p. 7).

O Diretor da Divisão de Educação Fundamental do Ministério da Educação, Salvador Julianelli disse que “dar um lar a um órfão e conceder-lhe a oportunidade de ser um escolar fornecendo-lhe as bases cívicas e educativas para transformá-lo num cidadão útil a coletividade” (JORNAL DO BRASIL, 1959, p. 7) era um dever da sociedade, e, portanto implicava na participação de todos.

O Ministro da Justiça, Armando Falcão, responsável pelos internatos do SAM, só se manifestou em 19 de dezembro de 1959, afirmando que a iniciativa era “um incentivo à boa vontade e um estímulo a fraternidade humana que em tudo condiz com o espírito de Natal”, e até mesmo, que ela estava sendo encarada com muito realismo, visto ser “um problema deveras humano nos dias atuais: a infância desamparada” (JORNAL DO BRASIL, 1959, p. 7).

² Este trabalho é parte da pesquisa realizada para obtenção do título de doutoramento e integra a tese da autora (ver referência na bibliografia apresentada).

D. Jaime Câmara, arcebispo do Rio de Janeiro, declarou que “o Jornal do Brasil empreendeu uma campanha heróica: a adoção era no Brasil, até agora, algo desconhecido”. Avaliou que o seu grande mérito “[...] foi mostrar que adotar não é uma coisa impossível, mas uma solução autêntica” (JORNAL DO BRASIL, 1959, p.7).

O Serviço de Assistência ao Menor – SAM

Desde o início de seu governo, Getúlio Vargas buscou articular uma relação entre o público e o privado. A ampliação dessa articulação se traduziria, segundo Faleiros (1995), na inclusão, nessa parceria, do grupo religioso, do qual a Igreja Católica fazia parte. Essa tentativa de aproximação se consolidou na introdução do ensino religioso facultativo na escola pública – contrariando os princípios do movimento da escola nova, que defendia o ensino laico – e na administração de instituições de internação pela Igreja.

Para Faleiros, a criação do SAM teria como principal motivação a “ordem social” e não a assistência social. O SAM surgiu em 1941 pelo decreto 3.799, encampando o Instituto Sete de Setembro, que era composto, naquela época pelas Escolas Quinze de Novembro, João Luiz Alves na Cidade do Rio de Janeiro e os Patronatos Agrícolas Arthur Bernardes e Wencesláu Brás no Estado de Minas Gerais. Em 1944, o SAM passou a atuar em âmbito nacional para prestar assistência social, sob todos os aspectos, aos menores desvalidos e infratores das leis penais, ficando então subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores e não mais ao Juizado de Menores, funcionando até 1964 quando foi substituído pela FUNABEM, Fundação Nacional de Bem Estar do Menor.

Essa instituição tinha como finalidade a educação moral, cívica, física e profissional de menores desvalidos e era destinada exclusivamente às classes pobres.

Ao longo de sua existência algumas escolas, que compunham o SAM, receberam muitos elogios, como é o caso da Escola Feminina de Artes e Ofícios dirigida pelas Irmãs Carmelitas, como outras severas críticas, pela baixa qualificação e quantitativo profissional, pela superlotação, pelos maus-tratos impingidos a crianças e adolescentes e pela pouca efetividade de suas ações, demonstrando dificuldades no cumprimento de suas atribuições. Essa dupla face do SAM expressa as contradições e conflitos institucionais, mas também sociais, pois revela a existência de dois tipos de crianças: as protegidas pelas elites e políticos e as abandonadas pela sociedade. Nem tudo, no entanto era como parecia.

Alguns esforços foram despendidos na tentativa de modificação do SAM, de acordo com os estudos realizados por Rizzini (1995) e com as matérias do JB, que serão aqui apresentadas: a criação de serviços de adoção e colocação familiar, a colaboração de particulares na administração das escolas, a firmação de convênios com entidades filantrópicas para atendimento às crianças, a formação de comissões de sindicância para apuração das denúncias e reformas dos estabelecimentos e mesmo sua extinção. Porém,

[...] a política da infância, denominada *política do menor*, articulando repressão, assistência e defesa da raça, se torna uma questão nacional, e, nos moldes em que foi estruturada, vai ter uma longa duração e uma profunda influência nas trajetórias das crianças e adolescentes pobres desse país. (FALEIROS, 1995, p. 70).

Essa questão nacional, ou a “política do menor”, permitiu o estabelecimento de parceria entre Estado, instituições filantrópicas e particulares e Igreja (FALEIROS, 1995; RIZZINI, 1995; LEITE, 1998), mas contou também com a participação da imprensa no processo de vigilância, denúncia e/ou apoio às instituições, determinando os rumos e

destinos das crianças na ocasião em que atuou como órgão executor de ação social. Exemplo disso foi o caso, que analisarei neste trabalho, a Campanha de Adoção promovida pelo *Jornal do Brasil*, que mobilizou toda a sociedade e contou com apoio de todos estes poderes, na tentativa de equacionar o problema da criança abandonada e da superlotação das instituições assistenciais de internação.

A análise dessa relação permite situar a imprensa como o “quarto poder”, que, de acordo com Umberto Eco (2002, p. 55), teria como função “controlar e criticar os outros três poderes tradicionais (junto com o poder econômico e aquele representado pelos partidos e sindicatos)”. Embora compreenda que “os meios de comunicação de massa só podem influenciar a vida política do país criando opiniões”, o que aparentemente reduziria seu poder, Eco lembra que “os poderes tradicionais só podem controlar e criticar a mídia através da própria mídia”, fazendo jus ao conceito supracitado.

Dessa forma, ao invés da imprensa estar vigiando e controlando as ações do Estado e o que ocorria no país, passou a coordenar as diretrizes de trabalho de assistência à criança. Isto significa que o *Jornal do Brasil* ao vislumbrar e se deslumbrar com a sua própria ação, deixou de ser, como disse Eco (2002, p. 55), a “janela para o mundo, e passou a ser espelho”.

Argumentos Paternos

Mas nem só de discurso de autoridades se baseou o jornal. Durante o movimento, relatava casos de pais que compareciam ao jornal para entregarem seus filhos para aqueles que “possam dar tudo aquilo que nós não lhes podemos dar”. Ou mesmo denunciando o caso de uma mulher solteira, grávida, que queria doar suas duas crianças, uma de seis meses e outra de dois anos, pois não tinha o que comer, confessando que desde a véspera haviam se alimentado apenas de seu leite.

Outro caso narrado foi o da empregada doméstica, mãe de uma criança de quatro meses, que não encontrava emprego, pois “ninguém quer empregada com encosto”. Ou da Gabriela, mãe de Lucinda, de 19 anos, precisando trabalhar, mas que não conseguia, pois não se empregava mulheres com filhos pequenos, e por isso queria dar sua filha para adoção, apesar de “gostar da menina, mas prefere sabê-la bem cuidada que continuar com ela na situação atual” disse ao jornal. “O que quero é o bem dela. Resolvam o que for melhor, eu farei todo o necessário” (JORNAL DO BRASIL, 1959, p. 7).

Outros depoimentos foram publicados tais como: “[...] prefiro que o menino seja feliz a que viva de esmola de casa em casa, como é o caso de seus oito irmãos [...]” (JORNAL DO BRASIL, 1959, p.8), ou da mulher desempregada, que por estar morando na rua deu seus três filhos para adoção: - “[...] não podia sustentá-los, desejo que estudem em lares mais felizes que o seu [...]”, afirmou (JORNAL DO BRASIL, 1960, p. 7).

Uma mãe compareceu ao *Jornal do Brasil* para entregar seu filho de um mês, pois não tinha como criá-lo. O *Jornal* deu a passagem para ela retornar para a casa de seus pais em Muriaé, e informou que a criança foi imediatamente adotada por um casal, morador na Tijuca. A mãe declarou que “era só isso que desejava a oportunidade de organizar sua vida em outras bases e a perspectiva de ter sua própria família no futuro”.

Na análise do jornal esses casos ilustravam uma situação bem comum à época: “[...] a grande maioria das crianças abandonadas surgem quando mães sozinhas têm que trabalhar para viver, e não podem fazê-lo se ficarem com os filhos” (JORNAL DO BRASIL, 1960, p. 7). Tal visão comungava com a avaliação do desembargador Bulhões da Carvalho, que dizia que “[...] a prática de se fazer internação de menores em grandes orfanatos somente se justifica na absoluta incompatibilidade de obter manutenção do

menor, em seu lar natural, devidamente assistido ou em outro lar [...]” (JORNAL DO BRASIL, 1959, p. 7).

A campanha teve espaço também para que famílias expressassem suas condições de vida, encontrando alternativas solidárias, como foi o caso de um casal, com doze filhos, (de um a 11 anos) moradores do bairro do Catete, que estavam com uma ordem de despejo, mas não tinham para onde ir. No dia 17 de janeiro de 1960 compareceu ao JB para entregar seus filhos para adoção. Dois dias depois o jornal anunciou que o senhor Josias de Figueiredo cedeu um imóvel que tinha em Campo Grande para eles residirem. Relatou também que a Nestlé tinha enviado “12 latas de leite condensado, 12 latas de leite em pó, e 12 latas de farinha látea” para a família e que vários leitores doaram roupas, móveis, gêneros alimentícios e dinheiro.

A partir deste fato o jornal modificou sua postura do jornal em relação às famílias ou mães que lá compareciam para entregarem seus filhos para adoção, não mais aceitando, mas mobilizando a população para empregar ou ampará-los, evitando desta forma sua separação.

Com isso, a Campanha teve algumas repercussões: o Presidente do México, Lopez Mateo, em visita ao Brasil, compareceu ao Jornal do Brasil para conhecer de perto o movimento com a intenção de lançá-la em seu país (JORNAL DO BRASIL, 1960, p. 7).

Anteriormente, no dia 15 de dezembro, a TV Continental apresentou a campanha num programa, com a presença das crianças da Casa-lar do SAM, candidatas a adoção, sendo noticiado no JB, acompanhado de suas as fotografias tiradas durante a apresentação. Dois outros programas da TV Tupi também apoiaram a campanha: o *Semanário Elegante* e o *Petiti Show*. O *Semanário Elegante*, de Irma Fioravani, discutiu a problemática da criança abandonada, mostrando fotos das crianças que estavam a espera da adoção. O programa *Petit Show* historiou sobre os 15 dias da campanha, e entrevistou a Condessa Pereira Carneiro, proprietária do *Jornal do Brasil*, juntamente com o Ministro da Saúde Mário Pinotti. Aliás, os dois foram padrinhos da primeira criança adotada, sendo batizada por D. Jaime Câmara.

O ritual de batismo marca a entrada da criança na comunidade cristã. A opção pela exposição da foto do evento na primeira página reforça a idéia da primazia da Igreja Católica na vida social carioca, e reflete o peso que o fato tinha para o Jornal do Brasil. Além disso, a importância e a titularidade dos padrinhos, em conformidade com a idéia existente na época de que tanto o padrinho quanto a madrinha têm a função oficial de assegurar a educação do afilhado, no caso da perda dos pais, confere seriedade e o compromisso da campanha.

A participação da TV na divulgação e discussão do projeto, embora ainda não fosse acessível a grande parte da população, ajudou a dar visibilidade ao tema e a revelar a existência de crianças abandonadas em internatos.

Procedimentos da Campanha

Após o primeiro dia da Campanha já tinham se inscrito no jornal, se candidatando para adoção, 96 pessoas, o que fez com solicitassem a ajuda de assistentes sociais voluntários para a seleção. A Faculdade de Serviço Social do Rio de Janeiro, através de sua diretora, Therezinha Moraes Porto da Silveira, mobilizou seus alunos para ajudarem no estabelecimento de critérios para a seleção dos casais e os tramites para a adoção.

Os procedimentos estabelecidos para adoção foram: comparecer ao JB para preenchimento de ficha de inscrição, quando recebia um número. A partir daí acompanhava

pelo jornal a chamada. Enquanto isso, os assistentes sociais realizavam visitas e entrevistas nas casas dos inscritos para avaliar suas condições de vida. Formalizado o parecer, o processo era encaminhado ao Juiz de Menores, que após análise, autorizava a adoção.

Os critérios para adoção estavam definidos no Código de Menores: apresentação de registro de casamento; estar casado a mais de cinco anos; terem idade acima de 30 anos; haver uma diferença de idade entre adotante e adotado de mais de 16 anos; ter situação financeira razoável; ter moradia condigna; e ter boa situação moral e de saúde. Mas a adoção não se dava de imediato: a família assinava um termo de responsabilidade pela criança, que ficava durante um ano sob a sua guarda, quando poderia optar ou não pela adoção. Pessoas desquitadas não podem adotar.

Em 12.12.59 o jornal publica a notícia da exoneração do diretor do SAM Raul Matos, assumindo o comando o diretor da Escola 15 de Novembro, Valter de Toledo Pizza.

O jornal pediu ao Ministro Mario Pinotti que arrumasse um local com assistência médica onde as crianças adotáveis ficariam em trânsito, por setenta e duas horas, para que os casais pudessem escolhê-las, sem ter que ir aos Abrigos do SAM.

A Campanha contou com o apoio de 110 alunos de serviço social, que realizaram entrevistas e visitas aos candidatos. Ao final, a assistente social responsável, professora Maria de Lourdes da Cunha Lima, da Faculdade de Serviço Social do Rio de Janeiro, produziu um relatório, descrevendo todo o processo, anexando as fotografias publicadas no Jornal do Brasil, que foi enviado ao Ministro da Saúde Mario Pinotti.

O relatório informava que alguns candidatos foram rejeitados para adoção por não atenderem as exigências do Código de Menores ou por não estarem em boas condições financeiras. Além desses, 200 foram rejeitados por apresentavam “desajustes conjugais”, extrema devoção religiosa; ou por querem adotar por motivos inadequados, tais como: “superstições; obtenção da graça divina; pagamento de promessas ou por caridade”.

A Fundação Internacional de Assistência Social e a Inter American Press Association enviaram ofícios ao jornal, solicitando cópias do relatório, com a intenção de que ele servisse de “orientação a trabalho análogo que pretendemos lançar em todo o mundo” (JORNAL DO BRASIL, 1980, p. 1). Jaime B. Camel, presidente da Interamericana Press Association, aproveitou para informar que a campanha teve grande repercussão em Nova York, fazendo um enorme sucesso (JORNAL DO BRASIL, 1980, p. 7).

Cabe destacar que houve até mesmo a liberação de passagens de trem para os pais que quisessem comparecer ao jornal apresentando seus filhos à adoção. Este fato causa curiosidade; se era possível liberar as passagens para um projeto como esse por que não se liberava a passagem para o pai desempregado procurar emprego? Podemos pensar que talvez o que estava em jogo não era o benefício à população de baixa renda, mas o esvaziamento das instituições e, com isso, menos gasto para o Estado, além do atendimento ao desejo dos casais abastados em adotarem uma criança e assim constituírem uma família.

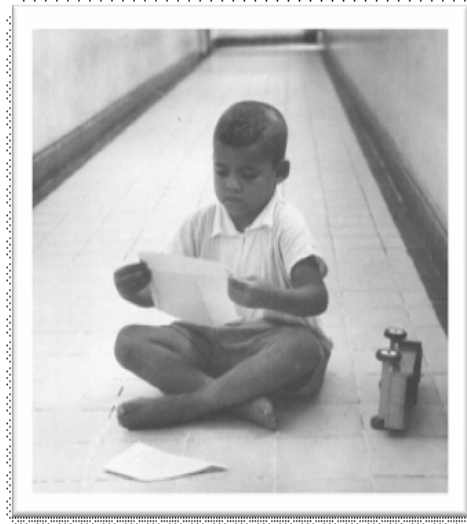
A Criança em Foco

A principal estratégia estabelecida pelo Jornal do Brasil para mobilização dos possíveis candidatos foi a utilização de grandes fotografias de crianças acompanhando todas as matérias publicadas. Das 65 fotos publicadas, em 35 as crianças olhavam diretamente para o leitor, sérias ou chorando, comendo, dormindo, mas em nenhuma foto as crianças aparecem sorrindo.

Durante a pesquisa recuperamos três fotos que fizeram parte desse grupo de reportagens. A primeira foto (n. 1) trazia o título: “Um longo corredor”, e a seguinte legenda: “Carlinhos vale por um símbolo: sem pai nem mãe a vida será sempre um longo corredor vazio, onde ele estará sozinho. No fundo do corredor, porém, há uma porta aberta: você poderá entrar por ela e adotar o menino que já não estará só” (JORNAL DO BRASIL, 1959, p. 7).

Foto n. 1 - Alberto Ferreira,
Jornal do Brasil, 1959

Ela retrata uma criança solitária brincando com uma pipa de papel, ao seu lado um carrinho tombado e abandonado, num longo corredor vazio, com uma porta aberta ao fundo, tudo cercado pelo branco. Impressiona a tranqüilidade do menino que mesmo tendo sido colocado naquele cenário, participa da encenação. Mesmo sabendo que estava sendo fotografado, tem-se a impressão de naturalidade, como num instantâneo, que valoriza a informalidade e o uso de luz natural.



A foto n. 2 porta o título: “Ganharão brinquedos: ganharão um lar?” e a legenda: “Estes meninos da Casa-Lar do SAM estarão hoje na TV CONTINENTAL: todas ganharão brinquedos. Quantos ganharão um lar?” (Reportagem de Sílvia Donato, 3ª feira, p. 07, 1º Caderno).



Foto n 2 - Sebastião Pinheiro,
Jornal do Brasil, 1959.

E segue a mesma lógica da anterior. Crianças de 2-3 anos, sentadas agrupadas no chão de um longo e vazio corredor, cabelos cortados à moda “príncipe Danilo”, famoso jogador do time carioca Vasco da Gama, uniformes listrados lembrando prisioneiros, com expressões de inocência, olhando apelativa e diretamente para o leitor. A imagem, juntamente com a legenda que traz a pergunta: “quantos ganharão um lar?”, sensibiliza e comove.

A terceira foto n. 3 traz o título: *Por um nome*, e a legenda: “O 48 espera que alguém queira trocar seu número por um nome inteiro. Ele tem 4 anos”. (JORNAL DO BRASIL, 1960, p. 7).

**Foto n. 3 - Alberto Ferreira,
Jornal do Brasil, 1959.**

Apresenta um menino sorridente, segurando nas grades do berço, cercado por muitos outros berços vazios, onde o branco prevalece. O branco reflete limpeza, clareza, bondade, o que desperta a afetividade, impulsiona a acolhida da criança, estimula a proteção, mexe com a emoção, logo, a adoção. As grades dão uma idéia de aprisionamento. O vazio ao redor reflete



sua solidão. Nossa interpretação da imagem poderia ser da criança inocente e boa que se encontra presa e solitária num orfanato aguardando quem queira adotá-la.

Com base nos estudos de Nelson Werneck Sodré podemos dizer que as campanhas eram práticas tradicionais adotadas pela imprensa, que geralmente alcançavam os resultados desejados. Entende que seu valor estaria na força que assumem publicamente, “[...] campanhas gigantescas, preparadas meticulosamente, arrasam reputações, impõem notoriedades, derrubam governos [...]” (1999, p. 389).

Ressalta, no entanto, que uma campanha não acaba simplesmente. O Jornal do Brasil utiliza diferentes estratégias para seu esvaziamento, tais como a alteração das páginas e dias de publicação, retirada das chamadas de capa, diminuição do espaço interno destinado ao assunto, sua reorientação, ou mesmo o início de outra orientação.

Foi exatamente isso que aconteceu com a campanha de adoção. Desde o final de fevereiro começaram a alterar a página de publicação. Antes ela saía sempre na página sete. Depois, além de não ser noticiada diariamente, começou a sair na página nove, passando para a página dez e, por fim na página 12. Após 100 dias a campanha saiu de circulação, entrando outra em seu lugar, com chamada na primeira página e ocupando a página sete. Iniciou-se uma nova campanha que convocava as crianças para arrecadarem dinheiro para a compra de uma “esposa” para a girafa Inocência Santoro, recém chegada ao Zoológico do Rio (JORNAL DO BRASIL, 1960).

