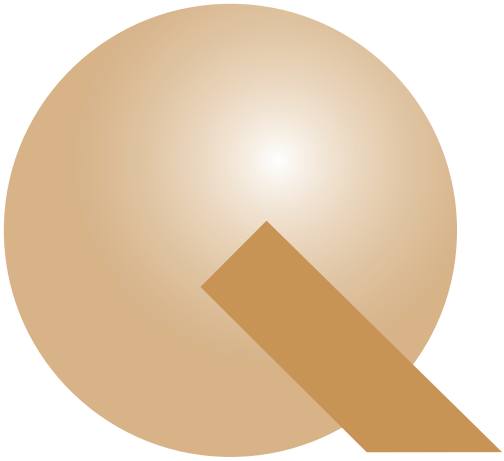


Revista
Educação em Questão
v. 36, n. 22, set./dez. 2009

Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | ISSN 0102-7735

Revista Educação em Questão

Departamento e Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFRN

ISSN | 0102-7735

EDUFRN
Editora da UFRN

Natal | RN, v. 36, n. 22, set./dez. 2009

Revista Educação em Questão

Publicação Quadrimestral do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
José Ivonildo do Rêgo

Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Ana Lúcia Assunção Aragão

Chefe do Departamento de Educação
Marcos Antonio de Carvalho Lopes

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Marlúcia Menezes de Paiva

Comitê Científico

Ana Maria Iorio Dias | UFC
Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas | Univ. de Coimbra
Antônio Cabral Neto | UFRN
Arden Zylbersztajn | UFSC
Betânia Leite Ramalho | UFRN
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara
Clermont Gauthier | Laval | Quebec
Elizeu Clementino de Souza | UNEB
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Louis Marmoz | Caen | França
Lucídio Bianchetti | UFSC
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi | UFRN
Maria Piedade Pessoa de Vaz Rabelo | Univ. de Coimbra
Mariluce Bittar | UCDB
Marly Amarilha | UFRN
Nelson de Luca Pretto | UFBA
Natália Ramos | Univ. Aberta de Lisboa
Telma Ferraz Leal | UFPE

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Antônio Cabral Neto
Claudianny Amorim Noronha
Maria do Rosário de Fátima de Carvalho
Tatyana Mabel Nobre Barbosa

Bolsistas da Revista

Aline Vanessa da Silva Alves
Fernanda Mayara Sales de Aquino

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

Revisão de Linguagem

Magda Silva Neri
Affonso Henriques da Silva Real Nunes

Editoração Eletrônica

Marcus Vinícius Devito Martines

Indexadores

Bibliografia Brasileira de Educação | BBE | CIBEC | MEC | INEP

EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas

Fundação Carlos Chagas | www.fcc.org.br

WebQualis | www.qualis.capes.gov.br

GeoDados | geodados.pg.utfpr.edu.br

Indíce de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa | IRESIE | México D.F

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas da América Latina, el Caribe, España y Portugal | LATINDEX

Política Editorial

A Revista Educação em Questão é um periódico quadrimestral do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, com contribuições de autores do Brasil e do exterior. Publica trabalhos de Educação sobre a forma de artigo, relato de pesquisa, resenha de livro e documento histórico.

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte | UFRN
Biblioteca Setorial | CCSA

Revista Educação em Questão, v. 1, n. 1 (jan./jun. 1987) – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 1987.

Descrição baseada em: v. 36, n. 22, set./dez. 2009.
Periodicidade quadrimestral

ISSN – 0102-7735

1. Educação – Periódico. I. Departamento de Educação. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

RN|UF|BCZM 2009/12 CDD 370
CDU 37 (05)

Revista Educação em Questão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Campus Universitário | Lagoa Nova | Natal | RN
CEP | 59078-970 | Fone | Fax (084) 3211-9220
E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br

Financiamento | Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte | FAPERN

Tiragem | 500 exemplares

Sumário

Summary

Editorial	5	Editorial
Artigos		**Articles**
Cadernos escolares: revelando a doutrinação da infância pelo regime militar – 1964-1985 *António Gomes Ferreira* *Ariclê Vechia*	9	Exercise books: revealing the indoctrination of children through the military regime – 1964-1985 *António Gomes Ferreira* *Ariclê Vechia*
Alfabetização e escolarização indígena no Brasil segundo o censo demográfico 2000 *Alceu Ravanello Ferraro* *Abraão Nilo Givago Schäfer*	35	Indigenous literacy and school attendance in Brazil according to the demographic census of 2000 *Alceu Ravanello Ferraro* *Abraão Nilo Givago Schäfer*
História em quadrinhos e literatura infantil: a paródia na formação do leitor *Marly Amarilha*	56	Comics and children's literature: parody in the reader formation *Marly Amarilha*
Haveria uma antropologia infantil na modernidade? *José Carlos Souza Araujo*	74	Would have an infantile anthropology in modernity? *José Carlos Souza Araujo*
Práticas de leitura e escrita nos grupos escolares do Rio Grande do Norte (1908-1920) *Maria Arisnete Câmara de Morais* *Francinaide de Lima Silva*	114	Reading and writing practices in elementary school in Rio Grande do Norte-Brazil (1908-1920) *Maria Arisnete Câmara de Morais* *Francinaide de Lima Silva*

No Recôncavo da Guanabara. Apontamentos sobre escolas, mestres e alunos na Vila de Iguassú (1838-1860) 139
Jordânia Rocha de Queiroz Guedes
José Gonçalves Gondra

In the Recôncavo of Guanabara. Notes on schools, masters and students in the Village Iguassú (1838-1860)
Jordânia Rocha de Queiroz Guedes
José Gonçalves Gondra

Profissão docente: percepções no mundo luso-brasileiro (1759-1822) 163
Tereza Fachada Levy Cardoso

Teacher's occupation: perceptions in the luso-brazilian world (1759-1822)
Tereza Fachada Levy Cardoso

A educação na colônia no discurso dos jesuítas: uma perspectiva retrógrada ou adequada aos novos tempos? 181
Lizia Helena Nagel

Education in the jesuits discourse in colonial Brazil: was it a backward or an adequate stance for the new times?
Lizia Helena Nagel

Escolarização para adiantamento da vida humana e social no Rio Grande do Norte (1597-1760) 200
Marta Maria de Araújo

Schooling to a moving foward of human and social life Rio Grande do Norte (1597-1760)
Marta Maria de Araújo

Entrevista

Interview

Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler 227
Entrevista com Moacyr de Góes

Feet on the ground, we are also able to learn to read Campaign
A Moacyr de Góes Interview

Documento

Paper

Lei de 15 de outubro de 1827 240

October 15th, 1827 law

Resenha

Essay

Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva 243
Nathalie Vieira Neves
Flávia Brocchetto Ramos

Youth and reading: a new perspective
Nathalie Vieira Neves
Flávia Brocchetto Ramos

Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão 248

General rules for publications in the Education in Question Magazine

Editorial

Editorial

Os rumos da educação para o decênio de 2011 a 2021 estão sendo traçados. Pelo menos, é o que espera aqueles que têm participado dos eventos referentes à Conferência Nacional de Educação (CONAE), um Evento aberto à participação democrática e ao debate e construção coletiva dos caminhos para a educação nacional. Com realização prevista para o período de 28 de março a 1º de abril de 2010, a CONAE tem como tema "Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação", e meta de discutir sobre os sistemas educacionais, considerando aspectos como a avaliação do atual Plano Nacional de Educação (PNE) e a instalação da discussão do próximo plano decenal que definirá os caminhos da educação brasileira, o qual será instituído por Projeto de Lei votado no Congresso Nacional, ainda em 2010. Com o ousado propósito de consolidar a posição de que a Educação precisa ser concebida de forma sistêmica, sem hierarquias ou fragmentações entre os níveis de ensino, a CONAE deve democratizar a discussão do estabelecimento de um Sistema de Educação Articulado através do debate que inclui representantes de diferentes segmentos da sociedade, além de consolidar o conceito de Educação construído, coletivamente, ao longo desses anos, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Para isso, possibilita a avaliação e a articulação das definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do PNE e do próprio Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e o lançamento de propostas de alterações e mudanças nesses instrumentos de política pública. A dinâmica da CONAE inclui Conferências municipais e intermunicipais, estaduais e nacional que subsidiarão o debate nacional, de modo a agregar consistência e forma à articulação do Sistema Nacional de Educação. Seu desdobramento foi norteado pelo mesmo compromisso, mantendo seu nexo fundamental com a afirmação da Educação como direito universal, como dever do Estado e, ainda, como compromisso da sociedade, acontecendo numa ação conjunta do Governo Federal com os estados e municípios. Em todas as suas etapas, o tema norteador, anteriormente mencionado, é amplamente discutido através de seis eixos: Papel do Estado na Garantia do

Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; Financiamento da Educação e Controle Social; Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. Todas as discussões são norteadas pelo Documento Referência "CONAE 2010. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação", do Ministério da Educação. Esses eixos incluem, em seus conteúdos, a Educação Básica, a Educação Profissional e a Educação Superior, cuja discussão temática envolve todas as etapas e modalidades de ensino. O Rio Grande do Norte, por sua vez, participa ativamente dessa construção, comungando com o ideal de um trabalho coletivo e democrático, incorporado nas dezoito Conferências Intermunicipais de Educação (COIME/RN), realizadas no período de 20 de julho a 30 de outubro de 2009, e na Conferência Estadual de Educação (COEED/RN), ocorrida de 23 a 35 de novembro de 2009. Frutos de uma ação conjunta entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Comissão da Conferência Estadual de Educação (COEED/RN), com o apoio financeiro do Ministério da Educação, tais Eventos contaram com a participação de representantes de diferentes segmentos sociais, especialmente, de estudantes, professores, gestores, pais, entidades sindicais, movimentos sociais, conselhos de educação e de outros relacionados a todos os níveis educacionais – Educação Básica, Educação Superior e Educação Profissional das várias entidades públicas e privadas. Nas COIME/RN, os integrantes dos municípios contribuíram com discussões referentes aos eixos por meio dos colóquios e debates relacionados às Conferências que, em cada polo, abordaram quatro dos seis eixos/temas, tendo, como referencial teórico, o Documento Referência. Foi contemplado um público participante de 2.725 pessoas, tendo sido eleitos 380 delegados titulares e 151 delegados suplentes. As propostas resultantes das COIME/RN integraram um novo Documento Referência que, por sua vez, foi amplamente disseminado e debatido na COEED/RN através das Conferências e Grupos de Trabalhos que, também, abordaram os seis eixos que norteiam a CONAE. Com a participação de cerca de 400 pessoas, entre delegados eleitos nas conferências intermunicipais, delegados natos, delegados por indicação estadual e observadores, na COEED/RN, novas propostas foram encaminhadas e subsidiaram a elaboração do Relatório

Final do Rio Grande do Norte, encaminhado à coordenação da CONAE 2010 para colaboração com o debate, no âmbito nacional. As COIME/RN e COEED/RN foram Eventos de grande magnitude na história das políticas educacionais do Estado, interagindo as representatividades dos 167 municípios. A Revista Educação e Questão não poderia deixar de conferir os rumos da educação brasileira, reconhecer a relevância da Conferência Nacional de Educação e registrar votos para que esta cumpra seu papel pedagógico, com uma larga participação social e, ao contrário do que aconteceu com o atual PNE, como menos vetos e com um maior número de iniciativas de acompanhamento e alcance de suas metas. E, nesse sentido, cabe destacar a relevância deste Periódico para o enriquecimento das reflexões e debates, através da publicação de estudos na área da Educação.

Claudianny Amorim Noronha
Conselho Editorial da Revista Educação em Questão

Cadernos escolares: revelando a doutrinação da infância pelo regime militar – 1964-1985

Exercise books: revealing the indoctrination of children through the military regime – 1964-1985

António Gomes Ferreira
Universidade de Coimbra

Ariclê Vechia
Universidade Tuiuti do Paraná

Resumo

O caderno escolar tem sido considerado como uma das fontes mais profícuas para a compreensão da constituição do currículo, bem como para o estudo da transmissão das ideologias e valores na escola. Durante o Regime Militar, o governo brasileiro incluiu no currículo escolar, em caráter obrigatório, a Educação Moral e Cívica, como disciplina e como prática educativa. Este estudo objetiva analisar os registros contidos em trinta e seis cadernos de dois alunos do ensino primário, de uma escola confessional, produzidos de 1966 a 1972. A análise incidiu sobre os conteúdos relacionados à veiculação da ideologia do regime e sobre o modo como foram trabalhados. Constata-se que, apesar dos cadernos terem sido produzidos em um período de transição de um currículo para outro, eles expressam a intencionalidade ideológica dos conteúdos transmitidos, porém, silenciam sobre muitos outros aspectos.

Palavras-chave: Cadernos escolares. Doutrinação da infância. Regime militar. Práticas escolares. Cultura escolar.

Abstract

Exercise books have been considered as one of the most proficient sources for comprehension of curriculum establishment as well as for the study of transmission of ideologies and values at school. During the Military Regime the Brazilian government inserted Civic and Moral Education in the school curriculum as obligatory as well as an educational practice. This study aims at analyzing records contained in thirty six exercise books belonging to two elementary school students from a faith school, both produced from 1966 to 1972. Analysis focused on contents related to the broadcasting of regime ideology and on the way they have been worked with. It was noted that although the exercise books have been produced in the transition period from one curriculum to the other they also express the ideological intention of the broadcast contents, however, silence itself on many other aspects.

Keywords: Exercise books. Indoctrination of children. Military regime. School practices. School culture.

Introdução

A escola afirmou-se como a instituição educacional que melhor respondeu às necessidades da modernidade e da burguesia. Ela se revelou a mais capaz no desempenho da função de promover uma formação inicial que assegurasse o poder da escrita, a articulação da tradição religiosa com a moral cívica, a competência intelectual sobre a manual e a afirmação do sentimento nacional. Por isso, a ela foi delegada a função de formar e conformar os indivíduos de acordo com os referenciais culturais de uma sociedade, em um momento e lugar dados. Ela foi eleita como a instituição capaz de transmitir às novas gerações aquela seleção de conhecimentos e valores considerados válidos por uma sociedade. Essa seleção, feita por quem representa uma ordem superior, conforma os currículos prescritos, que, todavia, assumem diferentes feições em decorrência da compreensão que dele tem os que o elaboram e dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, das características socioculturais da população que enquadra a sua recepção e das condições materiais que condicionam a atividade pedagógica.

Apesar de sua estreita relação com a sociedade, deve-se reconhecer que há uma missão específica da escola e que ela implica uma vivência particular dos que nela se inserem, justificando a identificação de uma cultura própria, mas não independente da que a sociedade produz. Assim sendo, o conceito de cultura escolar tem de contemplar a ideia de tempo específico e, sobretudo, de espaço especialmente destinado à transmissão de conhecimentos e valores (FORQUIN, 1993; VIÑAO-FRAGO; ESCOLANO, 1998; JULIÁ, 2001) e incluindo normas, os conteúdos, as práticas, as atitudes e os gestos nele valorizados. Dessa forma, a cultura escolar reclama a atenção à complexidade da vivência na escola e, simultaneamente, deixa em evidência a impossibilidade de se poder considerar tudo com igual valor, o que obriga a fazer escolhas como a ponderar a narrativa histórica como um sempre inacabado ensaio.

A cultura escolar deve equacionar a dinâmica de uma instituição cuja função fundamental é capacitar os jovens de uma sociedade a cumprirem o que se espera deles. Nesse sentido, importa atender ao que é determinado à instituição, nomeadamente, ao currículo prescrito, que já é deveras significativo da relação da escola com a sociedade que a acolhe. Todavia, o currículo vivenciado não deve ser visto como uma tradução do prescrito, porque aquele

é mais contingente, está mais dependente dos particularismos da instituição, da capacidade de mobilização de saberes pelos atores. Em face disto, o currículo real ou vivenciado não é facilmente captável pela pesquisa histórica, porque ele corresponde ao trabalhado, ao percurso da aprendizagem. No entanto, sendo a escola uma instituição que valoriza a cultura escrita, há sempre a possibilidade de recorrer a um conjunto de fontes que nos colocam diante de possíveis conteúdos e práticas escolares. Nas últimas décadas, têm sido especialmente utilizados para traduzir as matérias abordadas em sala de aula, os livros didáticos. No entanto, esses livros estão longe de garantir que todos os seus conteúdos tivessem sido trabalhados numa escola de um determinado tempo. Assim, importa considerar outras fontes que nos coloquem diante do cotidiano escolar, e entre elas, seguramente, merecem especial atenção os cadernos dos alunos.

Embora não se pretenda fazer a reconstituição do processo de ensino-aprendizagem somente com eles, não há dúvida de que os registros feitos no caderno escolar, pela mão do aluno, permitem perscrutar facetas dum currículo implementado numa escola de um determinado período. Hébrard (2001, p. 135) se refere aos cadernos como um valioso testemunho do trabalho escolar e aos conteúdos dos cadernos como "[...] prova irrefutável do trabalhado realizado." Porém, se os cadernos escolares relevam, por um lado, o trabalho realizado pelo aluno, não só eles não desvendam todo o trabalho que este efetuou, como deixam muito por dizer sobre o que ele realmente significa. Não sabemos, por exemplo, o que teve de individual um determinado exercício, o que implicou cognitivamente a sua realização, o que foi compreendido daquele conteúdo trabalhado e, assim, por diante.

Os cadernos escolares podem constituir uma importante fonte para o aumento do conhecimento sobre as práticas escolares, porém é conveniente que a sua análise não os entenda como uma produção ingênua, como um documento fiel da aprendizagem, como um registro integral dos conteúdos estudados e das atividades do aluno, como um testemunho pedagógico inequívoco. Se analisados do ponto de vista dos conteúdos ali registrados, eles podem constituir, também, uma fonte para uma melhor compreensão da constituição das disciplinas escolares, dos mecanismos de transmissão de valores e de ideologias. Os cadernos serão tão mais interessantes quanto se conseguir mobilizar para a sua análise todo um conjunto de conhecimentos de natureza política, cultural e pedagógica, sobre a época em causa.

Os cadernos de que nos servimos possuem características idênticas a muitos outros que cumpriram a função de ter, em suas páginas, registros feitos pela mão de alunos, acerca dos conteúdos expostos pelos professores, copiados do quadro-negro, de livros-didáticos, de pesquisas realizadas em outras obras e fontes diversas, dos exercícios tabalhados em sala de aula ou dos "deveres" feitos em casa, realizados pelo alunos ou com o auxílio dos seus familiares. Eles possuem registros que ajudam a relevar, também, a atuação dos professores, quer nos direcionamentos dados sobre atividades a serem realizadas, na correção dos exercícios e questionários aplicados, na disciplinarização da escrita, na distribuição dos espaços e na "ordem e no capricho".

Os cadernos em causa constituem uma coleção num total de 36 (trinta e seis) que pertenceram a dois alunos, que frequentaram uma escola particular de Curitiba no período de 1966 a 1972. A coleção reúne todos os cadernos utilizados do 1° ao 5° ano do chamado ensino primário, de um dos alunos e os cadernos referentes ao ensino pré-primário, do 1°, 2°, 4° e 5° ano primário pertencentes ao outro aluno. Os cadernos do 3° ano não foram preservados juntamente com os demais, deixando, portanto, uma lacuna nas informações oferecidas. No conjunto, eles revelam facetas da conjuntura da época em que foram usados e expressam a intencionalidade ideológica da escola brasileira, nas décadas de 1960 e 1970, do século XX. Governos de regimes ditatoriais sempre se valeram da escola, mediante seu currículo para difundir e inculcar a sua ideologia.

Esses cadernos põem-nos diante de um conjunto de atividades efetivadas no âmbito de uma instituição de ensino confessional na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná, e possibilitam entrever aspectos relevantes da dinâmica educativa a que os alunos estavam sujeitos. A nossa análise incidirá, sobretudo, sobre os conteúdos representados nos cadernos relacionados à afirmação do conteúdo ideológico e sobre o modo como foram trabalhados. Pretendemos indagar esses conteúdos, olhando para os fatos e argumentos veiculados e para a forma como eram expressos. Para que possamos atribuir significado e tirar conclusões mais consistentes sobre o que foi registrado nas páginas desses cadernos, é preciso ter uma visão das condições políticas do Brasil, à época, em que foram utilizados.

O contexto de sua produção

No período compreendido entre 1964 e 1985, a sociedade brasileira viveu sob um regime político caracterizado pela falta de democracia, supressão dos direitos constitucionais, implantação da censura aos meios de comunicação, supressão da liberdade de expressão e de repressão aos considerados contra o regime estabelecido.

A implantação da ditadura militar foi precedida por um processo de instabilidade política. Durante o governo de João Goulart, que sucedeu a Jânio Quadros, a crise política e as tensões sociais tornaram-se agudas. Em 31 de março de 1964, os militares tomaram o poder, tendo o Congresso Nacional, no dia seguinte, declarado a vacância da Presidência. Em 9 de abril, foi decretado o Ato Institucional Nº 1 (AI-1), que cassou mandatos e suspendeu a imunidade parlamentar, a vitaliciedade dos magistrados, a estabilidade dos funcionários públicos e outros direitos constitucionais. A seguir, o general Castello Branco foi eleito Presidente da República, pelo Congresso Nacional. Em outubro do mesmo ano, mandou baixar o AI-2, que terminou com as eleições diretas para presidente e governador, extinguiu os partidos políticos, existentes até então, e impôs o "bipartidarismo". Criou o Serviço Nacional de Informações (SNI) que funcionou como polícia política do governo. Em janeiro de 1967, o governo impôs ao Congresso a aprovação da nova Constituição, que deu legitimidade aos Atos de Excessão.

O movimento militar passou, portanto, a se constituir num regime militar, evoluindo para uma ditadura militar com a chegada da chamada "linha dura" ao poder através do general Arthur da Costa e Silva, em 1967, que, também, foi eleito indiretamente pelo Congresso Nacional. Em seu governo, cresceu a oposição à ditadura; o governo foi pressionado pelos militares mais radicais, que defendiam a retomada das ações repressivas no plano político, institucional e policial. Em dezembro daquele ano, o Presidente fechou o Congresso e decretou o Ato Institucional Nº. 5. Ao contrário dos anteriores, esse não tinha prazo de vigência e durou até 1979. O AI-5 ampliou a repressão policial e militar, restabeleceu o poder presidencial de cassar mandatos, suspender direitos políticos, demitir e aposentar juízes e funcionários e acabou com a garantia do habeas-corpus.

Em agosto de 1969, o presidente foi substituído por uma Junta Militar formada pelos ministros do Exército, da Marinha e da Aeronáutica. Os

movimentos contra-revolucionários reagiram e os militares responderam com a decretação da Lei de Segurança Nacional e com a Emenda Constitucional que instituía o banimento do território nacional e a pena de morte nos casos de "guerra psicológica adversa, ou revolucionária, ou subversiva." Implantou-se o que se convencionou chamar os "Anos de Chumbo".

No tocante à educação, o governo militar planejou uma série de ações que buscavam, em síntese, atrelar a política e a organização educacional à doutrina do regime e às determinações da política econômica adotada. Assim, o conjunto de medidas, no período, refletiu a intenção velada de criar um instrumento de controle e de disciplina sobre a comunidade estudantil e docente, "possíveis opositores ao regime", a fim de garantir a ampliação da gestão de capital dos grupos hegemônicos que constituíram o apoio civil ao golpe, nomeadamente alguns setores da burguesia nacional e grupos estrangeiros.

Noções tradicionalmente opostas – dependência e desenvolvimento – foram combinadas, já que os interesses das corporações estrangeiras eram, de certa forma, compatíveis com a prosperidade interna de um país dependente. A força motriz da economia brasileira passou a ser a empresa multinacional, exigindo um novo tipo de trabalhador.

Houve, também, a conjugação de duas ideologias básicas do governo militar: a da Segurança Nacional, elaborada pela Escola Superior de Guerra e a racionalidade tecnológica. Para a primeira, o princípio era a relação entre segurança e desenvolvimento; daí, a importância assumida pelos tecnocratas. As duas ideologias foram utilizadas para justificar os rumos do desenvolvimento tecnológico, industrial e educacional do país. (MOREIRA, 1999).

Nessa linha de radicalização do regime ditatorial, além das medidas repressoras, de reforma educacional, a junta militar atingiu diretamente o sistema educacional brasileiro, por meio do Decreto-Lei Nº. 869, de 12 de setembro de 1969, que implantou um mecanismo de doutrinação da infância e da juventude. Os Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, decretaram a inclusão no currículo escolar da Doutrina da Educação Moral e Cívica como disciplina e como prática educativa. São os seguintes os artigos do Decreto-Lei Nº. 869/69:

> Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica,

> nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.
>
> Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:
>
> a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
>
> b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
>
> c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
>
> d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
>
> e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
>
> f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-ecônomica do País;
>
> g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum. (DECRETO-LEI Nº 869, DE 12 DE SETEMBRO DE 1969, p. 209).

Evocando a inspiração divina, o espírito religioso, a dignidade da pessoa humana, a doutrina da Educação Cívica deveria permear o conteúdo de todas as disciplinas e as práticas educativas, além de constar como disciplina em caráter obrigatório. A Educação Moral e Cívica deveria ser o eixo, em torno do qual todas as atividades relacionadas com a educação, deveriam girar. Era um projeto que visava à inculcação da doutrina que o Estado agora protagonizava. O Parágrafo único do art. 2º reforça o já exarado no art.1º:

> Art. 2º parag. único: As bases filosóficas de que trata este artigo deverão motivar:
>
> a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
>
> b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos,

> promoções extraclasses e orientação dos pais. (DECRETO-LEI Nº 869, DE 12 DE SETEMBRO DE 1969, p. 209).

O art.4º determinava que: os currículos e programas básicos, para os diferentes cursos e áreas de ensino, com as respectivas metodologias, deveriam ser aprovadas pelo Conselho Federal de Educação, com a colaboração do órgão com que trata o artigo 5º, e aprovados pelos Ministros da Educação e Cultura. O artigo 5º criava a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) diretamente subordinada ao Ministro de Estado. A Comissão deveria ser integrada por nove membros nomeados pelo Presidente da República, por um período de seis anos, escolhidas dentre pessoas dedicadas à causa da educação moral e cívica. Conforme o art. 6º do referido Decreto, a ela competia:

> a) articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para a implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no artigo 2º; [...]; e) assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providencias e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto-Lei. (DECRETO-LEI Nº 869, DE 12 DE SETEMBRO DE 1969, p. 210).

O Decreto estabelecia, ainda, os requisitos para um professor de Educação Moral e Cívica, propunha cursos de formação específica para os mesmos e a capacitação de todos os professores para atuarem em todos os níveis de ensino. Mais ainda, instituía diretamente a censura em todo o sistema educacional brasileiro e retirava a liberdade de consciência e de opção ideológica, uma vez que até mesmo a adoção dos livros didáticos dependia da aprovação da CNMC.

Em virtude desse Decreto, os pastores da Igreja, à qual estava filiado o colégio onde foram produzidos os cadernos dos quais nos valemos para o estudo, reunidos em Concílio Geral, realizado em Curitiba, em 24 de outubro de 1970, lançaram *O Manifesto de Curitiba* que foi pessoalmente entregue à Presidência da República. A Igreja, sem buscar um confronto com o Estado e sem questionar o regime em si, defendeu a tese da separação entre Igreja e Estado, baseando-se no princípio cristão de "dar a Cesar o que é de Cesar,

e a Deus o que é de Deus". Porém, tomando por base essa mesma premissa, prometeu cooperar com as autoridades governamentais no campo educacional e social.

> A pátria será respeitada e amada; seus símbolos serão respeitados e usados com orgulho cívico, no sentido mais legítimo, mas o cristão não poderá falar de pátria em categorias divinizadoras. O diálogo entre Igreja e Estado poderá resultar numa responsabilização conjunta pela programação dos dias festivos nacionais que rendem homenagem à pátria. (MANIFESTO DE CURITIBA, 1970).

O que foi colocado em causa era a questão de ordem religiosa e moral. Nesse sentido, o Manifesto expressava a sua não concordância com o Decreto e insistia na manutenção do ensino cristão e na necessidade de estabelecer o âmbito da Igreja e o do Estado.

> Embora numa sociedade pluralista e multiconfessional, como a brasileira, o Estado compreensivelmente, esteja interessado em evitar uma orientação sectária no campo educacional, julgamos ser indispensável que nas escolas seja mantido, inequivocamente, o ensino cristão. Consideramos ser a educação moral e cívica uma matéria necessária para a formação do cidadão, porém não a julgamos uma matéria que possa ou deva suplantar o ensino cristão. O ensino moral e cívico, com bases ideológicas declaradas, para muitos cristãos deixou imprecisos os limites entre a esfera da Igreja e a do Estado. Entendemos que qualquer atitude moral ou cívica autêntica tenha as suas raízes em uma confissão autêntica. Um ensino 'teista, mas aconfessional', como o define o Decreto-Lei 869/69, pode induzir muitas pessoas a compreendê-lo como substitutivo do ensino cristão, e as suas bases ideológicas como sendo alternativa para uma orientação confessional cristã. Tanto professores como educandos serão levados necessariamente a conflitos de consciência, caso estes conceitos se fixem. (MANIFESTO DE CURITIBA, 1970).

O documento foi entregue à Presidência da República no dia 6 de novembro do mesmo ano. Segundo uma nota, anexada ao documento divulgado, o governo mostrou disposição em dialogar com a Igreja.

Porém, completando o ciclo de reformas educacionais, que tinha por objetivo ajustar todos os ramos do ensino à ideologia do regime, em 11 de agosto de 1971 foi aprovada a Lei Nº 5.692, que fixou as Diretrizes e Bases

do agora denominado ensino de 1° e 2° graus. Os Currículos desses níveis de ensino seriam compostos por um Núcleo Comum, obrigatório para todo o país e por uma Parte Diversificada que deveria atender aos "mínimos profissionais" e às especialidades dos sistemas escolares, das escolas e dos alunos. (LEI Nº 5.692 DE 11 DE AGOSTO DE 1971). As novas finalidades traçadas para a educação brasileira e as determinações da Reforma de ensino exigiam uma reorganização das escolas e uma reestruturação de seus currículos.

No período subsequente à reforma, as escolas conviveram com dúvidas e incertezas, próprias de um período de adaptação e de adequação dos currículos às prescrições expressas na legislação. Uma reforma curricular ou a imposição de uma visão de educação, não se instala na cultura escolar de uma instituição de ensino imediatamente, como um ato mecânico. A ideologia e os conteúdos veiculados assumem diferentes matizes dependendo da "tradução" que deles fazem, principalmente, os coordenadores pedagógicos e os professores. A tendência é a de se mesclar com as antigas concepções e resultar em um produto híbrido.

O que os registros nos revelam

A coleção de cadernos analisada demonstra alguns aspectos desse período de transição. Embora os cadernos fossem produzidos durante o período Ditatorial, quando olhados do ponto de vista de nossa análise, que incidiu sobre a inculcação ideológica, veiculada nos conteúdos de ensino e sobre o modo como foram trabalhados, muitos deles pouco revelam, uma vez que foram produzidos antes da aplicação do Decreto 869/69. No entanto, eles forneceram informações básicas para se perceber as possíveis mudanças que deveriam ser efetuadas no currículo escolar e, em particular, nos conteúdos veiculados, em decorrência do Decreto de 1969 e da Reforma de Ensino que se seguiu.

Os cadernos do aluno Marcio, utilizados de 1966 a 1970, demonstram que, como não poderia deixar de ser, o colégio adotava um currículo embasado na legislação vigente e em concordância com os seus princípios religiosos[1] . Dessa forma, a História, a Geografia, a Aritmética, a Língua Portuguesa, eram trabalhadas como disciplinas autônomas, assim como

o Desenho, o Canto e a Religião eram também consideradas disciplinas autônomas.

Nas páginas dos cadernos, destinados para Religião do aluno Márcio, do 3º ano (1968) e do 4º ano (1969) estão registradas "lições" que incluem letras de músicas religiosas, citação de textos bíblicos, modelos de orações e questionários sobre temas religiosos, enfim, o conteúdo desses cadernos revela que a escola ensinava a doutrina religiosa e preceitos morais segundo a religião evangélica. O teor dos Questionários sugere que eles foram precedidos por explanações sobre o tema, pois o enunciado da questão sugere um conteúdo já trabalhado. A título de exemplo, são citadas duas questões retiradas de um deles:

> 1) Eu chorava muito diante da sepultura de Jesus e não reconheci o homem que estava ao meu lado, quando Jesus disse o meu nome eu o reconheci. Quem sou? R: *Eu sou Maria Madalena*.
>
> 2) Prometi ao Filho de Deus, todos os reinos do mundo, se Ele prostrado me adorasse. Quem sou: R: *Eu sou satanás*. (CADERNO DE RELIGIÃO, 4º ANO, 1969).

Outro tipo de atividade solicitava que o aluno examinasse algumas partes da Bíblia, preenchesse as lacunas e respondesse às perguntas formuladas.

A visão de educação adotada pela escola, naturalmente, entrava em conflito com o direcionamento dado pelo Decreto Nº 869/69 e explica a razão do Manifesto de 1970. A nota explicativa, anexa ao documento, afirma que houve a disposição do Governo em dialogar com a Igreja sobre essas questões, porém houve o compromisso desta de somente divulgar o Manifesto depois do dia 15 de novembro — dia das eleições — para evitar exploração política do assunto. Até que ponto o diálogo entre as partes é um assunto que merece maior aprofundamento. O que é certo é que o Caderno do 2º ano do aluno Adriano, também de 1969, destinado para Religião, não registra nenhum conteúdo dessa disciplina. Suas páginas foram ocupadas com conteúdos de Língua Alemã. Verificando-se os cadernos do 4º e do 5º ano do aluno Adriano, constata-se a não existência de caderno específico para o ensino de Religião. Essa falta de informações pode sugerir que algumas mudanças estavam ocorrendo no currículo do colégio de 1969 a 1972.