Considerações Finais

Salvo a boa intenção do Jornal do Brasil com a iniciativa, a Campanha camuflou e não discutiu a omissão do Estado na oferta de um atendimento qualitativo para crianças e adolescentes pobres. A situação de pobreza e desemprego vivida pela população de baixa renda, a culpabilização das famílias pelo abandono de seus filhos, além de ter permitido a separação de irmãos e da desvinculação de famílias inteiras.

Somente ao final da Campanha foram divulgados os seguintes dados: o corte de 20% da verba do SAM por JK; o atendimento de apenas 400 pedidos de internação dentre os 1400 solicitados e que das 17 mil crianças internadas em instituições educacionais no Brasil, apenas 500 eram delinqüentes e 500, em idades de quatro a 12 anos, “[...] na sua grande maioria pretos e mulatos [...]”, não tinham pais e nem nomes (JORNAL DO BRASIL, 1960, p. 12).

Ao contrário do que pensava o Juiz Rocha Lagoa, da internação ser um ato de irresponsabilidade dos pais, esses dados podem significar que a internação era vista como o único recurso da população de baixa renda de sobrevivência de seus filhos, de oportunidade de estudo e, portanto, alteração da trajetória de miséria vivida pela família.

A mobilização para adoção poderia ter oportunizado o início de uma discussão sobre política de emprego e programas sociais ausentes no governo Juscelino. Lamentavelmente essa não ocorreu, adiando, mais uma vez, a cobrança do cumprimento do papel do Estado.

No entanto, não se pode negar a importância da fotografia como documento/monumento da memória coletiva de um grupo, de uma instituição ou de uma sociedade e como recurso que possibilita a reconstrução da história. As fotografias neste estudo em questão permitiram recuperar a memória de um grupo de meninos e meninas, que tiveram oportunidade de mudança de suas histórias de vida ou não e do papel da imprensa nesta ação. Do mesmo modo pudemos desvendar a imagem de criança desejada pela sociedade, que apoiada pela imprensa pode expor seus projetos.

Há que se considerar também que a imprensa tem como função não só ser um meio de expressão, mas a formação da opinião pública, e por isso, as imagens idealizadas por ela serão sempre expressadas em suas páginas.

Se considerarmos os dados levantados e analisados, sobre os jornais da década de 50 do Distrito Federal, por Fernando Lattman-Weltman, pode-se afirmar que as notícias divulgadas no *Jornal do Brasil* sobre as crianças pobres e a Campanha de adoção empreendida foram lidas pela elite e pela classe média, que naquele contexto, embora conturbado, tinham poder para influenciar e alterar as ações e políticas governamentais, mas poucos fizeram ou tiveram ações meramente individuais.

Com uma tiragem média diária da ordem de 4 milhões de exemplares no ano de 1958, os matutinos e vespertinos brasileiros atingiam cerca de 6% da população. Dadas as limitações impostas pela taxa contemporânea de analfabetismo (em 1960, segundo IBGE, cerca de 30 % da população brasileira de mais de 15 anos era analfabeta) e a relativamente parca penetração do hábito de leitura, o consumo de jornais restringia-se aos estratos superiores da sociedade brasileira. [...] Assim, o ainda forte faccionismo político de nossa imprensa exercia seus apelos e influências sobre um público predominantemente de elite ou no máximo, de classe média alta –, cujo consumo, inclusive, fundava-se freqüentemente em simpatias de caráter partidário. (LATTMAN-WELTMAN, 2003, p. 133).

Por isso, como nos ensinou Nelson Werneck Sodré (1999), estudar o modo de difusão de idéias e informações veiculadas pela imprensa, pode nos permitir analisar a formação da própria sociedade brasileira.

Referências

ECO, Umberto. **Cinco escritos morais**. Rio de Janeiro: Record, 2002

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil. Rio de Janeiro: EdUSU, 1995. p. 47-98.

JORNAL DO BRASIL. Dezembro de 1959 a março de 1960.

LATTMAN-WELTMAN, Fernando. Mídia e transição democrática. In: ABREU, Alzira et al. **Mídia e política no Brasil**: jornalismo e ficção. Rio de Janeiro: EdFGV, 2003.

MULLER, Tânia Mara Pedroso. **A fotografia como instrumento e objeto de pesquisa:** imagens da imprensa e do Estado do cotidiano de crianças e adolescentes do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) 1959-1961. Tese de Doutorado. UERJ. PROPEd, 2006.

RIZZINI, Irene. **O século perdido:** raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: EdUSU, 1997.

RIZZINI, Irma. **Assistência à infância no Brasil:** uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: EdUSU, 1993.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil.** Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

CONTRIBUIÇÃO PARA A MEMÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MARANHENSE, ATRAVÉS DA MULHER-PROFESSORA

Diomar das Graças Motta¹

Elisângela Santos Amorim²

Resumo

Ao contemplarmos estudos sobre a memória e, em especial, a memória de mulheres, somos muitas vezes criticadas, alegando-se o excesso de subjetividade que estes carregam. Essas preocupações, já demonstram que há um interesse científico voltado para a problemática da memória. Com essas observações procurou-se contribuir para a incipiente historiografia da educação maranhense, através de mulheres -professoras, com a perspectiva de fomentar a discussão sobre elementos representativos do lugar da mulher na história da educação, formação escolar, atuação profissional e social, em contextos municipais. Esta contribuição, através da Prof^a. Edelvira Barros, do município de Imperatriz – MA, tem como suporte principal os estudos de Perrot (2005), que denotam a especificidade da escrita da história da mulher, apesar do silêncio das fontes. Salienta-se que estas últimas, neste estudo, se constituíram de duas obras e uma entrevista. A incursão nesta temática decorre das atividades da pesquisa *Mulheres-professoras: saberes e táticas*, do Núcleo de História e Memória da Educação no Maranhão - NUMHE, que tem a memória de professoras e professores como um dos seus eixos.

Palavras-chave: Mulher-professora. Memória. Imperatriz-Maranhão.

CONTRIBUTION TO THE MEMORY OF MARANHÃO HISTORY OF EDUCATION, THOUGH THE WOMAN-TEACHER

Abstract

In contemplarmos studies on memory and in particular the memory of women, we are often criticized, claiming to be the excess of subjectivity that they carry. Those concerns, already has demonstrated a scientific interest turned to the problems of memory. With these remarks sought to contribute to the incipient historiography of education Maranhão, through women-teachers, with the prospect of promoting discussion on elements representing the place of women in the history of education, school education, professional and social activities, in contexts municipal. This contribution, by Prof. th Edelvira Barros, the city of Imperatriz - MA, has the support of major studies Perrot (2005), which show the specificity of writing the history of women, despite the silence of sources. It is the latter, in this study, is formed of two works and an interview. The incursion follows this theme of the activities of search-Women teachers: knowledge and tactics, the Center for History and Memory of Education in Maranhao - NUMHE, which has the memory of teachers and teachers as one of its axes.

Keywords: Women-teacher. Memory. Imperatriz-Maranhão.

As mulheres são feitas para esconder a sua vida

(Michelle Perrot, 2005 p.10)

Recebido em: Abril de 2008.

Aceito em: Setembro de 2008.

¹ Doutora em Educação pela UFF. Professora dos Programas de Pós Graduação e Saúde Materno Infantil da UFMA. E-mail: diomar@elo.com.br

² Mestra em Educação pela UFMA, Professora do Departamento de Educação II da UFMA. E-mail lysamorim@yahoo.com.br

Para dar voz a elas

Ao iniciarmos este texto com a epígrafe de Michelle Perrot, somos instigadas a romper o silêncio imposto às mulheres, nas diversas sociedades, em mais de oito mil anos. Entretanto, quase imperceptivelmente, muitas mulheres não deixaram e nem têm deixado que seu esquecimento seja nutrido. Mecanismos variados têm sido utilizados consciente ou inconscientemente, ao acaso ou intencionalmente, a fim de que as armadilhas do silêncio sejam escarnecidas.

A exemplo, Michelle Perrot (2005) em sua obra – *As mulheres ou os silêncios da história*, focaliza as diversas instâncias, quer pública, quer privada, que reiteraram e reiteram que o “silêncio é o comum das mulheres.” Com isso a pessoa mulher subsistiu calada e, por consequência, esquecida da História.

Porém Bourdieu (1994, p. 6) nos lembra que “[...] só a História pode nos desvencilhar da História”. Logo se a mulher está ausente da História, esse equívoco nos obriga a trazê-la, para que nos livre dessa lacuna e, em especial, dando-lhe voz. Para tanto temos que compartilhar com Benjamin (1994, p. 223) ao “[...]levar em conta a verdade de que, nada que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.”

Partindo dessas afirmações temos envidado esforços para alçar a mulher-professora na historiografia da educação maranhense, resgatando sua “memória onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (LE GOFF, 1984, p. 47).

Acredita-se, também, que a inserção da memória de mulheres-professoras, na historiografia da educação, é mais uma atenção ao “fazer docente” e ao cotidiano das escolas, o que de certo refletirá na aprendizagem e, em especial, na cidadania, que os sistemas de ensino se propõem desenvolver.

Ademais, sem memória não há história e sem esta, comprometemos a cultura escolar contemporânea, fragilizada pelos embates, pelas provisoriiedades e pelos conformismos.

Convém assinalar que este texto é decorrente da investigação “Mulheres – professoras maranhenses saberes e táticas”, em que já foram resgatadas a memória de mais de meia centena delas. Aqui vamos dar vez e voz a mulher professora Edelvira Marques de Moraes Barros. Por que ela e não outra?

A sua escolha decorre do estágio da investigação supra, em que, procuramos ampliar a problemática da memória feminina, para o interior maranhense, privilegiando-se a escola pública municipal, espaço, também, pouco ocupado pela historiografia da educação maranhense.

Como reconhecemos, as mulheres e, em especial as professoras, são ausentes nas fontes históricas. Face a essa escassez, para este texto contamos, primordialmente com duas obras: a primeira fala dela: *Imperatriz mulher e mulheres*, de autoria da professora e vereadora Conceição Formiga, editada em 2004; a outra ela quem fala, ou seja a sua obra: *Eu, Imperatriz*, publicada em 1972. Nesta abordagem, a sua voz emerge, juntamente com a do município de Imperatriz, desde a sua invasão, na metade do século XIX, inaugurando o seu percurso de “escritora memorialista”. Em seguida procuramos evocar a sua trajetória, numa tentativa de contribuição à ruptura dessa longa historiografia do silêncio. Portanto demos-lhe voz!

Tornando-se memorialista

Nunca foi esta a pretensão de Edelvira, apenas tornou-se. O início desse acontecimento foi o convite para ir ao gabinete do então prefeito Renato Cortez Moreira (1970 - 1973), para compartilhar de sua angústia, na primeira semana de administração da coisa pública municipal. Ao entrar, ele, de imediato, exclamou:

Chamei-te aqui, para escreveres um livro"! Acrescentando: "Há uma deficiência de informações sobre nossa cidade. Eu sinto a falta de um livro, que reúna os elementos indispensáveis para o perfeito conhecimento desta comunidade, nas escolas e fora delas. (BARROS, 1972, p. 11).

Apesar de conhecedora desta lacuna, recusou, veementemente, por ser cônica de sua deficiência. Mas a insistência do prefeito, ou talvez a sua autoridade, ou seus argumentos *viris* fizeram com que aceitasse o desafio.

Esta narração se encontra no prefácio da obra, em que a autora, de modo singular, apresenta-o em três partes: uma intitulada – *Carta aberta ao prefeito*; a outra, *Ao Público*; e a última, *Às minhas colegas*. Com esta última parte, ressalta a feminilidade docente, em Imperatriz, de forma majoritária. Não sabemos se consciente ou inconsciente.

Nestes três textos, ela delinea a memória do seu percurso; enquanto escritora da obra, e apresenta sugestões quando da sua utilização. Assim, registra os dois anos de buscas, em acervos, indagações e entrevistas, ou seja, a itinerância do ofício do historiador.

Na construção do texto, assinala que não é uma obra didática, nem literária, mas um "feixe de pequenas crônicas", com a pretensão de registrar a história e a vida de sua terra – o município de Imperatriz. Não considera seu trabalho acabado, mas o começo, já que faz emergir fatos de há muito olvidado pelos e pelas imperatrizenses. Estes fatos consideravam indispensáveis como fontes de informação para as "professoras amigas" dos vários níveis de ensino.

Na apresentação da obra se dirige aos jovens, dizendo que é a história de sua vida, mas, também, de homens corajosos, de tempos de fartura e, também, de épocas amargas.

Com isto a estrutura da obra é constituída de duas partes. A primeira parte intitulada: *Imperatriz conta seu passado*, contendo questões históricas e geográficas de forma intercalada, constituída por 77 subtítulos.

A segunda parte, intitulada: *Imperatriz atual* tem 46 subtítulos com questões organizacionais, administrativas, políticas e religiosas do município.

Compartilhando com o rompimento do silêncio, imposto às mulheres, no seu texto é Imperatriz quem fala. Porém a construção não é uma descrição linear, mas crítica e reflexiva das questões, como indicam os subtítulos. A exemplo da ocupação do município que intitula: *A chegada dos brancos*. Nele descreve a calma vida dos índios e o impacto com a chegada de Frei Manoel Procópio do Coração de Maria e dois cidadãos: Juvenal Simões de Abreu e Zacarias Fernandes da Silva com suas respectivas famílias, além de quatro soldados. O religioso é considerado o fundador do município, em 16 de julho de 1852. Na ocasião as terras pertenciam a Província do Pará e os brancos estavam a mando do seu Presidente – o Conselheiro Jerônimo Francisco Coelho. Através da Lei nº. 772, de 23 de agosto de 1854 foi estabelecida a linha divisória entre as Províncias do Pará e do Maranhão, ficando Imperatriz, do lado maranhense.

A obra traz um apêndice com a biografia dos dirigentes do povoado, da vila, da cidade e do município até a sua edição, em 1972.

Embora seu propósito não fosse uma obra didática, a professora se impõe fazendo com que cada subtítulo tivesse vocabulário e sugestão de atividade. Estas últimas, tanto podem ser de cunho escolar, como para qualquer pessoa que lesse a obra.

O livro traz ilustrações como a planta da cidade, a partitura do hino do município e o fragmento de um documento assinado por Frei Manoel Procópio, datado de 20 de abril de 1858. O autodidatismo, à época, na escrita histórica, fez com que a Prof^a. Edelvira não o identificasse. Presume-se que seja a prova da localização do município, que havia sido elevado à categoria de vila em 1856, perdendo-a em seguida para o município de Porto Franco, sob a alegação de que era imprecisa a demarcação das terras. Entretanto a luta do fundador e de moradores o reabilitou, tornando-se vila em 5 de dezembro de 1862.

A obra contém 278 páginas e foi impressa na Editora Rio Bonito em Goiânia – GO.

O trabalho de Edelvira, nestas mais de três décadas de sua edição, tornou-se referência, além de ser considerado a primeira obra sobre a memória do hoje município de Imperatriz.

Mas após um interregno de duas décadas sem publicações, por motivo de estudo, ela continuou a produção de obras, tendo a memória como centralidade. Assim publicou: *História da Fundação de Imperatriz*, em 1993; *Imperatriz-Memória e registro*, editado em 1996. Deixou inéditos: *O sertanista Mundico Barros* e um livro de crônicas, sem título. Partes dessas crônicas foram publicadas nos jornais locais como: O Progresso, Capital e O Verbo. Este último era da Academia Imperatrizense de Letras – AIL e era publicado semestralmente. Nestas crônicas abordava as questões municipais e, numa demonstração do seu engajamento no espaço educacional, as questões do ensino escolar.

Além de memorialista, o que sabemos sobre ela?

Resgate de outros feitos

A construção desse fragmento de sua memória foi apoiada na obra de Formiga (2004) e na entrevista realizada com a sua filha Rita de Cássia, que exerce atividades burocráticas no Instituto Nacional de Seguro Social – INSS, em 2/5/2008.

Esses fragmentos são uma tentativa de trazerem à tona, questões relativas às experiências vividas pelas mulheres, sobretudo na vida pública, até então pouco escrita. Isto por concebermos a memória como a base para construção da identidade, da consciência do indivíduo e dos grupos sociais (MOTTA, 2003).

Assim, Edelvira Marques de Moraes Barros, imperatrizense, nasceu em 27 de agosto de 1930, filha da dona de casa Zita Gonçalves de Moraes Barros e de Raimundo de Moraes Barros, advogado provisionado³, ex-vereador, pobre e amigo dos necessitados, pois repartia o pouco que tinha, com alegria aos menos favorecidos. Casada com João Marques da Silva, funcionário público, também maranhense, tiveram cinco filhos: João Marques Filho (falecido), Rita de Cássia Barros Marques (bacharel em Direito e professora universitária), Maria do Socorro Pinheiro de Sousa (assistente social) Teresa Cristina Marques Aragão (arquiteta) e Ana Lígia Barros Marques (médica), todas cidadãs imperatrizenses que contribuem para o desenvolvimento da cidade.

³ Diz-se da pessoa que não sendo bacharel em Direito, recebeu provisão para advogar em juízo de primeira instância, após inscrição no órgão da classe. Portanto era portador da Carteira nº 171 da Ordem dos Advogados do Brasil – MA. (BARROS, 1972).

Seus estudos no ensino fundamental e o Curso Normal Pedagógico foram realizados na Escola Santa Teresinha, de Imperatriz, concluído o último, em 1947. A educação superior foi realizada quase quarenta anos depois, na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, cursando, inicialmente, a licenciatura curta em Ciências Sociais, concluída no ano de 1980 e depois a licenciatura plena de História, em 1989.

A sua inserção na força de trabalho deu-se aos 15 anos, quando se diplomou em corte e costura. Aos 17 anos, deu início a sua carreira docente, que se estendeu ao longo de sua vida. A ausência dessa função só ocorreu por questões políticas, ao desempenhar funções no legislativo ou em cargos de confiança, no executivo, embora ligados à educação.

Nesta ocasião esteve como Secretária-geral da Prefeitura de Imperatriz, precisamente, nos anos de 1956 a 1962, vivenciando a transformação da cidade de três ruas, em um município agitado nos anos 1960, hoje considerado o 2º mais importante do Estado, pela sua expressividade demográfica e econômica. A sua frente temos apenas o município de São Luis, capital do Estado.

Em 1959 foi eleita vereadora, cargo que exerceu até 1962. Nessa oportunidade, entre outros projetos, deu nome às vias públicas, recém construídas, pelo então prefeito Raimundo de Moraes (1956-1961), nos trechos compreendidos entre as ruas Fortunato Bandeira e Ana Nery (hoje Rua Henrique de La Roque), no sentido norte-sul; e a rua Coriolano Milhomem até a rua Rio de Janeiro, no sentido leste-oeste. Além de seis praças, embora três delas, posteriormente desapareceram, face a loteamento, devido à expansão demográfica da cidade. Para a escolha dessas denominações usou critérios, fundamentos nos serviços prestados por várias pessoas, no âmbito nacional, estadual e municipal, além de homenagear os imigrantes com o nome de seus estados de origem, a fim de que não apagassem a memória de sua procedência.

No campo educacional, destacou-se como colaboradora no projeto de fundação do Colégio Bernardo Sayão, o primeiro ginásio estadual de Imperatriz, em 1960, hoje, lamentavelmente, abandonado, por questões administrativas. Participou da equipe que fundou a escola “Dorgival Pinheiro de Sousa”, primeiro ginásio municipal.

Não satisfeita com a oferta de escolas no município, juntamente com o esposo João Marques, fundou, instalou e fez funcionar, por 12 anos, a partir de 1970, a “Escola Cristo Rei”, que oferecia as primeiras séries do então 1º grau e o curso de exame de admissão para o ginásio.

Preocupada com os jovens adultos trabalhadores fora do sistema escolar, incentivou o funcionamento de escolas no turno noturno, e possibilitando novas perspectivas a todos aqueles, que no tempo hábil foram excluídos da prerrogativa do direito à educação sistematizada.

Lecionou História, na Escola Santa Terezinha, quando esta passou a oferecer o ensino médio, no turno noturno; e no, então, Centro de Ensino de 2º grau Graça Aranha. Todas estas atividades integram a sua luta pela educação no município, que vislumbrava ser o melhor, para todos e para a região.

De 1977 a 1980, esteve como Diretora do Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz - SEMEI, colaborando com a implantação e o crescimento da educação municipal, nas suas múltiplas dimensões. Complementou esta atividade atuando, principalmente, no período de férias durante cinco anos, como monitora do Projeto Edurural⁴.

⁴ EDURURAL – Programa implementado pelo Governo Federal, em fins dos anos de 1970, com vista à alfabetização e educação popular de jovens e adultos, da cidade e do campo, a fim de corrigir os problemas sociais gerados pelo desenvolvimento econômico.

Representando o magistério local, integrou em 1972, a comissão que escolheu o hino da bandeira e o brasão de Imperatriz, por designação do Prefeito Renato Moreira. Este não concebia como um município com mais de cem anos não tenha obedecido o §3º do Art.1º da então Constituição Federal, que prescrevia a existência de símbolos em todos os municípios brasileiros.

Como estar em sala de aula era seu alimento principal, lecionou em todos os níveis escolares. Na educação superior foi professora do Departamento de História no Centro de Estudos Superiores de Imperatriz (CESI-UEMA).

Por tudo isso se tornou membro da Academia Imperatrizense de Letras na cadeira nº6, cujo patrono era Raimundo de Moraes Barros (seu pai) e, também, sócia do Instituto Histórico e Geográfico do Maranhão.

Foi sócia do Mater Clube e idealizadora da Casa Dom Bosco, centro assistencial daquela entidade, que participa da manutenção de uma creche com 500 crianças, oriundas de famílias menos favorecidas economicamente. A ajuda aos excluídos socialmente, compartilhava das suas preocupações com o outro.

Para concluir

A redescoberta da pessoa mulher, no espaço público maranhense nos colocou diante da professora Edelvira Marques de Moraes Barros (1930-2007). A sua dedicação ao outro na vida pública, particularmente, no campo educacional, desde meados dos anos de 1940, marcou sua trajetória, sobressaindo o seu empenho em registrar a história do município de Imperatriz.

Talvez porque este município apresente peculiaridades desde sua **gênese** (através de um religioso); na sua **denominação**, inicialmente, Povoado Santa Teresa (pela devoção do seu fundador a Santa Teresa D'Ávila), depois Vila Nova da Imperatriz, (em homenagem a Imperatriz Tereza Cristina, esposa de D. Pedro II, regente do Brasil, à época, que intercedeu na sua elevação a esta categoria, em 1862, além de presenteá-lo com um conjunto de medidas de cobre, ainda existente); pela sua **localização**, considerado a "sede da Amazônia Legal" (Cardoso, 2001 p. 146), com localização no sudoeste do Estado e distando em linha reta de 480 km da capital São Luis; na **demografia**, pois conta com mais de 230 mil habitantes. Banhado pelo rio Tocantins, com profundidade média de 8 metros e uma **economia** sustentada pela pecuária; e a fortaleza de seu **comércio** atacadista e varejista, além do setor de serviços com importância regional, apresentando aspectos de grandes centros.

Imperatriz, município com nome de mulher vem se preocupando, ainda que timidamente com a memória de suas mulheres, haja vista a obra de Formiga (2004). Nela a Profª. Edelvira se faz presente, ao lado de 73 mulheres, cujos nomes vão de A a Z. Mas a prevalência é com a dimensão familiar e algumas informações pessoais, face ao objetivo da autora que era tratar "de suas vidas, suas lutas e seus sonhos, a fim de homenageá-las e conhecer como fizeram história, ou foram silenciadas.

Portanto a utilização da memória em nosso estudo se dá pelo avanço dos estudos feministas, e pelas oportunidades oferecidas pela história social. Esta tem se constituído num importante veículo para a história das mulheres e a pluralidade de seus grupos sociais (camponesas, operárias, professoras e escravas), encontrando legitimidade científica e condição de sujeitos históricos.

Com isto, o resgate da memória da Profª. Edelvira Barros contribui para a visibilidade da mulher no espaço público e, especialmente, no espaço público maranhense, mostrando que há muito a ser escrito na história da educação da nossa região.

Referências

BARROS, Edelvira Marques de Moraes. **Eu, Imperatriz**. Goiânia: Ed. Rio Bonito, 1972.

BENJAMIN, Walter. **Magra e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDEU, Pierre. **Lições da Aula**. São Paulo: Ática, 1988

CARDOSO, Manoel Frazão. **O Maranhão por dentro**. São Luis: Lithograf, 2001.

FORMIGA, Conceição. **Imperatriz mulher e mulheres**. Imperatriz, MA: Ética, 2004.

LE GOFF, Jacques. Memória. **Enciclopédia Einaudi, Memória-História**. Porto: Imprensa Nacional / Casa da Moeda, 1984.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luis, EDUFMA, 2003..

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

A LITERATURA COMO LUGAR DE MEMÓRIA PARA A ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Wiara Rosa Rios Alcântara¹

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de discutir o modo como os professores se valem de textos literários, memorialísticos e autobiográficos para construir uma memória do trabalho docente. O estudo será feito a partir do caso da professora paulista Botyra Camorim que criou para si um projeto de escritora, após a aposentadoria. Considerando que seus livros de memória, contos e romances tomam como conteúdo as experiências do magistério, eles se constituem em fontes privilegiadas para a escrita de uma História que contemple perspectivas e representações dos sujeitos sociais no cruzamento com experiências coletivas de docência. Ainda que escritos e publicados a partir da década de 1950, a produção traz relatos referentes à primeira metade do século XX, quando se deu a formação e atuação da professora no campo educacional. Por isso, a análise estará centrada nesse período, sem deixar de considerar os contextos de enunciação das obras. A contribuição desta investigação é mostrar como o magistério primário e a escola pública são narrados e representados do ponto de vista de uma professora que assume, em relação à educação paulista, um papel de testemunha e protagonista.

Palavras-chave: Memórias docentes. Escritos de professoras. Professora primária. História da educação.

LA LITTÉRATURE COMME UN LIEU DE MÉMOIRE POUR L'ÉCRITURE DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article a pour but présenter une discussion sur la façon dont les professeurs utilisent des textes littéraires, mémorialistiques et autobiographiques pour construire une mémoire du travail enseignant. L'étude serait développée à partir du cas de la professeur pauliste Botyra Camorim, qui a créée pour soi-même un projet de écrivain, après sa retraite. En considérant que ses livres de mémoire, contes et romans prennent comme teneur les expériences de enseignement, ils se présentent comme sources privilégiées par l'écriture d'une Histoire que envisage des perspectives et des représentations des sujets sociaux dans le croisement avec des expériences collectives de enseignement. Même que écrits et publiés à partir de la décennie de 1950, la production présente récits sur la première moitié du XX^{ème} siècle, quand s'est passé la formation et le travail de la professeur dans le champs de l'éducation. Pour cela, l'analyse se concentrera dans ce période, sans laisser de considérer les contextes d'énonciation des oeuvres. La contribution de cette recherche c'est montrer la façon dont le enseignement primaire et l'école publique sont présentés et représentés selon le point de vue d'une professeur qui prend, face à l'éducation pauliste, un rôle de témoin et protagoniste.

Mots-clés: Mémoire du enseignement. Écrits des professeurs. Professeur primaire. Histoire de l'éducation.

Recebido em: Abril de 2008.

Aceito em: Julho de 2008.

¹ Mestranda da Faculdade de Educação da USP. E-mail: wiaraped@yahoo.com.br

Introdução

Com o objetivo de compreender o modo como os professores se valem de textos literários, memorialísticos e auto (biográficos) para construir uma memória do trabalho docente, este estudo discutirá o caso da professora paulista Botyra Camorim que criou para si um projeto de escritora. Em 1954, já no final da carreira, Botyra começou a escrever um livro de memória, *Uma vida no magistério*, publicado em 1962, quando já estava aposentada. A partir de então ela não parou mais de escrever. Depois da aposentadoria, dedicou-se ao mundo das letras, sem perder de vista os vinte e sete anos no magistério. Ela lançou mão do prestígio social adquirido em todos esses anos de carreira para publicar sua primeira obra e também acionou as memórias da vida escolar para a composição das suas narrativas.

Por que uma professora primária lançou mão da escrita para enunciar determinados discursos? Os professores freqüentemente enunciam os seus discursos por meio da fala. Mas, segundo BARTHES (1987), “A escrita começa quando a fala se torna impossível” (p. 265). Isso ajudaria a entender o fato de a professora escrever sobre a vida escolar no final da carreira ou quando aposentada? Pode-se considerar também a possibilidade de que, no final da carreira, ao fazer um balanço da vida, ela procurasse construir uma história para dar inteligibilidade e coerência ao curso descontínuo da vida.

Considerando que seus livros de memórias, contos e romances tomam como conteúdo as experiências do magistério, eles se constituem em fontes privilegiadas para uma História que contemple perspectivas dos sujeitos sociais no cruzamento com experiências coletivas de docência. A partir dessa perspectiva, uma breve biografia da professora talvez ajude a entender melhor suas narrativas acerca do magistério primário e das escolas primárias em São Paulo, na primeira metade do século XX. Tal procedimento serve igualmente para situar o tempo e o lugar da escrita, bem como o lugar social da professora quando publicou cada obra.

Botyra Camorim nasceu em São Paulo, capital, em três de março de 1910. Era filha do escriturário público Felício Camorim e da professora Hermínia Villaça Camorim. Felício Camuri, filho do italiano José Henrique Camuri, nascido em Regio Emilia e da francesa Cleonice Contini, nascida em Marselha, “abrasileirou” o seu sobrenome para Camorim. Hermínia era filha dos cariocas Joaquim Villaça e Narcisa Azevedo. A família sempre residiu no bairro do Brás. Foi lá que Botyra viveu os seus vinte primeiros anos e aprendeu artes e ofícios que se constituíram em elementos importantes de sua trajetória: a datilografia e o magistério. A aprendizagem da datilografia possibilitou a inserção no mercado de trabalho. O magistério, como se pode verificar no título da autobiografia, foi a carreira a qual Botyra dedicou sua vida.

Desse modo, em 1922, ela formou-se datilógrafa pela Academia Brasileira de Comércio, primeira escola de datilografia do Brás que pertencia a seu pai. Em 1928, formou-se professora primária na Escola Normal do Brás. De 1929 a 1933, trabalhou no Departamento de Águas e Esgoto (DAE) na capital paulista, como datilógrafa. Em 1933, por concurso, ingressou no magistério primário, lecionando, a maior parte da sua carreira, em escolas isoladas rurais distantes da capital paulista. Somente na década de 1950 conseguiu remover-se para o Instituto de Educação Washington Luis, na cidade de Mogi das Cruzes, onde fixou residência e publicou todas as suas obras. No prédio dessa instituição, onde hoje funciona a Biblioteca Pública Municipal *Benedicto Sérvulo de Sant’Anna*, foi possível localizar, além da autobiografia *Uma vida no magistério*, outros doze livros da professora Botyra Camorim. Dentre esses, romances, livros de contos e poesias.

Título do livro	Gênero	Ano
Um estranho na família	Romance	1964
O grande segredo	Romance	1966
Cristina	Romance	1968
O romance da Sra. Gatti	Romance	1973
Além da Terra	Contos	1974
Os filhos de Davi	Romance	1975
O menino	Romance	1976
Devaneio	Poesia	1978
O paredão	Romance	1980
O monge	Contos	1982
Sonhos perdidos	Contos	1983
Coisas que acontecem	Contos	1986

Com as informações da última capa dos doze livros foi possível identificar a existência de outros títulos publicados pela autora.

Título do livro	Gênero	Ano
Linhas paralelas	Poesia	1965
Fantasia	Poesia	1966
Relicário	Poesia	1967
Solicitude	Poesia	1968
O segredo da pasta	Romance	1969
Coração	Poesia	1971
Bilhetes de Portugal	Relatos de viagem	1971
Meus versos	Poesia	1972
Miragem	Poesia	1973
Palavras	Poesia	1974
Distância	Poesia	1975
Retorno	Poesia	1976
Elegia	Poesia	1977
Trevo de quatro folhas	Contos	1978
Devaneio	Poesia	1978

Título do livro	Gênero	Ano
Caminhos	Poesia	1979
Minhas lembranças	Poesia	1980
Sentimentos	Poesia	1981
Momentos	Poesia	1982
Quando a Primavera chegar	Contos	-
Conflitos	Romance	-
A volta	Contos	1985
Sonata em quatro movimentos	Biografia	1985
Detalhes	Poesia	-
Motivo	Poesia	1984
Emoção	Poesia	-

Além das obras acima, de 1933 a 1945, colaborou com a revista *Jornal das Moças* do Rio de Janeiro. Publicou, entre 1959 e 1963, onze artigos na *Revista do Centro do Professorado Paulista* (CPP). Escreveu no *Diário de São Paulo*, página feminina Suzana Rodrigues; *n'A Gazeta* de São Paulo, dentre outros. Por toda essa produção e também pela participação em movimentos sociais e culturais, Botyra recebeu da Câmara Municipal da cidade de Mogi das Cruzes, o título de intelectual do ano de Mogi das Cruzes, em 1966, e de cidadã mogiana, em janeiro de 1968, sendo o seu nome, o primeiro feminino a receber tal honraria na referida cidade.

Mesmo considerando as diferenças entre esses gêneros literários usados pela autora - autobiografias, romances e contos – e entendendo que eles têm regras próprias de elaboração e estudo, há um elemento que os une aqui. São narrativas que podem ser tomadas enquanto discursos plurais, construídos social e historicamente. Nesse sentido, este trabalho dialoga com os estudos de Bakhtin (1993) que atribuí uma força polifônica ao romance. A polifonia está na convivência de uma pluralidade de vozes que, no texto, tomam a forma de uma fala única, pela ação sistemática do narrador. Assim, diferentes vozes e visões de mundo são incorporadas na narrativa, zona de conversação entre diversas linguagens.

Dessa forma, as narrativas são práticas sociais e, tanto na forma, quanto no conteúdo expressam possibilidades dos modos de fazer e pensar coletivos. Por isso mesmo, os sujeitos que as produzem são igualmente sociais e suas experiências permitem perceber uma “modulação particular da história global” (REVEL, 1998, p. 28).

Segundo o mesmo autor, a compreensão da identidade de uma coletividade, de uma profissão, não pode ser considerada evidente, independente das trajetórias e da experiência social dos membros que a compõem. Portanto, nessa análise micro-histórica, pensar como uma professora faz uso da literatura para registrar uma dada memória da educação paulista contribui para produzir inteligibilidades acerca da multiplicidade de experiências e representações (CHARTIER, 1990), por meio das quais as professoras primárias paulistas construíram no cotidiano seus saberes e suas práticas.

Em função disso, inicialmente serão discutidos os padrões de referência da professora enquanto produtora de narrativas sobre a profissão docente. Em um segundo momento, serão apresentados alguns excertos das obras da professora Botyra Camorim, nos quais ela discorre sobre o magistério primário e a organização do sistema escolar paulista, principalmente no que se refere às escolas isoladas.

Os Romances de/sobre Professores e Professoras

“A conquista do território da escrita, da carreira das letras, foi longa e difícil para as mulheres no Brasil” (TELLES, 1997, p. 409). No entanto, a escrita de romances por professores ou professoras ou sobre eles e elas, não era uma prática isolada nas primeiras cinco décadas do século XX.

Em seu artigo *Há uma vocação para o magistério?* Publicado na revista Educação de São Paulo em 1928, Lourenço Filho chama a atenção para a exploração literária da vida do mestre. Tratando mais especificamente da desvalia do mestre da escola pública, ele cita três romances nos quais os protagonistas são mulheres professoras: *Aves de Arribação* de Antonio Sales; *L'institutrice de province* de Leon Frapé; e *La maestra normal* de Menusl Galvez. Objetiva, com isso, mostrar que em todas essas obras ressalta-se o “insignificante prestígio presente do magistério” o que por sua vez entra em choque com os elevados ideais atribuídos à missão do mestre. Mesmo afirmando que esse insignificante prestígio tem “fundamentos históricos, razões profundas no tempo”, Lourenço Filho não deixa de ressaltar que “dado o papel social da mulher e os preconceitos mais esmagadores que a sufocam ainda, na vida da província, a professora deveria dar pábulo a muita inventiva romântica” (LOURENÇO FILHO, 1928, p. 11).

Ao tratar os romances que tomam como tema a vida de professoras, principalmente as professoras rurais, como inventiva romântica, Lourenço Filho rechaça uma idéia: a de colocar “homens como heróis”.

Para ele, “todos os professores brasileiros deveriam conhecer, para consolo nosso” o livro de Edmondo De Amicis: *Il romanzo d'un maestro*, pois saberiam que “o mestre rural brasileiro não padecerá como Emilio Ratti, o herói de De Amecis, haja embora muitos administradores municipais com a mesma mentalidade do sindaco de Stazzella” (LOURENÇO FILHO, 1928, p. 11).

Tais debates indicam que a narrativa autobiográfica esteve, por longo tempo, vinculada à pedagogia, pois continha o propósito explícito de contribuir para a formação dos educandos por meio da estereotipia dos “bons modelos morais” que se queriam transmitir à mocidade (DUARTE, 2000, p. 307).

A despeito da posição de Lourenço Filho o que se quis mostrar é que a vida das mulheres professoras inspirou e foi objeto de romances lidos e escritos por professores, professoras. O conjunto de romances autobiográficos abaixo, escritos por professores e professoras, vem corroborar com o que se tem demonstrado aqui.

A partir desse levantamento, pode-se perceber a recorrência dessa prática social que tem a ver com o significado de escrever sobre a própria vida, enquanto processo de formação, compreensão e ressignificação do saber-fazer docente. Publicados no final da carreira ou logo após a aposentadoria dos professores, esses romances tratam de diferentes aspectos de suas vidas e trajetórias escolares, na primeira metade do século XX.

Título	Autor
1. O calvário de uma professora	Dora Lize
2. Raboné, de colono a professor	Raimundo Pastor
3. As alegrias, agruras e tristezas de um professor: recordações de Xiririca, Itanhaém, Iporanga e Vila Bela (1919-1926)	Raimundo Pastor
4. O professor Jeremias	Leo Vaz
5. Memória de um mestre-escola	Felício Marmo
6. O professor policarpo: páginas de bom humor, dedicadas ao magistério	Máximo de Moura Santos
7. Memórias de uma mestra-escola	Felicidade Arroyo Nucci
8. Uma vida no magistério	Botyra Camorim
9. Antes que toque a meia-noite - Memórias de uma professora	Maria da Glória d'Ávila Arreguy
10. Minha escola, minha vida...	Luiza Ribeiro Machado

As narrativas também podem ser percebidas como crônica social e, portanto, fruto de uma produção não somente individual, mas também coletiva. Mais um motivo para, ao longo do trabalho, procurar-se fundir “texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra” (CANDIDO, 2006, p. 13).

Ainda que não se pretenda fazer aqui a sociologia da literatura, é importante explicitar, mesmo que de forma breve, “a voga de livro, a preferência estatística por um gênero” (Idem, p. 14) e o sentido da obra no campo, tratando a autora como professora e intelectual.

A respeito da preferência estatística pelo gênero, Miceli (2001), ao mostrar como a trajetória dos intelectuais das primeiras décadas do século XX estava relacionada com a expansão do mercado de trabalho político e cultural - expansão do mercado do livro e a gênese de um grupo de romancistas profissionais – afirma que:

Dentre todos os gêneros editados de 1938 a 1943, a literatura de ficção ocupa o primeiro posto em virtude dos elevados índices de venda que alcançam os chamados gêneros ‘menores’, isto é, os romances das coleções ‘menina moça’, os policiais e os livros de aventura, aos quais se podem acrescentar as biografias romanceadas, gênero que detém a sétima posição no ranking, e mais uma parcela das obras infantis. Quando se considera o conjunto dos gêneros literários (ensaio, crítica, história literária, poesia, teatro etc.), a produção nessa área chega a cobrir 38% dos títulos.

Um terço dos romances [...] foi veiculado pelas diversas coleções endereçadas ao público feminino (Biblioteca das Moças, da Companhia Editora Nacional; Menina Moça, da José Olympio; Biblioteca das Senhorinhas, da Empresa Editora Brasileira; Romance para Moças, da Anchieta) (p. 154).