Na realidade, até 1971, os cadernos dos dois alunos eram específicos para as diferentes matérias ensinadas ou atividades desenvolvidas. Tomando-se como exemplo os cadernos do 3º ano (1968) do aluno Márcio, encontramos os seguintes: Linguagem (de casa); Ditado; Questionário -subdividido em: parte 1) Geografia e, 2) História; Religião; Canto e Lição de Casa. Os cadernos do 5º ano do 1º grau do aluno Adriano para o ano de 1972, eram apenas quatro: dois deles identificados na etiqueta como sendo de Português, um deles foi utilizado no primeiro semestre e o outro no segundo semestre e outros dois denominados de Questionário, também utilizados em semestres distintos. Os registros feitos nesses cadernos parecem condensar todos os conteúdos estudados no quinto ano.

Ao se analisarem os cadernos identificados como de "Português", pode-se observar que os registros neles contidos revelam a existência de um planejamento que sugere a busca da integração de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. As lições sucedem-se, alternando-se os conteúdos de gramática da língua portuguesa com algumas noções de Ciências e, principalmente, com os conteúdos de História, Geografia, Conhecimentos Gerais, noções de patriotismo que poderiam ser identificados como integrantes da área de Estudos Sociais, conforme prescrito na nova legislação. Esses conteúdos eram trabalhados sob a forma de ditados, de questionários e de pesquisa para casa. Assim, estão registrados ditados, questionários e pesquisas sobre os temas: educação, a emancipação política do Paraná, regiões turísticas do estado, lendas paranaenses, a escravidão no Brasil, o povoamento do Paraná, os indígenas, o planeta Terra, a Independência do Brasil, e temas ligados ao civismo e ao patriotismo.

A forma como os conteúdos foram organizados sugere a tentativa de seguir disposto no Parecer 853/71 que regulamentava o preconizado na Lei 5692/71. O referido Parecer e a Resolução 8/71 estabeleceram os conteúdos que deveriam ser ensinados no 1º e 2º graus e davam a orientação metodológica a ser seguida. Os conteúdos de Formação Geral incluíam as Áreas de Estudos: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, acrescidos do contido no art. 7º da Lei 5.692/71, que tornava obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica de acordo com o Decreto de 1969, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. Os conteúdos dessas áreas deveriam ser trabalhados de forma integrada tendo, como núcleo central, os Estudos Sociais. O parágrafo único do art. 7º tornava facultativo o

ensino religioso para o aluno, mas deveria ser ofertado pelos estabelecimentos oficiais de 1° e 2° graus. Ao que parece, a Lei não colocou impedimentos para que o seu ensino fosse ofertado pelos estabelecimentos particulares.

Novamente, direcionando nosso olhar para a questão de veiculação de doutrinação ideológica, logo, nas primeiras lições do caderno de "Português", encontramos um ditado sobre o tema Educação que merece destaque:

> No Brasil, ainda não há escola para todas as crianças. Por isso, meus amiguinhos, tu que cursas essa escola, deves te sentir muito feliz e procurara aproveitar o mais que puderes o que ela te oferece através deu professores.
>
> É preciso aumentar no Brasil o número de escolas especiais que ensinem profissões e formem operários técnicos, e pessoal competente para a indústria, para o comércio e para a agricultura. [...]. (CADERNO DE PORTUGUÊS, 5° ANO, [1° SEM.], 1972).

A mensagem tinha, como principal objetivo, destacar a importância da escola para as crianças, mas também fazia a observação de que havia um privilégio de classe, porque nem todos poderiam frequentar a escola. Ora, uma das grandes metas estabelecidas pelo governo para o desenvolvimento do Brasil era a diminuição do analfabetismo. Mas isso correspondia a um discurso que vinha já das décadas anteriores, portanto o texto inscrevia-se num percurso político-educacional que o governo militar prometia cumprir.

O segundo parágrafo demonstra ainda maior adesão ao discurso governamental, acentuando a articulação da política educacional à econômica numa lógica desenvolvimentista defendida pelo governo brasileiro. O objetivo era o de estimular os alunos a seguirem um dos cursos técnicos. Uma das finalidades da Lei 5.692/71 era a superação da escola dual e a extensão do ensino profissionalizante a todas as escolas, que teriam, ao final do segundo grau, uma terminalidade visando à formação de técnicos para ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho.

Os dois últimos tópicos do conteúdo desse caderno também se apresentavam sob a forma de ditado, mas agora contemplando temas de Moral e Civismo. Trata-se de histórias exemplares que, seguramente, foram alvo de estudo atento. Num dos ditados, sob o título – "A Farda Desabotoada" destacam-se as qualidades cívicas de Duque de Caxias, sua devoção pela Pátria,

seu zelo pela farda; no segundo, "O Corneteiro de Tuiuti", destaca-se o amor pela Pátria de um corneteiro na Batalha de Tuiuti. Num texto, que se quer exaltante, lia-se a determinada altura:

Milhares de homens de parte a parte estavam combatendo. Os [...] rugiam, as ispingarda (sic), fuzilavam, as lanças entre chocavam. O delírio do déspota Solano Lopes, a ambição da conquista do Ditador paraguaio levara aqueles dois povos, outrora amigos e sem motivos para se odiarem, àquela orível (sic) carnificina. Mas, o Brasil, traiçoeiramente ferido e ofendido, precisava defender-se e desagravar-se. A Batalha de Tuiuti prolongava-se. Em meio da peleja o corneteiro que transmitia as ordens do alto comando das tropas em ação recebeu um ferimento que lhe arrancou a mão direita. E a Corneta caiu ao chão. Ele, porém apanhou-a com a mão esquerda e, enquanto ali mesmo faziam-lhe curativos no braço ferido ele continuou a dar os toques necessários ao exército. As dores que sentia não eram nada diante da vitória do Brasil. (CADERNO DE PORTUGUÊS, 5º ANO, [1º SEM.], 1972).

Os registros dos conteúdos estudados no segundo semestre demonstram que se dava ênfase a aspectos do desenvolvimento do Brasil da época. Um ditado sobre a Rodovia Transamazônica destacava o Programa de Integração Nacional do Governo. Embalado pelo lema nacionalista: "Integrar para não Entregar", o governo fazia grandes investimentos na construção de obras faraônicas, consideradas indicadores de desenvolvimento econômico. Num trecho de um ditado, está registrado o seguinte:

Assim, a Transamazônica se torna capaz de ligar grandes trechos isolados de terreno com os pontos em que os rios começam a ser navegáveis [...]. O tráfego rodoviário fica entrosado com a navegação fluvial [...]. Ao longo do trajeto há centros completos de abastecimento, instalados de cem em cem quilômetros. Em cada centro, os trabalhadores e suas famílias assim como os técnicos, encontram todas as coisas essenciais de que precisam: alimentos, roupas, medicamentos, tudo estará ali disponível. Por tudo isto, a rodovia Transamazônica é uma das mais importantes iniciativas em que se desdobra o Programa de Integração Nacional, ora em desenvolvimento do nosso governo. (CADERNO DE PORTUGUÊS, 5º ANO, [2º SEM.], 1972).

A narrativa difundia uma visão idílica da realidade. O projeto de construção da Transamazônica visava à integração de diversos Estados do

Norte e Nordeste ao restante do país. Um projeto estratégico do ponto de vista geopolítico e social, porém ambicioso e complexo, bem como de difícil realização em decorrência de recursos técnicos e financeiros, das condições do solo, da derrubada da floresta e da grande extensão. Recém-inaugurada por ocasião do assentamento feito no caderno, demonstrou-se uma obra faraônica fadada ao malogro, pois nunca foi concluída, sendo que poucos trechos foram pavimentados.

Segundo as páginas desses cadernos mencionados, o plano da Integração Nacional foi explorado por meio de Questionários e Pesquisas que destacavam os Planos de Telecomunicações, o Plano Rodoviário Nacional, a construção das rodovias Belém- Santarém, Rodovia Acre- Brasília e o entrosamento do tráfego rodoviário com a navegação fluvial. Todas essas obras visavam ao desenvolvimento do Brasil e faziam parte dos programas do governo "Brasil Grande" e "Milagre Brasileiro" amplamente explorados pelo Governo em Propagandas pela mídia e pela educação[2] . Esses temas eram indicados como parte do estudo de Educação Moral e Cívica ou da disciplina de Organização Social e Política, nome que assumia a Educação Moral e Cívica geralmente no ensino de 2º grau.

Os dois outros Cadernos também do 5º ano do 1º grau, intitulados – Questionários, continham registros de conteúdos de Geografia, entremeados com algum conteúdo de História. Já no segundo semestre, a ênfase era dada aos estudos de Ciências, mas também aí figuravam alguns conteúdos de História e conteúdos que abordavam aspectos sociopolíticos e econômicos da Brasil daquele momento histórico.

As primeiras lições registradas dizem respeito ao Colégio: dados gerais, fundação, a vida no Colégio. Na sequência passava-se ao estudo da Cidade: Limites, a Prefeitura, Povoamento, dados históricos; O Estado: Emancipação Política, dados gerais, aspectos geográficos tais como relevo, clima, bacias hidrográficas; Geografia Física da região Sul. História do Brasil: a vinda da família real. Geografia: Bacia Hidrográfica, As principais bacias da região Sul. Independência do Brasil. O mundo: continentes e oceanos. Hemisférios, latitudes, longitudes. Regências, As revoltas, Guerra do Paraguai. Os Continentes. América do Sul. A região Sudeste. A Região Nordeste. A Bacia Amazônica. A SUDAM e a FUNAI. Região Centro-Oeste. A SUDECO. Brasília. Proclamação da República. Biografia de Marechal Deodoro. A América do Sul. América do Norte e Central. Organização Política da República. A

forma de Governo. A Nação. Leis e Direitos Deveres do Cidadão. Produção das diferentes regiões. O Brasil República. O sistema Solar. Presidentes de 1930-1972.

Segundo a Lei 5.692/71 e Parecer 853/71, os conteúdos deveriam ser trabalhados levando-se em conta o princípio da interdisciplinaridade. O currículo deveria ser organizado do próximo para o remoto. Dessa forma, os estudos deveriam ser iniciados pelo Estudo da Família, da Escola, da Cidade, do Estado, do País e permeados com conteúdos de Educação Moral e Cívica. As lições anotadas nos cadernos tinham alguma proximidade com os conteúdos fixados e as orientações metodológicas expressas na legislação. No entanto, por mais que houvesse uma tentativa de integração entre eles segundo proposto no Parecer 853/71, os assuntos de História, de Geografia e temas sobre a organização política do Brasil, aparecem alternadamente, sugerindo que eram ensinados de uma forma estanque, por um ou mais professores. Inclusive, aparecem intercalados temas de História do Brasil com temas de Geografia Física, Geografia do Brasil e Geografia Geral.

O registro efetuado no Caderno do aluno Adriano, com respeito à aula do dia 29 de março de 1972, revelava a concepção de História adotada e a simplificação dos assuntos tratados. O tema: A vinda da Família Real ao Brasil está anotada da forma como segue:

> Vinda da família Real ao Brasil.
>
> **Causa** – Invasão de Portugal.
>
> **Fato** – Vinda da Família Real ao Brasil.
>
> **Consequência** – Abertura dos Portos, Elevação do Brasil a Vice-reino, preparação da independência. (CADERNO DE QUESTIONÁRIO, 5º ANO, [1º SEM.], 1972).

Os demais conteúdos também eram tratados dessa maneira esquemática. Estávamos perante uma mera transmissão de informação, enfatizando-se determinados fatos políticos e personalidades. Por exemplo, ao abordar o tópico Proclamação da República, o aluno registrou apenas:

> **Causas** – Guerra do Paraguai, Questões militares, Abolição dos escravos, Ministério de Ouro Preto e idade avançada de D. Pedro II.

> **Fato** – Proclamação da República: data: 15 de novembro de 1889, local: Rio de Janeiro, Marechal Deodoro da Fonseca.
>
> **Consequência** – D. Pedro II é mandado embora do Brasil. (CADERNO DE QUESTIONÁRIO, 5º ANO, [1º SEM.], 1972).

O que se depreende dos registros feitos nos cadernos é que o estudo da História era fatual, baseado na memorização e tendo uma visão mecanicista de "causa, fato e consequência", sem qualquer exigência de análise e enquadramento explicativo. Todavia, não fica claro se esses registros supunham uma exposição anterior, capaz de dar maior sentido e consistência à memorização pretendida. Como já vimos, pelo menos alguns episódios seriam evocados para dar força emocional a determinados acontecimentos. Claro que, para isso, o mais indicado era a transcrição de um texto, que aqui, normalmente, se registrava em consequência de um ditado.

De acordo com os registros dos cadernos analisados, no 2º semestre foram trabalhados conteúdos que podem ser identificados com os propostos para Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica. Por exemplo, numa das lições faz-se uma pequena exposição sobre a ideia de nação. O texto é o esperado:

> **Nação** – Nação significa o lugar onde nascemos. Todas as pessoas nascidas no Brasil têm o Brasil como sua Pátria ou nação sendo, portanto brasileiros. Por ser o Brasil nossa Pátria temos para com ele deveres exigidos por nossa razão. "Os deveres naturais de cada brasileiro são: o amor à Pátria, aos seus filhos e lutas constantes para defendê-la e agradecê-la. (CADERNO DE QUESTIONÁRIO, 5º ANO, [2º SEM.], 1972).

Outra lição, sob a forma de ditado, refere-se às Leis e segue um estilo semelhante:

> **Leis** – Leis são normas traçadas para regular direitos do governo e dos povos. As leis que regem o Brasil são feitas pelo Congresso Nacional. A nossa lei mais importante é a Constituição Brasileira, feita pelos elementos eleitos, os constituintes. A Constituição é a lei fundamental do País. Na Constituição estão especificados os direitos e os deveres dos cidadãos Brasileiros.

> **Os Direitos dos Cidadãos** – À liberdade, à educação, à segurança, à propriedade, à defesa (quando acusado de crime), à religião (liberdade de crença).
>
> **Os Deveres do Cidadão** – Fazer o serviço militar, pagar impostos, obedecer às leis e respeitar autoridades legitimas, votar, quando eleitor, registro civil (nascimento e casamento). (CADERNO DE QUESTIONÁRIO, 5º ANO, [2º SEM.], 1972).

Na sequência desses discursos ideológicos mais gerais, que podiam inscrever-se em outros contextos políticos, outros surgem que pretendem claramente fazer a apologia do governo da época. Num ditado intitulado, "O Brasil Atual", perpassam todas as grandes iniciativas que deviam colocar o país no caminho irreversível do desenvolvimento. Dizia o texto:

> O Brasil está vivendo, como nunca, uma fase de otimismo e progresso. Em poucos anos, construiremos a maior indústria automobilística da América latina e a sétima do mundo. Gigantescas rodovias, como a Transamazônica e a Cuiabá – Santarém, estão integrando as regiões mais desfavorecidas às outras partes do País. Os problemas do Nordeste e da Amazônia nunca foram levados tão à serio. O número de analfabetos decresce sensivelmente; escolas são construídas; o ensino está sendo reformado. As indústrias desenvolvem-se; o comércio aumenta; recursos naturais são explorados [...]. (CADERNO DE QUESTIONÁRIO, 5º ANO, [2º SEM.], 1972).

Encontramos algo surpreendente, também nos cadernos, uma cópia com o título: A Democracia. O sentido desse texto não é óbvio. Lido em articulação com os outros conteúdos, ele parece sugerir uma crítica ao comportamento das pessoas no regime anterior. Mas poucos não subscreveriam um texto do seguinte teor:

> Para que a Democracia seja sempre representativa é preciso que: sejamos patriotas, colocando os interesses da comunidade nacional acima dos nossos interesses particulares; o civismo seja ensinado e vivido em casa, no colégio, no trabalho e em toda a parte; todo brasileiro considere o voto um dever sagrado. (CADERNO DE QUESTIONÁRIO, 5º ANO, [2º SEM.], 1972).

Nesses discursos perpassa uma tentativa de mobilizar as pessoas para uma causa comum. As ideias mais prevalecentes contemplam o patriotismo, o desenvolvimento e a ordem. Ainda que essa trilogia se articule num todo ideológico e o governo se empenhe por mostrar o esforço de modernização e progresso do país, é a invocação patriótica como bandeira e a necessidade da ordem como exigência funcional que justificam a existência do governo. Essas duas condições fundamentais transparecem numa lição sobre as Forças Armadas, na qual se pode ler:

> Os deveres das Forças Armadas são: Defender a Pátria e garantir os poderes das legítimas autoridades, assim como a lei e a ordem. Por isso, as Forças Armadas são indispensáveis, essenciais à execução da Política de Segurança nacional, mas não são as únicas responsáveis por ela. A segurança Nacional é uma responsabilidade que compete ao Governo, às Forças Armadas e a todos os Brasileiros [...]. Certamente, você ainda não possui a idade exigida para participar das Forças Armadas, prestando o Serviço Militar. Mas, estamos certos de que, ao atingir 19 anos de idade, você cumprirá alegremente esse dever cívico. Um dever e uma honra. Não é um orgulho envergar a farda honrada por tantos heróis brasileiros? Se você é do sexo masculino, irá fazer o Serviço Militar quando completar 19 anos. Você também poderá apresentar-se, voluntariamente, aos 17 anos. Se você pertence ao sexo feminino, está isenta do Serviço Militar em tempo de paz, mas fica sujeita a ser convocada para outros encargos de interesse da Pátria. (CADERNO DE QUESTIONÁRIO, 5º ANO, [2º SEM.], 1972).

Uma análise detalhada dos conteúdos registrados nas páginas dos cadernos analisados revela que, de uma forma mais ou menos intensa, a escola começava a seguir o estabelecido no Decreto-Lei 869/69. Segundo esse Decreto, a Educação Moral e Cívica deveria figurar como disciplina autônoma, permear os conteúdos de todas as disciplinas e figurar como prática educativa. Embora os cadernos não permitam concluir se ela existia, como disciplina autônoma, fornecem indicações de que o seu conteúdo se fazia presente no currículo daquele colégio. Além de serem temas dos Ditados, os alunos respondiam a muitos Questionários e, via de regra, sempre estava ali embutida uma questão relacionada com a Moral e o Civismo, e isto, muitas vezes, era feito de forma sutil.

O questionário a seguir apresentado representa muitos outros encontrados nos cadernos:

> Questionário:
> 1) Qual a forma de governo do nosso País?
> R: Democrático, Republicano, Federativo.
>
> 2) Qual é o poder maior?
> R: União (Central).
>
> [...]
>
> 4) Quais os poderes da República?
> R: Legislativo, Executivo e Judiciário.
>
> 6). Por quem é exercido o poder executivo?
> R: Pelo Governo da República.
>
> [...]
>
> 12) Quem defende a Nação?
> R: As Forças Armadas. (CADERNO DE QUESTIONÁRIO, 5º ANO, [2º SEM.], 1972).

Esse questionário aparece na sequência de um esquema sobre Organização Política da República. As forças Armadas não são mencionadas, nesse esquema, mas seu papel oficial não poderia deixar de ser lembrado, ainda mais diante do clima em que vivia o país. Outros Questionários revisitavam a história política do Brasil. Ao tratar dos regimes políticos e dos presidentes da República das décadas de 1960 e 1970, não fazem qualquer menção ao Golpe Militar, tampouco ao regime. Apenas, é mencionado que João Goulart foi deposto e que o Congresso Nacional elegeu para presidente, Castello Branco.

Os conteúdos que poderiam levar a uma doutrinação podem ser encontrados em várias outras lições; muitas vezes, aparecem de forma explícita; outras vezes, de forma subliminar. Ao mesmo tempo que o país vivia sob o regime ditatorial, com os Presidentes sendo eleitos pelo Congresso Nacional, composto por pessoas consideradas "não perigosas" para o regime, os alunos aprendiam que "votar" é um dever do cidadão, "um dever sagrado" causando a falsa impressão que existia um regime democrático.

O texto referente à Democracia por exemplo, é vazio de conteúdo. Não era doutrinador, mas omitia o verdadeiro conceito de democracia, não permitindo qualquer reflexão por parte do aluno. O aluno era induzido a respeitar as Leis, a Constituição e as autoridades legítimas, sendo que as autoridades foram legitimadas pelas Leis e pela Constituição elaborada segundo a ideologia do próprio regime autoritário, justamente para legitimá-las.

Ao investigarmos minuciosamente as páginas dos cadernos do aluno Adriano, que cursava o 5º ano em 1972, interessava-nos, também, encontrar elementos para compreender como o Colégio solucionou a questão levantada logo após o Decreto Nº 869 de 1969, sobre a definição dos âmbitos da Igreja e do Estado. Além da não existência de caderno específico para o ensino de Religião, constatamos a não existência de nenhum registro sobre esse assunto. Porém, uma única anotação feita pelo aluno indica que o seu ensino acontecia. Ao que parece, era prática da escola fazer com que os alunos fizessem relatório das atividades desenvolvidas em cada aula. Em uma das páginas do caderno identificado como de Português, encontra-se o seguinte registro, considerando a escrita original.

> Quando entrei na sala de aula curigimos o nosso dever de casa, fizemos duas espreções e tivemos aula de relegião. Na aula de Relegião estudamos sobre o nassimento de Gessus. Fomos ao recreio onde brincamos de pegada. Voltamos e aprendemos uma nova matéria depois disto continuamos um questionário. Copiamos a lição de casa fomos embora. (CADERNO DE PORTUGUÊS, 5º ANO, [1º SEM.], 1972).

Ainda que de forma tênue, os cadernos já registram algumas inserções de conteúdo ideológico no currículo adotado. Muitas vezes, essas inserções exaltavam os feitos do governo, o "Brasil Grande", o "Milagre Econômico", as diversas Superintendências de Desenvolvimento Regionais existentes no país, além de enfatizar os direitos e deveres do cidadão. Porém, o Decreto de 1969 previa que a Educação Moral e Cívica deveria figurar como disciplina e como prática educativa. Nesse aspecto, os cadernos, como não poderia deixar de ser, silenciam. Não permitem compreender as atividades paralelas vivenciadas pelas crianças na escola. Assim como não permitiram desvelar de que maneira e religião era ensinada, se continuava fazendo parte do currículo formal ou

a escola encontrou outra solução ofertando seu ensino, apenas, como uma atividade paralela.

Aquilo que não é passível de registro

Uma pesquisa, nos arquivos do colégio, onde foram produzidos os cadernos, auxiliou a desvelar algumas questões. Já em 1972, o Conselho-Diretor e o Conselho-Pedagógico elaboraram um novo Plano Curricular para o colégio, segundo o preconizado na legislação. O Currículo Pleno de 1ª a 4 ª série foi organizado de modo a abranger as três grandes Áreas, a saber: Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências, que, metodologicamente, deveriam ser trabalhadas sob a forma de Atividades. O Currículo Pleno de 5ª a 8ª série contemplava as Áreas de Estudos: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. A Área de Estudos Sociais abrangia conteúdos de: História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira e Educação Moral e Cívica que deveriam ser trabalhados de forma integrada.

Segundo o Parecer 853/71, o objetivo geral dos Estudos Sociais era, "[...] o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual de seu desenvolvimento." Dentre os objetivos estabelecidos, no Plano Curricular do Colégio para o ano de 1972, destacam-se: A valorização e o respeito pelas datas nacionais brasileiras e pelos vultos que constituíram nosso país; conscientizar o aluno da nação gigante que é o Brasil, e do papel que exerce no mundo atual; conscientizar para o potencial de liderança que o Brasil poderia ter no futuro. O ensino dos Estudos Sociais deveria começar pelo estudo do "meio em que vivemos" para atingir a meta de situar construtivamente o homem em "sua circunstância." Isto implicava prepará-lo para "o exercício consciente da cidadania", uma das finalidades do ensino de 1° e 2° graus, segundo a legislação. Sem dúvida, os registros feitos nos cadernos pelo aluno Adriano, revelam que os conteúdos trabalhados na 5ª série, de uma forma mais ou menos organizada, buscavam hierarquizar os estudos pelo conhecimento do meio em que o aluno vivia – o colégio, a cidade e o Estado, para, depois, trabalhar com elementos da organização política do Brasil e com noções de civismo. Na realidade, muitos conteúdos revelavam esse tom ufanista, exaltavam o "Brasil

Grande" destacando as grandes obras executadas pelo governo e o subsequente desenvolvimento do país.

Ainda, segundo o Plano Curricular, a disciplina, anteriormente chamada "Religião", assumiu a denominação de Educação Religiosa e deveria ser ministrada em forma de Atividades da 1ª à 4ª série e como parte da Área de Estudos Sociais da 5ª à 8ª série. Porém, deveria seguir um plano especifico elaborado pelos pastores da Igreja[3]. Consultando-se o mapeamento da Distribuição de Horas do Currículo, constata-se que a Educação Religiosa acontecia de forma integrada com os demais conteúdos da 1ª à 4ª série, porém, da 5ª à 8ª, era trabalhada uma hora por semana, separadamente de Estudos Sociais[4]. A sua inclusão no currículo era justificada pelo fato de que "o Brasil é um país tradicionalmente cristão" e que o colégio tinha, como mantenedora, uma comunidade evangélica[5] . Segundo informações contidas no Plano Curricular, com a implementação do Currículo em conformidade com a Lei 5.692/71, a Educação Religiosa passou a ser trabalhada em forma de Atividades e Práticas Educativas. Portanto não eram mais trabalhados conteúdos formais, daí a não existência de registros de conteúdos nos cadernos.

Ao que parece, a única questão que a Igreja, à qual o colégio pertencia, tinha com o governo era, apenas, a de poder continuar a ensinar a religião segundo os seus preceitos. O texto da lei, em especial o contido no art. 7º, concedia esse direito. No mais, o colégio procurou adequar seu currículo e suas práticas ao disposto na Lei.

Além disto, ainda em 1972, foi fundado o Centro Cívico do Colégio, que visava atender ao disposto no Decreto-Lei 68.065, de 14 de janeiro de 1971, que estabelecia as finalidades da Comissão Nacional de Educação Moral e Cívica e dispunha sobre a criação de órgãos fomentadores da moral e do civismo, quer extraclasse ou extraescolar que tivessem por finalidade implantar e manter a doutrina da Educação Moral e Cívica. A criação dos Centros Cívicos, especificamente foi proposta pelo Parecer 94/71 de 4 de fevereiro de 1971. As atividades ali desenvolvidas deveriam ser consideradas Práticas Educativas que cultuassem os símbolos nacionais, a nação, a pátria, a integração nacional, o cultivo da obediência às leis, a integração da comunidade. A Educação Moral e Cívica constituía-se, na realidade, em uma doutrina ideológica, cuja propaganda era controlada pelo Estado. Através dessas Práticas Educativas as noções de Moral e Civismo deveriam ser introjetadas na sociedade brasileira, pois sua esfera de ação não era restrita aos

alunos. Segundo o Regimento do Centro Cívico do colégio, atendendo a essa orientação expressa no Parecer 94/71, ele deveria reunir professores, alunos, pessoal administrativo do colégio, bem como os membros da comunidade a que o colégio pertencia[6].

Este estudo demonstra que os cadernos escolares revelam-se uma fonte tanto profícua quanto lacunar na reconstituição histórica da cultura escolar, dos currículos e práticas escolares. Profícuas, porque desvelam aspectos da prática pedagógica, da intencionalidade ideológica na transmissão dos conteúdos e valores, das técnicas de ensino, das peculiaridades e dificuldades dos alunos. Lacunares porque apresentam, apenas, parte das práticas escolares, deixando muito a dizer sobre a dinâmica da classe, as exposições orais feitas pelo professor, e silenciam sobre as atividades extraclasses. A interpretação dos registros contidos, em suas páginas, é complexa e, se efetivada superficialmente, pode induzir a conclusões pouco rigorosas.

Notas

1 De acordo com o Regimento Interno, o Colégio tinha "[...] por precípuo fim ministrar o ensino primário, secundário e normal colegial, dentro dos princípios evangélicos e da legislação vigente; o ensino religioso faz parte integrante da atividade docente e será da responsabilidade dos pastores [...]." (REGIMENTO...; Art. 1° e 2°, 1969).

2 O Parecer 853/71 estabelecia como objetivo geral dos Estudos Sociais: "[...] o ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, sem deixar de atribuir a devida ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual de seu desenvolvimento. (DOCUMENTA, 1971).

3 Segundo o Plano Curricular do 1° grau do Colégio M., 1972.

4 Plano de Distribuição de horas do Currículo de 1° grau do Colégio M., 1972.

5 Plano Curricular do 1° grau do Colégio M., 1972.

6 De acordo com o Regimento do Centro Cívico. (PLANO CURRICULAR, 1972).

Referências

BRASIL. Lei N° 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. **Coleção das leis de 1971**. Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, 1971. (Atos legislativos do poder executivo, v. 1)

_____. DECRETO-LEI Nº 869, de 12 de setembro de 1969. **Coleção das Leis de 1969**. Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, 1970. (Atos legislativos do poder executivo, v. V).

_____. **Parecer 853/71**, **de 12 de novembro de 1971**. Conselho Federal de Educação. In: **Documenta**, Brasília, Nº 132, nov. 1971.

COLÉGIO M. **Caderno de religião**. 4º ano. Curitiba, 1969.

_____. **Caderno de religião**. 2º ano. Curitiba, 1969.

_____. **Caderno de português**. 5º ano [1ºsem.]. Curitiba, 1972.

_____. **Caderno de português**. 5º ano [2ºsem.]. Curitiba, 1972.

_____. **Caderno de questionário**. 5º ano [1º sem.]. Curitiba, 1972.

_____. **Caderno de questionário**. 5º ano [2º sem.]. Curitiba, 1972.

_____. **Plano curricular**. Curitiba, 1972. (Datilografado).

_____. **Regimento Interno**. Curitiba, 1969. (Datilografado).

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases epistemologicas do conhecimento escolar. Tradução Gaucira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia das escritas ordinarias: o espaço grafico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

MANIFESTO de Curitiba 1970. Disponivel em:< www.sinodors.org.br/.../ieclb_o%20 manifesto%20de%20Curitiba.doc>. Acesso em: 29 jul. 2009.

MOREIRA, António Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas. Papirus: 1999.

VIÑAO-FRAGO, António; ESCOLANO, Agostin. **Currículo**, **espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Prof. Dr. António Gomes Ferreira
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra | Coimbra (Portugal)
Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS, 20)
Núcleo de Análise e Intervenção Educacional (NAIE)
E-mail | antonio@fpce.uc.pt

Profa. Dra. Ariclê Vechia
Universidade Tuiuti do Paraná | Curitiba (Paraná)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação
e História: Cultura Escolar e Prática Pedagógica
E-mail | arikele@hotamil.com

Recebido 10 dez. 2009
Aceito 25 dez. 2009

Alfabetização e escolarização indígena no Brasil segundo o censo demográfico 2000

Indigenous literacy and school attendance in Brazil according to the demographic census of 2000

Alceu Ravanello Ferraro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Abraão Nilo Givago Schäfer
Escola Superior de Teologia

Resumo

Este trabalho dirige a atenção para a alfabetização e escolarização indígenas no Brasil segundo o Censo Demográfico 2000, considerando também a dinâmica do contingente populacional autodeclarado indígena no novênio decorrido entre o Censo 1991 e o Censo 2000. As análises feitas revelam, no período 1991/2000, principalmente: grande aumento da população autodeclarada indígena; elevação significativa dos índices de escolarização e alfabetização indígena, a ponto de quase se igualarem aos índices das populações autodeclaradas pretas e pardas, com destaque para o aumento da alfabetização indígena rural; grande expansão da rede escolar em áreas/terras indígenas. Tais resultados parecem indicar uma mudança no próprio significado da escola, a qual, a partir do final da década de 1970, estaria passando de "escola para índios" para "escola indígena".

Palavras-chave: Indígenas. Alfabetização. Escolarização. Brasil.

Abstract

This paper focuses on the indigenous literacy and school attendance data according to the Demographic Census of 2000. It also takes into account the dynamics of the population group that identifies itself as indigenous in period from the Census of 1991 to 2000. The analysis shows in this period: a great increase in the population that identifies itself as indigenous; a significant increase in the rates of school attendance and literacy of the indigenous population, which come close to the rates of the population groups that identify themselves as black and mulatto, particularly due to the increase of literacy among the indigenous rural population; a big expansion of the school network in indigenous areas or territories. These changes seem to indicate a change in the meaning of the school itself, which, since the end of the 1970's, has ceased to be a "school for Indians" to become an "indigenous school".

Keywords: Indigenous people. Literacy. School attendance. Brazil.

Introdução

O presente trabalho centra a atenção na alfabetização e escolarização indígenas no Brasil segundo o Censo Demográfico 2000, com atenção também para a dinâmica demográfica do contingente populacional autodeclarado indígena no novênio decorrido entre o Censo 1991 e o Censo 2000. No que tange à educação, tal definição deixa claro, desde o início, que a pesquisa se volta mais para a análise do estado atual do que para o estudo da trajetória dos índices de alfabetização e escolarização da população indígena brasileira. Isso vai na contramão da perspectiva histórica de longo prazo, também chamada de estudo de tendência secular, na análise do fenômeno do analfabetismo e da alfabetização no Brasil. São os próprios censos demográficos que colocam esse limite. O Censo 1980, por exemplo, na resposta ao quesito relativo à variável *cor*, previa, apenas, as alternativas *branca*, *amarela*, *parda* e *preta*, de sorte que as pessoas que se identificassem como pertencentes a etnias ou povos indígenas tinham que optar por uma dessas quatro categorias. A suposição era que se declarassem *pardas*. Foi o Censo 1991 que, pela primeira vez, introduziu a categoria *indígena* na investigação da *cor ou raça* das pessoas. O Censo 2000 manteve a classificação do Censo 1991, com as categorias branca, amarela, parda, preta e indígena. É por isso que o estudo de tendência da alfabetização e escolarização indígenas fica, aqui, limitado ao novênio 1991 a 2000. No entanto, não se pode deixar de anotar que tudo isso deve ter um significado. Assim como não deve ter sido pura casualidade a omissão da categoria *indígena* nos censos anteriores, também não deve ter sido simplesmente fruto do acaso a introdução desta categoria nos levantamentos censitários a partir de 1991. Algo deve ter mudado em tempo recente.