O prolongamento da escolaridade feminina, a feminização de inúmeras carreiras e ocupações na divisão do trabalho pedagógico, entre outras razões, devem ter contribuído para a ampliação do público a que se endereçava a literatura de ficção (p. 265).

Esta literatura de ficção não ficou fora dos muros da Escola Normal do Brás. De posse do livro de consultadas da biblioteca da referida Escola, averiguadas as leituras feitas por alunas, professores e professoras, nos anos de 1925 a 1928, período em que Botyra ali estudou, foi constatado que:

ANO	LIVRO RETIRADO	AUTOR DO LIVRO
1925	Jardins das oliveiras	Coelho Neto
	Vicentina	Macedo
	A namoradeira	Macedo
	Os fidalgos (4 vezes)	J. Diniz
	O guarani	José de Alencar
	Senhora	José de Alencar
	Álgebra	Serraqueiro
	Rosaura	
1926	Álgebra	
	Ouro sobre azul	
	A moreninha	
	A morgadinha	
	A divina comédia	
	Innocencia (4 vezes)	
1927	Histoire Naturel	Buffon
	Os milagres do amor	
	Yayá Garcia	
	Fogo mal extinto (3 vezes).	

Em 1928, houve uma modificação na maneira de registrar o movimento da biblioteca. O registro passou a consistir apenas da contagem do número de livros retirados de cada área, sem especificações de consulentes e livros consultados. No final de cada mês era feito um resumo estatístico das consultas e consulentes, organizado por área.

Percebe-se que a maior parte dos livros retirados e consultados por alunas, professores e professoras não são de pedagogia, psicologia, didática ou qualquer outra disciplina do curso, mas de literatura, nem sempre brasileira. Por isso também, havia um grande número de retirada de dicionários, principalmente Francês – Português, apontando para uma considerável quantidade de leituras feitas em outros idiomas.

Em 1927, Lourenço Filho explica a preponderância da leitura do gênero na Escola Normal em artigo publicado na revista Educação. Em “Um inquérito sobre o que os moços leem” chega à conclusão de que “nossos moços leem pouco e escolhem mal as obras que leem” (p. 30). Participaram do inquérito moços e moças, entre 17 e 19 anos, de Escolas Normais e de um Liceu na Capital.

A interpretação do educador é que, além da ausência de plano de intervenção do Estado no mercado produtor, pela publicação de orientação de leitura, os aspectos econômicos e as razões sociais explicam a preferência a certas obras e autores mais vulgarizados pelo baixo preço do livro. Aponta também que o inquérito investigou leituras de moças que estavam na escola normal e, portanto, numa “phase de interesses sentimentais, em que a leitura novelesca é uma necessidade psychologica, de organização e de catharsis” (p. 33). Assim,

[...] o fato de Alencar ter tido sempre, em todas as listas, a primasia da collocação não se deve ao facto de ser um grande romancista nacional, autor de muitas obras, autor moral e ainda perfeitamente de nosso tempo: investiguei esta questão e verifiquei que Alencar é o nosso autor mais ao alcance de todas as bolsas [...] Há delle horríveis edições mutiladas, de que os exemplares custam dez tostões (2927, p. 35-36).

Lourenço Filho conclui que a ausência de um plano nacional torna as escolhas das leituras suscetíveis a “influencias accidentaes”, tais como a composição acidental das bibliotecas, influência da propaganda dos livreiros dirigida para certas obras de maior interesse comercial, e ao “interesse psychologico”.

Causou-me especie, por exemplo, encontrar tão avultado numero de Machado de Assis: frequencia 50, entre Ardel (54) e Julio Diniz (47). Mas, é que o Machado de Assis das moças é o Machado de ‘Helena’ e ‘Yayá Garcia’, não o de ‘Braz Cubas’ ou ‘Quincas Borba’ (1927, p. 37).

O interesse psicológico é que tornaria a leitura de algumas obras mais freqüentes. Entre as normalistas de 17 a 19 anos “seria natural que a grande percentagem de livros fosse de pura ficção” (p. 38). A prova disso é que “Mais de cincoenta por cento das moças que leram ‘Noiva’, ‘O segredo da solteirona’ e ‘A dor de amar’, declararam que o fizeram realmente attrahidas pelo título” (LOURENÇO FILHO, 1927, p. 38).

O resultado, segundo Lourenço Filho, “robustece a necessidade da organização de influencias educativas quanto à leitura” (p. 39). Ele levou essas observações à Sociedade de Educação e constatou que, comungava dessa preocupação, “meu presado collega dr. Roldão de Barros, cathedratico de pedagogia na Escola Normal do Braz” (p. 39).

Foi necessário tratar aqui das leituras feitas pelas alunas, professores e professoras da Escola Normal do Brás porque os romances, enquanto discursos associados com as histórias de vida, serviram de referência também para as narrativas de Botyra. Em outras palavras, as práticas de leitura são parte constitutiva de suas experiências de vida como mulher, leitora e escritora (LACERDA, 2000) e por que não, de professoras.

O conto *O Grande Sonho*, que se encontra na segunda parte da autobiografia *Uma vida no magistério*, pode ser também indiciário dessa relação da professora com a leitura e a escrita.

- Escrever! Meu grande sonho! Ser um escritor. Invejei e invejo homens que escrevem livros.

- Alguém me disse que eu deveria lêr muito. E li. Sem escolha. Li tudo que me caia nas mãos do mais simples ao melhor que nossos escritores produziram (CAMORIM, 1962, p. 112).

Com base no que foi demonstrado, pode-se dizer que a forma literária usada por Botyra (autobiografia, romance, contos) para expressar um dado conteúdo, fruto de suas preocupações e digno de ser conhecido por futuras gerações, possui uma função histórica e social.

Por fim, a estrutura literária é a organização formal de certas representações, nesse caso, acerca do trabalho docente, pois refletem concepções do que se considerava uma boa professora nos anos de 1920 a 1960. Logo, uma possibilidade das narrativas é ajudar a perceber o significado daquilo que se viveu, mais do que o que foi vivido, ou os dados da realidade.

A Literatura como lugar de Memória para a Escrita da História da Educação

Dentre as obras escritas por Botyra Camorim, foram selecionadas aquelas em que a autora organiza narrativas relacionadas ao universo da escola. Essa literatura pode ser tomada como um lugar de memória, pois nela emergem representações do trabalho docente e relatos das características e dos modos de funcionamento dos diversos tipos de escola primária que compunham o sistema público escolar paulista – o Grupo Escolar, a Escola Reunida e a Escola Isolada. No entanto, a ênfase maior recairá sobre a Escola Isolada, local de atuação da professora Botyra durante a maior parte da sua carreira.

Como estilo, a professora se vale de situações do cotidiano para composição do enredo. Nas primeiras páginas do romance *Cristina*, ela dirige uma mensagem ao leitor esclarecendo que “Neste livro o que predomina são os acontecimentos reais, o fato às vezes revelado, às vezes vivido pela própria autora. Muda-se o cenário mas o povo é o mesmo e o tema é oferecido pela própria vida” (CAMORIM, 1968).

Vale salientar que os relatos não são tomados como fatos, mas como indícios e, por isso, para enriquecimento da análise, esses relatos devem ser confrontados com a legislação educacional do período em que ela atuou, com a produção da História da Educação e com as narrativas de outras professoras. Dentre os temas que emergem nessa literatura, destacam-se:

A Condição da Professora Recém-Formada

A primeira dificuldade que a professora recém-formada enfrentava era quanto à nomeação para alguma escola. Logo após a formatura, muitos formandos precisavam solicitar às autoridades a posse da primeira escola. A respeito dessa experiência de iniciação a professora Botyra relata: “A luta para conseguir trabalho, os pedidos a inspetores, ao próprio Secretário de Educação. Após muitos rogos [...] consegui que me mandassem para escolas vagas no interior, escolas essas, cujos nomes não figuram na minha ficha de exercício” (CAMORIM, 1962, p. 21).

Os rogos, aos quais Botyra se refere, eram feitos às autoridades escolares, geralmente quando não se conseguia nomeação via políticos (DEMARTINI, 1984), mas havia outros meios para se conseguir a escola.

Conforme a autora citada, “O aspecto das condições em que os professores conseguiram arrumar escolas para lecionar em propriedades rurais traz elementos importantes para a compreensão do funcionamento do sistema e da política educacional naquela época” (Idem, p. 68). Além das solicitações aos políticos e autoridades escolares, havia os concursos e as indicações de fazendeiros ou do pessoal administrativos da fazenda, como se pode ver nos relatos de Botyra:

Digo essas coisas por experiência própria e pelo que presenciei durante minha longa carreira, quando Delegados de ensino, às vezes até inspetores é que indicavam vagas escolares pelo sertão e povoados, sítios e fazendas distantes. E isso aconteceu comigo antes de ingressar como efetiva no magistério através do 1º. Concurso de Ingresso realizado no ano de 1933. E o mais importante é que

meu trabalho em várias escolas, não consta da minha ficha de exercício (CAMORIM, 1986, p. 161).

Trabalhar em escolas isoladas, principalmente da zona rural – pois também havia as escolas isoladas da zona urbana – era o destino de muitas formandas egressas das escolas normais livres e das normais oficiais de 3 anos. Em 1927, com exceção da Escola Normal Caetano de Campos, as escolas normais livres e oficiais foram equiparadas e reduzidas a três anos com vistas à expansão do ensino para o interior e zona rural. O projeto de lei de 1927

[...] procurava salvaguardar certas regalias aos elementos formados pela Escola Normal da Capital – alvo das atenções dos primeiros reformadores republicanos – estabelecendo que os diplomas expedidos pelas escolas normais livres só habilitassem para a regência de classes primárias fora do município da Capital. Com isso esperava-se canalizar os egressos dessas escolas para o interior do Estado [...] (TANURI, 1979, p. 197).

Essas formandas esperavam, então, pelo “batismo de fogo na escola rural.” Almeida Junior, tratando da formação do professor, descreve também de forma literária esse processo de iniciação:

Logo que se diplomou normalista, resolveu transportar para uma escola de bairro os seus dezoito anos e sua alegria de moça. Ia um pouco por espírito de aventura, como quem vai “brincar de professora”, e muito por necessidade, esperando poder ter, com o ordenado, mais fartura de vestuário e menos limitações ao seu desejo de divertir-se. Foi nomeada. Tomou o trem, viajou quatro horas. Desceu numa estação solitária, perdida em pleno sertão, onde um trole sonolento a esperava. Andou mais três horas, subindo morro, descendo morro, sôbre caminhos empoeirados e ásperos. A viagem parecia nunca terminar, com o tédio daquele rodar monótono das rodas na areia [...] Chegou à fazenda. No casarão velho e soturno, morava a família do administrador. Era ali que ela ia ficar, num quarto de telha vã, sem janela, pegado ao depósito de arreios [...] À noite, recolheu-se ao quarto, que cheirava a graxa; trancou-se; deitou-se na cama de tábua, sôbre um colchão ruidoso, de palha de milho, apagou a vela. E então, lembrando-se daquele sertão em que estava, do rodar monótono do trole por subidas e descidas; pensando naquela gente com quem ia conviver, no modo porque falavam, no jeito com que comiam, na figura dos seus futuros alunos, - a imagem da Capital, de envolta com a lembrança da mamãe e das irmãs, lhe veio à memória como uma coisa distante, longínqua, perdida para sempre, - e pos-se a chorar devagarinho, como uma criança (ALMEIDA JUNIOR, 1951, p. 130-131).

Dramas semelhantes ao descrito por Almeida Junior podem ser percebidas nas narrativas de Botyra Camorim.

Refiro-me à luta do mestre para vencer os obstáculos que encontra quando é enviado para escolas distantes da cidade, em lugar sem recursos. Moradia, condução, falta de material escolar, falta de apoio e compreensão de pais de alunos, as exigências de fazendeiros, do inspetor do quarteirão – uma autoridade nas pequenas povoações – e tantas coisas que surgem de acordo com o meio que o mestre irá conhecer, convivendo com pessoas estranhas, em ambiente nos quais nem sempre se adaptam desde o clima, alimentação, viver diário [...] (CAMORIM, 1986, p. 160).

A possibilidade de as professoras primárias fugirem a essa situação era muito remota, já que a Lei n. 2.269 de 31 de dezembro de 1927, no seu artigo 25 postulava que o professor diplomado só poderia ser nomeado para reger escola urbana depois de duzentos dias (200) de efetivo exercício em escola rural. Assim, egressa da Escola Normal, a normalista tinha grande probabilidade de trabalhar distante da família e em condições bastante adversas.

A Escola Isolada como lugar sem recursos e longe da civilização

No livro *Coisas que acontecem* Botyra narra o Natal em uma dessas escolas:

Estávamos a trezentos quilômetros da capital paulista, numa fazenda de gado [...] Era véspera de Natal e naquele ano não tinha sido possível passar as festas em São Paulo.

Bem no íntimo, eu sentia profunda tristeza naquela solidão. A sede da fazenda distava dois quilômetros da velha casa que me abrigava ao lado da escola. Uma casa onde imperava completa desolação. Quarto e cozinha de terra batida, altas paredes, sem forro e sob as telhas, por mais que eu afugentasse, havia sempre os morcegos. A cozinha era escura porque a janelinha consistia num pedaço de vidro tapando a falta de um tijolo. O silêncio era cortado de vez em quando pelo mugido lamentoso do gado [...] Um medo que quase chegava ao pânico vivendo só com a meninazinha naquele ermo, longe da civilização, do meu lar, do Brás, do meu amado São Paulo. (CAMORIM, 1986, p. 25).

Uma primeira característica da escola isolada rural é o seu difícil acesso. Considerando que a professora Botyra passou sua vida tentando remover-se para um Grupo Escolar em São Paulo, é freqüente em suas narrativas a estipulação da distância da localidade em que se situava a escola isolada em relação à cidade mais próxima ou à capital paulista. À difícil localização da escola, somavam-se as péssimas condições de moradia, transporte e alimentação das comunidades. Tudo isso, fazia forte contraste com a realidade que Botyra viveu no bairro e na Escola do Brás.

Comecei a comparar aquela noite às noites felizes em meio à família, na casa com muita luz, muitas flores e gente, a mesa farta. E agora, ali na roça eu não tinha nada. Nem a escola onde lecionava era minha. Estava de favor, ocupando o lugar da filha do fazendeiro, num arranjo que nunca pude compreender. Não tinha nada meu a não ser a filha pequenina, a minha inocente companheira tão frágil quanto eu. (CAMORIM, 1986, p. 26).

Em outra situação ela recorda: “Lembro-me que trabalhando numa escola rural, viajava diariamente em caminhão, única condução, voltando ao fim da tarde, para casa” (CAMORIM, 1986, p. 55).

No mesmo livro narra: “Nos anos trinta, trabalhei numa escola da zona rural da cidade de Araras. Como a escola fica mais próxima de Conchal, aí fui residir” (CAMORIM, 1986, p. 128). A distância da escola em relação às cidades com mais infraestrutura somada à precariedade dos transportes impelia a professora a residir num povoado, na sede da fazenda, o que por sua vez não evitava que ela tivesse dificuldade para chegar até a escola:

Aqueles dois quilômetros ou mais, que eu andava a pé da sede da fazenda até a escola, no verão pareciam mais longos. O almoço que me serviam sempre arroz, feijão e ovo frito, tudo salpicado com muita pimenta, provocaram uma sede insaciável.

Um dia, passando por uma das casas da colônia, vi uma senhora esfregando mesas e cadeiras no terreiro. Parei e pedi um pouco d'água, que logo foi servida em caneca de folha. Uma água fresca, quase gelada, tão diferente daquela que era usada na minha escola, tirada de uma bica distante, água turva, pesada e morna.

Quando agradei ela me disse.

_ Por que usa sempre essa sombrinha? A senhora me *descurpe* mas, precisa tomar sol. Por isso, é assim amarela...

Não achando o que responder, perguntei a ela se a água servida era de poço ou vertente, água tão fria, quase gelada.

E ela: _ A água está assim fresca, porque *ponhei* duas rãs no pote. O gelo delas passa p'ra água[...] (CAMORIM, 1986, p. 132).

Em alguns momentos da trajetória da professora a dificuldade maior era a locomoção, em outros, a própria casa, por vezes feita pela autoridade local. O que a população local considerava uma boa casa não condizia com as experiências da professora acostumada a viver na capital com maior conforto: “A pequena povoação onde eu morava distava quase vinte horas de São Paulo. Minha casa era a melhor casa porque era também a casa da escola. Coberta com folhas de zinco, chão batido e as paredes de pau a pique barreadas com barro branco” (CAMORIM, 1986, p. 194-195).

Ao analisar depoimentos de professores que trabalharam em escolas isoladas durante a Primeira República, Demartini (1984) discorre sobre as condições em que estes professores lecionaram e sobre a precariedade da rede escolar implementada no interior do Estado em propriedades rurais, bairros ou vilas. Segundo ela, “as melhores ou piores condições físicas de funcionamento ficavam geralmente na dependência da vontade do fazendeiro [...]” (p. 96). Quando o fazendeiro não se interessava pela escola “esta geralmente funcionava em locais bastante inadequados, como tulha, galinheiro, casa abandonada, armazém, muitas delas distantes da sede da fazenda” (p. 97).

Com isso a autora conclui que

[...] a própria precariedade em que estas escolas funcionavam, mostra que a existência ou não de prédio adequado não determinava ou condicionava a existência da escola. O importante era que houvesse alunos, e, principalmente, que houvesse um consentimento da fazenda para que ali funcionasse (DEMARTINI, 1984, p. 97).

Quanto à criação, conforme Decreto 3.858 de 11 de junho de 1925, as escolas isoladas deveriam ser localizadas pelo Diretor Geral da Instrução Pública nos núcleos de analfabetos que melhores condições oferecessem para o seu funcionamento. Considerando que, “núcleo de analfabetos” seria a “área de dois quilômetros de raio, na qual se verifique a existência de 20 a 30 crianças matriculáveis na idade de 7 a 12 anos” (Artigo 22). O mesmo decreto no seu artigo 24, inciso 2º. postula que seriam “suprimidas as escolas [isoladas] e cursos nocturnos que, em tres visitas successivas do inspector districtal, não apresentarem frequencia média legal.”

Botyra relata um episódio em que foi dispensada, pois a escola fechou por falta de alunos.

Em Poço Preto fiquei quasi cinco meses trabalhando num barraco feito em dois dias, usando um banco da capela. Não havia material escolar. Lapis e papel, o prefeito da vila mandara a meu pedido. Meus alunos em número de dezeseis, a muito custo conseguira quasi implorando aos pais para mandarem à escola. Criança era necessária na roça. Faltavam muito. Alguns eram doentios. Sofriam de amarelo. Dois meses depois de aberta a escola, a matricula registrava apenas nove alunos. E não havendo alunos, a escola não podia funcionar. Era fechada. Fui dispensada e a Delegacia enviou-me para outra escola cuja professôra estava licenciada. (CAMORIM, 1962, p. 25).

O critério do número mínimo de alunos para abertura e funcionamento da escola impunha à professora a necessidade de percorrer a comunidade em busca de alunos para matricular. Não somente a professora almejava a manutenção da cadeira como também a população e os chefes políticos locais que podiam reivindicar a criação da escola. Conforme assinalou Demartini (1984) há poucas referências sobre a criação

dessas escolas. Por meio dos depoimentos dos professores que trabalharam em escolas rurais na Primeira República a autora assevera que não pode concluir, com as informações de que dispunha, se esta era uma regra, no entanto, a reivindicação da população local existia e era percebida e manipulada pelo chefe político local.

Que representações do trabalho docente em escolas isoladas e em grupos escolares, Botyra transmite às suas colegas mais jovens? Para a professora, as populações rurais tinham um estilo de vida precária que se expressava:

Na habitação:

Nhá Lucinda, minha hospedeira, levou-me para mostrar o quarto. Era um cômodo junto à cozinha, separado por meia parede. A porta sem trinco ficava apenas mal encostada. Lamparina de azeite pendurada na parede por um arame grosso. O catre, com colchão de palha de milho e a um canto, pás, enxadas e foices. Um cipó estendido de uma parede a outra, fazia de cabide para as roupas. Uma janelinha estreita, mal deixava entrar a luz (CAMORIM, 1962, p. 24).

Na segunda escola isolada que trabalhou ficou numa fazenda, cuja casa descreve com a mesma ojeriza:

Velho casarão de taipas, tão grande, tão cheio de quartos que eu tinha medo. Pela noite, ouvia-se de tudo. Ruídos no telhado, portas e janelas que estalavam. Ratazanas passeavam no meu quarto. Havia um porão cheio de velharias, ninho para toda espécie de animal (CAMORIM, 1962, p. 26).

Na alimentação: “Nosso alimento era pobre em tudo. Diariamente, era feijão com farinha, às vezes um pouco de arroz, ôvo frito. Pão não havia. Tomávamos café com farinha de milho” (p. 24)

Na linguagem: “Meu véio já tem roça pra oiá. Depois, isto num é nosso memo, praque prantá [...]” (p. 25).

Nas festividades:

O Forricôco. Uma preta que recebe o nome de Catarina, com uma pequena bacia nas mãos, aparece dançando à frente de um grupo com as roupas cobertas de palha e capim. Dançam em volta do boi, representado por um homem dentro de uma armação com o formato de animal. Pulam e cantam sob o compasso cadenciado dos bambus amedrontando os ouvintes. Tive a impressão de estar diante de uma tribo de índios [...]. (p. 28).

Congada [...] pela primeira vez eu assistia aquelas festas (p. 30) [...] só de assistir me entonteceu [...] É um barulho ensurdecedor [...] o resto daquela semana foi difícil trabalhar. (p. 32).

Enfim, o estilo de vida, hábitos, costumes e doenças das populações rurais impediam, na visão da professora, que o seu trabalho fosse realizado conforme sonhava. “Eu continuava com o meu trabalho na escola. Havia pouco aproveitamento. O amarelão fazia as crianças desanimadas e faltosas” (p. 32). A explicação que a professora encontrava para esse pequeno rendimento do seu trabalho eram as constantes ausências das crianças para trabalhar na roça ou por causa das doenças: “O trabalho era lento. Meus alunos não eram assíduos” (p. 53).

A representação da professora ideal

Em seu discurso de paraninfo em 1927, Almeida Junior fala sobre “O que pensam as normalistas”. O discurso foi elaborado a partir de respostas que as formandas deram ao inquérito realizado pelo educador naquele mesmo ano. Ele conclui sua

apresentação tratando d' "As doze abnegadas" e destacando as respostas de algumas normalistas.

Como parte do discurso, o educador discorre sobre as doze abnegadas. São normalistas, "soldados abnegados da educação, prontas à obediência, dispostas a levar a boa palavra aonde quer que seja" (ALMEIDA JUNIOR, 1951, p. 117). As respostas selecionadas para serem apresentadas ao público têm a ver com as representações a respeito de como aquelas formandas deveriam agir quando nomeadas para a escola isolada rural. "O que mais aspiro no exercício de minha profissão é arranjar uma escola bem longe do barulho da Capital e aí incutir em meus alunos a idéia de que a nossa Pátria precisa progredir" (ALMEIDA JUNIOR, 195, p. 118). Na literatura da professora Botyra Camorim, a professora ideal é aquela que, mesmo diante das condições inóspitas, consegue transformar a realidade.

Após o café, com Rosaria ao seu lado, Lucila foi para a colônia, caminhou por vários recantos da fazenda e organizou a matrícula de seus alunos [...] A festa de Santa Luzia deu que falar, muito bem organizada pela professora. Quando alguém comentava com Vicente sobre as mudanças sempre para melhor, ele respondia com entusiasmo: - Coisas da professora. Tem gosto apurado e sabe querer ... [...].

Quantas vezes havia feito o mesmo caminho, nem podia contar mas só agora enxergava toda beleza que havia. É culpa dessa dona. Onde estava embelezava tudo. Até a escola era mais alegre com a presença dela. E os meninos então? Tinham ficado mais bonitos. Calcadinhos de tênis, uniformezinhos simples, mas limpos. Os cabelos penteados muitas vezes por ela mesma. E os canteiros que tinha feito diante da escola? Naquele ano as margaridas tinham aparecido fraquinhas, miúdas e logo Lucila descobriu a razão daquilo. Solo fraco, necessitando de adubo. Sabia tudo aquela moça (CAMORIM, 1974, p. 140-141).

A narrativa do livro *Além da Terra* aponta para um modelo ideal de professora. Ela deveria ser capaz de intervir junto aos alunos, à escola e seu entorno. No caso da professora Lucila, sua preocupação estava na frequência dos alunos e na implantação de hábitos de higiene, como andar calçados, usar uniforme limpo e cabelos penteados. Essas e outras expectativas podem ser percebidas no romance *O grande segredo*, de Camorim (1966), como mostram os seguintes trechos:

Flora resolveu levar seus conhecimentos aos lares ela própria, visitando, esclarecendo o povo cheio de credices e superstições, dando aula de higiene onde a miséria, pobreza e ignorância imperavam. (p. 48-49).

Visitava jovens mães orientando na alimentação do filhinho, ensinava a preparar pratos, a coser peças de roupa, a fazer simples trabalhos com material ali existente, até que se tornou querida e indispensável com grande alegria de Tomaz Pedro que nela via apenas uma falta. A de morar longe da escola [...] Uniformizou os seus alunos conseguindo que o dono do armazém vendesse por preço razoável metros e metros de algodão. O pano era tingido por ela própria que cortava e costurava os uniformes. E assim a escola de Palmeiras era a única escola de bairro que tinha seus alunos uniformizados [...] Agora preciso também cuidar da saúde deles. Que tal fornecermos o lanche? (p. 49).

A professora trabalhava cheia de entusiasmo querida pelo povo do bairro e o inspetor escolar, já havia lavrado um termo de visitas excelente declarando que a escola de Palmeiras era o cartão de visita do ensino da região. O trabalho para Flora fazia parte de sua vida. (p. 64).

Seu trabalho progredia estendendo-se para além da escola. Flora ensinava mças e rapazes. Alfabetizava rapidamente adultos. (p.67).

Flora como professôra e educadora procurou sempre combater as credices e superstições. Fazia tudo para alertar suas jovens amigas contra as benzedeadas que infestavam a região. (p. 90).

Essa representação ideal que aparece em romances escritos por Botyra vai de encontro aos relatos da autobiografia *Uma vida no magistério*. Nessa última, emergem as experiências de docência nas escolas isoladas do interior de São Paulo. A professora/autora enfatiza as dificuldades de acesso às escolas e dos meios de transporte; a precariedade da acomodação na casa dos colonos; a escassez do material escolar; o embate com os pais para mandarem os filhos à escola; o abuso de autoridade pelos poderes locais; as doenças contraídas pelos filhos e, por essa razão, as tentativas e os pedidos de remoção em busca de uma escola urbana com melhores condições de trabalho. Já nos romances *O grande segredo* e *Além da Terra*, as protagonistas, ou seja, as professoras Lucila e Flora são modelos das expectativas que se nutriam em relação à professora da escola isolada. Esperava-se que a escola, na figura da professora, fosse “agente de progresso da zona rural” (ALMEIDA JUNIOR, 1951).

Os excertos retirados das obras da professora são indiciários do modo como uma professora percebe, paradoxalmente, o exercício do magistério na zona rural.

Considerações Finais

Ao trazer as experiências do magistério primário para composição de suas obras, Botyra se constitui como sujeito da educação ao escrever sua história. Ao fazê-lo, ela se posiciona como testemunha e protagonista do trabalho docente no momento narrado. Portanto, é aí que se encontram as possibilidades do uso da literatura, como lugar de onde emergem memórias férteis para a escrita da História da Educação. Disso decorre que, essas escritas, ajudam a problematizar o que os sujeitos fazem com os objetos que estão à sua disposição, bem como compreender como eles se apropriam de referências, saberes e práticas. O interesse pelas trajetórias de vida e profissão, extensamente abordadas nas obras, se situa no bojo da “[...] renovação de métodos nas práticas de pesquisa tendo como objetivo a aproximação dos fazeres ordinários da escola, dos sujeitos da educação e das ações cotidianas” (VIDAL et al., 2004, p. 141).

Os gêneros narrativos, principalmente os romances, estavam entre os mais lidos na primeira metade do século XX, inclusive na Escola Normal do Brás e serviram de padrão para o estilo adotado pela professora.

Antes de publicar o seu primeiro livro, Botyra já escrevia para revistas e jornais destinados aos professores ou às mulheres. A publicação de todos os livros foi financiada pela própria professora. A divulgação dos mesmos se deu, principalmente, no seio do Centro Mello Freire de Cultura, na cidade de Mogi das Cruzes, e na Casa do Poeta, em São Paulo. As duas associações eram formadas por escritores, muitos deles professores, e intelectuais que se apoiavam na produção e divulgação das obras.

Por um lado, Botyra usa o prestígio adquirido como professora para inserção no mundo das letras; por outro, o cenário dessa produção é, muitas vezes, a escola e as comunidades onde ela trabalhava. Na escrita da autobiografia, dos romances e contos, Botyra assume não somente o papel de autora e narradora, mas também de testemunha e protagonista do narrado.

Botyra revelou uma imagem da escola isolada como inapropriada ao bom aproveitamento do ensino. Denunciou os constrangimentos sofridos pelas professoras recém-formadas, as condições de trabalho nas escolas isoladas rurais, e trouxe representações do que era ser uma boa professora naquela época.

A literatura produzida por Botyra, posterior à sua atuação, se constituiu em lugar de memória do trabalho docente, sobretudo nas escolas rurais. Suas narrativas valem, não tanto por aquilo que contam ou pelos dados acerca da realidade, mas pelo modo como significam o que foi vivido, pelas imagens, modelos e representações de escola e de boa professora.

Referências

ALMEIDA JUNIOR, Antonio Ferreira de. **A escola pitoresca e outros trabalhos**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução Aurora Fornoni Barnardini et. al. São Paulo: Hucitec, 1993.

BARTHES, R. Escritores, intelectuais, professores. In: _____. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1987. p. 265-280.

CAMORIM, Botyra. **Uma vida no magistério**. São Paulo: Saraiva 1962.

_____. **O grande segredo**. Mogi das Cruzes: [s.n.], 1966.

_____. **Cristina**. Mogi das Cruzes: [s.n.], 1968.

_____. **Além da Terra**. Mogi das Cruzes: [s.n.], 1974.

_____. **Coisas que acontecem**. São Paulo: Oficinas da Sociedade Impressora Pannartz Ltda, 1986.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

DEMARTINI, Z. de B. (Coord.). **Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo**. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1984.

DUARTE, Constância L. A ficção didática de Nísia Floresta. In: LOPES et all. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 291-324.

LACERDA, Lílian Maria de. Lendo vidas: a memória como escritura autobiográfica. In: MIGNOT, Ana Chrystina V.; BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. (Orgs.). **Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica**. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 81-108.

LOURENÇO FILHO, M. B. Um inquérito sobre o que os moços lêem. **Revista Educação**, São Paulo, v.1, n.1, p.30-39, out. 1927.

_____. Há uma vocação para o magistério? **Revista Educação**, São Paulo, v.5, n.2, p.219-234, nov./dez. 1928.

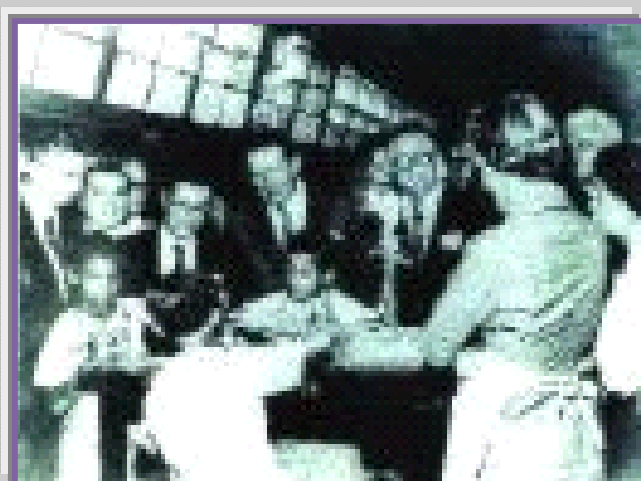
MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

REVEL, J. **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

TANURI, Leonor. **O ensino normal no estado de São Paulo (1890 - 1930)**. São Paulo, Faculdade de Educação – USP, 1979. Estudos e Documentos, v. 16.

TELLES, Norma. Escritoras, Escritas, Escrituras. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 401-442.

VIDAL, Diana et all. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação a história da educação brasileira. **Educação & Pesquisa**, v.30, n.1, p. 139-160, jan./abr. 2004.



Resenhas

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa (PT): EDUCA, 2002.

Paulo Ronaldo Sousa Teixeira¹
Antonia Edna Brito²

CREDENCIAIS DO AUTOR

Antônio Nóvoa é doutor em Educação, catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e vice-reitor da Universidade de Lisboa. Tem uma larga experiência internacional em universidades européias e americanas. É autor de uma vasta produção científica na área da educação, focalizando, entre outras, a temática da formação de professores. Publicou “Vidas de professores”, “Profissão professor”, “Os professores e a sua formação” e “Dicionário de educadores portugueses”, entre vários outros livros.

A OBRA

A obra “**Formação de professores e trabalho pedagógico**”, de autoria de Antônio Nóvoa, está organizada a partir de quatro artigos que se interrelacionam em torno da análise de processos formativos e da atividade docente. Os artigos em referência nomeadamente encontram-se assim intitulados: Os professores e o “novo” espaço público da educação; A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola; Concepções e práticas de formação contínua de professores – escritos em Língua Portuguesa e; Autour des mots: Formation des enseignants - escrito em Francês. Para fins do presente trabalho focalizo apenas os aspectos que se referem aos três primeiros capítulos, deixando ao leitor o convite para leitura do artigo quarto. Ao quarto capítulo será feito, portanto, apenas referência. Além dos textos mencionados, o livro contém uma Bibliografia ao final da obra.

O primeiro texto, intitulado: **Os professores e o ‘novo’ espaço público da educação** trata da necessidade de um novo espaço público da educação como uma nova alternativa para superação da crise educacional. Ao referir-se à escola acentua que essa instituição deve ter autonomia em relação ao Estado e à família. Ainda em relação à escola, o autor, chama a atenção para a educação como um bem público ou privado, postulando a renovação e a reconstrução, respectivamente, como metas necessárias no contexto educacional. Ao fazer referência às esferas educacionais (o público e o privado), Nóvoa, propõe ‘novo’ espaço público repensando, pois, o trabalho e o estatuto do docente.

¹ Licenciado em Química pelo Centro Federal de Educação Tecnológica - Piauí (CEFET/PI).

² Dr^a em Educação e Professora da Universidade Federal do Piauí.

No primeiro texto o autor analisa, ainda, de forma articulada, temáticas diversificadas, conforme se destaca a seguir: **o fim da educação**, tematiza acerca da ausência de sociedade, remetendo o leitor a evocar questões históricas da consolidação do ensino como marco civilizatório, bem como em relação aos projetos sociais ou pessoais desenvolvidos na escola. No tópico **a reconstrução da educação como espaço privado**, Nóvoa aborda liberdade de escolha, eficiência, equidade e coesão social como elementos essenciais para a privatização. Abordando a **renovação da educação como espaço público** o autor indica três pistas essenciais para que a renovação se concretize: o espaço organizador, a escola como realidade multipolar e um novo espaço de conhecimento. Nas reflexões sobre **dilemas da profissão docente: comunidade** percebe-se a necessidade de redimensionar o sentido social do trabalho docente, valorizando a imagem do professor como mediador de situações sócio-educativas dentro de um cenário que envolve inteligência, razão e emoção. Ao abordar o tema **autonomia** o autor remete a: “projecto de escola” e “colegialidade docente”, que em conjunto vêm sugerir uma nova modalidade de organizacional das escolas e da profissão docente. Nesta parte da obra Nóvoa conclui suas reflexões pontuando que a reconstrução do **conhecimento** envolve a análise aspectos teóricos, práticos e experienciais do processo educativo.

O segundo texto denominado: **A formação continua entre a pessoa-professor e a organização-escola**, a exemplo do primeiro, apresenta uma subdivisão contendo três subtemas: no primeiro, **a racionalização do ensino e a profissão docente**, o autor aborda os tópicos: **da racionalização do ensino à pedagogia do imprevisível** empreende uma avaliação da pedagogia em relação aos dispositivos avaliativos e a prática escolar. Ao desenvolver o tópico: **da necessidade de construir uma nova profissionalidade docente** esboça reflexões acerca da ação docente explicitando sua influência na produção da identidade profissional, caracterizada como fenômeno histórico-cultural e socialmente construído. O segundo subtema: **formação continuada de professores entre a pessoa e a organização**, também estruturado em tópicos, contempla discussões sobre: **a pessoa-professor no centro da formação contínua: em defesa de um autoformação participada**, nesta parte do estudo a principal idéia é que “[...] a formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Acerca da **organização-escola e o seu projeto educativo: uma referência essencial para a formação contínua**, o autor reconhece que “[...] a mudança dos professores faz-se, inevitavelmente, no quadro de instituições que, também elas, têm de acolher processos novos” (p. 38). No tópico **supervisão como primeiro momento da formação continuada de professores** emergem componentes da formação de professores e, na seqüência, explicitam-se aspectos da supervisão dialógica, da construção da identidade docente, da importância da pessoa do professor, do contexto escolar e dos aspectos coletivos da profissão. No contexto dessas reflexões insere-se a retórica do professor reflexivo e da autonomia docente.

O terceiro texto que compõe a obra, nominado **Concepções e práticas de formação contínua de professores**, seguindo a estrutura dos demais, é desmembrado em três tópicos que seguem: o primeiro, **as concepções de formação contínua e os projectos da profissão docente**, em linhas gerais, trata da repercussão da prática formativa e das estratégias de formação contínua de professores de alguns países, discute modelos de formação docente, o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Assim, “[...] o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas” (p. 61). A relevância das análises construídas nesta parte da obra reside em propor perspectivas inovadoras, tais como: (auto) formação participada e de formação mútua, os processos de reflexão das práticas,

a participação docente na formação viabilizando a cooperação institucional e a transformação qualitativa das redes de trabalho.

O quarto e último texto do livro, **Autour des mots: Formation des enseignants**, segundo Nóvoa (p. 67), “[...] é a transcrição de uma rubrica, ‘Autour des mots’, incluída num número especial da revista *Recherche & Formation* (nº 38, 2001, p. 131-140). Face ao exposto apresento uma tradução livre do texto, contemplando suas principais idéias. Vale ressaltar que este texto não constitui um mini-dicionário, dando a definição de palavras ou expressões que em sua quase totalidade remetem ao professor. Pode ser considerado como notas pessoais organizadas em eventos e reuniões baseado em idéias e autores. O autor optou por apresentar os termos em ordem alfabética demonstrando não haver, necessariamente, qualquer seqüência lógica. No final de cada tópico encontra-se um pequeno número de referências recentes com o objetivo de sugerir um aprofundamento da leitura. Dessa maneira, o autor destaca alguns termos como: conhecimento e desenvolvimento profissional, educação e formação ao longo da vida, professores como pesquisadores, avaliação e formação docente, jornal docente, parcerias, prática reflexiva, profissionalização, entre outros mais.

Resumindo, no que se refere à **Conclusão**, o autor explicita que seu principal objetivo com a construção da obra foi reunir estes textos que se encontravam dispersos em várias publicações de forma que os interessados pudessem ter fácil acesso a questões relativas ao professor, sua formação, desenvolvimento profissional e trabalho docente.