Movimentos indígenas e políticas indigenistas

A partir da década de 1970, começaram a aflorar em toda a América Latina movimentos sociais, tanto indígenas como de grupos que apoiavam a causa indígena. Tais movimentos se posicionaram contra as políticas integracionistas e em favor da preservação da identidade e dos direitos dos povos indígenas. Até então, o indígena era visto como um ser frágil, necessitando, por isso, da tutela do Estado. No Brasil, especificamente, o indígena estava

condenado "[...] à aculturação espontânea, de forma a que sua evolução socioeconômica se processe [processasse] a salvo de mudanças bruscas." (LEI Nº 5.371, 1967, ART. 1, INCISO I.D). Segundo avaliação de Pérez (2007), essa perspectiva começou a mudar a partir da década de 1970, quando os movimentos indígenas conseguiram implementar a proposta de uma educação própria, diferenciada, com respeito à sua cultura e suas tradições. Seguiram-se reformas na legislação em vários países latino-americanos e mudanças nas políticas educativas, a ponto de, atualmente, entre outras coisas, falar-se de etnoeducação (educação própria) e reivindicar-se a contratação de professores nativos, bilíngues e a criação de currículos alternativos.

Entre os movimentos e organizações surgidos no final da década de 1960 e na década de 1970 em apoio aos povos indígenas e que teriam contribuído para uma mudança de perspectiva na relação escola-povos indígenas, Bergamaschi (2005) lembra as reuniões do episcopado latino-americano de Medellín (1968) e Puebla (1978), que deram origem à criação de grupos de trabalho, como a Operação Anchieta – OPAN (1969), hoje, Operação Amazônia Nativa, e o Conselho Indigenista Missionário – CIMI (1972); além de diversas organizações ligadas às Igrejas Evangélicas e a instituições internacionais e o intenso trabalho nesse campo, desenvolvido por universidades brasileiras a partir de então. No que se refere às Igrejas Evangélicas, cabe destacar o Grupo de Trabalho Missionário Evangélico – GTME (1979) e o Conselho de Missão entre Índios – COMIN (1982).

Markus (2006), por sua vez, diz que foi, no ano de 1974, que começaram a ter lugar, de forma mais sistemática, as articulações, reuniões e assembleias indígenas. Entre as diversas organizações criadas, o autor destaca a União das Nações Indígenas (UNI). O movimento indígena contou muito com o apoio de Organizações Não-Governamentais (ONGs) que tinham algum compromisso político com os povos indígenas. A partir desse período, a educação escolar sempre esteve presente nas discussões e reivindicações dos movimentos indígenas.

A Constituição de 1988 reflete os esforços empreendidos pelos movimentos indígenas. Ela reconhece o direito à diversidade cultural desses povos e, no que diz respeito à educação, garante e reconhece processos próprios de educação, isto é, de uma educação diferenciada, que considere a realidade de cada povo: "[...] assegurada às comunidades indígenas também a

utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem." (BRASIL, 1988, Art. 210, § 2º).

Em 1991, passa à responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) a educação escolar indígena, que, antes, era atribuição da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). As ações referentes à educação escolar indígena passam, assim, à responsabilidade das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, em sintonia com o MEC. A partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estado assume a responsabilidade não somente de respeitar a diversidade dos povos indígenas, mas também de ser um incentivador junto a esses povos, através de políticas voltadas à educação: "Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]." (BRASIL, 1996, Art. 78). Segundo a referida Lei, os objetivos de tais programas são:

> I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
>
> II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, ART. 78).

A LDB estabelece ainda a forma como a União deverá incentivar os sistemas de ensino em sua tarefa de apoiar a educação intercultural nas comunidades indígenas:

> Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
>
> § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.
>
> § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:
>
> I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

> II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
>
> III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
>
> IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, ART. 9).

A Constituição de 1988 reconhece o direito à diferença e a processos próprios de educação, mas dentro dos limites que o Estado (impõe) à autonomia dos povos indígenas. Para Tassinari (2001), as escolas situadas em aldeias indígenas não conseguem ser totalmente indígenas, da mesma forma que não conseguem ser totalmente alheias a essas populações. Isso, devido tanto à visão de mundo das populações indígenas, quanto ao próprio caráter burocrático da escola ocidental.

Segundo Maybury-Lewis, o Estado sempre tenta homogeneizar os diferentes grupos étnicos inseridos no seu território. Para o autor, há "[...] uma longa tradição no pensamento ocidental que sustenta serem os laços étnicos irracionais e arcaicos e que deveriam, por isso, desaparecer, na medida em que o mundo tende a uma maior racionalização e racionalidade no desempenho de suas atividades." (MAYBURY-LEWIS, 1985, p. 103). Nessa linha, as pessoas não estariam mais sujeitas a um governante, mas seriam "cidadãos de um Estado". Consequentemente, "[...] as associações étnicas, a menos que coincidissem com o Estado, eram então indesejáveis, devendo ser desencorajadas, se não sumariamente suprimidas." (MAYBURY-LEWIS, 1985, p. 104.). Assim, entre os indivíduos e o Estado não deveriam mais existir organizações intermediárias, tais como os grupos étnicos. Quando a comunidade internacional se volta para a questão dos direitos humanos, privilegia mais os direitos individuais do que os direitos dos povos. Segundo o autor, as Nações Unidas adotam o modelo francês e estão preocupadas em defender os direitos do Estado, negando, assim o direito à etnicidade; isso implica que os povos que não fazem parte da cultura dominante devem ser incorporados por esta. Assim, o Estado tenderia a homogeneizar os diferentes grupos que estão sob a sua legislação, negando a autonomia e os direitos das minorias étnicas.

Educação indígena e educação escolar indígena

O limite quanto à dimensão do texto não permite que se discuta aqui a questão importante da relação entre indígenas e escrita. A atenção volta-se, assim, para a educação escolar indígena. Antes, porém, buscar-se-á esclarecer a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena.

Cada povo indígena teve sempre suas próprias técnicas de educação, visando instruir e transformar cada criança num ser, a exemplo do povo onde nasceu. (FERNANDES, 1975; SANTOS, 1975; MELIÀ, 1979). Por muito tempo, se pensou que a educação indígena fosse somente utilitária, com vistas apenas à sobrevivência e satisfação das necessidades. Isso não é verdade, pois os povos indígenas desenvolveram religiões, formas de expressão artística, classificações da natureza, bem como diferentes especulações filosóficas, existenciais e cosmológicas etc.

Florestan Fernandes, ao analisar a educação na sociedade Tupinambá, formulou, por assim dizer, um conceito de educação indígena. Para ele, a sociedade Tupinambá criou um mecanismo próprio para transmitir o conhecimento da sociedade às novas gerações. Segundo Florestan Fernandes "[...] o foco da educação deriva, material, estrutural e dinamicamente, das tendências de perpetuação da ordem social estabelecida. Ela não visa preparar o homem para a 'experiência nova'; mas prepará-lo para 'conformar-se aos outros', sem perder a capacidade de realizar-se como pessoa e de ser útil à coletividade como um todo [...]." (FERNANDES, 1975, p. 38). O processo de educação indígena é, muitas vezes, visto, pela sociedade nacional, como um processo informal, tendo em vista a inexistência de escolas ou de agentes especializados em educação. Para Melià, o processo tem, sim, sua formalidade: "[...] os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; [...] Tem-se aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem." (MELIÀ, 1979, p. 10).

Segundo Melià (1979), a educação indígena tem o papel de fazer de cada ser um portador exemplar da cultura onde nasceu, um integrante e protagonista de uma determinada identidade. Esse processo de educação está voltado não somente para suas relações internas, mas também para as externas, na interação com outros povos. Sendo protagonista de uma identidade, o ser humano é capaz de propor mudanças coerentes com a sua tradição, não

causando, assim, qualquer tipo de ruptura. Já o processo de educação escolar indígena, oriunda tanto do meio religioso como do secular, causou uma ruptura com a tradição desses povos. O autor classifica essa ruptura como ideológica, por querer transformar o indígena num ser mais "evoluído", capaz de entrar numa lógica capitalista de produção e submissão.

Segundo Tassinari (2001), nas décadas de 1950 e 1960, surgem, no Brasil, principalmente com Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira, as "teorias de contato" que preveem o desaparecimento sistemático das populações indígenas, devido justamente à lógica desenvolvimentista e capitalista do contato. O contato seria de natureza tão desigual e opressora, que as populações indígenas ou se adaptariam ou desapareceriam. Segundo a autora, essa mesma teoria é utilizada por Eneida Corrêa de Assis, no início da década de 1980, para explicar a escola no contexto indígena. Ou seja, a escola indígena seria uma espécie de frente ideológica capaz, ora de alterar (adaptar!) ora de destruir a tradição indígena.

Segundo Weigel (2003, p. 6), aceitar essa teoria seria não atribuir o devido valor à "agência" indígen: "Esse entendimento focaliza o poder político, econômico e simbólico dos agentes promotores da escola (da sociedade envolvente), minimiza a atuação e a reação dos próprios indígenas e não considera o movimento que engendra criação/destruição/recriação de significados dentro do espaço escolar."

Sem dúvida, a escola é criação de uma tradição não-indígena, utilizada com intenções assimilacionistas, como na época em que os positivistas ficaram encarregados do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). No entanto, entende-se que, no processo, os povos indígenas acabaram ressignificando a escola que, hoje, leva o nome de *escola indígena*. Negar isso seria considerar o indígena incapaz de encontrar soluções para os problemas resultantes do contato; seria admitir a necessidade da ajuda de "alguém capaz".

Em seu estudo "Educação indígena na escola", Melià parte do pressuposto de que "[...] não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação." (MELIÀ, 1999, p. 11). Segundo o autor, enquanto a sociedade envolvente tinha intenções de dominar os indígenas através da escrita, os indígenas queriam dominar a escrita justamente para não serem dominados. Em outro texto já anteriormente citado, o referido autor entende que a escrita deveria ser usada pelos

indígenas simplesmente como técnica suplementar na sua cultura, para, com isso, tentarem resolver os problemas trazidos pela própria alfabetização e educação escolar. O problema da educação escolar indígena estaria na própria interferência que a escola pode causar na comunidade. Para Melià (1999), essa interferência pode proceder de duas formas: primeiro, a educação escolar indígena pode querer substituir o processo milenar de educação indígena; segundo, a educação escolar indígena pode tornar-se um complemento paralelo à educação indígena. A primeira causaria uma ruptura com a tradição; a segunda estaria provocando uma inovação coerente com a tradição indígena.

Paes (2003) defende ideia semelhante. Para ela (baseada numa exposição de Iara Tatiana Bonin), o conhecimento "de fora", da sociedade envolvente e dominante, ao entrar em contato com os indígenas assume uma nova característica para estes, passando a ser algo que deve ser compreendido e dominado. E é assim que esse conhecimento "de fora" passa a se efetivar como único modo de sobrevivência e manutenção dos povos indígenas. A educação escolar deveria ser o meio pelo qual os indígenas captariam esse conhecimento "de fora". Apropriar-se de novos conhecimentos não significa que o conhecimento tradicional será substituído, mas que esse novo conhecimento se transformará numa espécie de aparato crítico. Dessa forma, a escola indígena se apresenta como essencial no contexto das comunidades indígenas, já que os indígenas estão inseridos num contexto maior – o da sociedade nacional. Ainda segundo a autora, a escola deveria dar possibilidades aos indígenas de participarem da sociedade envolvente de forma consciente:

> Não há como estar inserido em um contexto sem conhecê-lo, assim como não há como participar de uma dinâmica social sem conhecer os códigos que a regem. "Não conhecendo e compreendendo os códigos normativos e legislativos [da sociedade envolvente], [os indígenas] estarão sempre na dependência de 'outros' para a garantia de seus direitos". (PAES, 2003, p. 94).

A escola começa a se tornar um problema para os indígenas quando não corresponde à comunidade e à autoafirmação cultural e política do seu povo. Quando a escola indígena se propõe a trabalhar conteúdos da própria cultura do povo dentro da sala de aula, está significando que a comunidade é incapaz de cumprir o seu papel, ou seja, de transmitir a cultura ou de educar o novo ser na sociedade. Segundo os próprios indígenas, a escola tem que ensinar às crianças "[...] as coisas do branco, pois as coisas de índio elas aprendem com a família e a comunidade." (PAES, 2003, p. 93).

Nesse sentido, a alfabetização e a escolarização indígenas podem significar tomada de consciência e auto-afirmação cultural, em vez de perda da identidade. Ao analisar a educação escolar indígena, Ferreira diz que, por mais que o Estado brasileiro tente assimilar o indígena por meio da escola, os indígenas não aceitam mais esse modo colonial de proceder. Para a autora, "[...] os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta." (FERREIRA, 2001, p. 71).

Os indígenas nos Censos Demográficos 1991 e 2000

A pesquisa sobre cor ou raça, nos censos brasileiros, é feita através de uma autoclassificação segundo categorias predefinidas. Até o Censo 1980, quando se investigou cor, os indígenas tiveram que se autoclassificar dentro das quatro categorias previstas no questionário do censo: branca, preta, parda e amarela. Como já mencionado, foi somente, a partir do Censo 1991, que os indígenas passaram a ganhar, no questionário do IBGE, uma categoria própria – "indígena" – dentro do quesito sobre cor ou raça.

Referindo-se especificamente aos afro-brasileiros (pretos e pardos), Wood e Carvalho, em seu estudo "Categorias do censo e classificação subjetiva de cor no Brasil", dizem que as dúvidas sobre a informação produzidas pela autodeclaração de cor apoiam-se principalmente em duas considerações. A primeira delas "[...] refere-se ao grande número de termos usados pelos brasileiros para identificar as variações da cor da pele entre os dois extremos – a branca e a preta." (WOOD; CARVALHO, 1994, p. 3) Já a segunda consideração "[...] refere-se à interação entre a posição social da pessoa e a percepção subjetiva de sua cor." (WOOD; CARVALHO, 1994, p. 4). As consequências são principalmente duas: de um lado, a própria ideia que o indivíduo tem a respeito de sua cor ou raça pode mudar, ocasionando assim uma "migração" entre as cores ou raças nos censos; de outro, a ideia de cor ou raça que o membro declarante do domicílio tem a respeito dos demais residentes implica um "posicionamento social". Nesse caso, segundo os autores, "[...] uma pessoa de pele escura e que também seja pobre é provavelmente tida, e assim se classificaria, como preta". (WOOD; CARVALHO, 1994, p. 4). Porém, "[...] uma pessoa com a mesma tonalidade de pele que ocupe uma posição alta na sociedade provavelmente será considerada, e se classificaria, [...] como

morena, parda ou qualquer outro termo que se aproxime da escala de cores da pele." (WOOD; CARVALHO, 1994, p. 4). Entende-se que o estudo de Wood e Carvalho sobre os afro-brasileiros pode aplicar-se ao estudo da população autoclassificada indígena.

Com a metodologia adotada, os Censos 1991 e 2000 acabam incorporando, numa única categoria genérica, os mais de 220 povos indígenas que vivem hoje no Brasil, deixando, assim, de identificá-los. Segundo Pereira e Azevedo (2004), o método de autoclassificação da cor ou raça indígena contém limitações, que podem resultar tanto da "subenumeração" decorrente da miscigenação na sociedade brasileira, quanto da "sobrenumeração" motivada pela percepção de possíveis benefícios que possam provir de políticas voltadas a favorecer determinados grupos.

O estudo da alfabetização e escolarização indígena no Brasil enfrenta, assim, em princípio, pelo menos, duas questões que têm mobilizado os pesquisadores. A primeira refere-se ao método de autodeclaração, discutido acima. A segunda está na surpreendente expansão verificada na população autodenominada indígena no Brasil, entre os anos de 1991 e 2000, a qual aumentou cerca de duas vezes e meia no referido novênio. Com efeito, a população indígena, que, no Censo 1991, somava 294.131 pessoas; no Censo 2000, alcançou um total de 734.127 pessoas. A taxa média geométrica de crescimento anual da população residente autodeclarada indígena no período 1991/2000 foi de 10,8% para a população indígena total, sendo de 20,8% ao ano para a população indígena urbana e de apenas 5,2% ao ano para a população indígena rural (IBGE, 2005). Exceção feita da área rural da Região Sudeste; em todas as demais regiões as taxas de crescimento da população indígena nas áreas rurais são consideradas "[...] compatíveis com um possível crescimento demográfico dos povos indígenas." (PEREIRA; NASCIMENTO; SILVA; SILVA; ARAÚJO; FERNANDES FILHO; SILVA FILHO, 2006, p. 2). São as taxas de crescimento da população indígena total (10,8% ao ano) e particularmente da urbana (20,8% ao ano) que surpreendem, não podendo ser explicadas, apenas, em termos de crescimento vegetativo.

Referindo-se a esse intenso ritmo de crescimento da população indígena no período 1991/2000, Pereira e Azevedo (2004) o interpretam em termos de "migração" entre as categorias de cor ou raça. Para as autoras, muito provavelmente pessoas que se haviam autoclassificado como pardas no Censo 1991, ter-se-iam reclassificado como indígenas no Censo de 2000.

Buscando entender o fenômeno, elas argumentam que a década de 1990 foi boa para os povos indígenas. Com a crescente importância dada à questão ambiental e à Rio-92, os indígenas começaram a aparecer na mídia de forma positiva, como defensores do meio ambiente. Referem, também que, em 1997, uma pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) mostrou que cerca de 45 milhões de brasileiros tinham ascendentes indígenas. Provavelmente, questões como essas acabaram colocando em evidência e valorizando a identidade indígena junto aos próprios povos indígenas e junto à população brasileira em geral.

Por sua vez, um grupo de pesquisadores do IBGE reuniu recentemente diferentes hipóteses de interpretação desse surpreendente crescimento da população autodeclarada indígena no período 1991/2000:

> As hipóteses enumeradas acerca do crescimento populacional da população autodeclarada indígena no período 1991/2000 são muitas, tais como o crescimento vegetativo dos indígenas, ou seja, aumento da população devido ao maior número de nascimentos do que de mortes; a imigração internacional originaria dos países limítrofes que tem alto contingente de população indígena, como Bolívia, Equador, Paraguai e Peru, com destino às áreas fronteiriças ou às grande metrópoles, como Rio de Janeiro e São Paulo; o aumento da proporção de indígenas urbanizados que optaram pela categoria indígena no Censo Demográfico 2000 e que anteriormente se classificavam em outras categorias, considerada a hipóteses mais plausível dentre os especialistas, onde estariam incluídos tanto os indígenas urbanizados com pertencimento étnico a povos indígenas específicos como pessoas que se classificaram genericamente como indígenas ainda que não se identificando com etnias específicas [...]. (PEREIRA; NASCIMENTO; SILVA; SILVA; ARAÚJO; FERNANDES FILHO; SILVA FILHO, 2006, p. 2).

Os autores admitem que todas essas possibilidades podem ter ocorrido de forma simultânea, mas destacam que o incremento populacional se deu principalmente nas áreas urbanas do país. Uma taxa média geométrica de crescimento anual da ordem de 10,8%, como a apurada na população indígena brasileira no período 1991/2000, ultrapassa muito os padrões máximos de crescimento vegetativo das populações humanas, em que taxas superiores a 3% já são consideradas explosivas. Não há também indicação de que deslocamentos populacionais de países vizinhos para o Brasil possam dar conta da

diferença entre o crescimento vegetativo e o crescimento apurado entre os dois censos. É plausível, portanto, a interpretação de Pereira e Azevedo quando dizem que tal crescimento não deve ser apenas demográfico, mas também o resultado de "[...] mudança na autodefinição de um contingente de pessoas que anteriormente se identificavam como pardos." (PEREIRA; AZEVEDO, 2004, p. 1).

Essa explosão demográfica, apurada no período 1991/2000, fez-se acompanhar, nos anos seguintes, de movimento semelhante no que concerne à escolarização da população autodeclarada indígena, considerando-se aí tanto o número de escolas indígenas quanto o montante da população escolar. Com efeito, o número de 1.392 escolas em terras indígenas no país, levantadas no Censo Escolar Indígena de 1999, saltou para 2.323 no Censo Escolar de 2005, com um total de 163.773 estudantes indígenas não estando aí incluídos os autodeclarados indígenas residentes fora das áreas indígenas. No período de 1991 a 2000, a taxa de escolarização das pessoas de 5 a 24 anos saltou de 29,6% para 56,2%. A maior expansão verificou-se no meio rural, onde a taxa de escolarização, no mesmo grupo de 5 a 24 anos, duplicou, passando de 24,8% para 49,1%, atingindo 73,5% no grupo rural de 10 a 14 anos. No meio urbano, a taxa de escolarização, que já era 49,6% em 1991, passou para 65,0% no ano 2000, alcançando, nesse último ano, nada menos do que 94,2% no grupo de 10 a 14 anos. Tudo isso confirma um vigoroso movimento de expansão da rede escolar indígena e de escolarização indígena (em terras indígenas) no País no período 1999/2005.

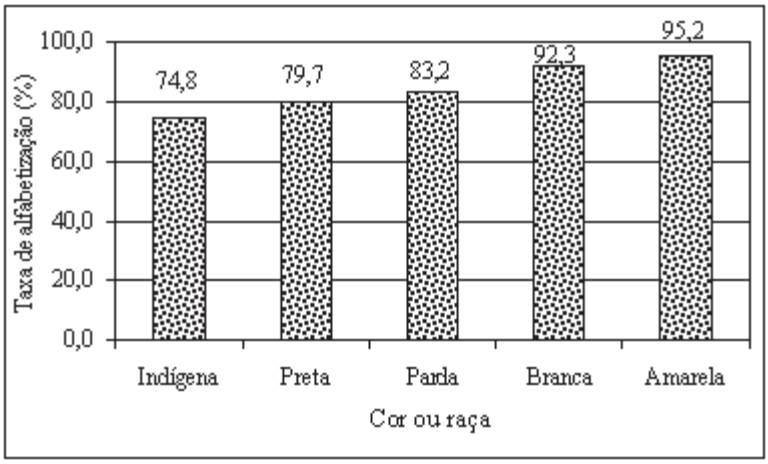
Alfabetização e escolarização indígena

Pelo exposto, é compreensível o interesse em se avaliar os efeitos que essas mudanças tiveram em termos de alfabetização e de escolarização entre os indígenas. Para isso, trabalhar-se-á com dois indicadores. O primeiro é a taxa de alfabetização, entendida como o percentual de pessoas de 10 anos ou mais que declararam ou que o informante do domicílio declarou saberem ler e escrever. O segundo, um indicador sintético de escolarização e bem mais rico que o primeiro, é a média de anos de estudos concluídos com aprovação entre as pessoas de 10 anos ou mais. Ambos os indicadores foram cruzados com as variáveis *cor ou raça* (branca, amarela, preta, parda e indígena); *Região* (as

grandes regiões do País) e *situação do domicílio* (população urbana e rural). Foram utilizados, para isso os microdados do Censo Demográfico 2000, sendo de inteira responsabilidade dos autores o processamento dos mesmos.

Como se pode observar no Gráfico 1, as taxas de alfabetização são ainda baixas e até muito baixas, no Brasil, para todas as categorias de cor ou raça. Não diferem muito entre si as taxas de alfabetização apuradas entre indígenas (74,8%), pretos (79,7%) e pardos (83,2%), aumentando a distância entre essas categorias e as taxas verificadas entre brancos (92,3%) e amarelos (95,2%). A maior distância verifica-se entre as categorias "parda" e "branca", situando-se as populações indígena e amarela nos extremos inferior e superior, respectivamente, da escala de alfabetização.

Gráfico 1 – Taxa de alfabetização entre as pessoas de 10 anos ou mais, segundo a cor ou raça – Brasil 2000

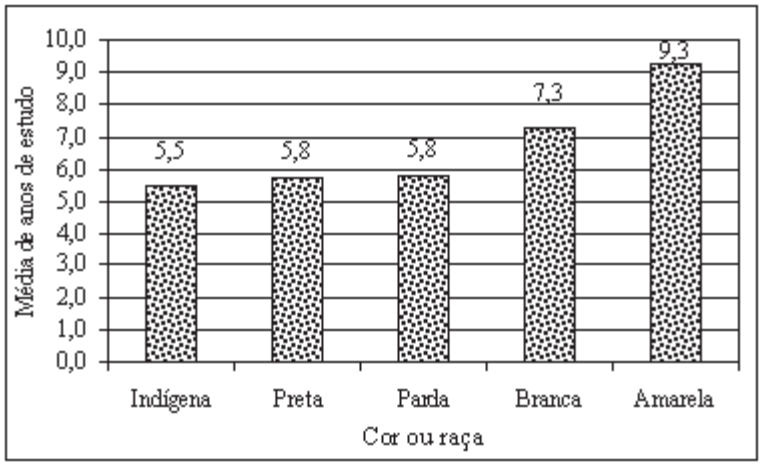


Fonte | IBGE. Censo demográfico 2000.

No entanto, é sabido que, na medida em que a alfabetização se generaliza, a taxa de alfabetização perde progressivamente seu poder de discriminação como indicador comparativo em nível educacional. Uma ótima solução, no caso, é o recurso à média de anos de estudo da população de 10 anos ou mais, calculada a partir da informação censitária sobre anos de estudo concluídos com aprovação. O Gráfico 2 permite, assim, confrontar o nível de escolarização da população indígena de 10 anos ou mais com as demais

categorias de cor ou raça distinguidas no censo. O referido gráfico revela que a população autodeclarada indígena tem uma média de anos de estudo (5,5) praticamente idêntica à média atingida pelas populações autodeclaradas preta (5,8) e parda (5,8). Em outras palavras, no ano 2000 praticamente não havia diferença, em termos de nível de escolarização atingido, entre as pessoas autodeclaradas indígenas, pretas e pardas. Bem acima dessas três categorias, situavam-se as pessoas autodeclaradas brancas e amarelas, com médias da ordem de 7,3 e 9,3 anos de estudo, respectivamente. Considera-se surpreendente, em termos comparativos com as outras categorias de cor ou raça, esse dado sobre o nível de escolarização atingido pelo conjunto das pessoas autodeclaradas indígenas no ano 2000. Parece não fechar com o senso comum a constatação de que indígenas, pretos e pardos constituem um todo muito homogêneo em termos de nível de escolarização, pelo menos, quando esta é avaliada pela média de anos de estudos.

Gráfico 2 – Média de anos de estudo entre as pessoas de 10 anos ou mais, segundo a cor ou raça – Brasil 2000

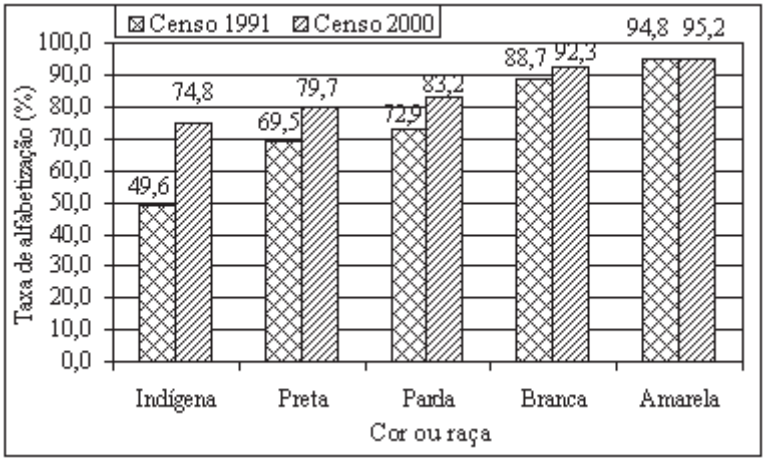


Fonte | IBGE. Censo demográfico 2000.

O Gráfico 3 permite um estudo comparativo das taxas de alfabetização segundo a classificação por cor ou raça nos censos de 1991 e 2000. Pode-se destacar duas observações principais. De um lado, em ambos os censos, os autodeclarados indígenas apresentam as taxas mais baixas de alfabetização, seguidos sempre, em ordem crescente, pelas pessoas

autodeclaradas pretas, pardas, brancas e, por fim, amarelas. De outro lado, surpreende o aumento verificado na taxa de alfabetização indígena do Censo 1991 para o Censo 2000, passando de 49,6% para 74,8%; um salto absolutamente incomum em toda a trajetória secular das taxas de alfabetização no Brasil. Tal salto fez com que a taxa de alfabetização indígena, que, em 1991, distava mais de 20 pontos percentuais, se aproximasse muito, no ano 2000 (74,8%), das taxas verificadas entre as pessoas autodeclaradas pretas e pardas (79,7% e 83,2%, respectivamente). A mudança de 1991 para 2000 foi menor entre pretos e pardos e mínima entre brancos e amarelos. A questão é saber quanto desse avanço da alfabetização indígena no referido novênio se deve à expansão da rede escolar e quanto à autodeclaração de pessoas indígenas alfabetizadas que, no censo anterior, não se haviam reconhecido como indígenas. É preciso levar em conta, também, que, à medida que as taxas se aproximam de 100%, a distância entre elas tende, necessariamente, a diminuir. De qualquer forma, essa elevação surpreendente da taxa de alfabetização indígena sinaliza mudanças profundas em, pelo menos, duas direções: de um lado, uma elevação no conceito que os povos indígenas têm de si mesmos (autoconceito) e no conceito que a sociedade em geral tem deles; de outro, maior valorização da escola em si perante os povos indígenas e do seu papel na relação com a sociedade não-indígena.

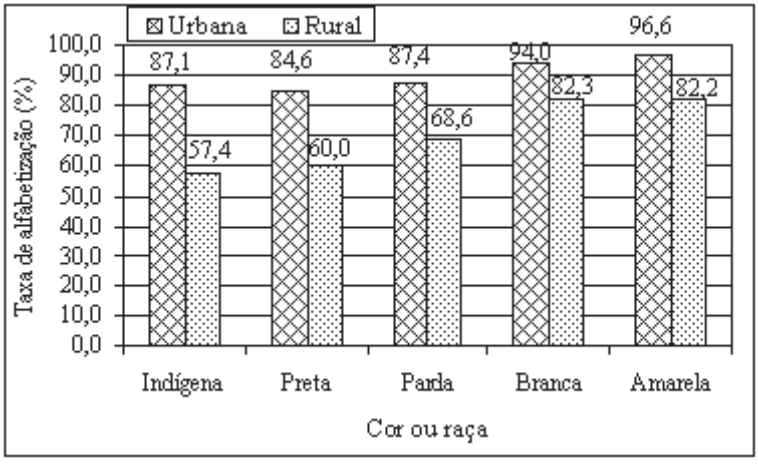
Gráfico 3 – Taxas de alfabetização entre as pessoas de 10 anos ou mais, por cor ou raça – Brasil 1991 e 2000



Fonte | IBGE. Censo demográfico 1991 e 2000.

Os Gráficos 4 e 5 permitem confrontar a taxa de alfabetização e a média de anos de estudo das pessoas autodeclaradas indígenas com as demais categorias de cor ou raça, agora com a distinção entre residentes no meio urbano e meio rural. Já se disse que a maior expansão da população indígena se deu no meio urbano. Ora, é exatamente entre as pessoas residentes no meio urbano que a diferença entre as taxas de alfabetização indígena (87,1%), preta (84,6%) e parda (87,4%) é mínima, aproximando-se estas, inclusive, das taxas branca (94%) e amarela (96,6%). Isso é compreensível, na medida em que essas taxas estão se aproximando de 100%. É, na população rural, que a diferença se mantém ainda acentuada, variando de um mínimo de 57,4% entre indígenas a até um máximo de 82,3% e 82,2% entre pessoas de cor ou raça branca e amarela, respectivamente (Gráfico 4). Mas não se pode esquecer que a taxa de alfabetização indígena rural *duplicou* no período 1991/2000, conforme se mostrou acima.

Gráfico 4 – Taxa de alfabetização entre as pessoas de 10 anos ou mais, segundo a cor ou raça e situação do domicílio – Brasil 2000

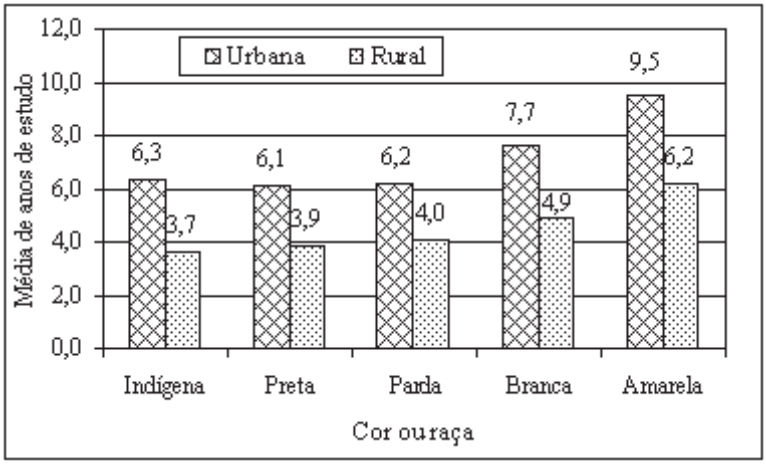


Fonte | IBGE. Censo demográfico 2000.