CRÍTICAS

O conjunto de textos que integra a obra **Formação de professores e trabalho pedagógico**, conforme referido, decorre de apresentações efetivadas em conferência, congresso e revista em Francês. Nesse sentido, as produções, de forma singular, têm o mérito de destacar aspectos importantes que nos fazem refletir sobre formação e trabalho docente. Dessa forma a obra faz considerações essenciais acerca da temática da formação de professores, tecendo ponderações sobre a prática reflexiva e dando realce a diferentes aspectos do desenvolvimento profissional docente e do trabalho pedagógico. Os temas apresentados propiciam uma leitura densa, mas de fácil entendimento, possibilitando novos olhares sobre os processos formativos e sobre o trabalho docente. Trata-se, pois, uma obra que poderá ser recomendada a professores e demais atores que se encontram inseridos no processo educacional. Finalizamos reconhecendo que a obra desperta a curiosidade epistemológica e, assim, recomendamos sua leitura reconhecendo, embora o contexto de sua produção tenha características diferentes da realidade brasileira, a contribuição do autor nas discussões referentes à formação e desenvolvimento profissional do professor.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Entre nós Professores)

Paula Janaína Mendes Lopes¹
Antonia Edna Brito²

CREDENCIAIS DO AUTOR

O autor **Walter Soares Guimarães** é doutor em educação pela USP. Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás e cursou o mestrado no programa “Mestrado em Educação Escolar Brasileira” (MEEB) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Lecionou na Universidade Federal de Mato Grosso, de 1985 a 1994. Na Universidade Federal de Goiás, desde 1994, leciona as disciplinas Didática, Metodologia do Ensino Superior e Pesquisa Docente, em programas de graduação e pós-graduação. Pesquisa e publica artigos relacionados à formação pedagógico-didática de professores.

RESUMO DA OBRA

A obra “**Formação de professores: Saberes, identidade e profissão**” está organizada em **quatro partes** principais (assim divididas por mim) que se distribuem da seguinte forma: a **primeira** parte a **Apresentação** contextualiza o crescente interesse por temas referentes a formação de professores, saberes docentes e identidade profissional, realçando a importância dos estudos acerca da formação de professores. A **segunda** parte a **Introdução** apresenta as temáticas focalizadas na obra indicando a relevância dos estudos sobre formação, identidade e saberes docentes. Na **terceira** parte temos o **Desenvolvimento** propriamente dito organizado a partir dos seguintes subtópicos: identidade e profissionalidade docente, saberes profissionais e práticas formativas; a pesquisa e seu desenvolvimento; saberes docentes e identidade dos cursos investigados. A **quarta** parte remete à **Conclusão** da obra apontando que a formação deve ter como referência a realidade da prática docente. A obra consta, ainda, de prefácio, pauta e recomendações para discussão, referências e apêndices.

O **prefácio** da obra é feito por José Carlos Libâneo que aborda a necessidade de uma obra que auxilie os formadores de professores a refletir sobre suas ações na formação de novos profissionais. Libâneo refere que o autor trabalha o tema dos saberes docentes e da identidade sob o olhar dos processos formativos na busca de conhecer a relação desses saberes com o desenvolvimento profissional. Ressalta, ainda, que o tema principal do livro é a identidade profissional do professor e o papel que das instituições formadoras na construção da identidade docente.

No que diz respeito à **Introdução** o autor analisa a importância que tem sido atribuída à formação de professores nos tempos atuais, ponderando acerca da necessidade de “[...] uma educação escolar de qualidade para toda a população [...] em face dos desafios e da complexidade da realidade contemporânea” que vêm exigindo, como fator primordial para o exercício do ofício de professor, a análise dos processos formativos. (p. 17). O autor ressalta, também, a complexidade da formação que deve ser oferecida observando o atual delineamento da profissão docente, de modo a propor um novo significado para a identidade profissional e a profissionalização. O ponto principal

¹ Mestranda em Educação da Universidade Federal do Piauí.

² Dr^a em Educação e Professora da Universidade Federal do Piauí.

dessa obra refere-se a estudo delineado através de um projeto de curso de formação de professores no âmbito do qual também é investigado a formação continuada. Feitas as considerações introdutórias, apresentamos as reflexões e análises de Guimarães referentes às **três partes** do que no contexto deste estudo foi denominado de **Desenvolvimento**.

Na **primeira** parte do desenvolvimento, intitulada: “**identidade e profissionalidade docente, saberes profissionais e práticas formativas**” o autor aborda a questão da identidade e da profissionalidade docente tendo como foco pesquisa realizada no âmbito da formação de professores. Guimarães (2004) desenvolve seu texto pautado na seguinte subdivisão: a) identidade profissional e profissionalidade docente – aborda o aspecto da construção da identidade das profissões e dos profissionais, focalizando especificamente os cursos de licenciatura, de modo a explicar como se desenvolve a formação docente e como a profissão professor está delineada na sociedade contemporânea; b) ser professor - chama atenção para a mediação do professor na articulação conhecimento do aluno/cultura, bem como analisa a relação entre escola e pais fazendo referência à prática docente e a transmissão de saberes; c) o movimento da pesquisa para ressignificar a profissionalidade docente - “constitui-se numa busca de articulação entre a ação investigativa, a atuação profissional, a ação formativa dos professores [...] e a mudança do ‘paradigma’ de formação do professor” (p. 38); d) profissão e profissionalidade docente: poucas perspectivas e recomendações de cautela - é um dos aspectos abordados no livro discutindo temáticas referentes a globalização, a autonomia, a organização do trabalho escolar, questões de gênero e poder; e) de qual profissionalização podemos falar? – remete para um novo delinear da profissão docente postulando que haja o reconhecimento de mudanças dentro da complexidade de formação “sustentada por bases teórico-práticas e éticas” (p. 47); f) saberes profissionais e formação – neste tendo como suporte os estudos de Tardif que analisa os saberes docentes ratificando que esses saberes são adquiridos na própria história de vida docente, demarcando, diretamente, a formação e a prática do professor; g) práticas formativas e desenvolvimento de saberes profissionais do professor – aborda os saberes profissionais do professor dentro do currículo, através de aprendizado da docência, ressaltando o “evento de aprender a ensinar e a se tornar professor” (p. 57); h) os cursos de formação e a construção da identidade profissional do professor – na abordagem deste tópico o autor focaliza aspectos objetivos referentes à disposição individual de cada um na profissão, realçando que o professor produz sua identidade na dinâmica de ser e estar professor.

A **segunda** parte do livro tem como título: “**a pesquisa e seu desenvolvimento**” descreve o projeto de formação de professores que originou o estudo, englobando aspectos metodológicos do processo de investigação, bem como descreve as abordagens realizadas e a “forma” como se deu a coleta e análise dos dados. Nesta parte o autor explicita o objetivo da pesquisa explorado a partir dos seguintes pontos: a questão dos saberes docentes, a identidade profissional e as práticas formativas. No desenvolvimento da pesquisa o autor realça a utilização dos “grupos de opinião” como importante recurso na produção de dados..

Na **terceira** e última parte, “**saberes docentes e identidade dos cursos investigados**” analisa as características similares dos cursos investigados dentro da pesquisa sobre formação de professores. Neste entorno, o autor afirma que “os cursos de formação de professores apresentam traços peculiares em razão das opções formativas adotadas, dos fatores socioeconômicos e políticos internos e externos à universidade”. (p. 71). Ao tratar sobre os cursos de formação de professores no contexto empírico da pesquisa apresenta dados que caracterizam a clientela, o perfil dos egressos das licenciaturas, as práticas formativas, a formação pedagógica, a identificação profissional,

entre outros.

No que concerne à **Conclusão**, o autor explicita que o principal objetivo da pesquisa foi conhecer o perfil dos cursos de formação de professores. A esse respeito, constata diferenças e características expressivas dentro dos cursos pesquisados a orientações teórico metodológicas dos processos formativos analisados. A pesquisa aponta alguns pontos negativos da profissão docente, entretanto destaca a importância dos aspectos pedagógicos, do currículo e da metodologia na formação profissional. Em suas análises reconhece que os cursos analisados encontram-se inter-relacionados a construção dos saberes profissionais e a produção da identidade docente.

CRÍTICA DA RESENHISTA

Diante da abordagem e das idéias apresentadas por Guimarães (2004) destacamos alguns aspectos que merecem uma reflexão crítica. Trata-se do ser e do se fazer professor, da prática formativa e da importância do professor como mediador de conhecimento dentro de uma sociedade como: a preocupação em relação à profissão docente que muitas vezes se transforma em estratégia de sobrevivência ou trajetória sacrificante até que “conquistem de fato uma profissão”; as construções sociais no que diz respeito à caracterização e valorização da docência; o papel da universidade na formação dos licenciandos cumprido de forma não satisfatória; a valoração nada positiva das licenciaturas de modo geral; a importância dos saberes específicos para a docência; a representação social negativa do ser professor, entre muitos outros.

Dessa forma, o livro volta-se para os elementos-chave no que concerne a influência das instituições formadoras no processo de construção da identidade e da profissionalidade docente, apresentando um projeto de formação de professores com características similares aos cursos que foram investigados.

Os escritos apresentados possuem uma linguagem clara e objetiva, com seqüência acessível possibilitando um novo olhar acerca do papel das instituições formadoras na construção da identidade profissional docente. Assim, reconhecemos que a obra é interessante não apenas para mestrandos em educação, mas, sobretudo, para todos aqueles que de forma direta ou indireta encontram-se envolvidos com estudos e pesquisas que contemplam os processos de formação docente, a construção de saberes e a identidade profissional dos professores. Concluímos, deixando aqui o convite à leitura da obra como oportunidade de conhecer mais profundamente questões referentes à formação, saberes e identidade profissional docente.

VALLE, Lílian do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997. 200p.

Fabricia Pereira Teles¹
Cledivan Alves dos Santos²

Lílian de Aragão Bastos do Valle é professora titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, graduou-se em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1978) e tem doutorado em Educação pela Université de Paris V - René Descartes (1982). Sua atuação e trabalhos concentram-se na área de Filosofia da Educação e têm como principais temas: educação democrática, o papel da filosofia da educação, autonomia e criação humana, escola pública, teoria e prática da formação humana. No campo da Filosofia da Educação, dedica-se com especial atenção às contribuições de Cornelius Castoriadis, Hannah Arendt e de Aristóteles.

Qual o sentido a sociedade vem dando à escola? Não é falso afirmar que poucas vezes paramos para refletimos sobre essa questão, em geral, quando se pensa sobre o assunto não fazemos a devida análise. A presente obra, valorosa e rica de contribuições para a reflexão sobre a crise da escola, sobretudo da escola pública, apresenta-se balizada por fundamentos teóricos e conceituais os quais possibilita Valle, com inteira propriedade, provocar em seus leitores questionamentos sobre o imaginário que envolve a escola pública.

Para tratar sobre o assunto, Valle organiza a presente obra em quatro capítulos, nos quais, de maneira pormenorizada e detalhada discorre suas reflexões e análises sobre a temática proporcionando aos leitores uma viagem em tempos e espaços que garante uma importante visão filosófica e teórico-histórica dos diversos momentos que passaram e construíram o imaginário da escola que temos.

Inicia suas reflexões na Introdução, questionando se a escola vive uma crise, uma crise imaginária. A partir dessa problemática vai desenvolvendo seu pensamento pontuando aspectos como, que a insatisfação com a escola pública está presente desde sua origem, sendo a causa relacionada a perspectiva do tipo de homem que a sociedade pretende formar. Que concepções e valores éticos a escola pretende transmitir e conservar? Nesse embate, encontra-se a escola como que sentada na cadeira dos réus, sendo julgada praticamente com veredicto final: culpada. A mesma escola sentenciada como responsável pelos males da sociedade é a àquela que acolhe em si, todas as esperanças de se inverter a situação.

Segundo a autora, no contexto de crise da escola, existem duas lógicas de pensamento: a lógica empresarial, num sentido bem objetivo do termo, isto é, de que todos os problemas relacionados a ela estariam resolvidos a partir de medidas eficazes de cunho administrativo, em que se verifica comumente o jargão de que a escola é uma agência de serviço que busca atingir a “qualidade total”; a outra lógica estaria voltada para um sentido mais subjetivo, a ponto de também responder pelos valores éticos de nossa sociedade.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, Especialista em Docência do Ensino Superior e em Educação Infantil (UFPI), Graduada em Pedagogia UFPI. E-mail: fabriciaefranio@hotmail.com

² Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, Especialista em Docência do Ensino Superior (UESPI) e Graduado em Pedagogia UFPI. E-mail: claidivan.santos@bol.com.br

No Capítulo I, denominado *Sob o modo da criação: escola pública imaginária*, Valle faz uma discussão teórico-conceitual da escola imaginária tendo como amparo o recurso da historicidade. Para a citada autora, recorrer à História, de certa forma, é o melhor caminho para se compreender os fenômenos na contemporaneidade, principalmente, referindo-se a condição de uma análise crítica do processo que se aborda, em suas próprias palavras, “[...] apropriar-se do passado, reatualizando e reinvestindo valores, construindo a memória, esta é uma tarefa que compete tanto aos afetos quanto à razão” (p. 40). Nesse sentido, a noção de escola imaginária é tratada como um processo de construção histórico e cultural feita a partir das significações sociais conscientes ou inconscientes de um povo.

A discussão levantada nessa seção do livro bem interessante e valiosa para a reflexão dos leitores é que o imaginário da escola não pode ficar restrito a uma compreensão delirante, associada a uma idéia utópica, intangível, de uma escola pública que nunca pode existir de fato. Sobre a discussão a autora corrobora com o pensamento de Cornelius Castoriadis quando afirma que o imaginário é dinâmico enquanto potência criadora. Desse modo, para autora “[...] o imaginário social tanto pode servir ao submetimento ideológico, às forças de conservação do *status quo* quanto à auto-emancipação (termo que na visão de Castoriadis, ressoa pleonasticamente) da sociedade” (p. 36).

É marcante nesse capítulo a imagem da escola pública como criativa e potencializadora de transformação social. A concentração da construção teórica de Valle está em apresentar a natureza da escola pública, fundada em um projeto político capaz de ir de encontro a modelos sociais, cuja missão: formar o homem cidadão.

No capítulo II, *O imaginário social*, é a parte do livro que evidencia os alicerces de sustentação teórica do estudo do conceito de imaginário definido por Valle. Entende-se desse modo, é a seção que assenta a autora para sua construção teórica subsequente. O conceito de imaginário social é apresentado a partir das reflexões de Cornelius Castoriadis e de Octave Mannoni.

Para Castoriadis, em oposição ao pensamento ocidental que concebe a imaginação como “[...] agência de produção de falsas imagens, de ilusões, de visões deformadas da realidade” (p. 48), a dimensão imaginária é vista a partir de uma ótica positiva, como uma perspectiva de vir a ser, de tornar-se, e, não numa dimensão de descrédito. Nesse sentido, o conceito de imaginário relaciona-se a própria idéia de criação, “emergência do novo”, instância de produção da sociedade. A versão de Castoriadis sobre o conceito de imaginário supera a visão conservadora de práxis social quando agrega ao conceito a idéia de temporalidade, de coletividade e de dinamicidade. Percebe-se, portanto, a imensa contribuição do pensamento do autor para a complexa análise proposta por Valle.

Numa linha de raciocínio mais psicanalítica, a autora recebe as contribuições de Octave Mannoni para compreensão do fenômeno alienação contida na lógica clássica de imaginário. Nos termos do próprio autor “[...] a alienação não é inerente à existência do imaginário, mas revela uma forma de relação com ele” (p. 57), por isso, tanto a emancipação da sociedade, quanto a sua alienação pode ser analisada a partir do reconhecimento da esfera do imaginário. Nessa discussão a contribuição de Mannoni permite o aprofundamento de questões essenciais para Valle que estão relacionadas a aspectos próprio da subjetividade e da construção de representações sociais.

No capítulo seguinte, o mais denso de toda a obra, *Das origens: uma escola à altura dos sonhos revolucionários*, a autora faz uma análise, como ela própria afirma, minimamente rigorosa da Escola. Discorre sobre os principais aspectos e tendências

históricas que retratam a origem da escola pública desejada, ou quem sabe, idealizada a partir daqueles que primeiro a conceberam.

Valle sistematiza sua construção teórica nesse capítulo abordando o assunto em dois subtópicos gerais: *As idéias da Revolução e Revolução e utopia pedagógica*. No primeiro, escreve sobre os discursos revolucionários os quais constituíram o período a ser denominado de “era da revolução”. O Iluminismo, segundo a autora, exerce extrema influência para consolidar o que viria a ser a Escola. Conforme se verifica na discussão o período é concebido como excepcional em que homens brilhantes tomam consciência da capacidade de intervir no próprio destino, impregnados por uma razão ilimitada e por um movimento coletivo a favor da liberdade de pensamento. A razão liberta em vias constante de evolução tem na idéia de “progresso” a palavra chave da revolução intelectual e, sob ela, a proclamação e concessão dos seus preceitos estendido à todos os homens.

Contudo, o conhecimento é proclamado por uma universalização questionável e por uma emancipação humana controlada por um ideal produtivista, idéias as quais Rousseau, se dedicou a criticar indo de encontro a todos os modelos educacionais da época. A instrução pública na concepção de Rousseau ganha respaldo no interesse privado que ao invés de promover o igualitarismo entre o povo, vem legitimar o privilégio de poucos.

Continuando a tessitura, Valle discute sobre as contradições presente na idéia de instrução pública. De acordo com a autora supracitada, embora o contexto revolucionário tivesse contribuído para o crescimento da idéia de educação como um direito de todos, o modelo de instrução pública do Estado liberal não possuiu significado político, “[...] é possível afirmar que o direito à instrução prevista na Constituição de francesa de 1791 é antes, e muito paradoxalmente, um direito do Estado e não do indivíduo” (p. 99, grifos da autora). Com isso o que deveria ser um bem da sociedade passa a ter um caráter “subversivo”, o direito a instrução tem o seu fim posto de ponta cabeça. Críticas e mais críticas são feitas ao modelo e em meio a posições ora assistencialista, ora garantidora das condições de cidadania, a escola cresceu e se fortaleceu enquanto instituição formadora.

É brilhante notar como a autora discute o direito à educação, vindo desde seu nascimento bastardo de uma compreensão de direito natural, no percurso, limitando-se a concepção assistencialista, chegando às aspirações por um modelo ideal de Estado.

Entre as muitas críticas apresentadas pela autora nesse livro está a de que o ideário de Revolução que pregava a independência hierárquica do homem é uma ilusão, isto porque, com a idéia de superação do modelo absolutista, há uma substituição de foco mistificando-se a liberdade através da alienação da força de trabalho, isto é, através da imagem do trabalhador livre.

Ainda nesta seção da obra de Valle, grande atenção merece ser dado aos escritos que levantam discussões a respeito do sentido atribuído ao termo igualdade e liberdade nos movimentos revolucionários franceses, americano e inglês. Tratando o assunto também com muita propriedade a autora oferece aos leitores refletir sobre os aspectos que estiveram nas entrelinhas quanto ao significado de público e privado no contexto dos movimentos. Sobretudo, a experiência francesa e sua idéia de unidade política a ser alcançada.

O segundo subtópico geral deste capítulo *Revolução e utopia pedagógica*, segundo pesquisas historiografia feita pela autora, o projeto de constituição da Escola pública nasce agregado ao movimento revolucionário francês, isto é, inteiramente associado a todas as aspirações de “sociedade ideal” que estava em voga. Portanto, a valorização da educação e naturalmente, da escola pública ganha proporções de expansão em nosso imaginário que literalmente estão presente até os dias atuais.

Todavia, mesmo com todas as ambições contidas nos discursos e projetos de implementação da Escola pública, o certo, é que o idealizado no período da Revolução Francesa permaneceu no plano do ideal e a escola ideal retida no imaginário do povo. Contudo, poucos ousam questionar sua real existência. Valle ousadamente discute a questão na presente obra justificando que a necessária discussão da temática quer mostrar que nas intenções políticas seja consciente ou inconsciente, a educação é sinônimo de poder. Resta então saber a quem esse poder deve ser garantido.

À luz do desenvolvimento teórico que Valle traça, a Escola pública acolhe todas as esperanças de uma sociedade mais justa, onde todo cidadão tem poder de vez e voz. Nesse entendimento está a Escola *imaginária*.

Mas, se a educação sonhada não acontecer em tempo real, resta-nos apenas esperar que um dia aconteça. Esse pensamento conformista faz com que se aceite na escola e na sociedade a provisoriedade da desigualdade, das injustiças sociais. O debate de Valle sobre o imaginário da Escola pública situa-se na esfera da representação associada as perspectiva de transformação social ou de aceitação desta instituição.

Outro ponto importante na discussão da autora e que merece ser destacado refere-se à projeção do ideário revolucionário francês que não alcançado é colocado a ser assumido pela escola em forma de “milagre”. Nesse sentido, a ação pedagógica tem o compromisso de manter os sonhos de cidadania universal e ao mesmo tempo submissa às exigências e limites da organização social excludente. Para autora essa “[...] duplicidade, mais do que escondida, é operada (e sustentada) por uma *concepção pedagógica do tempo* que permite à imagem da Escola acolher e conciliar as representações mais contraditórias” (p. 134, grifos da autora).

Diante da responsabilidade delegada à escola pelo Estado, ela ainda precisava ficar definida enquanto tempo, de base comum a toda a escola pública elementar. A escola pública carrega consigo, portanto, a perpetuidade de um sistema social através da hierarquização e seletividade do ensino. Ao passo que a Escola pública é aquela que edifica uma ideologia excludente, é também aquela que em nome da luta contra um sistema consolidado pode fazer germinar valores e crenças a efetivar a democracia entre os homens.

Valle levanta ao final desse capítulo, reflexões pertinentes sobre a transposição das responsabilidades, antes, da família, revertidas para o Estado. Informa que a interferência do Estado nos assuntos mais domésticos é assumida não por uma preocupação política, mas por uma exigência moral. Mesmo assim, o Estado assume o controle e organização social. Ao tempo que os direitos da família são colocados em questão, nasce à concepção de Escola pública obrigatória promovida pelo Estado e a qual tem o dever de garantir. Mas, essa mesma escola divide-se entre duas divisões: o privado que existe no plano real, e, o sonhado na “esfera pública”.

O tempo, grande vilão que joga ao lado do interesse privado. É ele que exerce o controle integral e durável da vida das futuras gerações. O tempo conforme é apresentado na obra, “[...] adquire toda sua importância, pois trata de modelar, *através do tempo*, o espírito único de uma cidadania feita de disciplina e de sólida adesão” (p. 148, grifos da autora). Assuntos como o tempo, público e privado, direitos civis, políticos e sociais, universalização do ensino, contido em ideais revolucionários, são algumas das temáticas desenvolvidas por Valle com intensa profundidade, nessa seção do livro. Por isso, reafirmamos que este capítulo representa em nosso entendimento o coração da obra, por tudo que discute configurar o imaginário da Escola pública.

Um pouco diferente do capítulo anterior que de modo geral discutiu a situação do imaginário da Escola pública numa espécie de retrospectiva, no capítulo seguinte, último da obra, denominado *Do esquecimento: entre a memória e alienação* a autora

desenvolve a análise partindo da crise do imaginário na modernidade tendo em como foco a análise do tempo presente.

Segundo Valle a crise da Escola vem acompanhada da própria crise do imaginário de Estado. Atualmente, o ideal de Estado que se tinha outrora, está abalado visto que há nitidez na incapacidade de distribuir justiça e igualdade, bem como servir contra o interesse de poucos privilegiados. O que se verifica na nossa sociedade são os interesses pessoais sobrepostos aos interesses coletivos. O público perde-se no ideário político que privilegia a privatização e a abertura de mercado em nome da globalização.

Para a autora, a crise do imaginário é antes de tudo a crise da própria razão. A razão que nasce como aquela que garantirá os benefícios a todos os cidadãos sem distinção, uma vez que qualquer um tem a capacidade de apropriar-se dela sem que haja uma determinação divina e que prometeu igualdade e justiça, é a mesma que acentuou a miséria a ignorância e a dominação. A certeza da crise da razão está no discurso moderno, na promessa de progresso e advento do novo homem que não chegou a existir.

Percebe-se no desenvolvimento do pensamento de Valle que embora esteja focada na análise da Escola pública tem como suporte central as reflexões filosóficas que fornecem “[...] uma radiografia do projeto de modernidade que deveras predominou na construção de nossa sociedade” (p. 155).

Os entraves na constituição da escola pública são apresentados na obra, reconhecê-los, segundo a autora, já é o primeiro passo em busca de novos horizontes. A discussão lançada por Valle afirma que nem tudo está perdido. Para isso, a necessidade de se pensar um projeto educativo, projetar um futuro para as próximas gerações que não seja o de viver em uma sociedade desumana. Imaginar e tornar realidade. Ver na experiência do passado a força que tem o homem na construção do mundo que temos, não com olhos saudosistas, mas como conscientização de que o futuro depende da imagem, das ações praticadas hoje. O sentimento de impotência não pode prevalecer em meio à crise da sociedade. A imagem de um futuro que conduz a uma única saída sem esperança não pode ser o escolhido pelo educador.

Portanto, é extremamente louvável o que Valle nesse capítulo nos incita refletir: é preciso sonhar. É preciso que se acredite na viabilidade de um projeto coletivo imaginado. Acreditar que podemos sair do silêncio dando voz ativa a um discurso contra a servidão. Fortemente soa em nossos ouvidos a afirmativa da autora, quando defende em sua análise “[...] se não ousamos mais sonhar o futuro, já nem é porque nos sentimos incapazes de prevêê-lo ou de projetá-lo: instalando-nos no presente atemorizado e descrente dos sofridos, nós vivemos como se o futuro não mais existisse.” (p. 159).

Nesse último capítulo a autora também retoma algumas discussões feitas em capítulos anteriores. A idéia de imaginário não como pertencente ao mundo da abstração, mas como Castoriadis conceitua, imaginação como potência criadora de uma coletividade. A discussão de Valle amplia-se quando discute esse imaginário atrelado a educação da razão e dos sentidos. Bem interessante também é quando a autora citando o pensamento de Rousseau diz que a imaginação e a sensibilidade estão a serviço dos interesses particulares do homem, entretanto se houver uma vontade geral, o desejo ecoa em benefício para todos.

Pensar a vantagem pregada ao imaginário social de Castoriadis não invalida atentar para o perigo apresentado a essa perspectiva. O cuidado é que não se pode haver tanta distancia entre o que é real e o que se deseja, é nesse ponto que mora o perigo de se ter um projeto, um desejo que nunca passará a ser concretizado. A distância é medida pela possibilidade de ação, ou seja, quanto mais distante a realização de ações concretas, mais distante a concretização do imaginário; quanto mais perto às ações, mais próximo o imaginário de vir a ser concretizado.

LOPES, Eliane M. T.; GALVÃO, Ana M. de O. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Adriana Borges Ferro Moura¹

Eliane Marta Lopes, pós-doutora pela Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales na França e Ana Maria de Oliveira Galvão, doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, ambas as professoras de História da Educação, sentiram, na realização do seu mister, a necessidade de uma obra que condensasse ou que indicasse o conteúdo da disciplina que trabalhavam. Na busca do livro que não encontravam surgiu o texto em análise.

Na introdução, as autoras apresentam um quadro, como uma colcha de retalhos, de várias perspectivas de práticas escolares para em seguida, enfocam a origem da escola desde a sua invenção pelos gregos, passando pelas mudanças que sofreu ao longo dos tempos até o início do século XXI, e chamam a atenção para a resistência desta instituição e lembrando também que a educação nunca se limitou apenas ao espaço escolar, mas que a família e a sociedade também são locais de formação do indivíduo.

A obra se divide em três capítulos e cada capítulo se presta a responder a um questionamento específico que as autoras colocam na introdução do livro.

O primeiro capítulo se propõe a investigar a origem da disciplina História da Educação e o seu campo de estudo e de pesquisa. Essa disciplina surgiu no final do século XIX, não no campo da história, mas no campo do ensino, inicialmente nas Escolas Normais e posteriormente nos Cursos de Pedagogia. O afastamento do campo historiográfico e a ligação com o campo da docência geram uma dificuldade que é a não constituição de uma área de pesquisa propriamente dita, uma vez que a maioria dos pesquisadores da área não é especialista, mas escreve sobre História da Educação em um momento particular de sua vida acadêmica, sem maiores preocupações em aprofundamentos posteriores, por possuir interesses de estudos diferentes.

Essa disciplina em sua gênese está ligada à Filosofia da Educação, o que gerou a conformação inicial da mesma, determinando que fosse trabalhada, durante muito tempo, apenas a história das idéias pedagógicas, lançando um olhar sobre as obras dos grandes pensadores. A História da Educação ministrada era a História Geral da Educação, através dos feitos marcantes.

No entanto novos objetos e novas fontes estão desde meados dos anos de 1980 em evidência, ganhando, as pesquisas em educação, um novo fôlego, principalmente em razão dos grupos de estudo nesta área criados no Brasil, com destaque para duas grandes tendências: o marxismo e a Nova História.

O Marxismo pode levar a restringir a História da Educação apenas ao ponto de vista econômico. As autoras lembram que este não foi o procedimento realizado por Marx em seus estudos. Esta tendência de estudo considerando a educação de forma bipartida, a educação da elite e a educação das camadas sociais populares, narrada normalmente de forma linear e dividindo os movimentos da educação em progressistas e conservadores e os pensadores, em bons e maus.

A Nova História Cultural inova nos objetos a ser lançado o olhar do estudioso, não mais a história linear dos grandes feitos, mas a história de gênero, de etnia, de geração, com tendência a um estudo mais focal, com uma delimitação de tempo menor.

¹ Mestranda em Educação PPGEd-UFPI

As fontes na História da Educação são escassas, com poucas inovações, sendo as obras compilações de autores, com poucas reflexões, caindo como alertam as autoras em uma história filosófica da educação. Como alternativa indicam as obras coletivas fruto da reflexão de autores que estão pesquisando sobre história da educação.

A questão a ser respondida no segundo capítulo é: “De que se ocupa a história da Educação?”. As autoras informam que hoje esta disciplina não estuda apenas o passado do ensino e da escola, mas preocupa-se com temas como a leitura, as crianças e, os jovens entre outros temas, numa perspectiva histórico educativa.

A história do ensino e da escola foi o primeiro objeto da disciplina e era trabalhada como uma história linear. Inicialmente era empregada uma abordagem quantitativa, mas com o passar do tempo, com o amadurecimento das ciências humanas e da educação, a história passou a olhar para estes objetos de estudo de forma mais qualitativa, com o fito de compreender, por exemplo, os processos de aquisição da capacidade de leitura e escrita e não apenas de narrar a trajetória do ensino e dos educadores. A perspectiva qualitativa permitiu a abertura para novos objetos de pesquisa como a história do livro e das instituições destinadas à circulação literária, os modos de ler, e o estudo histórico dos leitores.

Surgiu também o interesse pela história das crianças e dos jovens que são os principais alvos do processo educativo, analisando aspectos como a sociedade em que estão inseridos, suas classes sociais, suas etnias, seus gêneros e suas fases de vida. A História da Educação também se preocupou com a história feminina, que durante muito tempo foi relegada a segundo plano, pois o estudo tradicional sempre se preocupou em evidenciar os feitos e acontecimentos no universo masculino, deixando a perspectiva feminina esquecida.

A preocupação do terceiro capítulo é perceber as fontes nas quais o historiador da educação poderá ir beber para construir suas pesquisas. E as autoras afirmam que para recontar a história de objetos de estudos tão novos e com poucos registros, faz-se necessário que não se fixe apenas em documentos escritos “oficiais”, mas que se busque traços e vestígios deixados pelas sociedades passadas através de fontes outras, como o livro escolar, o caderno do aluno, o mobiliário, o uniforme, fotos, cartões postais, pinturas, registros de imagens em vídeo-tipe e em desenhos. Ao examinar estes documentos, o historiador deverá fazer a relação com o objeto de estudo que tem em mãos, buscando respostas na garimpagem do passado.

Para finalizar a obra as autoras dedicam uma atenção especial à literatura, a autobiografia, as correspondências, os diários íntimos, os relatos de viajantes e aos jornais e revistas como fonte de pesquisa para o historiador em educação, trazendo, inclusive, no final do seu texto exemplos de pesquisas com estes tipos de fontes.

O livro é de leitura acessível e, para os que estão iniciando o estudo na área de educação, é de grande importância para se entender o significado e a importância da história da educação e as mudanças de paradigma que esta disciplina vem sofrendo. De maneira adequada, as autoras conseguiram responder a contento as três perguntas que no início do texto se propuseram, levando o leitor da obra a conhecer a origem da disciplina e seu campo de estudo, a entender quais são as principais preocupações da história da educação e, como história, quais história conta, e, por fim, a descobrir quais as fontes que o historiador da educação lança mão para a realização o seu estudo



Resumos

RODRIGUES, Malvina Thais Pacheco. **Os obstáculos didáticos da prática pedagógica do enfermeiro professor: da identificação a superação.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

A docência universitária emerge como uma temática freqüentemente discutida no cenário educacional brasileiro. Nesse contexto, a prática pedagógica dos enfermeiros professores tem sido tema de muitas pesquisas, entretanto, na realidade piauiense, ainda são poucas as pesquisas relativas a essa temática. Nesse sentido, entendemos ser de fundamental importância levar o enfermeiro a refletir sobre sua prática enquanto professor. Assim, esta dissertação objetivou investigar os obstáculos didáticos emergentes no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor do Curso de Graduação em Enfermagem da UESPI, com o intuito de subsidiar a elaboração de propostas de superação desses obstáculos. Trata-se de um estudo descritivo-interpretativo de abordagem qualitativa, sendo que os sujeitos desta pesquisa foram 14 enfermeiros professores efetivos da UESPI. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionário e entrevista semi-estruturada, sendo a análise dos dados baseada na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1994). Para a realização desta pesquisa, utilizamos como referencial teórico os seguintes autores: Obstáculos (Bachelard, 1996); Prática Pedagógica [Behrens (2003), Libâneo (1994), Freire (1996, 1988), Costa (2003), Cassi (2004)]; Formação de professores [Masetto (2001), Rosemberg (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Perrenoud (2002), Schön (2000), Tardif (2002)] e Ensino de Enfermagem [Costa (2003), Cassi (2004), Nunes (2001, 1998)] dentre outros que subsidiaram a construção do referencial teórico que permitiu a compreensão do objeto de estudo. Os enfermeiros professores relatam que os obstáculos didáticos que emergem de suas práticas pedagógicas estão relacionados à pessoa do professor (lacuna na formação pedagógica, dicotomia teoria-prática, ministrar disciplina sem domínio de conteúdo, linguagem, dificuldade de mudança de prática pedagógica), aos alunos (deficiência de base teórica, ingresso prematuro na universidade, imaturidade, dificuldade para lidar com a mudança de prática dos professores) e à instituição (carência de recursos e condições físicas, campos de estágios insuficientes, baixos salários, ausência de uma política de formação continuada). Os enfermeiros professores ainda apontam que o estudo, a reflexão sobre a prática e a formação continuada são as principais formas de superação desses obstáculos. Nesse contexto, propomos a implantação de um programa permanente e coletivo de formação continuada na perspectiva da ação-reflexão-ação a ser oferecido pela UESPI como forma de superação dos obstáculos didáticos vivenciados pelos enfermeiros professores.

Palavras-chave: Obstáculos didáticos. Prática Pedagógica. Ensino de Enfermagem

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Práticas Pedagógicas nos anos iniciais de escolarização: o diário como instrumento de reflexão.** 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

A reflexão aguçada diante do mundo faz parte da natureza existencial da vida humana. Os estudos e reflexões sobre formação e prática pedagógica têm se revelado um desafio constante, haja vista que o ensino envolve uma diversidade de ações e interações, requerendo do professor conhecimento amplo e consolidado acerca das peculiaridades da profissão. No exercício docente, a reflexão crítica revela-se componente indispensável da atividade pedagógica. Considerando a natureza multidimensional da prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental, objetivamos, com este estudo, investigar o delineamento do processo de reflexão do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental através do uso do diário da prática pedagógica. A questão central de nosso estudo é: como se delineia o processo de reflexão nos anos iniciais do Ensino Fundamental através do uso do diário da prática pedagógica produzido pelos professores de uma escola pública municipal situada na zona leste de Teresina/Piauí. O trabalho teve como interlocutoras cinco professoras do 1º ao 5º ano em pleno exercício docente. Na abordagem da investigação, optamos pela pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, procurando intervir no processo e trabalhar com as professoras. No processo de coleta de dados, utilizamos o questionário, as sessões de estudos reflexivos e os diários da prática pedagógica. Durante a elaboração dos diários, as sessões de estudos reflexivos subsidiaram as reflexões decorrentes dos registros, possibilitando que análises fossem realizadas com as professoras. Os dados produzidos possibilitaram conhecer a dimensão reflexiva desencadeada na e a partir da prática pedagógica, informando o encontro com os diários, a relação entre o aprender e o ensinar e a influência da escrita dos diários na docência dessas professoras, explicitando os limites e as possibilidades de um trabalho caracterizado pela reflexão. No que concerne à dimensão conceptual o estudo fundamenta-se nas contribuições de autores tais como Freire (1980, 1981, 1983, 1992, 1993, 1996, 2004), Dewey (1959, 1976, 1978), Contreras (2002), Zabalza (1994, 2004), Brito (2003), Magalhães (2004), Nóvoa (1995, 1997) entre outros. Neste âmbito, sustenta-se na concepção de que a prática pedagógica é campo fértil para interação, diálogo e reflexão. Constatamos, no desenvolvimento do estudo que as reflexões das professoras são de natureza diversificada, envolvendo a técnica, a prática e a crítica, embora, em maior parte, fiquem restritas ao micro contexto do espaço da sala de aula. Quanto ao objeto de reflexão das interlocutoras, referem-se ao saber escolar, currículo, alunos, apresentando caráter estratégico, episódico, prático e tácito. De modo especial, os dados revelam que as professoras evidenciam diferentes níveis de reflexão e que esta não acontece apenas diante de uma situação limite e problemática, pois também as professoras desenvolvem processos reflexivos em estado de serenidade e prazer. Compreendemos que as informações e os resultados desencadeados nesta investigação, sem a pretensão de generalizar, certamente poderão contribuir para desocultar outros estudos acerca da prática pedagógica não somente sobre, mas, especialmente, com os professores.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Reflexão. Reflexão crítica. Diários da prática

COSTA, Odaléia Alves da. **A produção de uma disciplina escolar e os escritos em torno dela: os Estudos Sociais do Maranhão.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

Este trabalho tem como objeto de estudo a produção didática em torno da disciplina escolar Estudos Sociais do Maranhão que esteve vigente nos currículos escolares do Estado do Maranhão entre os anos de 1971 e 1996. Adotou-se como referencial de análise os estudos de Chervel (1990); Juliá (2002); Bittencourt (1993), Chartier (1990), dentre outros. A pesquisa situa-se no âmbito da história das disciplinas escolares e dos livros didáticos. As fontes utilizadas na pesquisa foram: os livros didáticos de Estudos Sociais do Maranhão, três entrevistas realizadas com duas autoras e um autor de livros didáticos, além de cinco entrevistas feitas com professoras da disciplina escolar Estudos Sociais do Maranhão. Ao lado dessas, foram utilizadas: mensagens de governadores, jornais da época e documentos curriculares do período em estudo. Foram localizados 9 livros didáticos, publicados em torno da disciplina escolar Estudos Sociais do Maranhão, tendo editores locais, nacionais e internacionais. Dos livros localizados, o que mais está presente na memória dos sujeitos entrevistados é o “Terra das Palmeiras” que está circulando há 30 anos no mercado. Quanto aos autores, alguns são profissionais, que se dedicaram à escrita de livros didáticos, e os demais são autores-professores, que escreveram os livros didáticos para suprir uma necessidade que emergiu da própria prática de sala de aula (carência de livros didáticos de História e Geografia do Maranhão). No que concerne às professoras, estas são e foram professoras polivalentes que lecionam e lecionavam de 1ª a 4ª série todas as disciplinas do currículo convencional e dedicaram-se, em especial, ao ensino das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, por serem as disciplinas hegemônicas do currículo, ficando a disciplina Estudos Sociais do Maranhão sem uma carga horária definida e trabalhada de acordo com o grau de afinidade das professoras. Para as professoras essa disciplina ocupou um lugar secundário no currículo da escola primária, e para os autores-professores um lugar relevante, a ponto deles tomarem a iniciativa de escreverem um livro didático de Estudos Sociais do Maranhão.