Novamente, o uso da média de anos de estudo como indicador sintético do nível de escolarização atingido (Gráfico 5) confirma situação praticamente idêntica entre indígenas, pretos e pardos, tanto no meio urbano (6,3;

6,1 e 6,2 anos de estudo, respectivamente), como no meio rural (3,7; 3,9 e 4,0 anos de estudo, respectivamente). Distinguem-se destes, e entre si também, os grupos populacionais de cor ou raça branca e amarela, com médias de anos de estudo acentuadamente mais elevadas: respectivamente, 4,9 e 6,2 anos de estudo no meio rural e 7,7 e 9,5 no meio urbano.

Gráfico 5 – Média de anos de estudo entre as pessoas de 10 anos ou mais, segundo a cor ou raça e a situação do domicílio – Brasil 2000



Fonte | IBGE. Censo demográfico 2000.

Conclusão

Independentemente das mudanças que possam ter ocorrido nestes primeiros anos do século XXI, as análises apresentadas neste trabalho oferecem elementos que reforçam a avaliação feita por Maria Aparecida Bergamaschi. A autora diz que, no limiar do novo século, as Escolas Indígenas se tornaram "[...] mais visíveis no cenário da educação escolar brasileira [...]" e que isto se deu tanto pela "pujança numérica", quanto pelo "diferencial" que essas mesmas escolas propõem, com base em legislação específica que chega a destoar da legislação escolar de cunho nacional. Em contraposição ao que ocorria no início do século XX, quando a "escola para índios" constituía uma preocupação para o Estado, decorrido um século, nas palavras de Bergamaschi:

> [...] o tema reaparece forte no panorama de educação escolar, pautando agora uma fecunda discussão acerca do ensino diferenciado, em que os próprios interessados estão à frente do movimento, inaugurando um novo período na história da educação dos povos indígenas e abrindo fendas na marcante homogeneidade das práticas escolares dominantes. (BERGAMASCHI, 2005, p. 401).

Os dados apurados relativamente à situação, no ano 2000 e à trajetória dos índices educacionais no novênio 1991/2000, parecem não coincidir com a imagem que se tem dos níveis de alfabetização e escolarização atingidos pelos povos indígenas em comparação com as demais categorias de cor ou raça no Brasil. Os resultados sugerem aumentos bem mais acentuados nos índices educacionais entre as pessoas autodeclaradas indígenas, do que os historicamente verificados entre as pessoas não-indígenas no Brasil. Em especial, merece destaque o aumento da ordem de cinquenta por cento na taxa de alfabetização da população autodeclarada indígena residente no meio rural, taxa essa que passou de 49,6%, em 1991, para 74,8% no ano 2000. Em comparação com os grupos populacionais autodeclarados pretos e pardos, é bem maior entre os autodeclarados indígenas a proporção de residentes no meio rural, muito deles residentes no que o IBGE denomina "rural específico", constituído das aldeias indígenas. Isso não impediu que os indígenas apresentassem, no Censo 2000, uma média de anos de estudos muito próxima às verificadas entre pretos e pardos.

Tais resultados chamam a atenção para dois pontos. O primeiro refere-se ao significado que a escola estaria assumindo dentro do contexto indígena brasileiro: escola indígena, em contraposição, à escola para índios. Parece que ela se estaria constituindo em ponto de ligação e de dialogo entre dois mundos: o mundo indígena e o mundo não-indígena. Parece, também, que a noção de escola como "fronteira", proposta por Tassinari, define bem o papel da escola indígena. A autora entende a escola como fronteira, não no sentido de limite ou de limite que deva ser superado, mas "[...] como um espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas." (TASSINARI, 2001, p. 68).

Nesse sentido, independentemente se seu significado histórico de instrumento de empoderamento da burguesia e dominação e domesticação tanto das massas trabalhadoras quanto dos povos subjugados, pareceria que a escola passou a ser procurada e reivindicada pelos indígenas precisamente por verem nela uma possibilidade de diálogo com os não-indígenas e de libertação dos próprios povos indígenas. Ou acabaria a escola transformando-se, também para os indígenas residentes no meio rural, em mera agência carimbadora do passaporte para a cidade, assim como tem sido para as populações rurais não indígenas em geral?

O segundo ponto a chamar a atenção diz respeito aos índices educacionais a serem revelados pelo Censo Demográfico 2010. E também às eventuais mudanças que possam ser introduzidas no quesito sobre *cor ou raça*, em decorrência da *Pesquisa das características étnico-raciais da população*, lançada pelo IBGE em julho de 2008.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escolas específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 401-415. (v. 3, século XX).

BRASIL. Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Estatuto do Índio. **Diário Oficial** [**da**] **República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 dez. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5371.htm>. Acesso em: 11 jul. 2008.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Acessível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm>. Acesso em: 11 jul. 2008.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** [**da**] **República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Acessível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 jul. 2008.

COMISSÃO Pró-Índio. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FERNANDES, Florestan. **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: FERREIRA, Mariana Kawall; SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

IBGE. **Censo demográfico 1991**. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.

_____. **Censo demográfico 2000**. Microdados em DVD.

_____. **Tendências demográficas**: uma analise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos Censos Demográficos 1991 e 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

MAYBURY-LEWIS, David. **Vivendo leviatã**: grupos étnicos e o Estado. In: ANUÁRIO Antropológico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985. p. 103-118.

MARKUS, Cledes. **Identidade étnica e educação escolar indígena**. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Educação indígena na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 11-17, dez. 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

PAES, Maria Helena Rodrigues. "Cara ou coroa": uma provocação sobre educação para índios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 86-102, maio/ago. 2003.

PEREIRA, Nilza de Oliveira Martins; NASCIMENTO, José Antonio Sena do; SILVA, Jorge Kleber Teixeira; SILVA, Jorge da; ARAÚJO, Claudia Bahia de; FERNANDES FILHO, Mário; SILVA FILHO, Carlos Humberto da. Aspectos demográficos e espaciais da população autodeclarada indígena nos censos demográficos de 1991 e 2000 nos municípios com terras indígenas. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., 2006, Caxambu. **Anais**, Caxambu: Associação Brasileira de Estudos populacionais (ABEP), 2006. p. 1-20.

PEREIRA, Nilza de Oliveira Martins; AZEVEDO, Marta Maria. Os indígenas e os censos do IBGE: uma experiência brasileira. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO

AMERICANA DE POPULAÇÃO (ALAP), 1., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ALAP, 2004. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_alap/PDF/ALAP2004_403.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2008.

PÉREZ, Andrea Lisset. Escola Indígena: uma reflexão sobre seus fundamentos teóricos, ideológicos e políticos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 227-244, jan./jun. 2007.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Educação e sociedades tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: FERREIRA, Mariana Kawall; SILVA, Aracy Lopes da (Org.). **Antropologia**, **história e educação**: **a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 5-13, jan./abr. 2003.

WOOD, Charles H.; CARVALHO, José Alberto Magno de. de. Categorias do censo e classificação subjetiva de cor no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 3-17, 1994. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol11_n1_1994/vol11_n1_1994_1artigo_3_17.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2008.

Prof. Dr. Alceu Ravanello Ferraro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Faculdade de Educação | Porto Alegre
Grupo de Pesquisa Exclusão Social, Escolarização e Cidadania
Pesquisador do CNPq
E-mail | aferraro@adufrgs.ufrgs.br

Graduando Abraão Nilo Givago Schäfer
Faculdades Escola Superior de Teologia | EST
Grupo de Pesquisa Exclusão Social, Escolarização e Cidadania
Bolsista de Iniciação Científica do CNPq
E-mail | abraao_schafer@yahoo.com.br

Recebido 17 ago. 2009
Aceito 25 out. 2009

História em quadrinhos e literatura infantil: a paródia na formação do leitor

Comics and children's literature: parody in the reader formation

Marly Amarilha
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Apresenta estudo sobre a relevância do diálogo intertextual paródico entre Histórias em quadrinhos da Turma da Mônica e os contos de fada tradicionais para a formação do leitor. Os dados empíricos são decorrentes da pesquisa "O ensino de leitura: a contribuição das histórias em quadrinhos e da literatura infantil na formação do leitor" em que foram lidos pares de histórias que mantem entre si relação paródica. Revela que a paródia serve de acesso ao patrimônio cultural e literário através de material de leitura que as crianças já dominam os quadrinhos. A leitura comparativa dos gêneros também oferece ao leitor perspectivas diferentes sobre o mesmo enredo: da leveza dos quadrinhos ao drama dos contos.

Palavras-chave: História em quadrinhos. Literatura. Formação do leitor.

Abstrat

It presents the study on the relevance of parodic intertextual dialogue between Monica's gang comics and the traditional fairy tales. Empiric data come from the research of "Comics and Children's Literature in the reader formation", in which pairs of stories with parodic relation were read. It shows that parody serves as an access to cultural and literary heritage through material that children already know as comics. Comparative genre reading also offers to the reader different perspectives on plot: from the lightness of the comics to the drama of the fairy tales.

Keyworks: Comics. Literature. Reader formation.

A proposta deste estudo é discutir diferentes perspectivas com as quais História em Quadrinhos e Literatura promovem a formação do leitor.

Os dados empíricos que fundamentam o estudo são decorrentes da pesquisa qualitativa "O ensino de leitura: a contribuição das histórias em quadrinhos e da literatura infantil na formação do leitor", realizada no período de 2005 a 2007. (AMARILHA, 2007). O *corpus* dessa investigação foi constituído por três turmas do 4º. ano do ensino fundamental de escola pública de Natal-RN (Brasil). Em cada turma, foram realizadas 10 sessões de leitura de histórias da Turma da Mônica de Maurício de Sousa seguida da leitura de contos de fadas tradicionais com os quais aquelas histórias mantém relação intertextual. Antes das sessões em sala de aula, as professoras das turmas passaram por período de formação e de planejamento das atividades com os pesquisadores.

Os pares lidos foram: Bidu: Uma história que não está na carochinha (SOUSA, 2003); Chapeuzinho Vermelho (GRIMM, 2004); Magali em: A bela e a fera (SOUSA, 2003)/ A bela e a fera (GRISOLIA, 2000); Magali em: Magali adormecida (SOUSA, 2001)/ A bela adormecida no bosque (GRIMM, 2003); Cascão em: O porquinho borralheiro (SOUSA, 2002)/ A gata borralheira (GRIMM, 2003); Magali em: O pudim desencantado (SOUSA, 2003)/ O Príncipe-Rã (GRIMM, 2004); A turma da Mônica em: Os 4 músicos do bairro do limoeiro (SOUSA, 2001)/ Os músicos de Bremen (ROCHA, 2004); Cebolinha em: O pequeno polegar (SOUSA, 2001)/ O pequeno polegar (PERRAULT, 2004); Cascão, Chovinista e Capitão Feio em: Os três sujinhos (SOUSA, 2001)/ Os três porquinhos (MACHADO, 2004); Chico Bento em: História pra boi dormir (SOUSA, 2001)/ João trapalhão (ANDERSEN, 1998); A turma da Mônica em: Era uma vez (SOUSA, 1999)/ Branca de Neve (GRIMM, 2002).

A decisão em investigar a formação leitora comparando história em quadrinhos e literatura surgiu a partir de pesquisas anteriores em que se chegou a duas constatações: 1. as crianças chegam à escola com o repertório de leitura das histórias em quadrinhos; 2. as crianças conheciam personagens literários a partir de histórias da Turma da Mônica (AMARILHA, 2006a). Essa condição, de já possuírem trajetória de cultura ficcional, habilitavam-nas a aperfeiçoar a leitura da própria história em quadrinhos (HQ), em suas dimensões imagética e linguística e a fazer a passagem para o texto literário, de natureza estritamente verbal através da ponte que se oferece pela paródia.

Ainda que a matéria prima do texto literário seja a palavra, na literatura infantil, como é o caso dos contos de fada, o livro, seu suporte usual, desenvolveu-se como objeto plástico em que há significativa articulação entre imagens e palavras. Essa aproximação possível pela composição nas duas modalidades de texto, HQ e literatura infantil, qual seja, o uso de palavras e imagens, representa, portanto, mais um fator que facilita o trânsito entre os textos (HQ e conto), considerando-se a incipiente experiência em leitura dos aprendizes.

Neste estudo, focalizo a contribuição do gênero paródia na formação do leitor a partir das exigências cognitivas e culturais que sua leitura demanda. Como argumenta Hutcheon, "[...] a paródia postula, como pré-requisito para a sua existência, uma certa institucionalização estética que acarreta a aceitação de formas e convenções estáveis e reconhecíveis." (HUTCHEON, 1985, p. 96). É o caso dos contos de fadas. Reconhecidos como patrimônio cultural, essas narrativas desfrutam de grande circulação social, transformando-se seus enredos e as imagens que os acompanham em instituição estética, portanto, com indicadores linguísticos e iconográficos de fácil reconhecimento. Essa singularidade, ao mesmo tempo em que é uma configuração de propriedades peculiares que se estabelece em dado objeto cultural, em determinada sociedade, abre-se também para novas invenções, reinterpretações e recontextualizações. (ATTRIDGE, 2004). Essa "reconhecibilidade" (HUTCHEON, 1985) conquistada pelos contos de fadas, que favorece ao produtor de textos férteis possibilidades de reinvenção, também favorece ao leitor recuperar através das histórias em quadrinhos referências aos contos clássicos facilitando em movimento reverso, o acesso ao repertório literário.

A possibilidade de transitar do contemporâneo para o clássico determinou o desenho da pesquisa. Assim, as histórias em quadrinhos que se utilizam de enredo e personagens literários foram lidas antes dos textos literários com os quais estabeleciam diálogo intertextual. Constatou-se, na seleção das histórias em quadrinhos, que seja do ponto de vista da linguagem verbal como da imagética esse diálogo se mantinha, estabelecendo-se, portanto, sintaxe coerente em ambas as linguagens (verbal e não-verbal) de relação paródica. Abraçando essa visão semiótica, que os gêneros quadrinhos e literatura infantil oferecem, é que entendo que a leitura desses materiais potencializa a formação leitora.

Do ponto de vista da narrativa, o ordenamento em busca de determinado efeito faz o enredo de uma história. Sobre esse aspecto, deve-se

assinalar que a história em quadrinhos, como é o caso específico da Turma da Mônica, apresenta uma narrativa breve em que é mostrado um episódio na vida dos personagens. Na narrativa literária,ao contrário, a historicidade dos fatos limita-se à narrativa que se conta, isto é, existe um enredo em que os personagens vivenciam uma trajetória de metamorfoses envolvendo-se em situações extremas de antagonismo das quais emergem transformadas e vitoriosas, e aí terminam suas histórias. Ou seja, os personagens dos contos existem apenas naquelas histórias. Na HQ da Turma da Mônica, os personagens são criados para se manterem inalteráveis, pois são feitos para se reproduzirem em série. Essa estratégia faz com que estabeleçam vínculos com o leitor através da permanência de sua identidade. A estrutura da narrativa na HQ desenvolve e resolve uma situação particular, mas os personagens mantem-se com sua cidadania ficcional prontos para viverem outros episódios. Os personagens são criados para participarem em universo que a repetição dos comportamentos são a garantia de sua continuidade, daí os traços estereotipados que os marcam. Portanto, a longevidade dos personagens da HQ frente à única história vivida pelos personagens dos contos de fadas é uma diferença fundamental que singulariza cada um dos gêneros.

Esse aspecto, da brevidade e longevidade dos personagens, está relacionado com o enredo uma vez que é na ação que os personagens se transformam. Daí que os enredos literários chegam a extremos, os personagens podem efetivamente morrer (o gigante, por exemplo, em O pequeno polegar), como podem realizar seu sonho mais desejado, como a mudança da condição de pobreza para a de riqueza. Essa síntese dramática exigida pelo conto literário o torna mais complexo. Em contrapartida, na história em quadrinhos os personagens não podem se expor a tantos riscos.

Na história em quadrinhos da Turma da Mônica, o enredo é mais ágil e menos dramático, tendo em vista que não se decide sobre o destino final dos personagens. Nas narrativas da HQ os personagens tem a oportunidade de consolidarem, mais uma vez, seu perfil no universo a que pertencem: Mônica reafirma sua liderança; Cebolinha reafirma sua ingenuidade, e assim, sucessivamente. As narrativas em quadrinhos sobrevivem da redundância sobre os traços da personalidade de seus personagens. Os personagens da Turma da Mônica não passam por metamorfoses profundas como ocorre com os personagens dos contos de fadas. Cinderela passa de submissa e explorada a princesa; de desprezada a admirada enquanto Magali continuará a ser gulosa

a cada nova história. Mesmo recentemente, em que os personagens da Turma da Mônica cresceram, eles foram congelados nessa nova fase da vida, a adolescência. Nesse crescimento, perpetuam-se alguns traços dos personagens trazidos da infância e agregam-se outros que passam a se repetir a cada nova história. Portanto, a estereotipia persiste, assegurando o reconhecimento dos personagens e, sobretudo, garantindo a fidelidade de seu público leitor, que está em outra fase da vida.

De fato, o surgimento da Turma da Mônica jovem atende à necessidade mercadológica de acompanhar seu público que também está envelhecendo. Entretanto, a Turma da Mônica na infância continua a ser produzida, garantindo a formação do novo público leitor e consumidor de suas histórias. Portanto, a HQ está sempre vinculada a uma "[...] necessidade empírica [...]" (BAKHTIN, 2003, p. 311), pois é produto da sociedade industrial.

> A melhor prova de que a história em quadrinhos é produto industrial de puro consumo é que, embora uma personagem seja inventada por um autor genial, dentro em pouco esse autor é substituído por uma equipe, sua genialidade se torna fungível, e sua invenção, produto de oficina. (ECO, 2006, p. 285).

Não é o caso da literatura. Ali, os personagens não estão condicionados por essa necessidade de consumo. Essa diferença de interesses, porém, não significa que os quadrinhos não tenham contribuição relevante a dar à formação leitora. Entendo assim, que diferentes produções com diferentes níveis de exigências podem realizar uma pedagogia da formação cultural visto que podem ser articuladas e complementares.

Nessa lógica, a intertextualidade tem significativo papel. É relevante lembrar que a intertextualidade, (que é possível reconhecer entre as histórias em quadrinhos e a literatura infantil do *corpus* desta pesquisa) se manifesta pela relação dialógica entre textos que pode ocorrer por alusão, por imitação, por citação, por inversão e tantos outros procedimentos. A intertextualidade se torna paródica quando nessa relação se introduz a ironia. E a ironia acrescenta a carga avaliadora ao modelo imitado. Mas, pode também manter-se em nível de diversão, desconstruindo padrões estáveis de ideias, argumentos, abordagem que gera o riso. A paródia é uma intertextualidade transformadora, pois, de fato, muda a relação com os textos, as imagens e estabelece

um diálogo que muda a perspectiva sobre a trama narrada como ocorre nas histórias em quadrinhos escolhidas para a pesquisa em foco.

A relevância da paródia na formação leitora pode ser assinalada pelos diferentes aspectos com os quais estimula a cognição, a inserção na cultura e a desenvolver atitude crítica diante do conhecimento que o contato com esse gênero de texto propicia. Do ponto de vista dos processos de ler, a relação entre um texto paródico e sua possível matriz leva o leitor a seguir o propósito de associar um texto a outro para poder dessa tarefa relacional atribuir significados ao que lê. Decorrente desse movimento, o leitor precisa saber que está lendo uma paródia e assim, estabelecer um propósito em sua leitura – que é exatamente a arqueologia das fontes primárias do texto paródico. Assim, ao delimitar o foco da atenção para sua leitura, o leitor exercitará interatividade exigente e sofisticada entre o que sabe, o que o texto mostra e o que o provoca a investigar sobre suas fontes. Nesse empreendimento, a paródia coloca em ação a memória cultural e a história de leitura de quem lê, aciona seus conhecimentos prévios e, de posse dessas ferramentas, promove o aprendizado da leitura, lendo, pois o sujeito deve estar atento aos procedimentos necessários para conhecer através do texto parodiado as articulações feitas com a fonte original. Esse percurso pode ser extremamente instigante e complexo, pois dependerá muito da habilidade do leitor em reconhecer fios referenciais que possam conduzi-lo a associações pertinentes que colaborem na significação do texto. Certamente, ler paródia como esse exercício complexo e exigente também requer mediação qualificada.

Reconhecendo que a paródia pode ser um caminho de acesso ao patrimônio literário e cultural que os aprendizes, sujeitos da pesquisa, pareciam desconhecer, é necessário também admitir que esse percurso só poderá ser realizado com consistência através de adequada mediação. É nesse ponto, que a pesquisa oferece subsídios para o ensino da leitura e da formação leitora.

Os pares de histórias selecionados na pesquisa oferecem exemplos dessa intertextualidade paródica, sendo os contos de fadas as narrativas que relatam dramas das quais as histórias em quadrinhos são sua reinvenção bem humorada. A escolha metodológica em fazer a leitura em pares de histórias, na primeira parte da aula lia-se a HQ e, na segunda parte, o conto, com cada aluno de posse da revista e do livro, mostrou-se encantatória para os aprendizes. Ter os materiais de leitura disponíveis para a exploração promovia motivação, engajamento, poucas vezes, observados nas salas de aula

daqueles alunos. A leitura dos quadrinhos os mobilizava e os deixava alegres para adentrarem no mundo mais dramático dos contos de fadas. Mas, com igual força, as duas modalidades de narrativas catalisaram interesse e emoção. A motivação para com a rotina do estudo, que aconteceu uma vez por semana, levou alguns pais a perguntarem às professoras o que estava acontecendo nas 3ª terças-feiras, pois seus filhos não conseguiam dormir direito na noite anterior. O que acontecia era a aula de leitura de quadrinhos e de literatura. Nesse dia, como efeito secundário, a frequência foi maior nas séries envolvidas na pesquisa.

Neste artigo, faço a comparação entre o texto quadrinizado Cascão em "O porquinho borralheiro" e o conto "Cinderela" na versão traduzida por Tatiana Belinky a partir do alemão dos Irmãos Grimm (1989), que recebeu o título de "A Gata Borralheira". Para fins de compreensão, faço o resumo das histórias. Primeiro de "A Gata Borralheira":

Um homem rico fica viúvo com uma filha. Após certo tempo, casa-se novamente com uma mulher que tem duas filhas. A nova esposa e suas filhas rejeitam a menina fruto do primeiro casamento e passam a persegui-la. Vestiram a moça com vestes pobres, deixaram-na viver ao lado do fogão e lhe apelidaram de "Gata Borralheira". Certa vez, o rei promoveu três bailes em que todas as moças bonitas do reino foram convidadas para que dentre elas fosse escolhida uma noiva para o príncipe. A Gata Borralheira foi impedida de ir por sua família. Entretanto, ajudada por poderes mágicos Borralheira é vestida de forma deslumbrante, vai para a festa e encanta ao príncipe. Por três noites a magia se repetiu. Na última, na pressa em deixar o palácio, Borralheira perde um pé do seu sapato de ouro. Na tentativa de reencontrar a moça de sua escolha o príncipe empreende uma busca no reino para achar o pé que calçava o sapato perdido. Depois de algumas tentativas enganosas, o príncipe finalmente encontra sua noiva.

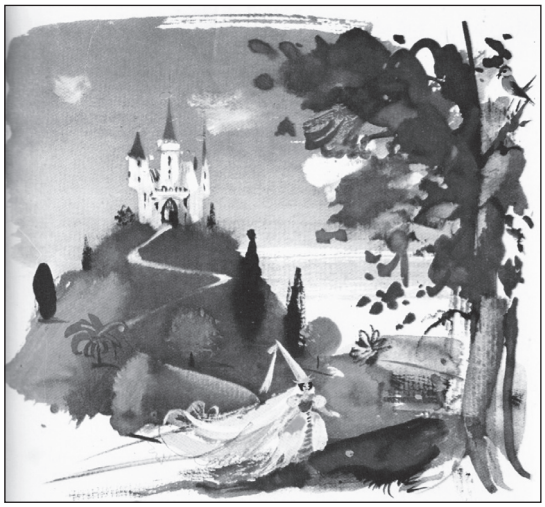
Vejamos, agora, Cascão em "O porquinho borralheiro".

Viviam felizes em um castelo a família de Antenor, sua esposa Lurdes e o filho Cascão. Para aumentar a família adotaram duas irmãs órfãs Cremilda e Clotilde. Certo dia, os pais foram à feira comprar batatinhas baroa e desapareceram. Cascão passa a ser criado pelas irmãs que fazem dele o criado da casa. Finalmente, acontece um baile no palácio real. As irmãs colocam

Cascão no porão do castelo para descascar batatas, enquanto elas vão para o baile. Cascão percebe que elas haviam roubado todas as batatas. Ajudados por personagens mágicos e seu fado madrinho, Cascão vai ao baile usando sapatinhos de cristal. Lá desmascara as irmãs e reencontra seus pais que estavam prisioneiros em um baú.

Na versão dos Irmãos Grimm de "A gata borralheira" (1812), não existe o prazo de validade para o encantamento. A magia se desfaz no momento que Borralheira decide que é hora de voltar para casa. A informação de que à meia-noite os efeitos mágicos perderiam efeito e a invenção da abóbora que se transforma em carruagem são originados da versão de Charles Perrault (1697) que também serviu de referência para a animação de Walt Disney (1950) o que popularizou maciçamente a história. Na história em quadrinhos, Cascão em "O porquinho borralheiro" a paródia do enredo se faz tomando como referência a versão de Perrault para a história de Cinderela ou a Gata Borralheira. Entretanto, na época da pesquisa, optamos pela versão escrita pelos Irmãos Grimm visto que foi a única cuja edição era disponível em volume individual.

Vejamos então, alguns traços de reconhecibilidade dos contos tradicionais na história e na imagem paródica da história em quadrinhos.



Observamos que no quadro que abre a HQ Cascão em "O porquinho borralheiro!", a linguagem da narrativa apresenta-se bastante literária, retomando clássica abertura de histórias do gênero "Muito além das planícies do sul, passando pelo vale encantado do faz-de-conta, logo depois da floresta dos gnomos cor-de-abóbora, existe um antigo castelo", o leitor contemporâneo facilmente percebe o deslocamento dessa linguagem para um texto quadrinizado. Essa percepção lembra ao leitor, que ele terá de recuperar conhecimento sobre o gênero literário para adentrar-se na história que passa a acontecer nos quadrinhos. Ao mesmo tempo, motiva-o a seguir adiante, pois o próprio fato dessa linguagem ser usada em uma HQ prenuncia alguma ruptura com o que ele já conhece.

A imagem que a HQ apresenta do castelo, retoma imagens também já conhecidas dos castelos que frequentam os livros de literatura como a ilustração que abre o conto "O rei sapo" (GRIMM, 1989). Assim, seja na linguagem verbal como na imagética o leitor contemporâneo é convidado a fazer contínua leitura do patrimônio literário e do presente quadrinizado. É com as referências literárias que ele é convidado a ler a história em quadrinho. Esse reconhecimento, favorece à atividade de comparar os dois gêneros e favorece o desenvolvimento da visão crítica sobre essas produções ficcionais e os enredos vividos por seus personagens.

Na medida em que a narrativa contemporânea progride, as semelhanças e, sobretudo, as diferenças vão se estabelecendo entre os dois gêneros. No universo da Turma da Mônica infantil domina o humor. Seus personagens vivem enredos em que ficam evidenciadas suas fragilidades como criaturas em processo de crescimento. Mônica, a líder de um grupo de crianças com idade de 8 a 10 anos, aproximadamente, é dominadora e atrai para si frequente sentimento de hostilidade. Cascão resiste bravamente à civilizada prática do banho. Magali se orienta pela gula. Cebolinha, constante vítima do poder de Mônica, expõe ao mundo sua dislexia. Cada qual com sua limitação, os personagens dessa turma vivem histórias em que fica sedimentado o conceito aristotélico, de que, na comédia, o homem se apresenta em condição desfavorável. (ARISTÓTELES, 1964).

O mesmo não pode ser dito dos personagens que frequentam os clássicos contos de fadas. Originários de narrativas populares, criadas para encantar seu público por longas temporadas de colheita e introduzir as novas gerações nos conhecimentos da comunidade e desafios da vida, os contos

de fadas são narrativas que mostram o homem conduzido pela virtude, pela conformação à dor, mas é um dia recompensado com a felicidade duradoura. A dignidade com que o personagem do conto de fada vive seu drama mostra uma criatura heróica, elevada, expressão aristotélica do homem em sua melhor condição. Esse paralelo de perspectivas sobre o mesmo enredo possibilita ao leitor a experiência de contemplar diferentes trajetórias do destino humano e aprender com elas. O leitor realiza pela leitura de ficção o julgamento que lhe propicia o avanço sobre a relação com o real, com sua subjetividade e com as escolhas que a vida poderá exigir.

No estudo comparativo que o desenho da pesquisa propiciou aos pequenos leitores, a paródia teve papel fundamental. Como se sabe, a paródia recria a partir de um modelo original uma história paralela que, ao mesmo tempo em que imita esse modelo, quebra com expectativas e visões automatizadas gerando o riso. E essa imitação é justamente um dos recursos que vinculam o contemporâneo ao passado, colaborando para o movimento de vai e vem que o leitor da paródia faz no ato de ler esse gênero. Provocados pela leitura do gênero a que eram familiarizados, os quadrinhos, a leitura dos textos dos contos de fadas tornou-se desejada por aquelas crianças. Fazendo o trajeto do que conhecem, a HQ, para a descoberta das referências de histórias ali citadas, os leitores atualizam o patrimônio literário e se tornam assim, leitores mais competentes. Com razão Hutcheon afirma que "[...] a paródia é o guardião do legado artístico, definindo não só onde está a arte, mas de onde ela veio." (1985, p. 97). Por esse percurso metodológico comparativo, a literatura chegou bem humorada para essa nova geração de leitores.

Essa articulação necessária entre história original e paródia assinala a relevância de se conhecer os clássicos. Sobre essa questão Ana Maria Machado escreveu:

> Conhecer os contos de fadas [...] permite também que se possa aproveitar plenamente sua ampla descendência, já que esse gênero foi um dos mais fecundos no imaginário popular. Não apenas em novelas e filmes que continuam contando a história de Cinderela ou do Patinho Feio em outra embalagem, mas na própria literatura que a eles se volta inúmeras vezes [...]. (MACHADO, 2004, p. 80).

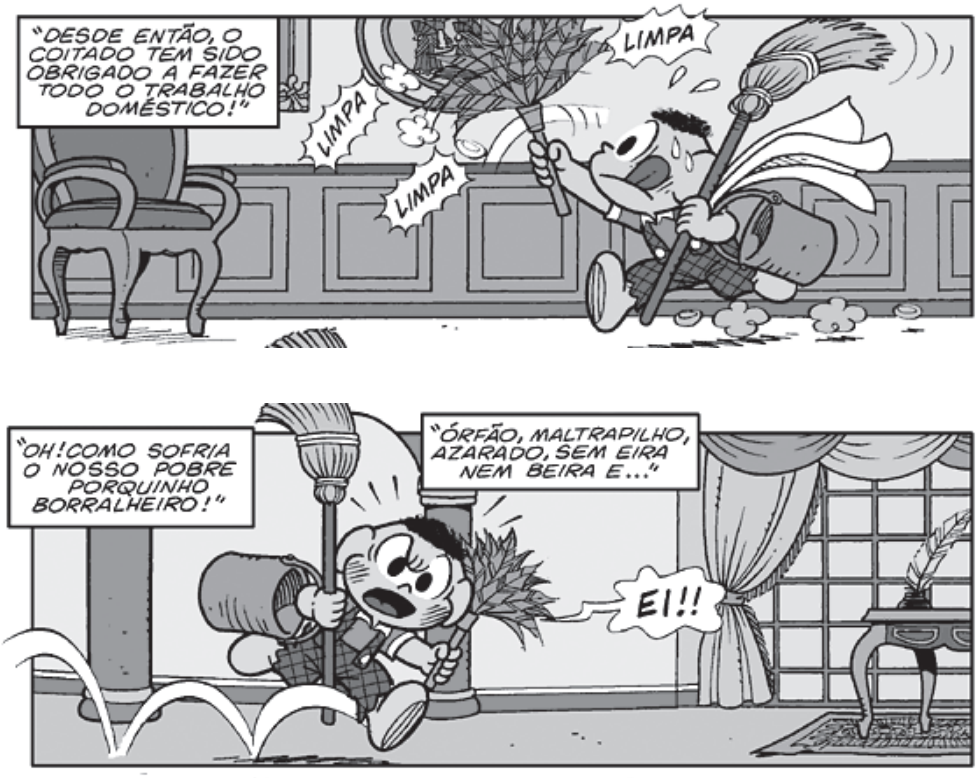
e, acrescento, também os quadrinhos se beneficiam dessa ascendência.

Conforme, fica evidenciado a paródia se realiza pelo processo estrutural de intertextualidade. Em decorrência, exige do leitor sofisticado trabalho arqueológico de reconhecimento de um texto original ao qual o texto que imita se opõe e recria. No confronto que se instaura entre esses textos, o texto paródico ironiza o modelo do qual extrai sua própria existência. Ao repetir o enredo do conto tradicional em "O porquinho borralheiro" desvela-se um dos méritos da paródia, a economia narrativa. (MACHADO, 2002). Sendo um texto dependente de uma matriz, não lhe cabe repetir simplesmente o enredo. Na abordagem da tradição, a paródia permite-se alusões, citações, inversões e assim, estabelece com o leitor cumplicidade a partir do que compartilham enquanto repertório cultural. A paródia convoca o leitor a estabelecer, com a brevidade de uma faísca, relações fundamentais para o avanço da narrativa. Apela, portanto, do ponto de vista cognitivo para a memória do leitor, instigando-o a acionar processo de leitura multidirecional, pois enquanto acompanha o desenrolar da história que lê, o leitor deve, continuamente, fazer inserções do patrimônio literário solicitado. O riso só chegará se as referências ao texto matriz forem reconhecidas, pois só chegamos ao deleite da imitação na paródia porque conhecemos os originais em que se baseia.

Como se observa, a paródia coloca em circulação textos que estão no imaginário do escritor e do leitor e possibilita uma abertura em rede do uso fertilizante dos clássicos. Nessa dinâmica, realiza-se verdadeiro trabalho de co-autoria, pois a convocação feita pela paródia depende da ativa participação da memória cultural e imaginária do leitor. Esse processo evidencia a natureza aberta da estrutura dos contos de fadas tradicionais, pois seu modelo possibilita recriar e produzir novas narrativas com outra linguagem.

Uma estratégia usada pelo autor Maurício de Sousa, como Walt Disney, quando realiza paródias é a ação performática dos personagens da Turma da Mônica em enredos clássicos. Isto é, preservando atributos de sua identidade ficcional na história em quadrinhos, os personagens imitam os enredos clássicos realizando, nesse processo, a transfiguração do gênero. Ao assim agirem, provocam o rebaixamento dos protagonistas tradicionais, como ocorre com "O porquinho borralheiro" história que faz homologia com o enredo de "A Gata Borralheira". Esse recurso performático é por si só um disfarce paródico que ao brincar de esconde-esconde com o modelo original provoca o retorno a ele com redobrado interesse, como ocorreu com os sujeitos da nossa pesquisa.

No universo quadrinizado, os personagens são reconhecidos por sua imagem e por atributos caricatos de personalidade que provocam sua imediata identificação. Esse é o caso da Turma da Mônica. Como se sabe, Cascão é arredio à água e à higiene. Na história em que é o personagem principal "O porquinho borralheiro", Cascão assume o enredo destinado à Gata Borralheira, entretanto, não se constrange de viver entre a sujeira, pelo contrário, essa condição lhe apetece. Em contraste à sua congênere, a Gata Borralheira, que é vítima da sujeira, Cascão carrega para o desempenho paródico o atributo principal de sua identidade quadrinizada, que é o desafeto incondicional por qualquer aproximação com limpeza. Entretanto, mantém do enredo do conto de fada a condição de desamparo e servidão sendo continuamente perseguido pelas irmãs adotivas. Enquanto Cinderela vive sua virtude de maneira triste, Cascão trabalha, age e não quer saber de discurso condescendente, como é mostrado na sequência dos quadros 8 a 10.



Pelo contrário, Cascão enfrenta com coragem seu destino e se acha no direito de manifestar seu desejo e sua alegria, como, por exemplo, na sequência em que ensaia passos de forró, imaginando que poderia ir ao baile que acontecerá no castelo real, conforme mostram os quadros 17 e 18.

Outro elemento que merece ser comparado no par de histórias é o nome dos personagens. No enredo do conto de fada a personagem não possui nome, mas sim apelido. Essa condição anônima acentua o perfil de subalterna e humilhada de a Gata borralheira ou Cinderela, visto que a função primordial do nome próprio é a individuação do personagem. Essa estratégia mostra que a personagem sequer alcança a individualidade de ter um nome. Em contrapartida, recebe das irmãs um apelido pejorativo "gata borralheira" em referência à situação de trabalhar e dormir junto ao fogão, mantendo-se sempre coberta de cinzas, como uma gata que ficasse sempre próxima ao fogo para se aquecer. O apelido reafirma a condição social e familiar da personagem. No quadrinho, "O porquinho borralheiro" é um apelido para um personagem que tem um nome que é ele próprio um deboche, Cascão. Entretanto, ao contrário da Borralheira, Cascão ostenta com altivez seu nome que reafirma positivamente sua identidade, de que é mesmo sujo e gosta de assim ser. Por outro lado, ele é um menino. Essas duas inversões: no tratamento à identidade, e à troca de gênero da personagem da narrativa original criam as condições necessárias ao conflito semântico de onde deriva o riso. Como todo diálogo implica em disputa, assim também ocorre na intertextualidade paródica. Em decorrência, no vai e vem do processo de significação da história quadrinizada, o leitor é surpreendido com uma nova versão do enredo que já cristalizara. Observa-se nesse processo, que a dependência das referências originais condiciona a recepção da história em quadrinhos como paródica e, por conseguinte, é determinante para o seu humor. Esse movimento de aproximação e distanciamento do clássico alerta o leitor sobre as diferentes formas de se criar através da linguagem, mostrando o jogo da ficção sobre a ficção.

Cotejando, ponto a ponto, a história de "O porquinho borralheiro" com a de "A Gata Borralheira" o leitor aprendiz entra no jogo criativo da imitação que reinventa, que é a paródia. Ter a consciência e o domínio sobre essa sintaxe valoriza o prazer de ler e consolida a habilidade intertextual essencial para ler a produção literária contemporânea. Essa habilidade não se limita às exigências para ler textos escritos, mas fornece condições cognitivas, culturais para o leitor interagir com outras linguagens que assim procedem.

Um aspecto que entendo participa de forma sutil, mas definidora na intertextualidade paródica é o ritmo da narrativa. O desenvolvimento das ações ganha extrema agilidade nos quadrinhos como recurso que dá mobilidade aos personagens e leveza às situações. Os personagens quadrinizados

transitam de estado de angústia para a alegria com bastante naturalidade. Não se conhece profunda autopiedade e desconsolo no personagem que se movimenta o tempo todo. Cascão em "O porquinho borralheiro" é um caso. A despeito de ter os pais sequestrados, e, portanto, se tornar órfão como a Borralheira, poucas vezes o desamparo do personagem é enfatizado e, até o ponto de vista do narrador é rejeitado pelo próprio personagem, conforme já mostrado. Nesse sentido, podemos dizer que na HQ paródica mostra-se a "[...] leveza como reação ao peso de viver." (CALVINO, 1990, p. 39).

A Gata Borralheira também tem seus momentos de leveza. Em meio aos maus tratos e inúmeras solicitações das novas irmãs ela consegue participar dos bailes oferecidos pelo príncipe. Mas a leveza da Borralheira é conquistada exclusivamente, por força de elementos fantásticos que aparecem em seu socorro e não por sua postura diante da situação. Entretanto, até que experimente esses momentos de leveza, a narrativa se recusa a avançar mostrando sucessivos episódios em que a paciência da personagem é testada. São as tarefas exigidas pela madrasta e pelas irmãs; os três bailes do príncipe; a procura pela moça cujo pé calçará o pequenino sapato de ouro. A narrativa está impregnada de episódios de angústia, de desamparo, de provas. Esses elementos dão dramaticidade à história, promovem a duração do sofrimento da personagem e valorizam seu perfil heróico. Todo esse processo dá densidade semântica à narrativa, desafia o leitor a explorar imaginativamente a condição experimentada pela personagem. O ritmo dramático procura a coincidência da experiência psicológica com a duração da narrativa. Quando colocadas em confronto, esse par de histórias, uma clássica e sua paródia, o leitor tem a possibilidade de conhecer as perspectivas de drama e leveza com que a vida pode se apresentar. Colher dessa experiência aprendizado, é meta possível para essas leituras, promove a educação do olhar da sensibilidade e possibilita julgar as escolhas que podem ser feitas na vida usando-se a ficção.

Para surpresa dos pesquisadores, após o término do estudo, em sondagem exploratória, foi perguntado aos alunos de qual modalidade haviam gostado mais, quadrinhos ou literatura. Muitos preferiram a literatura. Os argumentos apresentados foram de que "acontecem mais coisas", "a gente imagina mais". Ao que parece, esses aprendizes estão descobrindo que não só de leveza se faz a leitura ou a vida. O estudo permite concluir, que a paródia que os quadrinhos desenvolvem é um gênero pedagogicamente relevante para a formação leitora, pois apresenta ao aprendiz uma bem humorada porta de

entrada para o patrimônio da cultura literária representada pelos contos de fadas. Ao mesmo tempo, essa leitura comparativa entre os dois gêneros lhes mostra diferentes perspectivas sobre o destino humano: a leveza e o peso de viver. Diante desses resultados, entende-se que os quadrinhos devem frequentar as salas de aulas com mais assiduidade, legitimando os leitores de quadrinhos e a partir deles se tornarem leitores de literatura.

Referências

AMARILHA, Marly. Magali e Cascão vão a escola: transitando entre imagens e palavras. In: AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: a leitura crítica na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. História em quadrinhos e literatura: a disputa do leitor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA,Vera Maria Tietzmann (Org.). **Leitor formado**, **leitor em formação**: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006a.

_____. **O ensino de leitura**: a contribuição das Histórias em Quadrinhos e da Literatura Infantil na formação do leitor. Natal: Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós- Graduação em Educação, 2007. (Relatório final de pesquisa).

ANDERSEN, Hans Christian. **João trapalhão**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

ATTRIDGE, Dereck. **The singularity of literature**. London: Routledge, 2004.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1964.

BAKHTIN, Mikhail, **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 6. ed. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2006.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **A bela adormecida no bosque**. 4. ed. Tradução Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **A gata borralheira.** 2. ed. Tradução Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Branca de neve**. 2. ed. Tradução Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 2002.

_____. **Chapeuzinho vermelho**. 7. ed. Tradução Nilce Teixeira. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **O príncipe-rã ou Henrique de Ferro**. 7. ed. Tradução Nilce Teixeira. São Paulo: Ática, 2004.

_____. O rei sapo. In: GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Os contos de Grimm**. Ilustrações Janusz Grabianski. Tradução Tatiana Belinky. São Paulo: Paulinas, 1989.

GRISOLIA, Dulcy. **A bela e a fera**. São Paulo: FTD, 2000. (Coleção contos clássicos).

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**. Tradução Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1985.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

_____. **Os três porquinhos**. São Paulo: FTD, 2004. (Coleção lê pra mim).

PERRAULT, Charles. **O pequeno polegar.** 3. ed. Tradução Fernanda Lopes de Almeida. São Paulo: Ática, 2004.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

ROCHA, Ruth. **Os músicos de Bremen**. São Paulo: FTD, 2004. (Coleção lê pra mim).

SOUSA, Maurício de. **A turma da Mônica em**: era uma vez. Rio de Janeiro: Globo, 1999. p. 4-21.

_____. **A turma da Mônica em**: Os 4 músicos do bairro limoeiro. São Paulo: Globo, 2001.

_____. **Bidu em**: uma história que não está na carochinha. Rio de Janeiro: Globo, 2003. (número 39).

_____. **Cascão**, **Chovinista e capitão feio em**: os três sujinhos. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

_____. **Cascão em**: Cascão em o porquinho borralheiro! Rio de Janeiro: Globo/Maurício de Sousa Editora, 2002. (número 411).

_____. **Cascão em**: o porquinho Borralheiro! Disponível em: <http://www.monica.com.br/co,ics/porquinho/pag1.htm>. Acesso em: 28 maio 2007.

_____. **Cebolinha em**: o pequeno polegar. Rio de Janeiro: Globo, 2001. p. 138-150. (número 33).

_____. **Chico Bento em**: história pra boi dormir. Rio de Janeiro: Globo, 2001. p. 23-32.

_____. **Magali em**: a bela e a fera. Rio de Janeiro: Globo/Maurício de Sousa Editora, 2003. (número 39).

_____. **Magali em**: Magali adormecida. São Paulo: Globo, 2001. p.3-17. (número 320).

_____. **Magali em**: o pudim desencantado. São Paulo: Globo, 2003. (número 39).

Profa. Dra. Marly Amarilha
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Departamento de Educação
Grupo de Pesquisa Ensino e Linguagem
E-mail | marlyamarilha@yahoo.com.br

Recebido 13 out. 2009
Aceito 16 nov. 2009

Haveria uma antropologia infantil na modernidade?

Would have an infantile anthropology in modernity?

José Carlos Souza Araujo
Universidade de Brasília
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

Buscando situar uma conceituação de Modernidade, que se expressa paulatinamente a partir do século XIII, a criança e a infância são situadas como um fenômeno central na constituição da cultura ocidental a partir de então. O objeto deste trabalho é configurar alguns marcos filosóficos em torno da criança a partir do século XVI, representados pelas concepções de Martinho Lutero, Erasmo de Roterdão, Juan Luis Vives, Michel de Montaigne, John Locke, João Amós Comênio, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich W. A. Froebel, Johann Friedrich Herbart, William James, John Dewey e Antonio Gramsci. Evidentemente, tais pensadores revelam posições múltiplas, por vezes antagônicas, expressas através de antropologias assentadas no inatismo, no naturalismo, no deísmo, no empirismo, no cristianismo, no racionalismo, no idealismo, no materialismo histórico, entre outras. Entretanto, a criança é sempre situada em tais posicionamentos como um projeto inerente à cultura, constituindo-se a educação e a pedagogia como instrumentos para a sua formação.

Palavras-chave: Infância. Criança. Modernidade. Pedagogia. Antropologia infantil.

Abstract

Trying to specify a conception of Modernity, that expresses itself gradually from the 13th Century, the child and the childhood are situated as a central phenomenon in the occidental culture since then. The aim of this text is to configure some philosophical marks about the 16th Century child, represented by the conceptions of Lutero, Erasmo de Roterdão, Juan Luis Vives, Michel de Montaigne, John Locke, João Amós Comênio, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich W. A. Froebel, Johann Friedrich Herbart, John Dewey e Antonio Gramsci. Obviously, those theorists reveal multiple positions, not rarely with antagonisms expressed by anthropologies based on innate, naturalist, deist, empiricist, christian, rationalist, idealist or historical materialistic ideas, among others. Nevertheless, the child is always situated in those positions as a project inherent to culture. So, pedagogy and education constitute elements for their formation.

Keywords: Child. Modernity. Pedagogy. Infantile Anthropology.

A questão enunciada pelo título implica esclarecimentos iniciais, particularmente sobre a infância considerada filosoficamente. A criança ou a infância não representam adultos em miniatura, como acertadamente advoga o discurso presente no decorrer da Modernidade (esse termo será esclarecido posteriormente). Todavia, a infância ou a criança não revelam, na aparência, vínculos à adultícia, a não ser por semelhança. A infância é uma fase prévia à adultícia, depois de passar pela adolescência e pela juventude, fases intermediárias. Além disso, a infância ou a criança revelam aproximações com as faculdades cognitivas do adulto – tais como, a razão, a memória, a intuição, a imaginação –, uma vez que se trata de construí-las pela educação, mas não as possui; é tão só paulatinamente que a criança estará desenvolvendo-as, além também das potencialidades biológicas.

E tal desenvolvimento paulatino faz-se pela educação – mesmo antes da escola ou também sem ela – como uma prática social inerente ao processo e à produção da existência, da qual a infância constitui-se como primeira etapa. Por isso, a indagação – *haveria uma antropologia infantil na Modernidade?* – sugere um paradoxo: se o termo *antropologia* implica etimologicamente *discurso* sobre o *homem*, uma antropologia infantil implica, na mesma direção, um discurso sobre a infância (fase da existência humana) ou sobre a criança (um indivíduo humano).

Por conseguinte, seriam eles diversos os discursos sobre o homem e sobre a infância? Primeiramente, não se pode desconhecer as relações multidisciplinares que implicam a explicação e a compreensão da criança: de um lado, a filosofia – em especial, a antropologia, a teoria do conhecimento, a ética etc. – e, de outro, as ciências (como exemplos: Biologia, Psicologia, Sociologia – essas se constituíram no tripé da Pedagogia Científica desde o final do século XIX – História, Geografia, Pedagogia etc.).

Em suma, a Antropologia filosófica cuida da interrogação: o que é o homem? Mas, o que é a criança? Tornar-se-á adulta, mas não o é. Haveria especificidades antropológicas no período infantil? Como ponto de partida para a resposta: o desenvolvimento científico das Ciências Humanas, particularmente desde a segunda metade do século XIX, mas também, em especial, da Biologia, desde a segunda metade do século XVIII, não pode ser desconsiderado. Isso porque uma Antropologia Filosófica exige, na visão de Lima Vaz, atenção para algumas tarefas. Dentre elas:

> Uma justificação *crítica* [de uma ideia de homem] de sorte a que possa apresentar-se como fundamento da unidade dos múltiplos aspectos do fenômeno humano implicados na variedade das experiências com que o homem se exprime a si mesmo, e investigados pelas ciências do homem. (VAZ, 1991, p. 11).

Tal orientação coloca em interlocução a filosofia e as ciências. Nessa direção, o mesmo filósofo denomina os conhecimentos hoje acumulados como "[...] *pólos epistemológicos* ou centros de referência privilegiados segundo os quais se organiza a compreensão do homem ou se formam 'imagens de homem' e que acentuam os aspectos da realidade humana investigados por esse ou aquele grupo de ciências." Propõe, em seguida, três *pólos epistemológicos*: "[...] a) pólo das *formas simbólicas*: situado no horizonte das ciências da cultura; b) pólo do *sujeito*: situado no horizonte das ciências do indivíduo e do seu agir individual, social e histórico; c) pólo da *natureza*: situado no horizonte das ciências naturais do homem." (VAZ, 1991, p. 12).

Em outras palavras, trata-se, segundo ele, de compreender, articuladamente, os três polos de referência visando a uma antropologia bem fundada – a *cultura,* o *sujeito* e a *natureza* – sem reduzir o fenômeno humano a um deles, sem justapor um polo ao outro, mas integrando-os dialeticamente.

Explicar de uma outra forma, e associadamente à compreensão da criança e da infância, implica três indagações correlatas:

- *Com relação à cultura*: é possível compreender a infância e a criança somente a partir dos símbolos criados pela cultura? A criança é resultado somente dos símbolos que circulam no seio de sua cultura? Sua aprendizagem significa a aprendizagem de tais símbolos culturais?
- *Com relação ao sujeito*: a criança é um ser histórico, estrutura-se em torno de uma historicidade experimentada enquanto sujeito que tem uma intencionalidade, mas situada em relações com a totalidade social?
- *Com relação à natureza*: é possível explicar a criança e a infância, como fase da existência humana, apenas como seres biológicos, associados a uma perspectiva apenas naturalista?

Observe-se que estão em jogo controvérsias clássicas sobre o homem, mas também sobre a criança, como indivíduo humano, bem como sobre a infância, como uma fase da existência humana. Tais controvérsias explicitam-se pelo culturalismo (que enfatiza a determinação cultural), pelo naturalismo (que enfatiza a determinação natural), bem como pelo idealismo (se se considera o sujeito humano enquanto redutível à subjetividade, desligada dos projetos históricos ou da natureza).

O objeto deste artigo trará explicitações, mesmo que implicitamente, a tais questões. As várias concepções de infância e de criança, que se esboçaram no período da Modernidade, deixam entrever reducionismos assentados na cultura, no naturalismo e mesmo no idealismo. Porém, não significa dizer que tais reducionismos deixaram de produzir projetos educativos e pedagógicos em torno da criança e da infância. O mesmo vale em relação às justaposições e aos idealismos em torno da mesma temática.

Com base em tais referências a um discurso sobre o homem, põe-se Lima Vaz (1991), um filósofo brasileiro, a sistematizar, do seu ponto de vista, primeiramente a) as estruturas fundamentais do ser humano: *corporalidade, psiquismo* e o *espírito*; b) quanto às relações fundamentais do ser humano, elege a *objetividade*, a *intersubjetividade* e a *transcendência*; c) em termos de unidade fundamental do ser humano, opta pelas categorias *pessoa* e *realização*.

Sem perder de vista as especificidades relativas à possibilidade de uma antropologia infantil, cabe ao leitor avaliar, pelos conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer deste referido *paradoxo*, o qual em sentido etimológico implica dois termos de origem grega: *pará* (contra) + *dóksa* (opinião, julgamento; crença). Seria contrário ao julgamento afirmar-se uma antropologia infantil, compreendida como o ser do homem em processo de construção, em vista de sua corporalidade, de seu psiquismo, de sua intersubjetividade, de sua realização, de sua autonomização, de sua liberdade, de sua historicidade etc?

Como situar o Brasil no âmbito da Modernidade?

Problematizar e investigar a respeito das concepções de criança e de infância no Brasil promove a busca pelas raízes europeias de nossa cultura. E basicamente porque a cultura brasileira veio se nutrindo pelo diálogo com o movimento histórico europeu, ao qual está umbilicalmente ligado, apesar da

influência paulatinamente crescente dos Estados Unidos nos últimos 100 anos ou pouco mais, como poderá exemplificar as concepções de William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952) a respeito da própria criança, bem como da infância.

Nesse sentido, é cabível tratar, de modo geral, da concepção sobre a infância e sobre a criança no período da Modernidade, visto que o Brasil teve surgimento ocidental, bem como se formou no andamento desta; além disso, a veiculação das concepções-objeto dessa reflexão não estão desarticuladas ou desligadas dessa interlocução com o mundo ocidental europeu, nem mesmo a orientação pragmatista desenvolvida expressamente em William James e em John Dewey.

Inclusive as concepções fundadas no senso comum que circulam entre nós sobre a criança guardam relações com algumas matrizes presentes no pensamento europeu durante o período escolhido. Exemplificando: quando se afirma que *é em menino que se torce o pepino*, ou de que *pau que nasce torto, morre torto*, pode-se associar que tais provérbios guardam relação com a posição de Immanuel Kant (1724-1804) (1986, p. 16), filósofo alemão do século XVIII, expressa em uma de suas obras: "[...] de uma madeira tão retorcida, da qual o homem é feito, não se pode fazer nada reto."

Ou quando se busca afirmar que a criança nasce corrompida – dada a herança do pecado original de Adão e Eva –, lembra a concepção comumente ouvida, mas também sustentada, de que *a criança tem uma natureza ruim*. Ou um outro provérbio – *o cipó deve ser torcido enquanto é novo, depois de velho se quebra* – lembra a posição de Erasmo de Roterdão (1469-1536), que concebe a infância como algo a ser moldado, aconselhando que, no período infantil, de um modo metafórico, se deve manusear "[...] a cera enquanto mole. Modela a argila enquanto úmida. Enche o vaso de bons licores enquanto novo. Tinge a lã quando sai nívea do pisoeiro e ainda isenta de manchas." (ERASMO, 1996, p. 17).

Numa outra concepção popular de criança, oposta a essa, e que também circula na cultura brasileira, há uma ideia de que ela é inocente, é pura. Dessa posição, deriva a necessidade de que se respeite a criança, de que ela usufrua o período da infância, porque é um só e único na vida. Tal concepção pode ser associada à afirmação de Rousseau (1712-1778) (1995) – filósofo suíço que viveu no século XVIII – de que a criança nasce boa, não

precisa ser moldada por nenhum hábito, porque ela tem uma natureza boa. Provavelmente, a afirmação de que a criança é inocente guarda relação com tal posição.

Dadas essas aproximações entre pensadores eruditos e pensadores populares a respeito das concepções de infância e de criança, e sua condizente educação, observa-se, como defende Gramsci (1891-1937) que "[...] todos os homens são intelectuais, [...] mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais." (GRAMSCI, 1982, p. 7). Assim sendo, embora essa reflexão fuja da temática sobre a infância e a criança no Brasil, acredita-se que não há um distanciamento da cultura europeia, quando se propõe a abordar a respeito das concepções de infância e de criança no período da Modernidade.

O que é Modernidade?

Primeiramente, é necessário explicitar o conceito de Modernidade. Começando pelo adjetivo: o que é ser moderno? Moderno significa novo, atual, oposto a antigo, a medieval, a obsoleto. Inclusive em linguagem cotidiana, qualifica-se um dado vestuário ou uma dada música, ou mesmo uma dada pessoa como moderna ou antiga, atualizada ou medieval, ultrapassada ou não.

Etimologicamente, *moderno* vem da palavra latina *modus,i*, e significa *medida*. "Modo significa inicialmente 'na medida certa, não mais'; 'somente até essa medida'. Aplicado ao tempo, significa 'neste instante, não mais'; 'agora mesmo'; 'agora'. (CÍCERO, 2009, p. 41). E para Houaiss (2001) "[...] do sentido de 'medida', *modus* passou ao de 'limite', e também ao de 'maneira de (se) conduzir ou de (se) dirigir' e, por generalização, ao de 'maneira, modo de fazer' [...]." Para Cícero,

> Moderno é, portanto, o que se refere a agora, o que pertence a agora, o que possa chamar de 'agoral', segundo o modelo da palavra 'horal', que quer dizer 'relativo a hora'. Essa construção me parece bastante adequada, uma vez que 'agora' vem da expressão latina 'hac hora', cujo primeiro significado é [...] 'neste instante'.
>
> [...]

> Dado que 'moderno', como 'agoral', qualifica aquilo que se refere a agora, e agora é o instante em que eu – seja lá quem eu for – me encontro, então 'moderno' qualifica aquilo que se refere ao instante em que eu – seja lá quem eu for – me encontro. (CÍCERO, 2009, p. 42).

Através desse encaminhamento etimológico, o que se qualifica como moderno, desde o período da Modernidade, o foi em vista do caráter que, à época, denominada por 'moderna' passou a significar. Ou seja, o que foi afirmado como moderno passou a ter uma significação epocal, para aqueles que viviam desde esses tempos. É pela disputa e pela busca de superação do antigo que o moderno veio a se firmar como uma ideia e como uma aspiração.

Até a emergência do período renascentista, a partir de 1300, a história era comumente dividida em seis idades – referidas aos seis dias da criação – ou em quatro monarquias. (cf. Bíblia. Livro de Daniel, capítulo 2, versículo 40). No início do Renascimento, a história era compreendida por *tempos antigos* e *idade das trevas*. Foi Filippo Villani quem comentou em um tratado, de 1382, a respeito da Antiguidade e do tempo presente, referindo-se, também, ao tempo médio. No início do século XV, afirmou Flávio Biondo que a história viera da idade das trevas para um período em que renasciam os tempos clássicos. No final do século XVII, um alemão, Christoph Cellarius, publicou *História Universal Dividida em Antiga, Medieval e Novo Período*. Aqui nasce a periodização tripartite.

Nesse sentido, a Modernidade passou a ser pensada nos idos do início do Renascimento, uma nova forma de consciência do homem sobre a sua humanidade e sobre a história humana:

> Na modernidade o homem se conscientiza de suas capacidades racionais para o desvendamento dos segredos da natureza e busca empregá-las no sentido de encontrar soluções para os seus problemas. Substitui uma cultura teocêntrica e metafísica, dependente da verdade revelada e da autoridade da Igreja, por uma cultura antropocêntrica e secular. As raízes dessa nova forma de pensar foram lançadas pelo humanismo/renascentismo [...]. (GOERGEN, 2001, p. 11).

A reflexão de Lima Vaz também elucida a questão: depois de afirmar que a elaboração da concepção moderna de homem emerge no século XIII,

para se configurar quase completa no século XV, sustenta que a antropologia da Renascença é de ruptura:

> […] as concepções do homem […] tornam-se também mais complexas e passam a enfrentar o difícil problema da chamada 'pluralidade antropológica', quando a unidade cultural (como na Grécia) ou religiosa (como na Idade Média) da imagem do homem é desfeita pela descoberta da imensa diversidade das culturas e dos tipos humanos e pelo próprio avançar das ciências do homem que submetem o seu objeto a uma análise minuciosa e, aparentemente, desagregadora da sua unidade. (VAZ, 1991, p. *77*).

Associada a tais conceituações, a periodização, presente no estudo da História, traduz essa divisão: tem-se a História Antiga, a Medieval, a Moderna e a Contemporânea. Segundo essa divisão, a História Moderna iniciou-se em 1453. Mas tal data não corresponde ao processo cultural denominado por Modernidade, como será abordado adiante, pois é possível situá-la a partir do século XIII. (VAZ, 1991; GOERGEN, 2001; KUMAR, 1997).

Na verdade, a Modernidade é um processo que veio, mas que ainda vem se desenvolvendo, apesar da afirmação de que se vive numa nova era, a pós-Modernidade. Essa é a posição de Lyotard (1986, p. 16) em uma obra de 1979, inaugural a respeito da discussão sobre tal temática no campo das Ciências Sociais. Afirmava ele o seguinte: "[…] considera-se 'pós-moderna' a incredulidade em relação aos metarrelatos. É, sem dúvida, um efeito do progresso das ciências; mas este progresso, por sua vez, a supõe […]." Ou seja, a Modernidade teria estruturado em seu processo um conjunto de metarrelatos, que viriam a ser colocados sob suspeita pela pós-Modernidade.

Como se situou anteriormente, a Modernidade é uma realização que tem seu início desde os finais do período medieval. É no final desse que se inicia o Renascimento: estão renascendo – ou seja, estão sendo retomados os ideais postos pela cultura grega e romana. Nesse aspecto, o homem adquire centralidade, sua valorização é posta como fundamental em vista do libertar-se da cultura medieval, tempo em que a fé ocupava papel central e subordinava a razão humana.

É nesse período do Renascimento – ocupando o tempo entre os séculos XIV e XVI – que a subjetividade humana passa a ser objeto de investigação, pelo menos, na direção das realizações das diversas áreas científicas e da

filosofia, valorizando-se sua liberdade de investigação e de expressão no campo científico, filosófico, musical, político, além da pintura, da literatura, da economia.

Situada dessa forma, a Modernidade é uma consciência cultural que se propõe como um projeto, ou seja, algo que se lança para adiante. Revela ideais, crenças e aspirações, as quais, em suma, afirmam que cabe ao homem conhecer suas capacidades como sujeito da história; a Modernidade seria, então, um ideal que situa no sujeito humano o projeto que ele faz de si mesmo. Situa no sujeito humano o destino de sua história, cabendo não somente ao homem e à sociedade buscar traçar o seu destino, mas nele interferindo e avaliando-o. Assim sendo, a historicidade humana é posta como o lugar do homem, cabendo-lhe descobrir na história o sentido de sua humanidade.

Dessa concepção, deriva a centralidade da criança e da infância no período da Modernidade. Cabia, então, investir na infância e na criança, em vista da possibilidade de construção do futuro da humanidade. É nesse sentido então que a Modernidade, criança e infância se entrelaçam, no sentido de que essa seria viabilizada pela formação humana, e a criança seria o alvo de tal construção.

Certamente, a criança como indivíduo sempre percorreu a história do homem, bem como a defesa de que sua educação é central na configuração da sociabilidade humana. Buscando vestígios seminais na reflexão filosófico-educacional, encontra-se em *Leis* de Platão a seguinte afirmação sobre a educação da criança, mas associada à lei e à experiência de cidadãos mais velhos e virtuosos.

> [...] a educação consiste em puxar e conduzir a criança para o que a lei denomina doutrina certa e, como tal, proclamada de comum acordo pelo saber de experiência feito, dos mais velhos e virtuosos cidadãos. E para que a alma da criança não se habitue aos sentimentos de dor e de prazer contrários à lei e ao que a lei recomenda, mas se alegre ou entristeça de acordo com os princípios válidos para os velhos [...]. (PLATÃO, 1980, p. 59).

Entretanto, a ênfase da Modernidade se volta para a descoberta das possibilidades do ser humano, sendo que essas são inerentes à criança e à infância, os saberes que vieram e vêm se estruturando sobre a sua individualidade, sobre a possibilidade de sua formação, sobre a necessidade de

desenvolver as suas potencialidades tendo em vista que o seu desenvolvimento e o da humanidade revelam o vínculo entre a criança e a Modernidade, bem como traduzem as realizações e as promessas em torno da infância.

Nesse sentido, no âmbito do projeto de construção do homem, idealizado e perseguido no decorrer da Modernidade, a criança e a infância constituem o caminho por onde passa, necessariamente, tal construção. É por isso que está se afirmando que a Modernidade se apresentou, em sua gênese e em seu processo de disseminação, como um projeto que ainda hoje seduz, encanta e se renova, apesar das críticas de teor pós-moderno ao afirmarem desconfiança ou mesmo a morte da referida Modernidade, ou seja: de um lado, esta teria fracassado e, num outro extremo, estaria sob suspeita.

Retomando, o período do Renascimento, portanto, revela que está renascendo a possibilidade de o homem buscar, em sua existência, explicações sobre ela; buscar, na história humana, explicações sobre a história humana; buscar, na sociedade, explicações sobre essa mesma sociedade; buscar, na educação, a possibilidade de construção do próprio homem. Daí, então o investimento no período da infância. Na verdade, as respostas a tais buscas são diversas no período da Modernidade.

Trata-se em síntese, de um movimento que se expressa em inúmeros campos, tendo, como propósito, explicar a existência humana pelo existir, e tornando secundários os fundamentos que expliquem a existência humana como um projeto divino. Neste, se o homem deriva de Deus, aí está o sentido da vida humana: o ser humano tem uma origem divina e um destino transcendente à existência, depois de passar pela própria existência.

Portanto, desde o período do Renascimento nascem e se desenvolvem outras formas de explicação, outras maneiras de se buscar explicações para a vida humana, para a existência, para a educação. Então, é aí que a criança e a infância se tornam centrais, visto que essa fase da vida é primordial às outras fases. Tal concepção traz desdobramentos: trata-se de compreender melhor a criança, o seu mundo infantil, suas características, para melhor educá-la. Por isso, a criança é concebida como um indivíduo que tem especificidades, que pode ser desenvolvido, formado e educado. Veja-se, então, que falar de criança e de infância está muito ligado à maneira como se deve educá-la. No entanto, trata-se primeiro de desvendá-la, compreendê-la.

De maneira geral, pode-se afirmar que as concepções de educação, no período da Modernidade, estão centradas na compreensão do que é ser criança e de suas especificidades em vista de sua existência como criança. Como materialização de tal preocupação, é, no período da Modernidade, que vai se firmando a escolarização: surgiram anteriormente na Idade Média as universidades.

No século XVI, começa a emergir o que se conhece hoje por ensino médio. No século XIX, o ensino primário – hoje situado no Brasil, como parte da educação fundamental – bem como a educação pré-escolar. A história educacional, portanto, permite configurar a compreensão de que a construção da escolarização começou pelo jovem na Idade Média para atingir a criança oito séculos depois através da disseminação da escola primária e dos jardins de infância no século XIX.