Palavras-chave: Livro didático. Disciplina escolar. Estudos Sociais do Maranhão.

SOARES, Reijane Maria de Freitas. **A construção da identidade profissional do pedagogo atuante nas escolas da rede pública estadual de Teresina-PI: 1980 a 2006.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

Este estudo tem como temática o processo de construção da identidade profissional do pedagogo atuante nas escolas públicas estaduais situadas no município de Teresina (PI). As experiências no campo da pedagogia foram determinantes para a realização deste estudo investigativo, pois, como pedagoga, vivenciamos, no cotidiano da prática, conflitos e desafios que nos exigem competências para tomadas de decisões que equacionem as problemáticas emergentes e também ressignifiquem o nosso próprio agir e ser profissional. Dada essa realidade, projetamos este estudo no sentido de caracterizar a identidade profissional do pedagogo construída no contexto da rede pública estadual de Teresina - PI. Para alcançar esse objetivo, optamos pela pesquisa descritiva de natureza qualitativa na modalidade história de vida, substanciada pela técnica da narrativa escrita. Buscamos sustentação teórico-metodológica em estudiosos que pesquisam sobre identidade, formação e prática profissional, tais como: Brzezinski (2002, 2004) Silva (2003), Libâneo (1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2005), Pimenta (2002, 2004, 2005), Dubar (1997), Hall (2000), Perrenoud (1993), Chizzotti (1995), Delgado (2006), entre outros. O campo de investigação se constituiu de oito escolas das cinco regiões administrativas norte, nordeste, sul, sudeste e centro, todas vinculadas à 1ª Diretoria Regional, situada em Teresina, bem como da sede dessas regiões. Participaram como interlocutores (18) pedagogos com formação em Pedagogia e habilitação em Orientação Educacional, Supervisão e Administração Escolar, os quais atuam nas respectivas áreas. A partir da análise das narrativas, constatamos que, embora a identidade do pedagogo venha se configurando de forma ambígua e contraditória, há evidências de que esse profissional já se coloca na travessia para o paradigma inovador, buscando, no cotidiano de sua prática, construir um trabalho coletivo, compartilhado e interativo com seus pares. Com isso, vem ressignificando sua identidade, passando de burocrata conservador a mediador, articulador e inovador. Almejamos que o resultado deste estudo contribua para a reconfiguração das práticas de profissionais da pedagogia que ainda não se situaram conforme as demandas da contemporaneidade, bem como para subsidiar reflexões acerca desse elemento tão complexo que é a identidade profissional.

Palavras-chave: Pedagogo. Identidade. Formação. Prática profissional. História de Vida.

SILVA, Magna Jovita Gomes de Sales e. **Custo direto de financiamento das escolas públicas municipais de Teresina - Piauí**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

O presente trabalho tem como objetivo analisar e calcular o custo-aluno/ano de uma amostra de escolas da rede pública municipal de ensino do Município de Teresina, tendo como cenário o processo de transição do Fundef para o Fundeb. Buscou-se, nos estudos de Schultz (1973), Verhine (1998, 2003), Castro (1973, 1976), Davies (2004) e Sheehan (1975) e na legislação educacional vigente a base epistemológica necessária para dialogar com os dados coletados, sendo calculado o custo-aluno/ano referente ao ano de 2006, de uma amostra intencional de 17 escolas do Ensino Fundamental regular localizadas nas zonas rural e urbana, classificadas segundo o tamanho e a etapa de ensino ofertado. Para a coleta dos dados, foram utilizados formulários, sendo a totalização alcançada com a utilização de planilhas do Excel. Esses dados foram calculados por meio do método de ingrediente. Analisou-se ainda a participação de seis categorias de custos na composição do custo-aluno/ano nas escolas selecionadas, bem como a participação das principais fontes de recursos na composição desse custo. Como resultado, constatou-se que as escolas localizadas na zona rural apresentam um custo-aluno/ano mais alto do que as escolas localizadas na zona urbana e que esse resultado está associado ao quantitativo de matrículas das escolas localizadas em cada zona, sendo o principal componente do custo-aluno/ano o custo com pessoal. Considerando a origem das fontes (federais, Fundef e Administração Municipal) no valor financeiro investido e na constituição do custo-aluno/ano, os dados indicaram que, no conjunto das 17 escolas, foi maior a participação dos recursos do Fundef, mas, sendo esses recursos insuficientes, coube ao município complementá-los, utilizando-se dos recursos de outras fontes.

Palavras-chave: Financiamento do ensino público. Custo-aluno/ano. Fundef.

FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. **Políticas de financiamento do ensino fundamental (1996 - 2006): Fundef e a valorização do magistério.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

O presente estudo analisou o impacto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) na rede pública municipal de Teresina, utilizando como recorte temporal o período de 1996 a 2006, buscando saber em que medida a valorização do magistério se efetivou na realidade dos professores teresinenses com a instituição do referido fundo. Neste sentido, investigaram-se as dimensões salariais, formação e condições de trabalho dos professores, procurando responder às seguintes questões: Quais as repercussões do Fundef na valorização do magistério público municipal em Teresina neste interstício? Como os professores da rede municipal de Teresina que receberam formação acadêmica com recursos do Fundef avaliam sua formação? Que avaliação fazem os profissionais da Educação Municipal a respeito das condições de trabalho antes e após o Fundef? Este estudo remete às discussões em torno das categorias financiamento da educação, formação e condições de trabalho dos professores, por meio dos autores: Pinto (2000), Melchior (1997), Davies (1999; 2001; 2005), Arelaro (2002), Shiroma (2002), Nóvoa (1995), Pimenta (2002), Kramer (2002), Damis (2002), Brzezinski (1996), Rosemberg (2002) e Tardif (2002). Procedeu-se uma pesquisa documental através das legislações, manuais de aplicação do Fundef, relatórios do Governo Federal e Municipal, reportagens em jornais locais. Recorreu-se ainda a entrevistas e questionário para analisar o posicionamento dos profissionais da educação sobre as dimensões investigadas. Foi realizado levantamento, por meio dos contracheques, sobre a evolução salarial dos professores que atuaram neste interstício, no ensino público municipal de Teresina, considerando como parâmetro de comparação a evolução do salário desses professores: o salário mínimo, o custo-aluno/ano e o dólar americano, evidenciando-se perdas salariais no período analisado, constatação evidenciada também nas entrevistas. Os profissionais consultados destacaram a formação docente como principal conquista do período, demonstrando terem consciência de que a formação era financiada pelo Fundef, não atribuindo tal conquista a decisões isoladas da Administração Municipal. Em relação às condições de trabalho, os professores destacaram a melhoria na estrutura física das escolas e ressaltaram, como mais importante, a conquista da autonomia da instituição, que permitiu agilidade na aquisição de materiais didáticos.

Palavras-chave: Teresina. Fundef. Salário. Formação de Professores. Condições de trabalho.

MAGALÃES, Virgínia Maria de Melo. **O professor leitor**: os sentidos da leitura em narrativas de professoras alfabetizadoras. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

Esta é uma pesquisa qualitativa sobre leituras de professores. Busquei compreender o sentido da leitura, em especial da leitura de textos literários, na vida de professoras alfabetizadoras. Considerando a leitura como uma prática social, realizei uma análise baseada em conceitos da Sociologia da Leitura, buscando reconstituir as configurações sociais que levaram as professoras participantes à incorporação ou não de disposições para a leitura, em especial para a leitura de textos literários, e aquelas que proporcionaram ou não a atualização de disposições incorporadas, visando, com isso, compreender as disposições atuais para leitura, muitas vezes, aparentemente contraditórias. Queria responder a seguinte pergunta: Qual o sentido da leitura, em especial da leitura de textos literários, na vida de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Teresina, Piauí? O objetivo geral foi investigar o sentido da leitura, em especial da leitura de textos literários, na vida de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Teresina. Os objetivos específicos foram: a) reconstituir a trajetória de leitura de cada professora participante, considerando as configurações sociais que proporcionaram ou não a constituição de disposições sociais para a leitura, em especial para a leitura literária; b) analisar o papel das experiências leitoras ao longo da vida de cada professora participante no seu processo de se tornar leitora; e c) interpretar o discurso das professoras sobre a importância da leitura para os alunos, a partir do papel da leitura na vida de cada professora. Para a produção e análise dos dados, foi central o pensamento de Bernard Lahire (1997, 2002, 2005, 2006) sobre as disposições das quais os atores individuais são portadores, em decorrência de seu percurso biográfico e de suas experiências socializadoras, e as idéias de Norbert Elias (1995, 1999, 2001) sobre o sentido da vida para cada indivíduo e o conceito de configuração social. Para o acesso às histórias de vida, realizei entrevista narrativa, além de um questionário para caracterização socioeconômica das dez professoras entrevistadas. Foi possível identificar trajetórias de leitura ligadas estreitamente às experiências escolares e interpretar o discurso dessas professoras sobre a importância da leitura em contradição com suas práticas restritas de leitura como crenças constituídas desde a infância, no seio da família, e confirmadas pela escola, ao longo de toda a escolaridade, inclusive na vida profissional, uma vez que atuam em escolas, sem, contudo, terem constituído disposições para agir correspondentes àquelas crenças. É perceptível, nos relatos, a ausência da literatura como parte da formação das novas gerações e de um plano de trabalho pedagógico explícito, seja como proposta da escola onde atuam, seja como proposta institucional da Secretaria de Educação. Quando se trata de literatura, o que direciona as práticas pedagógicas declaradas por essas professoras é a experiência pessoal que tiveram com a leitura em geral e com a literatura e a relação que dessa experiência foi forjada.

Palavras-chave: Professor alfabetizador. Leitura literária. Formação do professor alfabetizador. Formação de professor.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina - PI: revelações a partir de histórias de vida.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

O objetivo desta pesquisa foi investigar as contribuições dos programas de formação continuada oferecidos pela SEMEC, em parceria com o MEC, para o processo de profissionalização das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Moaci Madeira Campos, em Teresina-PI. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa desenvolvido com um grupo de doze professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Moaci Madeira Campos. Para desenvolver esta investigação, optamos pela abordagem autobiográfica (história de vida), sendo os dados colhidos a partir de questionários, análise de documentos e entrevistas emi-estruturadas de caráter autobiográfico. As categorias definidas (profissão docente, formação continuada e profissionalização docente) requereram uma ampla ação do nosso olhar sobre a formação continuada, nos levando a investigar a participação das professoras interlocutoras desta pesquisa em quatro programas de formação oferecidos por uma parceria SEMEC / MEC, no período 2001 a 2007. Percorremos, através das histórias de vida das professoras interlocutoras deste trabalho, seus processos formativos e profissionais, a fim de obtermos mais conhecimentos sobre os seus processos de profissionalização. Tomamos como referência teórica as contribuições de autores que discutem a formação e a profissionalização docente, como Nóvoa (1992, 1995, 1999), Tardif (2002), Pimenta (2005), Ramalho, Nunêz e Gauthier (2004), Perrenoud (1993, 2001, 2002), Conteras (2002), Inbernón, (2006), Libâneo(2002, 2004, 2006). Do ponto de vista metodológico buscamos apoio teórico em Nóvoa (1992, 1995, 1999), Nóvoa e Finger (1988), Catani (2003), Pineau (1988), Ferraroti (1988), dentre outros. Sob a iluminação desse referencial, a pesquisa empírica nos possibilitou atingir os objetivos desta investigação, sendo possível constatar que a formação continuada é um elemento desencadeador da profissionalização docente, sobretudo quando atende às necessidades de formação do professor e o considera sujeito do processo, capaz de pensar, refletir e construir suas próprias ferramentas de trabalho. Os relatos das histórias de vida das professoras interlocutoras da pesquisa nos mostraram a importância de conhecer os seus percursos formativos e profissionais, posto que ao rememorarem essa trajetória, passam por um processo de formação e autoformação, fazendo uma reflexão sobre suas práticas. As histórias dessas professoras nos levaram a constatação de que atingiram níveis elevados de profissionalização nos aspectos que lhes competem, ou seja, no que é específico da profissão docente, entretanto essa profissionalização não passa somente pela formação, pelo compromisso e amor à profissão. São necessários outros ingredientes que fogem da competência do professor, pois estão atrelados às políticas governamentais, e, nesse sentido, os relatos nos mostraram que, apesar de alguns avanços, a valorização desses profissionais ainda deixa a desejar. Concluimos ainda que, embora a formação seja o alvo, outras questões precisam ser alavancadas com mais rapidez para que o profissional do ensino tenha uma identidade consolidada enquanto profissional, visto que a sua importância para a sociedade é indiscutível.

Palavras-chave: Profissão docente. Formação continuada. Profissionalização docente.

TELES, Francisco Afranio Rodrigues. **A prática pedagógica crítico-reflexiva do professor: um processo colaborativo de (re)elaboração conceitual no Ensino Médio.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

Esta pesquisa aborda um estudo acerca da prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, entendida como atividade didático-metodológica vivenciada no contexto de ensino e fomentada por conhecimentos que alicerçam a educação, uma vez que seu objeto de estudo perpassa os discursos no cotidiano da escola, da literatura educacional sobre a ação docente e dos projetos que parametrizam a educação nacional. Diante desse entendimento, a presente pesquisa compreende um estudo qualitativo na modalidade colaborativa, em que a proposição central é a (re-)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva do professor, tendo como colaboradores 07 (sete) professores de Ensino Médio de escolas públicas estaduais da cidade de Parnaíba-PI. Nesse sentido, desenvolveu-se mediante fundamentos teóricos e práticos da pesquisa colaborativa, alicerçados pela abordagem da teoria da complexidade, que considera o conhecimento como uma construção que envolve a unidade e a diversidade, o todo e as partes, as divergências e as convergências. Nesse contexto, propõe como objetivo geral, investigar o processo de (re-)elaboração do conceito de prática pedagógica crítico-reflexiva dos professores do Ensino Médio, e como objetivos específicos, busca identificar os conceitos prévios dos partícipes acerca do fenômeno investigado, assim como verificar o nível de (re)elaboração desses conceitos e, ainda, analisar as contribuições do processo de formação conceitual e das estratégias de reflexão para a formação continuada dos colaboradores da pesquisa. Do ponto de vista teórico, fundamenta-se em Vigotski (2000), Morin (2006), Freire (1996), Behrens (2005), Lima (2003), entre outros. Na perspectiva metodológica, fundamenta-se em Ibiapina (2005), Guetmanova (1989), Magalhães (2007) e outros. A produção de dados efetivou-se através das seguintes técnicas de pesquisa: questionários, entrevistas reflexivas, seminário de formação, diários de formação e sessões reflexivas. A colaboração e o uso das ações crítico-reflexivas (descrever, informar, confrontar e reconstruir) revelaram-se meios adequados ao processo investigativo, visto que possibilitaram a sistematização do diálogo e da reflexão intencional. Assim, o processo de formação conceitual, a colaboração e a produção de conhecimentos sobre o objeto investigado, revelaram possibilidades de implementação de práticas pedagógicas crítico-reflexivas no Ensino Médio, uma vez que o nível de conceitualização desse fenômeno necessita de compreensão teórica, bem como, o desenvolvimento profissional docente pode ser configurado pelas experiências colaborativas no ambiente escolar, em meio às ações de formação continuada e em particular pela auto-reflexão compartilhada.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica. Reflexão Crítica. Colaboração. Formação Conceitual.

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araujo. **Reflexão crítica e colaboração: articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

Neste texto, apresentamos a pesquisa desenvolvida com professoras que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental das redes pública e particular de Parnaíba-PI. O referencial teórico e metodológico tem como base a abordagem sócio-histórica. O método adotado foi o Materialismo Histórico Dialético, considerando que a realidade não é estática, está em permanente transformação. A pesquisa foi colaborativa porque colaboramos para a compreensão dos problemas reais, advindos da prática do professor. Assim, a pesquisa partiu da seguinte questão: Como a reflexividade crítica e a colaboração podem ser utilizadas para motivar a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente? Para responder à questão formulada, fundamentamo-nos em Vigotski (2000), Ibiapina (2004), Desgagné (1997), Kopnin (1978), Guetmanova (1989), Magalhães (2004), Bakhtin (2002), dentre outros. Estabelecemos como objetivo geral: investigar como a reflexividade crítica e a colaboração podem ser utilizadas para motivar a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. Especificamente, buscamos: identificar os conceitos de teoria e prática que orientam a ação das professoras da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental no desenvolvimento da atividade docente; diagnosticar quais as necessidades de formação que as professoras possuem para vincular teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente; verificar quais são as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras, que possibilitam a vinculação entre teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente; auxiliar as professoras a articular teoria e prática, utilizando como elemento de mediação a reflexividade crítica e a colaboração; analisar como a reflexão crítica e a colaboração são utilizadas como procedimentos que ajudam a vincular teoria e prática na ação docente. Os procedimentos utilizados foram: entrevista semi-estruturada, ciclos de estudo, vídeo formação e sessões reflexivas. A reflexão crítica e colaborativa sobre a prática pedagógica auxiliou o grupo a construir a competência profissional de vincular teoria e prática, uma vez que, as colaboradoras interagiram, trocaram experiências, refletiram e estudaram a teoria, tirando dúvidas, ou seja, colaboraram entre si no processo reflexivo de análise da prática, articulando teoria e prática na atividade docente. Dessa maneira, participaram do processo de socialização profissional e de análise crítico reflexiva da prática docente.

Palavras-chave: Articulação teoria e prática. Reflexão crítica. Colaboração.

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
REVISTA SEMESTRAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPI

INSTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS
NORMAS PARA COLABORAÇÕES

1 *Linguagens, Educação e Sociedade* - ISSN – 1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.

2 *Linguagens, Educação e Sociedade* aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.

3 Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas *ad hoc*) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.

4 A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 da ABNT e possuir a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, anexos e apêndices. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.

5 O resumo (250 palavras aproximadamente) deve apresentar o tema, o(s) objetivo(s), a metodologia, resultado(s) e as conclusões do estudo, de forma sintetizada (NBR 6028, nov. 2003).

6 Os artigos devem ser encaminhados ao editor, em três vias impressas e em disquete, em versão recente do programa Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5. O texto deve conter entre 18 e 25 páginas, no caso de artigos; 1 página, no caso de resumos de dissertações e teses; e até 8 páginas para resenhas, incluindo referências e notas; e até 10 páginas para entrevistas;

7 Na identificação do(s) autor(es), em folha à parte, deverá constar o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações;

8 Para citações, notas e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10 e espaçamento simples entre linhas. As notas de explicações e de referências devem ficar no final da página.

9 Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

a) Livro (um só autor):

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal**: aspectos

históricos. Teresina: EDUFPI, 2002.

b) Livro (até três autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) Livros (mais de três autores):

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de livro:

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA. S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artigo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, 2005.

f) Artigo de jornais:

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.

g) Artigo de periódico (eletrônico):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina - PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em <<http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

h) Decreto e Leis:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

i) Dissertações e teses:

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

j) Trabalho publicado em eventos científicos. ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas ... uma proposta pra o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

10 A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s) autor(es), constituindo-se em critério básico para a publicação.

11 O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).

12 Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

13 O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.

14 A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

Endereço para envio de Textos:

Linguagens, Educação e Sociedade
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
educmest@ufpi.br
Campus da Ininga
Teresina – Piauí
CEP: 64.049-550



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd

FORMULÁRIO DE PERMUTA

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) está apresentando o Número _____, da Revista "Linguagens, Educação, Sociedade" e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____

Fax: _____

Home-page: _____

e-mail: _____

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação "Prof. Mariano da Silva Neto"
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGE) - Sala 416
Campus Universitário "Ministro Petrônio Portella" - Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
64.049-550

REVISTA: LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Min. Petrônio Portela - Ininga
64.049-550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1234/ 3215-5820
e-mail: educmest@ufpi.br
web: <<http://www.ufpi.br/mesteduc/Revista.htm>>

Ficha de Assinatura

Nome:.....

Instituição:.....

Endereço:.....

Complemento:

Cidade: CEP: - UF:

Telefone: Fax: E-Mail:

Professor: () Educação Básica () Educação Superior () Outros:.....

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 50,00 – Brasil Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento - manter contacto por e-mail educmest@ufpi.br

Imp. na Gráfica da UFPI