Portanto, a escolarização é um fenômeno moderno, é algo novo. Aquela maneira antiga de se realizar a educação se diferencia desta que se apresenta como moderna. Nesse sentido, a Modernidade é um processo que nasce em ambiente ocidental e europeu, anteriormente à descoberta do Brasil em 1500. Dessa forma, ela já estava em andamento quando o Brasil – uma terra habitada por indígenas – foi descoberto pelos portugueses, e visitado e cobiçado por outros povos também europeus, como franceses, holandeses, espanhóis etc.

Uma ressalva: este estudo não visa abordar como a Modernidade foi sendo apropriada e disseminada no Brasil. Seria necessária uma outra abordagem sobre a inserção do Brasil na Modernidade, ou melhor, como o Brasil veio se apropriando e se reapropriando de tal Modernidade, e como ela foi-se disseminando pelo espaçoso território brasileiro.

Mas, somente para deixar uma referência, no Brasil há ressonâncias concretas em torno do movimento da Modernidade europeia, seja no período colonial, com a permanência dos jesuítas até 1759, quando a Ordem é expulsa do solo brasileiro e, posteriormente, supressa; através do movimento iluminista europeu expresso, por exemplo, pelas reformas do Marquês de Pombal; através da vontade política, mas não realizada, de disseminar o ensino primário no período imperial; pela penetração das ideias de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e de Friedrich W. A. Froebel (1782-1852), representantes significativos da Pedagogia Moderna europeia; pela disseminação das ideias

de progresso no final do século XIX, progresso esse que seria buscado, também, pelas realizações em torno da educação escolar; pela disseminação do método intuitivo na educação escolar, a partir da década de 1870, que elegia a intuição como a faculdade que promoveria melhor o ensino, e impulsionaria a aprendizagem das camadas sociais menos afeitas à escola.

Esse é o tempo da ampliação do ensino primário, que vai se estruturar a partir dos finais do século XIX e das primeiras décadas do século XX, através dos grupos escolares, uma realização tipicamente republicana. É o tempo da disseminação do movimento escolanovista entre nós, concretamente a partir da década de 1920. É o tempo do confronto da pedagogia moderna com a pedagogia tradicional, até então dominante. Observe-se, pois, que a pedagogia brasileira compartilha do movimento da Modernidade europeia, com descompassos, mas se inserindo e participando de seu andamento.

Depois, vem o tempo da elaboração da pedagogia libertadora de Paulo Freire, da hegemonia das concepções tecnicistas em matéria pedagógica, da penetração do ideário piagetiano, no momento inclusive renovado entre nós. Em suma, esses movimentos de caráter educacional escolar testemunham que o Brasil não está isento ou ausente do longo processo denominado por Modernidade. Pelo contrário, sua presença se revela através das apropriações, disseminações, re-apropriações e novas significações expressas no decorrer de sua história.

Esclarecidos os vínculos entre a Modernidade e o Brasil, faz-se mister retomar o que foi afirmado anteriormente: desde o período do Renascimento surgem explicações diferenciadas sobre a vida humana, a educação humana, a infância e a criança. De agora em diante, este estudo estará preocupado em expor sobre a relação entre Modernidade e concepção de infância e de criança procurando direcionar a reflexão para o campo da educação.

A infância e a criança como objetos da reflexão educacional da Modernidade

Nessa direção, cabem alguns esclarecimentos conceituais. Primeiramente, é necessário distinguir infância e criança. A infância é uma etapa da vida. Assim como são fases da vida a adolescência, a juventude, a adultícia, a velhice. O termo *criança* se refere concretamente à pessoa que

está vivendo a infância. Ser velho num período em que a idade média das pessoas era de 45 a 50 anos (no Brasil, essa era a expectativa de vida na década de 1940), é diferente de ser velho quando a expectativa de vida atinge, atualmente, a casa dos 70 anos.

Dessa forma, quando, hoje, já se afirma que há uma etapa da vida em que a pessoa entra na senescência, ou seja, está em processo de envelhecimento – entre os 50 e 65 anos – é mister assumir que as concepções de velhice, de adolescência, de senescência, de infância etc., estão vinculadas a uma construção social. Ser velho, há 50 anos, era ter 50 anos ou pouco mais. Estar na adolescência hoje implica uma faixa etária bem mais prolongada do que há 40 ou 50 anos.

No decorrer da Modernidade, elaboraram-se várias concepções de infância. E revelam elas divergências entre si, dado que é, nesse período, que a infância é objeto de preocupações educativas, isto é, a infância e a criança são objetos de investigação, de estudos, de debates, sempre preocupados com o exercício de compreender o que representam a criança e a infância através das abordagens científicas e filosóficas, como desenvolvê-las pela educação, e como tratá-las do ponto de vista pedagógico. Nesse sentido, observe-se que a área de conhecimento, denominada por Pedagogia, também é recente na história humana.

Uma observação importante: durante o período da Modernidade, emergem a escola primária, a sala de aula, o professor, a pré-escola, os sistemas nacionais de ensino. É em seu processo, que se desenvolve o que se denominada educação escolar, configurando-se esta, na atualidade, como sinônimo de educação. Um exemplo: no Brasil, há cem anos, o índice de analfabetismo ultrapassava 80% da população, ou seja, a educação escolar pouco fazia parte da educação da criança. O primeiro Jardim de Infância no Brasil, data de 1875, na cidade do Rio de Janeiro. (BASTOS, 2002).

Atendo-se ainda à temática, situa-se em Ariès (1981, p. 10) uma afirmação conclusiva no prefácio de sua obra: "A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos." Mas, na conclusão da sua obra, a sua reflexão é mais adensada.

> Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...]. (ARIÈS, 1981, p. 275).

A título de ilustração, esse posicionamento guarda relações com o que acontecia na então capital de Goiás, ao final do século XIX. Em *Criança*, um poema de Cora Coralina (1889-1985), nascida na cidade de Goiás (conhecida por Goiás Velho), a poetisa revela reminiscências do período de sua infância, bem como autentica o que era a criança.

> Entre os adultos, antigamente, a criança não passava / de um pequeno joguete. Não chegava a ser incômoda, / porque nem mesmo tinha o valor de incomodar/ [...]. Era uma coisa restringida, sujeitada por todos os meios / discricionários / a se enquadrar dentro de um molde certo, cujo gabarito / era o adulto. (CORALINA, 2001, p. 106).

Assumindo-se os descompassos da Modernidade entre a Europa e o Brasil, já comentados anteriormente, bem como as observações de Ariès, há pouco citadas, um outro poema de Coralina (2001, p. 124), intitulado *Normas de educação*, também manifesta a mesma concepção de uma maneira lapidar no interior brasileiro do final do século XIX: "Criança não valia mesmo nada. Entendia por acaso / dessas normas de Educação? / Nada era natural e os menores não tinham direitos. / E olha lá, que num passado que não foi meu, tinha sido / bem pior".

Enfocando-se a criança e a infância como objeto de preocupação, não se pode afirmar que não tivessem existido diferenciações conceituais entre ser adulto (particípio passado do verbo *adolescĕre*, *adultus* significa *aquele que cresceu*) ou ser criança, seja na percepção do adulto sobre a criança, seja na representação do adulto feita pela criança. No entanto, à medida que a criança e a infância vieram se tornando objeto de preocupações educativas, as diferenças físicas, morais, cognitivas, psíquicas, sociais, de gênero, políticas,

biológicas e quanto à capacidade de prover a sua sobrevivência vieram se estruturando, fazendo aflorar diferentes concepções de infância e de criança.

Infância etimologicamente vem do verbo *fari* – que significa falar, ter a faculdade e o uso da fala; daí a derivação como *infans, antis* (que não fala; que tem pouca idade, infantil, criança). Portanto, *infantia* significa dificuldade ou incapacidade de falar, mudez. Já o termo *criança* tem sua etimologia vinculada ao verbo *criar + ança*, o que significa o *indivíduo na infância*.

Sendo muitas as concepções de infância, são diversas também as concepções de educação infantil e de educação das crianças. Infância, criança e educação se interligam; a infância é, apenas, uma etapa da vida em direção à adolescência, assim como um preâmbulo, uma porta de entrada para a adolescência (do verbo latino *adolescere*, que significa crescer). Como está se tratando de Modernidade, far-se-á uma reflexão sobre a educação da criança, que vive o período da infância, procurando reunir algumas concepções marcantes manifestadas no decorrer da Modernidade, e que apontaram para a novidade, para o novo em relação ao antigo, ao medieval.

De antemão, é necessária uma ressalva importante: o período em apreço não apresentou somente o moderno. Mas, ela inaugura, no campo educacional, concepções diferenciadas em relação ao medieval. É nesse sentido que as reflexões educacionais modernas são diferenciadas em relação às reflexões medievais, consideradas antigas.

Há, na Modernidade, o aparecimento de uma reflexão pedagógica qualificada como moderna, centrada na existência, na vida, na experiência e na atividade do educando, procurando promover junto à criança a liberdade, a espontaneidade, a criatividade. No entanto, não significa que as abordagens pedagógicas chamadas tradicionais, muitas vezes identificadas como antigas ou ultrapassadas – não venham convivendo, disputando hegemonia ou mesmo se intercambiando entre si.

Em algumas concepções chamadas tradicionais, há inclusive uma perspectiva existencial a inspirar reflexões a respeito da infância e da criança. Na verdade, o que há é um confronto entre as concepções modernas e as concepções tradicionais. Por conseguinte, a Modernidade não é um rolo compressor que a tudo torna atual ou moderniza, que rejeita tudo o que seja antigo ou tradicional. Não é porque tenha aparecido o novo, que o antigo desaparece.

Tais concepções mencionadas como modernas e tradicionais convivem entre si, disputando as teorizações, as explicações e as práticas educativas. Digamos que, nesse aspecto, estejamos desde o século XVI numa encruzilhada entre as abordagens moderna e tradicional, posto que o exercício ou o excesso de autoridade do educador teve como contrapartida a defesa da orientação centrada na liberdade dos educandos.

Do pai exigente ao pai amigo, do professor que cobra ao professor amigo, a família e a escola brasileira têm dado sinais inclusive contemporaneamente, no sentido de rejeitar ou defender os referidos extremos relativos aos pais, aos professores ou mesmo às exigências escolares. A defesa dos limites em educação – um termo de teor metafórico, e muito pouco preciso – tem-se manifestado em várias instâncias, tais como a família, a escola, a literatura educacional, a imprensa.

Às voltas com o tema, o sentido de moderno é o que faz oposição à filosofia medieval, à concepção de que o homem tem sua explicação última e centrada em Deus. Esse se configura como ponto de partida para a explicação a respeito do homem, daí a qualificação de tais explicações como teocêntricas. A concepção medieval situava a fé como esclarecedora da razão humana, afirmava o homem como ser que realiza um projeto divino, o homem como ser que traz para a sua existência marcas de uma origem divina, mas cicatrizadas por causa do pecado original e, no entanto, restauradas em Jesus Cristo.

Marcos em torno da reflexão educacional sobre a criança e sobre a infância

Feitos esses esclarecimentos conceituais, convém, agora, apresentar, de forma panorâmica, alguns marcos da reflexão educacional sobre a criança e sobre a infância, citando e comentando posições básicas que caracterizaram o período da Modernidade. Para deixar claro, trata-se de retratar posicionamentos de alguns pensadores, tais como: Martinho Lutero (1483-1546), Erasmo de Roterdão (1469-1536), Juan Luis Vives (1492-1540) e Michel de Montaigne (1533-1592), vinculados ao século XVI; João Amós Comênio (1592-1670) e John Locke (1632-1704), ao século XVII; Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804), ao século XVIII; Johann Heinrich Pestalozzi

(1746-1827), Friedrich W. A. Froebel (1782-1852), Johann Heinrich Herbart (1776-1841), William James (1842-1910) ao XIX; John Dewey (1859-1952) e Antonio Gramsci (1891-1937) ao século XX.

Dispondo de uma outra forma: a estrutura das reflexões sobre a criança, aqui contemplada, envolve quatorze clássicos da educação ocidental. Suas obras, aqui referidas, estão mencionadas logo abaixo, com as suas respectivas datas de escrita ou de publicação:

Autores contemplados	Obra(s) escolhida(s)	Data de escrita/ publicação
Lutero	*Manifesto pela criação e manutenção de escolas cristãs*	1524
Erasmo	*De pueris*	1529
Vives	*Tratado de ensino*	1531
Montaigne	*Ensaios*	Anos de 1580
Comênio	*Didática magna*	1632
Locke	*Alguns pensamentos sobre educação*	1692 ou 1693
Rousseau	*Emílio ou da educação*	1762
Kant	*Sobre a pedagogia*	1803
Pestalozzi	*Diário sobre a educação de seu filho* *Horas noturnas de um eremita* *Cartas sobre a educação infantil*	1774 1779 1817
Froebel	*A educação do homem*	1826
Herbart	*Pedagogia geral derivada do fim da educação* *Esboço para um curso de pedagogia*	1806 1835
W. James	*Palestras pedagógicas*	1899
Dewey	*Democracia e educação*	1916
Gramsci	*Carta à esposa Júlia*	1929

No início da Modernidade, as preocupações com a educação, com alguma perspectiva ainda atual, se expressam com o italiano Vitorino da Feltre (1378-1446) que se situava numa posição humanista, preocupada com o desenvolvimento completo do indivíduo humano nas dimensões intelectual, ética, cultural e física. Mas esse entusiasta por uma educação moderna pouca coisa deixou escrita.

Em escrito de 1524, refletindo posições que faziam a defesa da escolarização da criança como instrumento de acesso à evangelização, e para que o Evangelho fosse disseminado, Lutero (1483-1546) (2000, p. 16) afirmava: "Nenhum pecado merece castigo maior do que justamente aquele que cometemos contra as crianças, quando não as educamos." Continua o mesmo autor:

> Para ensinar e educar bem as crianças, é necessário gente especializada. [...] Mesmo aptos e prontos para assumir, os pais não têm tempo nem espaço por causa de outras atividades e dos serviços domésticos. Portanto, a necessidade nos obriga a manter educadores comunitários para as crianças. (LUTERO, 2000, p. 18).

Nessa direção, nele havia um projeto político-educacional.

> [...] caberá ao conselho e às autoridades dedicarem o maior esforço à juventude. Sendo curadores, foram confiados a eles os bens, a honra, o corpo e a vida de toda a cidade. Portanto, eles não agiriam responsavelmente perante Deus e o mundo se não buscassem, com todos os meios, dia e noite, o progresso e a melhoria da cidade. [...] o melhor e mais rico progresso para uma cidade é quando ela tem muitas pessoas bem instruídas, muitos cidadãos sensatos, honestos e bem educados. (LUTERO, 2000, p. 19).

No andamento da Modernidade, procurando ainda estabelecer suas fundações educacionais, em ordem cronológica, há um importante escrito educacional de Erasmo de Roterdão denominado por *De pueris* (A respeito das crianças) datado de 1529. Nesse texto, a criança é concebida em sua individualidade, manifestando também preocupações com o desenvolvimento infantil, configurando concepções a respeito da necessidade de instrução durante a infância, bem como reflexões a respeito do mundo infantil.

Um tema constante no pensamento de Erasmo (1996, p. 9) em *De pueris*, é a defesa da instrução da criança: "Apenas sobre um ponto advertiria, com atrevimento, talvez, mas, por certo, movido pela bem-querença: não te amoldes à opinião e ao exemplo muito em voga, deixando decorrerem os primeiros anos do teu filho sem tirar proveito algum da instrução."

Procurando desvendar a natureza infantil, Erasmo de Roterdão toca em um aspecto cordial das teorias educacionais, ou seja, a questão da corruptibilidade à qual está sujeita o ser humano. Ou dito de outra forma, em tom indagativo: o ser humano é corrupto ao nascer ou corruptível após o nascimento? A resposta de Erasmo (1996, p. 34), no tocante à propensão para o mal, é a seguinte: "[...] eles [os filósofos] não atinaram com a causa que só foi trazida à tona pela doutrina cristã. Esta professa que a tal de inclinação para o mal entrou em nós como herança de Adão, o cabeça do gênero humano."

Até aqui, sua resposta é cabal. Não fica nenhuma dúvida sobre a defesa que faz da doutrina cristã a respeito do pecado original como fundação do mal inerente ao ser humano. Nesse sentido, a postura de Erasmo (1996, p. 12) não deixa dúvidas quanto à sua pertença entre os defensores da concepção tradicional de Educação. Mas afirma que "[...] tudo depende, de modo preponderante, de nós mesmos!"

Do espanhol, Juan Luis Vives (1592-1540), escrito em 1531, o *Tratado de ensino* corresponde à segunda de duas partes de uma obra maior, intitulada *Das disciplinas*, dedicada a João III, rei de Portugal.

A respeito da criança propõe fins quando se trata de orientá-la à escola:

> Quando um pai orienta um menino à escola, faça-lhe ver que não há de recorrer às letras como um meio de se procurar um sustento da ociosidade, um fim indigno de trabalho tão elevado. [...] Antes se deve manifestar-lhe que o objeto dos estudos é tornar o jovem mais instruído e melhor. (VIVES, 2004, p. 35).

Em um parágrafo posterior, pródigo em aspectos antropológicos sobre a infância e a criança, posiciona-se a respeito da educação no sentido de centrar-se em 'coisas boas': "O essencial é que o menino se acostume em

comprazer-se com as coisas boas, a amá-las, e ao contrário, desgostar-se das que não o são e ter aversão às mesmas." (VIVES, 2004, p. 37).

No corpo do mesmo parágrafo, explicita um elevado princípio da pedagogia moderna, o da adequação da explicação do professor à capacidade infantil, associado ao papel da razão que aparecerá posteriormente. Também no corpo da mesma argumentação, afirma a imitação como constituinte da natureza infantil:

> [...] também tem importância que se acomodem as explicações à capacidade infantil, que não alcançam de imediato coisas sublimes e abstratas, senão que consiste melhor a aprendizagem em um costume que penetra docemente, perdurando todo o resto de nossa vida as sentenças que ouvimos naquela idade, em particular quando se confirma depois pela razão. Além disso, as crianças têm algo de natureza simiesca e são propensas a imitar tudo, principalmente àqueles que consideram dignos disso, como pais, aios e professores. (VIVES, 2004, p. 37).

Embora em citação anterior já tenha o filósofo espanhol manifestado sua orientação vinculada ao humanismo tradicional cristão, especificamente pela sua distinção entre as 'coisa boas' e a aversão às más, seu posicionamento é, pela próxima citação, esclarecedor em relação a esse aspecto:

> Estejam os educandos persuadidos quanto ao que vão receber na escola de que constitui o cultivo da alma, isto é, da parte melhor e mais imortal de nosso ser; de que tal cultivo foi outorgado ao gênero humano por dom de Deus – nada mais que Ele pode fazê-lo – sendo o procedimento e o caminho para agradá-lo, para chegar até Ele, no qual radica a felicidade verdadeira. [...] Assim também [os educandos] se acercarão da escola com veneração, como a um templo; os professores tratarão com todo empenho para não deixar que se avilte [a escola] com baixezas, nem se contagie com atos viciosos, e eles os amarão e terão como dispensadores dos dons divinos e pais de suas almas. (VIVES, 2004, p. 50-51).

Finalmente, mais um comentário a respeito de Juan Luis Vives: o protagonismo do professor em relação à educação infantil é inconteste. Seu papel é ensinar o que é adequado à mente dos alunos, ou seja, Jesus Cristo é o modelo para aquele que ensina:

> Que o artista contemple as alturas, reduza à lei as ideias sublimes, para que nos esforcemos em conhecê-la; mas o preceptor em sua escola há de ter em conta como é seu auditório, não para deformar a arte nem ensinar noções falsas por verdadeiras, senão para não expor mais do que é adequado à mente de seus alunos. A santa história do Evangelho demonstra que aquele divino artífice e mestre [Jesus Cristo] realizou um e outro. (VIVES, 2004, p. 52).

Em Michel Montaigne (1533-1592), na obra *Ensaios*, escrita em etapas na segunda metade do século XVI, há uma perspectiva claramente moderna em relação à criança, no sentido de que a infância, bem como as outras fases da vida humana, é um construir-se através do qual o homem é compreendido como um ser que se faz, desfaz-se e se refaz sem cessar, e que a humanidade é diversa tanto no tempo quanto no espaço.

Sustenta que a escolha do preceptor tenha em vista um indivíduo "[...] com cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia e que, embora se exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência. Mais ainda: que exercesse suas funções de maneira nova." (MONTAIGNE, 1972, p. 81). Tal postura – a de que exercesse suas funções de maneira nova – nos leva a situá-lo entre os propugnadores por uma postura moderna.

A partir de tal sustentação vinculada à maneira nova de educar, ele explicita como devia se realizar isso concretamente. Primeiramente, aprendizagem não significa repetição. Cabe ao preceptor mudar essa perspectiva, pautando-se pelo que segue:

> Gostaria que ele corrigisse este erro, e desde logo, segundo a inteligência da criança, começasse a indicar-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, e as escolher e discernir por si próprio, indicando-lhe por vezes o caminho certo ou lho permitindo escolher. Não quero que fale sozinho e sim que deixe também o discípulo falar por seu turno. (MONTAIGNE, 1972, p. 81).

Tal observação permite entrever inúmeras dimensões metodológicas de ensino no tocante ao processo educativo de natureza existencial, tais como seguem: a) partir da inteligência da criança; b) incentivar o processo de escolha da criança; c) provocar o discernimento por parte da criança; d) implica

ainda que o processo de ensino seja compartilhado pelas falas do preceptor e do discípulo, ou seja, que haja diálogo.

Ressalte-se a posição de Michel de Montaigne (1972, p. 81) a respeito do ritmo de aprendizagem da criança, tão cara em nosso tempo. Como se observa na citação a seguir, trata-se de respeitar o ritmo infantil: "É bom que [o preceptor] faça trotar essa inteligência [a da criança] à sua frente para lhe apreciar o desenvolvimento e ver até que ponto deve moderar o próprio andar, pois em não sabendo regular a nossa marcha tudo estragamos."

Com João Amós Comênio (1592-1670), nascido na Tchecoslováquia, defende através de sua obra *Didática Magna* – (concluída em 1632), e publicada em latim em 1657 –, que há uma renovação da pedagogia tradicional com relação às concepções de infância. Comênio (1996, p. 63) lembra a origem da corrupção humana com o pecado original, mas assevera que Jesus Cristo disse: "Deixai vir a mim as criancinhas, e não as afasteis de mim, porque é delas o reino dos céus [...]", segundo Marcos, 10, 14. Em Mateus (18, 3) "[...] se não converterdes e vos não tornardes como meninos, não entrareis nos reino dos céus." Defendia ele que:

> Efetivamente, a criança, enquanto está na primeira infância, não pode ser instruída, porque a raiz da inteligência está ainda profundamente apegada ao chão. [...] Que a formação do homem deve começar na primavera da vida, isto é, na puerícia (Na verdade, a puerícia assemelha-se à primavera; a juventude, ao verão; a idade viril, ao outono; a velhice, ao inverno). (COMÊNIO, 1996, p. 209).

A defesa da educação no período da puerícia, passa, portanto, pela perspectiva religiosa, pela moralidade, pela educação baseada no exemplo, porque esse pode ser imitado. Por outro lado, a escola, para Comênio, não poderia ser somente um lugar de ciência, mas também de moralidade e de piedade. Trata-se da formação da criança, para a qual a figura do professor é fundamental.

Alguns pensamentos sobre educação de John Locke (1632-1704), obra que veio a público em 1692 ou em 1693, aponta na mesma direção inaugurada anteriormente e presente em algumas citações já feitas, ou seja, a de conferir à criança uma individualidade. Afirma ele:

> Existem muitas outras coisas que merecem ser contempladas; especialmente se se quiser abarcar as várias disposições naturais, diferentes inclinações e particulares defeitos que podem se encontrar nas crianças e, assim, prescrever remédios adequados para as mesmas. A variedade é tão grande, que requereria um volume; e nem mesmo assim seria suficiente. A mente de cada homem tem alguma particularidade peculiar, como a de sua face, que o distingue de todos os demais; e possivelmente não haja duas crianças que possam ser guiadas por um método totalmente idêntico. (LOCKE, 1986, p. 275).

Em referência à criança, Locke (1986, p. 275) sustenta que a considera "[...] apenas como uma folha branca, ou cera a ser moldada e formada como se desejar." Tal posição está em confronto com a posição de Erasmo de Roterdão que afirma que a maldade é trazida ao nascer em virtude do pecado original. Para Locke, somente a experiência iria marcar a folha branca, constituindo-se ela a sua marca desde o período infantil.

É necessário ressalvar que tal posição já se encontrava em Aristóteles (1944, p. 217), cuja afirmação está amparada pelas categorias *potência* e *ato*. Assim, potencialmente, a criança "[...] inteligível deve estar no entendimento, assim como a escrita está na tábula[1] antes dela receber os caracteres: deste modo estão as coisas no entendimento."

Ou seja, a criança possui em potência um entendimento. Assim como as tábulas estão em potência para receber os caracteres, o entendimento está em potência para fazer fluir o inteligível. Melhor dizendo, é da natureza do entendimento estar em potência. Citando sua própria afirmação: o entendimento "[...] deve guardar relação com o inteligível da mesma maneira que a sensação em relação ao sensível." (ARISTÓTELES, 1944, p. 213).

O próprio Comênio, em *Didática magna*, anteriormente à obra de John Locke, comenta tal posição de Aristóteles direcionando-o à reflexão sobre a atividade de ensinar, enquanto capaz de deixar marcas na mente humana:

> Aristóteles comparou a alma humana a uma tábua rasa, onde nada está escrito e onde pode escrever tudo. Portanto, da mesma maneira que, numa tábua, onde não há nada, [...] assim também na mente humana, com a mesma facilidade, quem não ignora a arte de ensinar pode gravar e efígie de todas as coisas. [...] Há, porém, uma diferença: na tábua, não é possível traçar linhas senão até ao limite em que as margens o permitem, ao passo que, na

> mente, por mais que se escreva ou esculpa, nunca se imagens. [...] Que coisa é esta impável sabedoria da omnipotência de Deus? (COMÊNIO, 1996, p. 108).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), em obra fundadora da pedagogia moderna, intitulada *Emílio ou da educação*, publicada em 1762, encontra-se: "Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem." (ROUSSEAU, 1995, p. 7). Observe-se que tal posição implica assumir que a criança nasce certa, nasce boa, e que a sociedade a degenera. Além disso, tal posicionamento de Rousseau representa um rompimento com a pedagogia tradicional fundada na concepção cristã de que o ser humano – no caso, a criança nasce corrupta e má em virtude do pecado original de Adão e Eva. Ou seja, a corrupção lhe é inerente, ao passo que a posição rousseauniana atribui à criança uma corruptibilidade que lhe advém, posteriormente, ao nascimento.

Com relação ao hábito, ele é central na pedagogia tradicional, porque é através dele que se estrutura a formação da criança, Rousseau afirma:

> O único hábito que devemos deixar que a criança pegue é o de não contrair nenhum. [...] Preparai à distância o reinado de sua liberdade e o uso de suas forças, deixando em seu corpo o hábito natural, colocando-a em condições de sempre ser senhora de si mesmo e de fazer em todas as coisas a sua vontade, assim que a tiver. (ROUSSEAU, 1995, p. 47).

Em síntese, a posição de Rousseau afirma que é preciso seguir a natureza. Se essa nasce certa das mãos do Autor das coisas, o papel do educador é respeitar tal natureza, fazendo todo o esforço possível para que essa não sofra interferência ou intervenção em seu desabrochar. Trata-se de orientar-se pela postura de que a sociedade degenera aquilo que nasce de maneira certa das mãos do Autor das coisas.

Em especial, reflita-se sobre a visão de Rousseau (1995, p. 29) sobre o educador da criança: "[...] o preceptor de uma criança deve ser jovem, e até mesmo tão jovem quanto pode sê-lo um homem sábio". Gostaria que ele próprio fosse criança, se fosse possível, para que pudesse ser um companheiro de seu aluno, e conquistar sua confiança ao compartilhar suas diversões. Para esse pensador, há uma defesa marcadamente centrada na liberdade da criança, liberdade essa que deve orientar a ação educativa.

Comenta-se que o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) ficou tão interessado pelo *Emílio ou da educação*, que chegou a se esquecer de sua habitual caminhada por causa da leitura da mesma. Sua obra, *Sobre a pedagogia,* resulta de alguns cursos acerca do tema ministrado a partir de 1776 (publicado em 1803), um ano antes de sua morte. Diferentemente de Jean-Jacques Rousseau, defensor da pedagogia da liberdade, Immanuel Kant é o filósofo que faz a defesa da disciplina na educação da criança.

Para ele, a disciplina é que permite transformar a animalidade em humanidade. Para que a criança possa vir a usar a sua razão, planejar a sua conduta, ela deve ser submetida à disciplina. Esta não permite à criança fazer o quer, por isso, a disciplina é a parte negativa da educação, porque nega a possibilidade de a criança realizar o que anseia, e a instrução é a parte positiva, porque acrescenta à criança o que ela não tem:

> Assim, por exemplo, as crianças são enviadas logo à escola, não com a intenção de que aprendam algo, e sim de habituá-las a permanecer tranquilas e a observar com pontualidade o que se lhes ordena, para que mais adiante não se deixem dominar por seus caprichos momentâneos. (KANT, 1983, p. 30).

Ainda para esse pensador,

> A falta de disciplina é um mal maior que a falta de cultura; esta pode ser adquirida mais tarde, enquanto a selvageria não pode ser corrigida nunca. É provável que a educação vá melhorando constantemente, e que cada geração dê um passo em direção à perfeição da humanidade; pois no fundo da educação está o grande segredo da perfeição da natureza humana. (KANT, 1983, p. 32).

As inspirações básicas de Johann Heirich Pestalozzi (1746-1827), embora sejam parcialmente identificáveis com a postura kantiana, advêm de Jean-Jacques Rousseau. Diferentemente deste que escreve *Emílio ou da educação* com objetivo especulativo e teórico, revelando quase nenhuma experiência de educador, embora tenha sido preceptor por pouco tempo, Pestalozzi é um teórico da educação que trabalhou, no decorrer de sua vida, com crianças das camadas populares, sempre com preocupações educativas e pedagógicas. Para Pestalozzi, em reflexão contida no *Diário de 1774*:

> Nenhuma aprendizagem vale alguma coisa se ela desanima ou tira a alegria. Sempre que a alegria ilumina o seu rosto, desde que a criança anime de alegria, de coragem e de fervor vital tudo aquilo que faz, não há nada a temer. Breves momentos de esforço que prontamente se condimentam com alegria e com vivacidade não deprimem a alma... Fazer brotar calma a felicidade da obediência e da ordem, eis a verdadeira educação para a vida social. (PESTALOZZI apud ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1981, p. 593).

Observe-se a centralidade de que goza a criança, e o papel secundário que cabe ao pai, bem como à palavra. Para com ela, são necessários cuidados e sentimentos, uma vez que eles estimulam as forças que a criança tem em si.

> Se se usando da bondade obtém-se mais resultado do que com qualquer outro recurso, é que se dá na criança [...] algo que, por assim dizer, responde ao reclamo da bondade. Esta deve ser o mais adequado à sua natureza; a bondade há de despertar em seu coração uma reciprocidade de sentimentos. De onde procede isso? Não vacilo em afirmar: procede do Doador de tudo o que é bom. É justamente a essa predisposição da pessoa que Ele tem dirigido sempre seu chamamento, seja mediante a voz da consciência, seja todas as vezes que, por uma graça infinita, em distintas épocas e de formas diversas tem falado à humanidade. (PESTALOZZI, 1988, p. 27).

No pensamento de Pestalozzi, não cabe o ensino centrado em palavras e em excesso de verbosidade, conforme constatado em *Horas noturnas de um eremita,* quando ele afirma que esse tipo de ensino:

> [...] não se adapta nem às faculdades da criança, nem às circunstâncias de sua vida. Segundo minha experiência, o sucesso depende de se o que é ensinado às crianças se lhes apresenta como verdadeiro, estando intimamente ligado à sua observação e experiência pessoal. (PESTALOZZI apud MAYER, 1976, p. 344).

Friedrich Wilhelm August Froebel (18782-1852) é fundador dos jardins de infância (em alemão, *kindergarten*) em 1837, dos quais as professoras são consideradas jardineiras. A primeira experiência brasileira com os jardins de infância ocorreu no Rio de Janeiro a partir de 1875. A importância de Froebel, entretanto, não se prende apenas à ressonância histórico-educacional

dos seus *kindergarten* e à sua imediata proliferação por vários países. Também ideias caras à pedagogia moderna estão presentes em seu pensamento, como a aprendizagem por atividade, centrada na liberdade, a importância do jogo, a necessidade de a escola ressoar a vida etc.

Em relação à temática deste artigo, cabe destacar sua obra, *A Educação do Homem*, publicada em 1826. Era filho de um pastor protestante, e a orientação religiosa está fundamentalmente presente nessa obra. Conviveu com a escola de Pestalozzi por dois anos a partir de 1808 em Iverdon, Suíça. A referida obra resulta de suas experiências em Keilhau, Alemanha, a partir de 1817.

Já no primeiro parágrafo da obra, *A Educação do Homem* (2001), seu norteamento é claramente explicitado – exteriorizar o interior que o ser humano guarda em si, eis o papel da educação:

Suscitar as energias do homem – ser progressivamente consciente, pensante e inteligente –, ajudá-lo a manifestar sua lei interior – o divino que há nele – com toda pureza e perfeição, com espontaneidade e consciência – nisso consiste a educação do homem. Ela nos dá, para esses fins, o caminho e os meios. (FROEBEL, 2001, p. 23).

Afirmando que o interior passa a ser conhecido por meio do que é exteriorizado, põe-se este como ponto de apoio de toda educação e de todo ensino. Na mesma medida, do exterior chega-se ao interior. É através dessa "[...] dupla relação do externo com o interno e do interno com o externo [...]" (p. 24) que se atinge a essência das coisas.

Com esse encaminhamento, Deus é situado como a eterna pluralidade dos fenômenos naturais, a partir do que suas explicações educacionais se estruturam:

> Quando não se aplica tal princípio, mas se fala abertamente dele (quando das manifestações exteriores na vida da criança se quer deduzir o íntimo de sua alma), é fácil cair em constantes contradições e debates, perpetuando os erros na vida e na educação. Daí provém, com tanta frequência, o desconhecimento da verdadeira natureza da criança, do jovem ou do adolescente; daí os fracassos em educação; daí a má inteligência entre pais e filhos, tanto por parte daqueles como por parte destes; daí, finalmente, as inúteis lamentações sobre a má conduta dos meninos, assim como também os elogios indevidos e as falsas esperanças sobre o seu futuro.

> Por isso, é tão importante esta verdade – a eterna pluralidade dos fenômenos naturais – em suas aplicações para pais, educadores e mestres. (FROEBEL, 2001, p. 24-25).

Mas convém, ainda, esclarecer o seu fundamento da educação infantil pelo seguinte esclarecimento: a *educação ativa* é delimitada pelo 'eterno', e o aspecto passivo da educação exige a atividade do homem em vista da liberdade associada à imitação de Deus:

> A educação ativa, a que ordena e prescreve, não tem, em todo caso, mais do que um destes dois sentidos: ou sugerir pensamentos claros e vivos, a ideia verdadeira, fundada em si mesma; ou bem oferecer algo que sirva de exemplo e de modelo. Porém, o eterno intervém onde existe um pensamento vivo e fundado em si mesmo – de onde se prescreve o que é em si mesmo verdadeiro. Portanto, ao contentar-se com o aspecto passivo da educação – com a educação que se limita a adaptar-se e a seguir –, o pensamento vivo, eterno, divino, pressupõe e exige, por sua própria natureza, a determinação e espontânea atividade desse ser – o homem criado para a liberdade e para a imitação de Deus. (FROEBEL, 2001, p. 27).

Um outro importante pensador do campo educacional e pedagógico é Johann Friedrich Herbart (1776-1841), que se vincula às orientações kantianas. Em *Bosquejo para un curso de pedagogía*, de 1835, toma a seguinte posição: "[...] têm que experimentar o mesmo as crianças e os adultos, ou seja, a pressão que todo indivíduo tem de sofrer da sociedade humana; têm que ser mantidos dentro de seus limites. O Estado confia este cuidado às famílias, tutores e escolas." (HERBART, 1946, p. 44). Outra obra sua, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, de 1806, é muito reveladora de seu posicionamento em defesa da disciplina. Para ele:

> Desprovida de vontade vem a criança ao mundo; incapaz, portanto, de toda voz moral. Os pais podem, pois, apoderar-se dela (ou voluntariamente, ou pelas exigências da sociedade), como de uma coisa [...]; no princípio se desenvolve na criança, não uma verdadeira vontade capaz de tomar decisões, senão uma impetuosidade selvagem que a arrasta de um lado a outro [...]. É necessário submeter esta impetuosidade [...]. Porém os germes desta cega impetuosidade, os desejos rudes preexistem na criança e ainda aumentam e se fortalecem com os anos. Para que não

> dêem à vontade que se eleva dentre eles uma direção antisocial, é necessário mantê-los constantemente sob uma pressão sempre perceptível. (HERBART, 1806, p. 89-90).

William James (1842-1910) está situado entre as mais significativas fundações do pragmatismo. No campo educativo, trata-se de um filósofo relegado a plano secundário, em vista da relevância de John Dewey (1859-1952), seu contemporâneo – ressalve-se que ele nasceu 17 anos depois –, como o filósofo mais representativo do movimento da Escola Nova, movimento esse emergente ao final do século XIX.

Sua obra, aqui objeto de elucidação no tocante ao objeto deste, é *Talks to teachers on psychology and to students on some of life's ideals* (literalmente, *Palestras aos professores sobre Psicologia e aos estudantes sobre alguns ideais de vida*), resultante de conferências desenvolvidas, em 1892, mas vinda, a público, somente em 1899, cujas reedições completaram vinte e três em 1929. Como se observa, o título guarda, em seu interior, preocupações com professores e com alunos, cuja direção estaria orientada para uma nova escola, destinada a superar a educação, a escola e a pedagogia de caráter intelectualista.

Sua obra aqui em apreço foi publicada no Brasil, em 1917, e intitulada por *Palestras Pedagógicas;* foi organizada em quinze capítulos. Em relação à temática a respeito da criança, chama-nos a atenção o capítulo III intitulado *A criança – organismo activo*. Sustenta aí que as funções da consciência se estruturam em torno do fornecimento de conhecimentos, e de que a mesma consciência é ativa.

Preocupando-se em esclarecer tal perspectiva, defende que a psicologia atual, evidentemente a de seu tempo, busca sobrelevar o lado prático da atividade humana, ou seja, faz prevalecer a função ativa da consciência, situando o papel da teoria da evolução em tal inflexão.

Nessa dimensão funcional, sustenta o espírito humano como um órgão que se destina a adaptar as reações do organismo às impressões recebidas do meio ambiente. E o caráter funcional do ser humano se realiza em torno do exercício da inteligência em adaptar-se à vida. Por conseguinte, o seu encaminhamento em termos das relações entre educador e educando se apresenta em torno da conduta prática de cada um dos educandos.

Concebendo a educação como organização dos recursos do ser humano, afirma que se trata de uma intervenção disciplinadora dos poderes da conduta, intervenção essa destinada a subsistir no meio social e físico. Nessa direção, chega a definir que a educação, tem por objeto, a organização de hábitos adquiridos e de tendências para agir. Ressalve-se, por conseguinte, que sua perspectiva se ancora numa concepção biológica do espírito, o qual é um dado com um objetivo prático.

O trecho a seguir é muito ilustrativo:

> Somos, eu e vós, pessoas educadas de modo particular; manifesta-se, neste instante, essa educação por uma conducta differente. Ser-me hia absolutamente impossível, dada a minha educação technica e profissional, e estimulado como sou pela vossa presença, permanecer assentado, silencioso, completamente passivo. Alguma cousa está a dizer-me que se espera a minha palavra e devo proseguir na palestra. Correntes que me passam pelos olhos, atravessam o meu espírito e me provocam os movimentos, estão de continuo a innervar-me os orgams da fala. Na sua fórma e na sua sequência, determinam-se estes movimentos particulares por minha educação –, fructo de todos os annos que tenho passado a leccionar e estudar. Por outro lado, puramente receptiva e negativa póde parecer, á primeira vista, a vossa conducta. Mas o facto de me escutardes já é uma conducta determinada. Todas as tensões musculares do vosso corpo distribuem-se de uma maneira especial emquanto estaes a escutar. A vossa cabeça, os vossos olhos tomam uma posição caracteristica. [...] em dada situação podereis ser guiados differentemente pelas palavras, que estou agora a formular. O mesmo se dá com as impressões que produzimos nos alumnos. Habituae-vos a considerar taes impressões como meios que lhes permittam adquirir capacidades de conducta – emocionaes, sociaes, physicas, vocaes, technicas, etc. Isso admittido, estareis dispostos a acceitar de uma maneira geral, sem a subtileza de exaggeradas distincções, a concepção biológica do espírito, o qual, segundo ella, é um dado com um objectivo pratico. Esta opinião há de certamente harmonizar-se com a maior parte do vosso trabalho de educadores. (JAMES, 1917, p. 18-19).

Mais adiante, afirma de uma maneira conclusiva: "Nenhuma impressão sem expressão, tal é, pois, o primeiro ponto do nosso conceito evolucionista sobre esse instrumento de adaptação que é o nosso espírito." Todavia, concebe a expressão como algo que "[...] retorna ao espírito sob a forma de

uma impressão nova, – a impressão de ter agido. [...] Ora, esta impressão a reflectir-se sobre si mesma completa a experiência." (JAMES, 1917, p. 23).

Nesse sentido, tomando em consideração as orientações pedagógicas, dentre outras, mas vinculadas ao lema que associa a impressão à expressão, aconselha após os exames escolares: "Dae, pois, notas, logares de honra, boletins, salvo si, neste ou naquele caso particular, houver razões praticas especiaes para agirdes de outro modo." (JAMES, 1917, p. 24).

Os temas presentes em outros capítulos são vários, porém assentados nos princípios já estabelecidos. São desenvolvidas reflexões em torno das reações inatas, adquiridas, instintivas, do hábito, da associação de ideias, do interesse, da atenção, da memória, da aquisição de ideias, da apercepção e da vontade. Em torno desses temas, o professor e o aluno são objetos centrais.

A educação consistiria 'numa abundância de meios que tornem possíveis "[...] as reações inatas e as reações adquiridas. A arte pedagógica consiste em produzir reacções mais complexas ou reacções substitutivas." (JAMES, 1917, p. 24). Entre as reações instintivas, tece considerações a respeito do temor, do amor, da curiosidade, da imitação, da emulação, da ambição, da combatividade, do amor-próprio, da propriedade compreendida como um instinto arraigado na natureza humana, da necessidade de construir. Depois de tratar de tais reações, conclui:

> Respeitai sempre, pois, as reacções originaes ainda quando tentardes cortar as suas relações com certos objetos para as substituir por outras, de que desejardes fazer a norma de conducta do vosso alumno. Debaixo do ponto de vista pedagógico, uma má inclinação é base tão favorável quanto o seja uma boa. E, de facto, por mais paradoxal que isto pareça, é quase sempre a melhor. As reacções convenientes que adquire o organismo da criança, devem tornar-se habituaes. (JAMES, 1917, p. 39).

É nessa direção que o capítulo VIII trata d'*As leis do hábito*. "As virtudes como os vícios são criaturas dos hábitos e a vida inteira não é por fim de contas senão um feixe de hábitos." (JAMES, 1917, p. 39-40). Em seguida, porém, afirma que o seu objetivo é prático, além de demarcar que o papel do educador deve estar sintonizado com a construção de sistemas de associações, tal como define abaixo:

> É, com effeito, o facto da associação que interessa praticamente o educador e não a sua causa espiritual ou cerebral, nem tão pouco saber si as leis do phenomeno se reduzem a uma só. Os alumnos, sejam elles quaes forem, são, no fim de contas, pequenas machinas de associações. Educa-los é em cada um delles organizar determinadas tendências que se associem umas às outras: as impressões às suas consequências, estas às suas reacções, estas aos seus resultados e assim por diante, indefinidamente. Quanto mais rico for o systema de associações, tanto mais completas serão as adaptações do indivíduo ao mundo exterior. (JAMES, 1917, p. 51).

John Dewey (1859-1952) – o mais expressivo filósofo do movimento das Escolas Novas – deixa suas marcas no campo da educação infantil na medida em que desloca com mais nitidez a questão educacional como realização fundada na experiência. "[...] uma definição técnica de educação: é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes." (DEWEY, 1979, p. 83).

Em sua visão, a infância, a adolescência e a idade adulta, enquanto fases da vida, são, apenas, etapas em que se realizam estágios de experiência. O valor educativo de cada uma dessas fases está somente relacionado com o que foi aprendido e experimentado. A vida, inclusive da criança, está ligada à sua experiência, e o viver está ligado às experiências significativas vivenciadas.

A postura de John Dewey focaliza que a criança, como também o adulto, reconstroem ou reorganizam, continuamente, as suas experiências, que devem ser conexas entre si, bem como ter continuidade para que aconteça o enriquecimento da criança. Em 1916 afirmava:

> [...] estamos sem dúvida longe de compreender a eficácia potencial da educação como agente edificador de uma sociedade melhor, de compreender que ela não só representa o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, mas também da futura sociedade que será constituída por eles. (DEWEY, 1979, p. 86).

Antonio Gramsci (1891-1937), filósofo italiano, clama por um posicionamento que busca historicizar a criança. Nesse sentido, em carta dirigida à sua esposa, Giulia, datada de 30 de dezembro de 1929, situam-se as

suas críticas, bem como a afirmação de princípios em torno de sua visão de criança. As citações a seguir se referem à mencionada carta.

> Tenho observado como de modo geral os 'grandes' esquecem-se facilmente de suas impressões infantis, que em certa idade dissolvem-se num complexo de sentimentos, de recordações, de comicidade ou outra deformação qualquer. Assim, esquece-se de que a criança se desenvolve intelectualmente de modo muito rápido, absorvendo desde os primeiros dias de nascida uma quantidade extraordinária de imagens que são ainda recordadas depois dos primeiros anos, e que irão guiá-la naquele primeiro período de juízos reflexivos, possíveis depois da aprendizagem da linguagem. (GRAMSCI, 1978, p. 145).
>
> Este trecho busca caracterizar o mundo infantil: suas impressões, o rápido desenvolvimento intelectual da criança e a absorção de imagens, concebidas como guias para juízos reflexivos.
>
> Naturalmente, não posso formar juízos e impressões gerais por falta de dados específicos e numerosos; ignoro quase tudo, para não dizer tudo, porque as impressões que tem me comunicado não possuem nenhuma ligação entre si, não mostram um desenvolvimento. Mas, do complexo desses dados tive a impressão de que sua concepção e a dos outros membros da sua família é muito metafísica, isto é, pressupõe que todo um homem em potencial existe na criança e que cabe ajudá-la sem coerções a desenvolver aquilo que já contém de latente, deixando obrar as forças espontâneas da natureza ou sei lá o quê. (GRAMSCI, 1978, p. 145).

Associando-se aos comentários anteriores, tais juízos e impressões deixam entrever um desenvolvimento. E, em seguida, aponta a sua crítica no sentido de afirmar, como metafísica, a afirmação do homem como potencialmente situado na criança, como portadora de forças naturais espontâneas que necessitam deixar se desabrochar. Nesse aspecto, sua crítica está centralmente direcionada à concepção rousseauniana que veio alimentando as concepções de criança desde o século XVIII.

Antonio Gramsci continua fazendo a defesa de que o ser humano resulta de formação histórica obtida com a coerção, defesa essa já firmada na citação anterior.

> Eu, ao contrário, penso que o homem é toda uma formação histórica, obtida com a coerção (entendida não só no sentido brutal e de violência externa) e é quanto basta; de outro modo, cairíamos numa forma de transcendência ou de imanência. O que se julga forma latente não é, além do mais, senão o complexo informe e indistinto das imagens e das sensações dos primeiros dias, dos primeiros meses, dos primeiros anos de vida, imagens e sensações que nem sempre são as melhores que imaginamos. (GRAMSCI, 1978, p. 145-146).

Em trecho da mesma carta, e em sua sequência, o mesmo pensador arremata:

> Este modo de conceber a educação como o desenrolar de um fio preexistente teve a sua importância quando se o contrapôs à escola jesuítica, isto é, quando negava uma filosofia ainda pior, mas hoje está por sua vez superado. Renunciar a formar a criança significa apenas permitir que sua personalidade se desenvolva recebendo caoticamente do meio em geral todos os motivos vitais. É estranho e interessante que a psicanálise de Freud esteja criando, especialmente na Alemanha (segundo deduzo pelas revistas que leio) tendências semelhantes às que existiam na França durante o século dezoito; e vá formando um novo tipo de 'bom selvagem' corrompido pela sociedade, isto é, pela história. Nasce daí uma forma de desordem intelectual muito interessante. (GRAMSCI, 1978, p. 146).

O teor de sua afirmação reconhece a importância da visão educacional de Jean-Jacques Rousseau, enquanto serviu para se opor à pedagogia tradicional católica de orientação jesuítica. Associando a postura do 'bom selvagem' à psicanálise de Freud, a referida citação deixa entrever novamente a reafirmação da necessidade de formar a criança, sobre ela intervindo e interferindo.

Concluindo

Evidentemente, poder-se-iam multiplicar as várias abordagens que delineassem concepções de infância e de criança. Entre aquelas que foram aqui privilegiadas – Lutero, Erasmo, Vives e Montaigne (século XVI); Locke e

Comênio (XVII); Rousseau e Kant (XVIII); Pestalozzi, Froebel e Herbart (XIX); William James, Dewey e Gramsci (XX) –, se permite visualizar algumas posições inatistas – no caso, afirmam a criança como naturalmente portadora de ideias e qualidades, independentemente da experiência de existir. O exemplo mais significativo é o do pensamento de Rousseau, ao afirmar a bondade inata da criança, bem como de Pestalozzi, quando busca situar a bondade da criança derivada do doador.

Em Michel de Montaigne (1533-1592) não se encontra, senão de uma maneira pontual, certas dimensões críticas à postura tradicional. Ele inspira o percurso que a pedagogia moderna viria percorrer. A posição reflexivo-educacional de Montaigne aponta na direção da afirmação da subjetividade e da individualidade infantis, bem como acredita no desenvolvimento do homem desde criança. E, na perspectiva que aqui interessa, a criança deve gozar de centralidade no decorrer do processo educativo e pedagógico.

As posições de Rousseau novamente são também exemplares, ao afirmar que tudo é certo ao sair das mãos do Autor das coisas; também as reflexões de Kant e de Herbart são significativas ao situar uma natureza humana problemática, sobre a qual se deve exercer a disciplina e a coerção.

Podem ser entrevistas posições empiristas, como aquela que afirma a criança, enquanto um nascituro, comparável a um papel em branco (Locke); ou a de Dewey ao privilegiar a experiência como elemento fundante da educação, ou ainda as posições de W. James; posições teológicas que afirmam a criança como integrante de um projeto cristão (Erasmo, Vives, Lutero, Comênio e Froebel se situam nessa direção); ou daquele particular posicionamento deísta: a criança nasce boa, mas está sujeita à corrupção porque a sociedade pode degenerá-la.

A postura de Pestalozzi relativa à dependência do Doador é também um exemplo deísta. Posições que enfatizam uma perspectiva histórico-social (Gramsci) como forma de compreensão da criança, bem como de orientação para a sua educação. Posições que são informadas pela Filosofia e, implicitamente, pelas várias Ciências, as quais permitem inúmeras abordagens sobre a criança e a infância, tais como a Psicologia, a Sociologia, a História, a Antropologia, a Política, a Economia.

Há abordagens de caráter total – propiciadas particularmente pela Filosofia, como testemunham as reflexões aqui postas –, mas há também as

abordagens de caráter parcial, propiciadas pelas Ciências, aqui pouco ou apenas implicitamente privilegiadas. De qualquer forma, o esforço que se fez no período da Modernidade, foi na direção de se permitir que a Filosofia Moderna e a Ciência triunfassem sobre a abordagem que subordinava o humano ao divino, a razão à fé, o entendimento humano como expressão transcendente, tão hegemônico no período da Idade Média.

As imagens de infância são plurais e se prestam a debates, discussões, crenças, ideais, utopias, aspirações, sonhos, fantasias, anseios, representações. Mas a criança que vive a infância, e se projeta para as outras fases da vida, é forjadora do futuro e da história. Afinal, as gerações educadoras – manifestas no interior da família e da escola, no lazer, nas religiões, nos canais de televisão, nos movimentos sociais, no trabalho, nas manifestações culturais etc. – se preocupam em reproduzir-se nas crianças tendo em vista seu futuro. Aliás, a educação implica, fundamentalmente, aprendizagem daquilo que está em circulação no interior de uma dada cultura.

Mas, ao lado do exercício das gerações educadoras em se esforçar pela reprodução da cultura nas crianças, há uma dimensão sempre garimpadora por parte das novas gerações, não no sentido de se contrapor às gerações educadoras, ou talvez sim, mas, certamente, na perspectiva de captar e assumir o movimento da história na direção do novo que se apresenta às crianças.

Portanto, o diálogo entre as gerações – usando-se aqui de um recurso discursivo – aconteceria pela tensão entre a reprodução e a garimpagem. Educar implica que os educandos captem e aprendam as maneiras de pensar, de sentir e de agir que estão em circulação na cultura (aí estaria a reprodução), mas educar não pode inibir a produção da existência pelas novas gerações, feita à maneira de um garimpo: trata-se de extrair, de explorar e de construir, também a partir da garimpagem que a produção social da existência permite.

Nesse sentido, a infância é forjadora de história e do futuro, porque, além da reprodução, há também o anseio de inventar e criar o futuro. Por isso, a criança é um projeto inerente à cultura, constituindo-se a educação e a pedagogia como instrumentos para a sua construção. E tal projeto se explicita pelas dimensões informal e formal da educação. No caso da primeira, um fenômeno que cobre a existência; no caso da dimensão formal, desde a denominada educação infantil até a educação superior.

Pode-se, com certeza, afirmar que a Modernidade, pela via da discussão sobre a infância e sobre a criança, construiu e expressou antropologias infantis: seus fundamentos são diversos, seja do ponto de vista filosófico – dentre outras, as dimensões ética, religiosa, política, ontológica, epistemológica –, seja do ponto de vista científico (biológico, histórico, psicológico, antropológico-cultural, antropológico-físico, sociológico, pedagógico etc.). O que é a infância ou o que é a criança são questões que estão, necessariamente, associadas à resposta sobre o que é o homem.

Notas

1 Biblicamente, a teoria sobre o pecado original está assentada nos capítulos 2 e 3 de Gênesis, os quais situam o ''primeiro' homem (Adão) e a 'primeira' mulher (Eva) como culpados pela desobediência a Deus por ter comido do fruto da árvore da ciência do bem e do mal (cf. Gen. 2,17 e 3,6). Há que se destacar teologicamente, no interior dessa teorização, a auto-compreensão que sempre teve o povo judeu de que Deus é o sentido da existência, o sentido da História. Essa visão radical sobre o 'primeiro' casal acabou por triunfar como concepção antropológica com a afirmação histórica do Cristianismo no Ocidente através, primeiramente, da reflexão de Paulo de Tarso, ou São Paulo (5-62 d.c.), presente em Romanos 5, 12-21; e, em seguida, por Tertuliano (155-222) e Agostinho (354-430). Afirmava ela que a corrupção inicial – a que se dá com o homem dos primeiros tempos bíblicos – torna-se inata ao ser humano; em outras palavras, o homem torna-se um ser corrupto ao nascer; portanto, todo o gênero humano participa de tal corrupção, tornando-se assim fundamentalmente afetado por essa inclinação natural para o mal. A propósito, um trecho fundador de São Paulo no âmbito da teologia neo-testamentária: "Por isso, como por um só homem entrou o pecado no mundo, e pelo pecado a morte, assim a morte passou a todo gênero humano, porque todos pecaram.. Pois, se a falta de um só causou a morte de todos os outros, com muito mais razão o dom de Deus e o benefício desta graça obtida por um só homem, que é Jesus Cristo, superabundou para todos [...]. Se pelo pecado de um só reinou a morte (por culpa dele), muito mais aqueles que recebem a abundância da graça e o dom da justiça reinarão na vida por um só, que é Jesus Cristo. Portanto, como pelo pecado de um só a condenação se estendeu a todos os homens, assim, também por um só ato de justiça recebem todos os homens a justificação que dá a vida. Assim como pela desobediência de um só homem foram todos constituídos pecadores, assim pela obediência de um só todos se tornarão justos." (CARTA AOS ROMANOS, 5, p. 12-21).

2 Entre os assírios, os acadianos e os sumerianos, tábula se refere a uma placa de argila ou de madeira, revestida de cera na qual se faziam inscrições. (DELTA LAROUSSE, 1982). É também chamada por plaqueta. (JEAN, 2002).

Referências

ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. **História da pedagogia**. Tradução Glicínia Quartin. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. (v. 3).

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARISTÓTELES. **Tratado del alma**. Tradução A. Ennis, S.J. Buenos Aires: Espasa-Calpe Argentina, S.A., 1944.

BASTOS, Maria Helena Camara. **Pro patria laboremus**: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

BIBLIA SAGRADA. **Carta aos romanos**, **5**, **12-21**. São Paulo: Paulinas, 1978.

CÍCERO, Antonio. Moderno. In: MOUTINHO, Marcelo; REIS-SÁ, Jorge. Dicionário Amoroso da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna**. Tratado de arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 8. ed. São Paulo: Global, 2001.

DELTA Larousse Novíssima Enciclopédia. **Verbete tábula**. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1982.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

ERASMO, Desidério [de Roterdão]. De pueris. **InterMeio**, Campo Grande, v. 2, n. 3, p. 1-60, 1996. (Tradução Luiz Ferracine, encarte especial).

FROEBEL, Friedrich W. A. **A educação do homem.** Tradução Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo (RS): Editora de Passo Fundo, 2001.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade**, **ética e educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Cartas do cárcere**. Tradução Noênio Spinola. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HERBART, Johann .Friedrich. **Pedagogía general derivada del fin de la educación**. Tradução Lorenzo Luzuriaga. 2. ed. Madri: Ediciones de la Lectura, 1806.

_____. **Antología de Herbart**. Selección y prologo Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada, 1946.

HOUAISS. Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

JAMES, William. **Palestras pedagógicas**. São Paulo: Augusto Siqueira & Comp., 1917.

JEAN, Georges. **A escrita**, **memória dos homens**. Tradução Lídia da Mora Amaral. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

KANT, Immanuel. **Pedagogía**. Tradução Lorenzo Luzuriaga e José Luís Pascual. Madri: Akal, 1983.

_____. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. Tradução Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Tradução La Lectura y Rafael Lasaleta. Madri: Akal, 1986.

LUTERO**,** Martinho. **Educação e reforma**. Tradução Walter O. Schlupp; Walter Altmann e Ilson Kayser. São Leopoldo (RS): Sinodal; Porto Alegre: Concórdia, 2000.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1986.

MAYER, Frederick. **História do pensamento educacional**. Tradução Helena Maria Camacho. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaios**. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cartas sobre la educación infantil**. Tradução José María Quintana Cabanas. Madri: Editorial Tecnos, 1988.

PLATÃO. **Diálogos**: leis e epínomis. Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universidade Federal do Pará, 1980.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VAZ, Henrique Claudia Lima. **Antropologia filosófica I e II**. 2. ed. corrig. São Paulo: Loyola, 1991.

VIVES, Juan Luis. **Tratado de la enseñanza**. México: Editorial Porrúa, 2004.

Prof. Dr. José Carlos Souza Araujo

Universidade de Brasília | Brasília
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação
Superior: História, Sociedade e Política

Universidade Federal de Uberlândia | Uberlândia
Programa de Pós-Graduação em Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e
Historiografia da Educação
E-mail | jcaraujo@pq.cnpq.br
E-mail | jcaraujo@ufu.br

Recebido 25 nov. 2009
Aceito 29 dez. 2009

Práticas de leitura e escrita nos grupos escolares do Rio Grande do Norte (1908-1920)

Reading and writing practices in elementary school in Rio Grande do Norte-Brazil (1908-1920)

Maria Arisnete Câmara de Morais
Francinaide de Lima Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Este trabalho analisa as práticas de leitura e escrita nos Grupos Escolares de Natal, no início de sua criação no Rio Grande do Norte, durante o período de 1908 a 1920. Buscamos identificar as disposições específicas que distinguem a comunidade de leitores e as tradições de escrita na formação da sociedade letrada norte-rio-grandense. Fundamenta-se nas análises de Chartier (1999), Ferreiro e Teberosky (1985), Manguel (1997) e Morais (1997) a fim de reconstruir as redes de aprendizados que organizam, histórica e socialmente os modos diferenciados de ler e escrever os quais se configuram em gestos e hábitos. No período em estudo acreditava-se que por meio da escrita, entendida como a arte de gravar os pensamentos e sentimentos através das letras, as ideias ganhavam formas, a comunicação era facilitada e as verdades das ciências eram propagadas. A leitura, por sua vez, era a operação abstrata de intelecção legítima. A análise evidencia que estas atividades envolvem o engajamento do corpo, sua inscrição no espaço, bem como a relação do leitor e escritor consigo e com os outros.

Palavras-chave: História da educação. Prática de leitura e escrita. Grupo escolar.

Abstract

This work analyzes reading and writing practices in Elementary School of Natal, Rio Grande do Norte-Brazil in the period of 1908 to 1920. The research aims to identify specific characteristics that made this reading community distinguished. This is done regarding the writing formation tradition of this literate society of Rio Grande do Norte. Thus the research bases itself on Chartier (1999), Ferreiro e Teberosky (1985), Manguel (1997) and Morais (1997). All those the authors made possible to recompose the learning network that historically and socially represent the different manners of writing and reading, configured by gestures and habits. In this period of time it was a common belief that writing was a form of art that engraved thoughts and feelings through letters. Ideas came to form and communication was made possible. Truth through science was able to be spread. Reading was considered an abstract and legitimate understanding. The analysis emphasizes that these activities involves body, its place in space as well as its relationship with reader and writer with himself and others.

Keywords: History of education. Reading and wrting practises. School.

A leitura e a escrita

Este trabalho analisa as práticas de leitura e escrita nos Grupos Escolares de Natal, no início de sua criação no Rio Grande do Norte, durante o período de 1908 a 1920. Buscamos identificar as disposições específicas que distinguem a comunidade de leitores e as tradições de escrita na formação da sociedade letrada norte-rio-grandense.

Os Grupos Escolares foram criados pela Lei nº 249, de 22 de novembro de 1907, que autorizou o governo "[...] a reformar a instrução pública, dando especificamente ao Ensino Primário moldes mais amplos e garantidores de sua proficuidade." (1907, p. 5). O funcionamento de uma rede de instituições primárias, autorizado pelo Decreto nº 178, de 29 de abril de 1908, tinha em vista a escolarização da infância, assim como a construção da cultura letrada. É neste contexto que este artigo pretende atuar com o objetivo de reconstituir as maneiras de ler, maneiras de escrever nesse período de transição entre o século XIX e o início do século XX.

Os textos fundadores de nossa análise registram como os professores devem instruir ou educar seus alunos. Os Regimentos Escolares, os Diários de Classe, as reflexões de intelectuais mostram maneiras de fazer e são indícios de suas práticas. Difícil narrar como ocorreram essas práticas de leitura e de escrita no passado. O cotidiano de uma escola do início do século XX, por exemplo, é revestido de dificuldades. Como era esse cotidiano citadino ou rural? Esta indagação conduz à análise do próprio espaço dessas práticas, dependentes que são das predisposições estáveis dos grupos que as praticavam. Com a análise desse espaço pretendemos desvendar as maneiras de ler, identificando as características específicas de uma determinada comunidade de leitores e suas tradições de leitura e de escrita. (MORAIS, 1997).

Os documentos que se descortinam permitem comparar a instituição Grupo Escolar do ponto de vista administrativo, político e social. Mas o seu cotidiano permanece envolto nas brumas do passado. Como seriam os gestos, as frases que caracterizavam as relações que se estabeleciam entre professor e alunos? Estes documentos não informam sobre o trabalho dos alunos. Tentamos estabelecer o confronto entre o ensino desejado com a aprendizagem concreta a partir dos vestígios que os nossos professores legaram à contemporaneidade. O que sabemos a respeito das práticas de escrita e de leitura a partir das fontes disponíveis? Seriam marcas das práticas de aprendizagem? Como

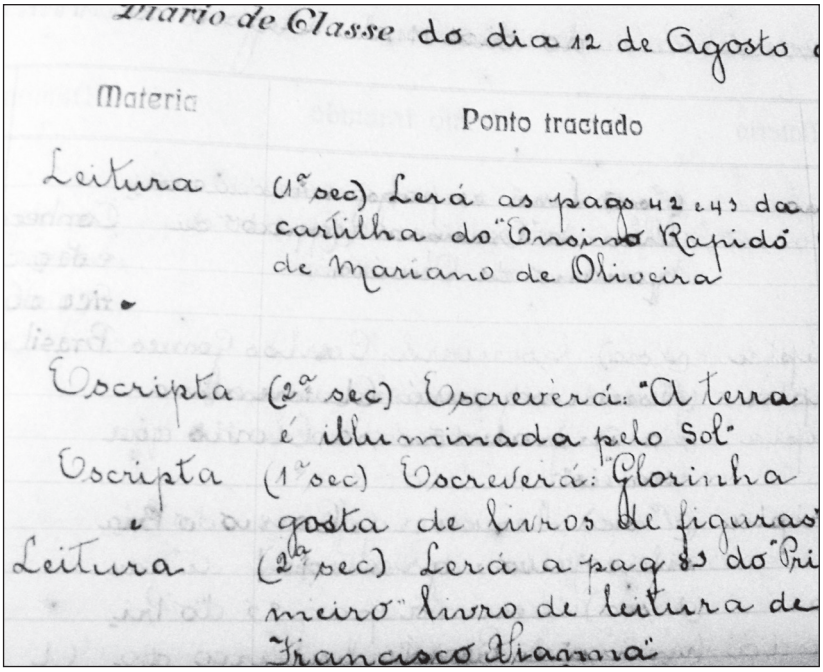
os cadernos de planejamento das professoras introduzem as gerações mais jovens na cultura escrita? Na tentativa de compreender estas marcas de aprendizagem recorremos à análise das práticas educativas nos Grupos Escolares no início de sua formação e criação no Rio Grande do Norte. A reflexão de Certeau esclarece essas maneiras de apropriação. "Os leitores são viajantes". (CERTEAU, 1994, p. 269-270). São caçadores furtivos, despertam e habitam textos adormecidos revivendo-os na multidiscursividade da língua e suas possibilidades de uso. Porém dessa prática de um tempo que não é o nosso só podemos capturar as determinações. Significa, portanto, pensar essa realidade a partir dos vestígios encontrados nos textos disponíveis – seja no livro, seja no jornal – enquanto suportes dessas práticas culturais de leitura e de escrita. Significa, ainda, considerar suas próprias condições de produção, uma vez que esses textos circulavam em um universo diferente da atualidade. São outras configurações.

Os Diários de Classe mostram que a escola divide os saberes em disciplina, definidas pelo conteúdo a ser trabalhado. Um conteúdo humanístico preocupado com o ensino da moral e do civismo numa escola republicana.

O Diário de Classe da professora Josefa Botelho registra, em 12 de agosto de 1919, as lições destinadas aos alunos e faz referência à *Cartilha Ensino Rápido da Leitura*, de Mariano de Oliveira, cuja primeira edição data de 1917. Pelo número de edições dessa cartilha evidencia-se o seu grau de aceitação nos Grupos Escolares do período.

No registro da professora estão dispostas as disciplinas que compunham o programa de ensino e o respectivo conteúdo a ser trabalhado. O livro de leitura, um recurso ao qual a professora recorria para o ensino de diferentes matérias, assinalava a preocupação da professora, neste momento, com o espaço geográfico. A criança e o mundo; no entanto, não tivemos acesso às respostas dessas crianças quanto às atividades solicitadas. A prática de escrita proposta seria a cópia das frases: "A terra é iluminada pelo sol" e "Glorinha gosta de livros de figuras". (BOTELHO, 1919). As citações a serem escritas evidenciam o caráter dos ensinamentos ministrados nos Grupos Escolares e o suporte textual utilizado nas lições de leitura e escrita.

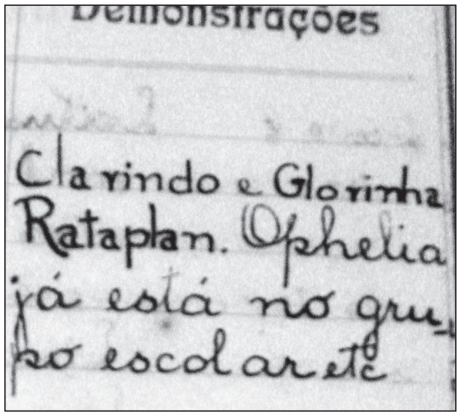
No quesito Demonstrações, do referido diário da professora há o apontamento especificando a lição do livro.



Diário de Classe do dia 12 de Agosto

Materia	Ponto tractado
Leitura	(1ª sec) Lerá as pags 42 e 43 da cartilha do "Ensino Rapido" de Mariano de Oliveira
Escripta	(2ª sec) Escreverá: "A terra é illuminada pelo Sol"
Escripta	(1ª sec) Escreverá: Glorinha gosta de livros de figuras"
Leitura	(2ª sec) Lerá a pag 83 do "Primeiro" livro de leitura de Francisco Viana"

Diário de Classe de Josefa Botelho, 1919
Fonte | Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte

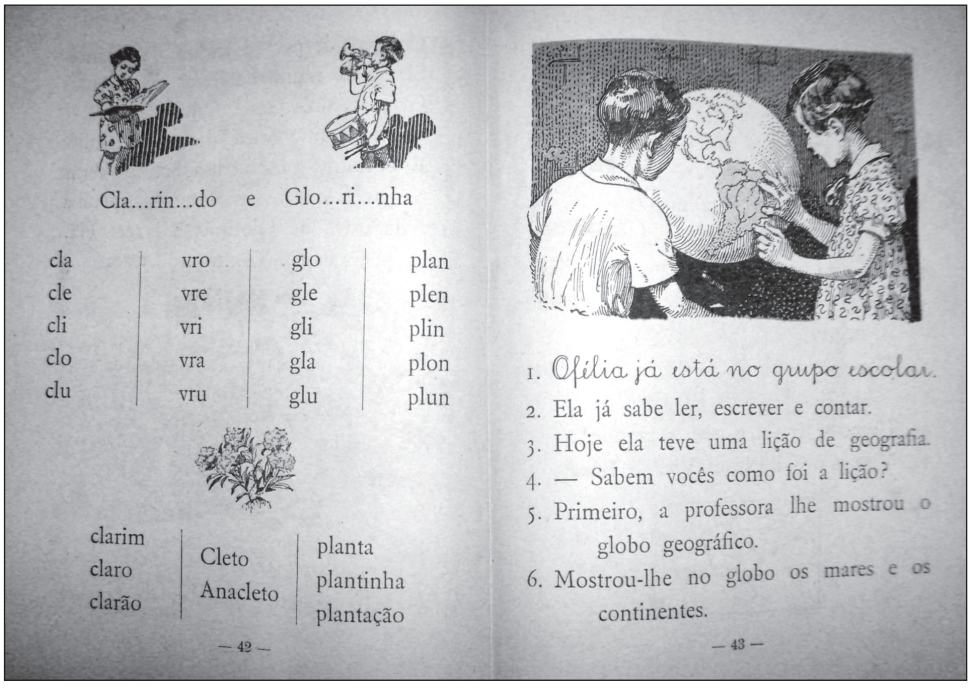


Demonstrações

Clarindo e Glorinha
Rataplan. Ophelia
já está no gru-
po escolar etc

Diário de Classe de Josefa Botelho, 1919
Fonte | Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte

A lição a qual o registro docente se refere apresenta a concepção de alfabetização usada na Escola Primária e evidencia que as lições de leitura e escrita serviam ao ensinamento das demais matérias do programa de ensino escolar. Conforme Deiró (2005) as exortações às virtudes, bem como a valorização da Pátria, do trabalho, da natureza eram contínuas. Os compêndios escolares veiculam a ideia de trabalho como "[...] uma das maiores virtudes que pode o indivíduo possuir, pois esta virtude será sempre recompensada com a abundância, a riqueza." (DEIRÓ, 2005, p. 128). Sentenças utilizadas pela professora Josefa Botelho reforçam a ideia de que as Lições de Coisas tentavam incutir na criança as bases de uma educação moral e cívica. As ideias disseminadas nos livros escolares deveriam ser seguidas pelas crianças. Frases como "A bandeira é o retrato da pátria". "É útil evitar as más companhias" e "O álcool perverte o caráter e os sentimentos" (BOTELHO, 1919), são exemplos dessas Lições de Coisas.



Cla...rin...do e Glo...ri...nha

cla	vro	glo	plan
cle	vre	gle	plen
cli	vri	gli	plin
clo	vra	gla	plon
clu	vru	glu	plun

clarim	Cleto	planta
claro	Anacleto	plantinha
clarão		plantação

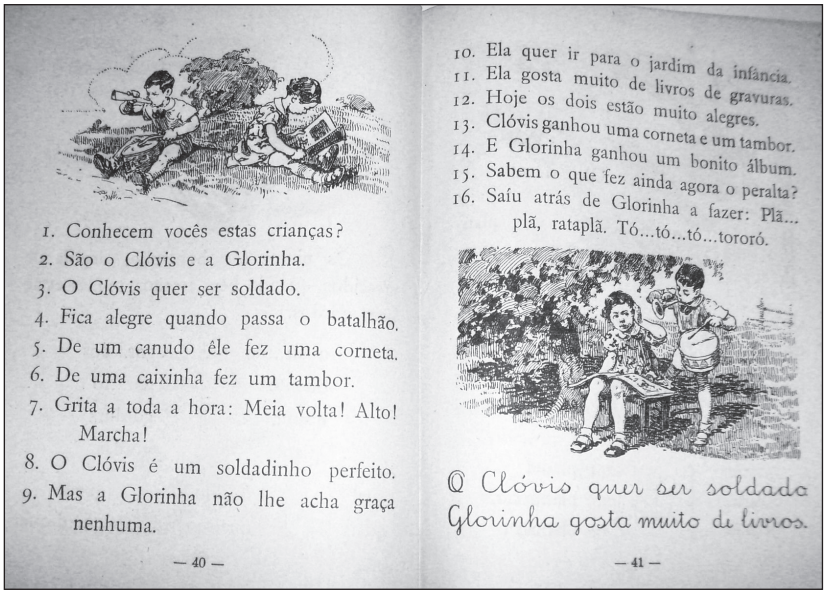
— 42 —

1. Ofília já está no grupo escolar.
2. Ela já sabe ler, escrever e contar.
3. Hoje ela teve uma lição de geografia.
4. — Sabem vocês como foi a lição?
5. Primeiro, a professora lhe mostrou o globo geográfico.
6. Mostrou-lhe no globo os mares e os continentes.

— 43 —

Cartilha Ensino Rápido da Leitura, 1944, p. 42-43
Fonte | Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte

As orações: "Ofélia já está no Grupo Escolar", "Ela já sabe ler, escrever e contar", "Hoje ela teve uma lição de geografia" (OLIVEIRA, 1944, p. 42-43), expressam as particularidades da educação primária no início do século passado, bem como o orgulho de pertencer à uma instituição escolar. Os textos mostram os valores a serem incutidos nos meninos e meninas que frequentavam o Grupo Escolar. Para as meninas o ensino valorizava atributos como leitura, considerado de bom tom para seu papel social de mãe, esposa, professora. Enquanto os meninos realizavam performances que condiziam com sua função de cidadão. Contudo, ambos contribuiriam para a formação da nação. A lição evidencia o papel socialmente construído para meninos e meninas. Locuções como "O Clóvis quer ser soldado", "Glorinha gosta muito de livros", "Ela quer ir para o jardim de infância", (MORAIS, 2003, p. 59), sugere valores morais que se pretende disseminar na sociedade. Não esquecer que esta cartilha surge em um contexto no qual no Brasil há o projeto de construir a sociedade letrada e a educação é entendida como elemento essencial de mudanças e transformações. Um momento de renovação de valores. A moral e o civismo faziam parte deste projeto. O culto à Pátria se destacava na literatura do período. O livro didático, por sua vez, veiculava a ideologia dominante.



1. Conhecem vocês estas crianças?
2. São o Clóvis e a Glorinha.
3. O Clóvis quer ser soldado.
4. Fica alegre quando passa o batalhão.
5. De um canudo êle fez uma corneta.
6. De uma caixinha fez um tambor.
7. Grita a toda a hora: Meia volta! Alto! Marcha!
8. O Clóvis é um soldadinho perfeito.
9. Mas a Glorinha não lhe acha graça nenhuma.

— 40 —

10. Ela quer ir para o jardim da infância.
11. Ela gosta muito de livros de gravuras.
12. Hoje os dois estão muito alegres.
13. Clóvis ganhou uma corneta e um tambor.
14. E Glorinha ganhou um bonito álbum.
15. Sabem o que fez ainda agora o peralta?
16. Saíu atrás de Glorinha a fazer: Plã... plã, rataplã. Tó...tó...tó...tororó.

O Clóvis quer ser soldado
Glorinha gosta muito de livros.

— 41 —

Cartilha Ensino Rápido da Leitura, 1944, p. 40-41
Fonte | Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte

Para Deiró (2005, p. 93) "[...] os condicionamentos ideológicos, aplicados às crianças, colocam-nas numa postura receptiva, para seguirem sugestões que lhes forem dadas [...]" dentre estas as de que elas também são responsáveis não somente pelo progresso da nação, assim como pela defesa da Pátria.

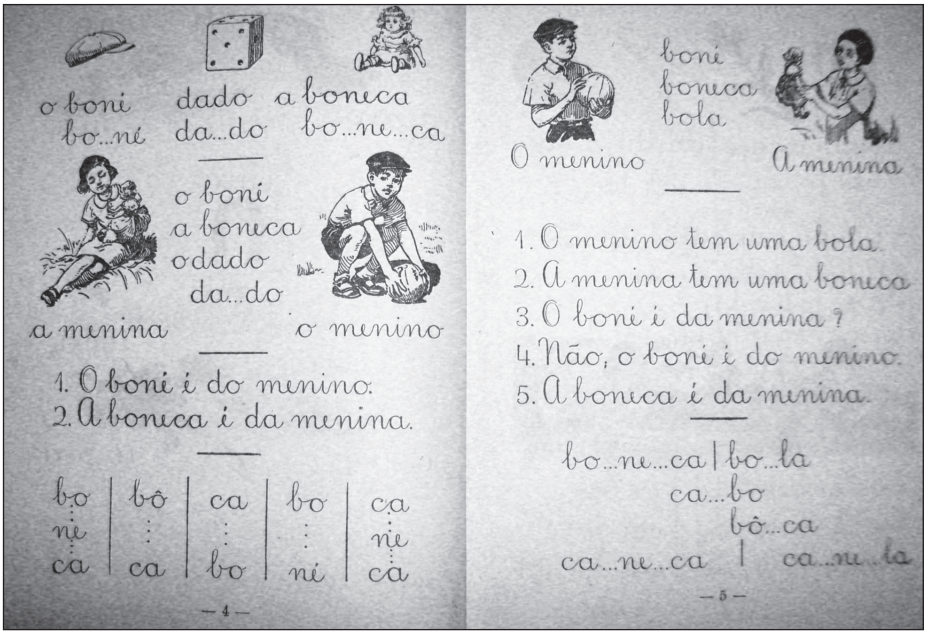
As lições evidenciam valores para a formação de um cidadão honrado, honesto, manifesto no *Segundo Livro de Leitura*: "A verdade é muito sagrada". (CARVALHO, 1934a, p. 90). A ideia assemelha-se à premissa de Rousseau de que "[...] o homem é bom, a sociedade é que o corrompe [...]", (ROUSSEAU, 2004, p. 15), difundida desde o século XVIII, em *O Emílio*. As reflexões a respeito da formação moral do cidadão aglutinavam preceitos moralizantes, imbuídos de valores que iriam auxiliar o professor na sua prática pedagógica, ou seja, a leitura, a escrita e a formação do homem bom.

As mensagens – sugerindo comportamentos virtuosos – constituem os textos dos Livros de Leitura destinados à Escola Elementar. Na *Cartilha Ensino Rápido da Leitura* a construção dos papéis sexuais das crianças na sociedade é expressa textualmente ou nas ilustrações. As lições de leitura veiculam as performances esperadas para meninos e meninas. Neste sentido, frases como "O menino tem uma bola" e "A menina tem uma boneca" (OLIVEIRA, 1944, p. 4-5), são usadas para o ensino da leitura e da escrita, mas também para incutir os valores quanto à divisão dos sexos.

Temas como os deveres do menino relativos à escola, a assiduidade, o trabalho e o cuidado com o asseio do corpo eram tratados com uma maior veemência nos manuais de conduta analisados. Recomendava-se para as meninas em idade escolar uma boa educação que consistia em "[...] não se apresentar na escola com vestidos em desalinho e enodoados de tinta ou de qualquer outra coisa que os enxovalhe. Unhas aparadas e limpas, ter o cuidado em tudo que constitui a higiene." (GONDIM, 1910, p. 21). Os manuais de conduta, os alunos deveriam apresentar-se com asseio, higiene do corpo, decência e pontualidade na instituição de ensino. Isabel Gondim valorizava as noções de educação moral e de aspectos relativos à religião, bem como de civilidade, higiene e caligrafia. (MORAIS, 2003).

As práticas de ensino da leitura e escrita nos Grupos Escolares tinham por finalidade a formação da sociedade letrada norte-rio-grandense. Neste período a leitura e a escrita revestem-se de importância, uma vez que tornam-se

conhecimentos articulados à possibilidade de transmitir aos cidadãos os valores republicanos por meio dos Livros de Leitura.



Cartilha Ensino Rápido da Leitura, 1944, p. 4-5
Fonte | Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte

Durante o exercício do magistério no Grupo Escolar Felipe Camarão, em Taipú, a professora Josefa Botelho mostra exemplos de sua prática pedagógica, conduzindo a criança à docilidade, à conformação, à disciplina: "O bom aluno obedece satisfeito a seus mestres" e "Dalila é uma boa menina" (BOTELHO, 1919) eram frases que ilustram o cotidiano escolar da referida professora. São mensagens que pretendem incutir a ideologia dominante.

Os ensinamentos escolares incutiam a importância do trabalho. As frases "O trabalho é a condição da felicidade", "O aborrecimento é uma doença, cujo remédio é o trabalho" e, ainda, "É do trabalho que se tira grandes vantagens" (BOTELHO, 1919) exemplificam a representação de trabalho como uma atividade que propicia alegria e satisfação. Era assim a prática pedagógica da professora Josefa Botelho.

Maneiras de ler, modos de escrever

As práticas de leitura e escrita são produções culturais que agregam as características e as formas de fazer da época nas quais estão circunscritas. Estas atividades indissociáveis têm sua história marcada por variações. Chartier (1999) assevera que uma história da leitura não deve, pois, limitar-se à genealogia única de nossa maneira contemporânea de ler em silêncio e com os olhos. Por isto, uma história das maneiras de ler e escrever deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de escrita. Este entendimento nos permite afirmar que o ato de ler e escrever são práticas que se configuram em gestos, em espaços, em hábitos.

Conforme se sabe, a leitura é uma prática concreta e um procedimento de interpretação que apresenta diversidade na disposição dos leitores, modificação nos dispositivos textuais e formais. Na Escola Primária, o livro era o suporte legítimo da leitura destinada ao ensino das crianças e, como tal, determinava relações específicas corporais por parte do leitor. Para Chartier há contrastes entre "[...] as normas e as convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos da interpretação." (CHARTIER, 1999, p. 13). Neste sentido, o modo de ler e escrever institui a identificação de um grupo de leitores e seus procedimentos de escrita. Morais (1997) ressalta que as condições de produção, de apropriação da leitura são determinadas pelas práticas. No século XIX, a leitura em voz alta era valorizada, haja vista que esta era uma forma de socialização da elite. Na Escola Primária republicana este era um hábito ainda em voga. A leitura implica em gestos, em espaços e hábitos; existe mesmo uma predisposição de cada leitor ou leitora para praticá-la, na esfera do público ou do privado, manifestando emoções através da própria postura corporal. (MORAIS, 1997).

Nos Grupos Escolares, as crianças aprendiam a leitura silenciosa que permitia a liberdade de imaginação sem a interferência de outrem. Por outro lado, a leitura em voz alta possibilitava uma melhor compreensão do texto, através das entonações e pausas necessárias à fluência da leitura. Contudo, ler em voz alta não é um ato privado, a escolha do material de leitura deve ser socialmente aceitável tanto para o leitor como para o público. (MANGUEL, 1997). A leitura pública coloca mais ênfase no leitor do que no texto. Por meio das práticas de leitura silenciosa e em voz alta condutas eram ensinadas.

Outro aprendizado na Escola Primária era o da Escrita, entendida como a arte de gravar os pensamentos e sentimentos por meio das letras. Através dela as ideias e pensamentos ganhavam formas, a comunicação era facilitada e as verdades das ciências eram propagadas. (LIMA, 1911).

As disciplinas, produtos específicos da escola, "[...] são inseparáveis das finalidades educativas." (JULIA, 2001, p. 33). Elas materializam o ideário educativo de uma época por meio do corpo de conhecimentos que aglutinam. A instrução nos Grupos Escolares tinha por finalidade a educação integral da criança, que implicava a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social. A educação cívica destinava-se ao preparo do bom cidadão que seria instruído sumariamente sobre organização política do país e do estudo e exercício dos direitos e deveres, o sentimento de patriotismo e amor às instituições democráticas. (REGIMENTO DOS GRUPOS ESCOLARES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1909a).

As virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade eram transmitidos através de um programa de ensino enciclopédico. Este saber escolar e o tempo de cada um dos aprendizados compunham a cultura que faz reconhecer a identidade institucional dos Grupos Escolares. Os Livros de Leitura, um dos dispositivos para a aquisição da leitura e da escrita, serviam para incutir estes valores.

O programa de ensino possibilita a escolarização de saberes originados em espaços externos ao ambiente escolar e "[...] se relacionam e intercambiam informações." (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 204). Elas são a sequência sistemática de um corpo de conhecimentos a serem ensinados. Estes são providos de uma lógica interna, uma vez que são articulados em torno de temas específicos. Nesta perspectiva, o ensino buscava preparar a criança para a vida moderna por meio de uma instrução cuja base "[...] consistia em Leitura e Escrita, Língua Materna, Cálculo e Desenho." (REGIMENTO INTERNO DOS GRUPOS ESCOLARES, 1925, p. 16).

O estudo da Leitura, Escrita e Caligrafia, assim como da Língua Nacional tinha como objetivo tornar os cidadãos capazes de participarem de maneira efetiva na sociedade que se pretendia letrada.

A leitura, a escrita e a ortografia são mútuos auxiliares naturais, pois que todos entendem com um fim único, que é a comunicação escrita dos pensamentos; desenvolve simultaneamente o maior número de faculdades:

a atenção, a imaginação, o juízo e a vista; exercita a mão. (CARVALHO, 1934b, p. 14).

Para o ensino da Língua Materna existia um elenco de orientações cujo objetivo era propiciar o ensino integral do domínio da Língua Portuguesa. O professor deveria empregar, por exemplo, exercício de composição com dia determinado para isto. Nessa aula o professor afixava em um cavalete o desenho ou cromo de uma paisagem. A partir dela o aluno compunha a sua escrita, exercitava a imaginação. A série de quinze quadros para composição foi lançada em 1915 por Arnaldo Oliveira Barreto.

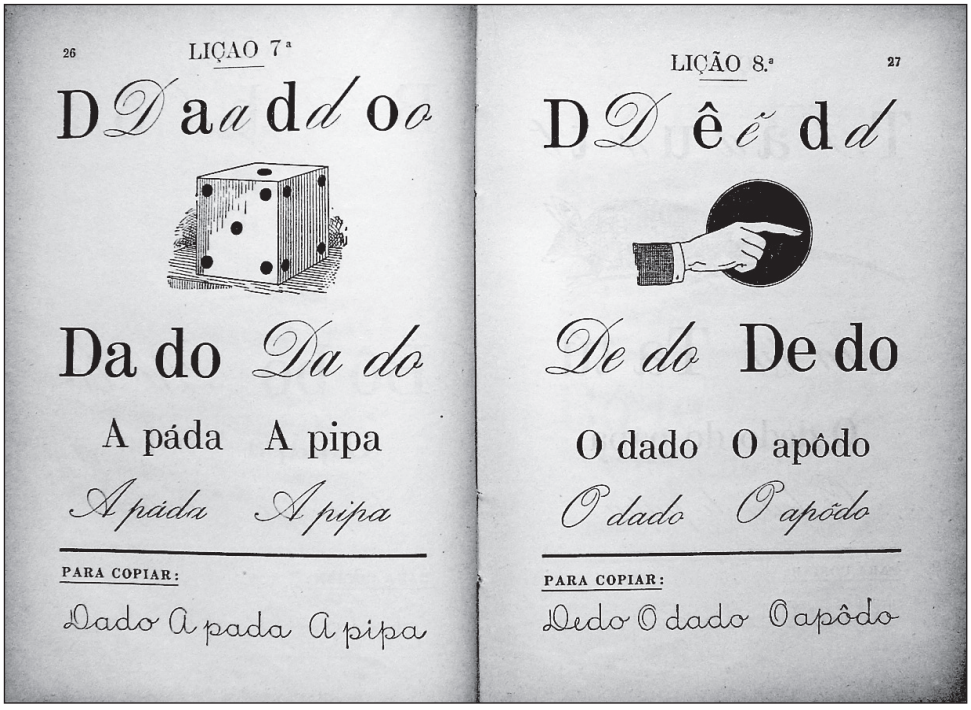
Quadros para o ensino de composição
Fonte | Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte

O décimo quadro para o ensino de redação ilustra uma cena escolar na qual os alunos apresentam-se em atividade, auxiliados e orientados pela professora. Exercícios de elocução, estilo, ditado, vocabulário e gramática também faziam parte do ensino. A leitura era a base de todo o ensino. Carvalho concebia o exercício de ler como uma "[...] expressão vocal e inteligente dos pensamentos escritos e impressos." (CARVALHO, 1934b, p. 10). Era importante e indissociável o ensino da escrita, da leitura e da caligrafia. Os educadores acreditavam que a leitura na Escola Primária propiciava a aquisição de ideias, pensamentos, conhecimentos, a comunicação e o desenvolvimento dos órgãos vocais.

A preocupação de Nestor Lima (1911a) era evidenciar a importância da leitura. Em suas orientações destinadas aos professores estava a ideia de que a leitura é a base de todo o ensino, por isso os mestres deveriam empenhar-se em mostrar os benefícios trazidos por ela. Do mesmo modo, deveriam ocupar-se de serem criteriosos durante a seleção dos Livros de Leitura reservados à Instrução Primária. Em sua opinião um bom compêndio para o ensino do ato de ler deveria apresentar segurança do texto, correção da linguagem, utilidade e moralidade dos trechos a ler.

Os volumes da coleção *Livro de Leitura*, de Felisberto de Carvalho, consideravam os tipos de leitura recomendados na prática dos Grupos Escolares. A leitura elementar, a leitura corrente e a leitura expressiva, valendo-se de textos e exercícios que desenvolveriam essas habilidades.

Os livros apresentavam de maneira graduada o conteúdo a ser ministrado. Cada volume correspondia a um ano letivo, estando o conteúdo do quarto ano dividido no quarto e quinto volumes. Nas lições presentes nos tomos apareciam três tipos de grafias distintas que variavam nos tamanhos. O calibre das letras diferia de acordo com o objetivo a ser atingido nas lições e, também, no que se refere ao grau de dificuldade. As grafias eram a simplificadas, de uso obrigatório, a vertical, para os exercícios de cópia e a inclinada. A letra vertical atendia às necessidades do corpo do aluno no ato da escrita. Este tipo caligráfico era considerado ideal, mais adaptado aos signos da modernidade, pois levava ao universo escolar a legibilidade e simplicidade do texto produzido na máquina de escrever.



Primeiro Livro de Leitura, p. 26-27, 1934b
Fonte | Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte

Na leitura elementar os alunos da primeira classe infantil conheceriam e distinguiriam os caracteres. Para que os educandos iniciassem com proveito a leitura elementar, o mestre ensinaria o alfabeto fazendo ouvir os sons que as letras representam. De igual modo, seria feita a composição das sílabas e palavras. (REGIMENTO DOS GRUPOS ESCOLARES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 1909a).

A partir de 1° de fevereiro de 1918, o método de ensino de leitura adotado nos Grupos Escolares era o analítico sintético, conforme a *Nova Cartilha Analítico Sintética*, do professor Mariano de Oliveira. Para esta pesquisa analisamos a *Cartilha Ensino Rápido da Leitura*, de Mariano de Oliveira, um dos livros recomendados para o ensino nos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte. A referida cartilha apresenta ilustrações que apresentam os princípios da observação e facilitam a leitura.

A prática desse método seguia as instruções da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, uma vez que, este era à época a referência em reforma educativa, especialmente, no que concerne aos Grupos Escolares, seu modelo cultural, administrativo e, sobretudo, pedagógico. O professor diplomado era obrigado a utilizá-lo, em substituição ao intuitivo, sendo considerado inapto pela Diretoria se não cumprisse este preceito. (REGISTRO DE OFÍCIOS, 1920).

Nestor Lima, na presidência da Diretoria Geral de Instrução Pública, viajava a São Paulo a fim de trazer os melhoramentos técnicos e pedagógicos necessários à educação norte-rio-grandense. Em uma dessas ocasiões, o professor observava a Escola Modelo Caetano de Campos, anexa à Escola Normal de São Paulo, e percebe o ensino da leitura pelo método analítico. Conforme seu relato a lição acontece de forma sistemática:

> (1° passo) O professor recebe a classe dos analfabetos e ao invés de colocar-lhes em mãos o livro ou caderno de ABC, inicia-as em um curso de noção de linguagem, a propósito de figuras e fotos sobre as quais provoquem a opinião dos alunos. À proporção que o menino vai desenvolvendo neste passo, isto é, vai interpretando sensações, julgando, concluindo, desenvolverá a aprendizagem da leitura.
>
> (2° passo) e consiste [o professor] em provocar a linguagem dos alunos a cerca das figuras do livro de leitura, onde estejam inseridas todas as ideias rudimentares, que a inteligência infantil possa conter. De posse disso, o mestre escreve no quadro negro, em caracteres de imprensa, [...] ao mesmo tempo que as pronuncia, ele convida a classe a ler o que o giz escreve. O exercício é repetido por vários dias, acaba por dar ao menino o conjunto formal das palavras, componentes de frase que poderá conhecer onde quer que esteja. Recapitulações constantes, frases novas formuladas dos elementos.
>
> (3° passo) como um acontecimento notável, vem a leitura de livros com frases e estórias já conhecidas, e após, o melhoramento da leitura falada, durante cerca de dois meses.
>
> (4°, 5° e 6° passos) decorrido um certo tempo (três meses mais ou menos) começa a decomposição de sentenças em palavras destas em partes ou sílabas e destas afinal em letras. (MELHORAMENTOS TÉCNICOS DO ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL, 1913, p. 11-12).

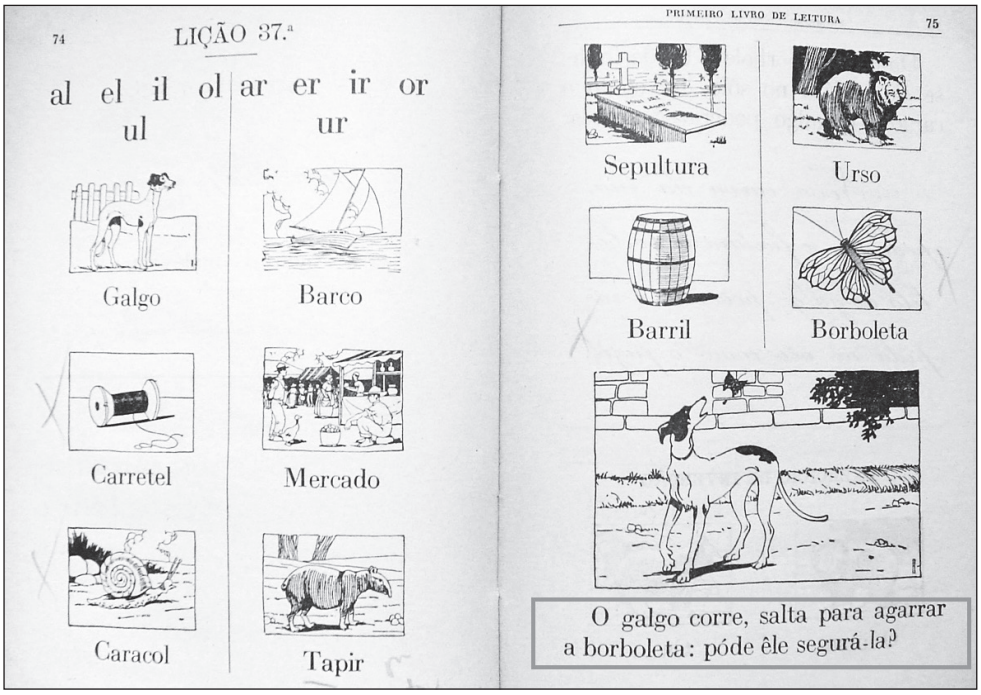
Ao contrário do método fônico, adotado no Rio Grande do Norte, o método analítico de leitura introduzia a Lição de Coisas ao invés de lições de palavras. O referido método iniciava a alfabetização pela exploração das figuras do livro de leitura, seguida da exploração das letras do alfabeto. Posteriormente, enfocava a pronúncia, a leitura oral e a escrita de palavras, frases e períodos. Para Ferreiro e Teberosky (1985) o método analítico prioriza o ensino da mecânica da leitura e posteriormente a compreensão do texto lido, culminando com uma leitura expressiva a qual se junta a entonação.

De acordo com Manguel (1997) os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de massa da sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder –, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso. A lição do *Primeiro Livro de Leitura* ilustra os princípios do denominado método sintético o qual caracteriza-se por partir dos elementos menores que a palavra, a correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, isto é, trata-se de um processo que consiste em ir das partes ao todo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). As cartilhas ou os livros de iniciação à leitura buscam conjugar estes princípios a fim de evitar confusões auditivas ou visuais. Por isto, apresentam um fonema e seu grafema correspondente por vez e, por fim, trabalham com os casos de ortografia regular.

As lições propostas na segunda parte do *Primeiro Livro de Leitura* evidenciam a graduação do ensino de leitura e escrita e exemplificam os fonemas e grafemas que possam causar estranheza ou dificuldade de aprendizagem. Dentre estes: AL, OL, AR, ER, EL, assim como as respectivas palavras: Galgo, caracol, barco, mercado, carretel. Em seguida, a sentença: "O Galgo corre, salta para agarrar a borboleta. Pode ele segurá-la?"

A leitura corrente, destinada aos educandos da segunda classe infantil e da primeira elementar, articulava de forma correta e contínua os sons contidos em um período ou trecho, sem os decompor ou titubear, dando as devidas pausas, conforme a pontuação. A leitura corrente exigia do aluno o conhecimento de todas as palavras do trecho, a pronúncia e significação. O professor solicitava ao aluno que realizasse a leitura mental, através da qual ele deparava-se com palavras novas. O educando deveria questionar o docente sobre a pronúncia e significado dos vocábulos desconhecidos. Ao professor cabia expor o sentido das palavras que poderia ser natural, figurado ou técnico. Em seguida, o mestre pediria ao aluno que realizasse a leitura em voz alta para

toda a classe, mas permanecia "[...] junto à sua mesa para acompanhar mentalmente a leitura, nunca se colocando ao pé do aluno que lê, o que é mau costume." (CARVALHO, 1934a, p. 7).



Primeiro Livro de Leitura, 1934b, p. 74-75
Fonte | Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Norte

O docente só corrigiria o aluno após o término da leitura. Neste estágio, o ensino da leitura corrente deveria tornar os alunos aptos para lerem de modo exato, fácil e convenientemente rápido, uma sucessão de frases ligadas pelo sentido, articulando bem e pronunciando corretamente as palavras.

A atitude de ouvinte de uma leitura é uma experiência menos pessoal do que a do leitor que segura o livro e segue o texto com os próprios olhos. Render-se à voz do leitor – exceto quando a personalidade do ouvinte é dominadora – retira a capacidade de estabelecer certo ritmo para o livro, um tom, uma entonação que é exclusiva de cada um (MANGUEL, 1997). Morais (2002) assevera que as práticas de leitura mudam conforme mudam

as sociedades e marcam a história das maneiras de ler um texto. Mudanças que distinguem uma leitura silenciosa que não é mais do que o movimento do olho no espaço circunscrito ao texto – a página –, de uma leitura oralizada, em voz alta ou baixa, que necessita do suporte da voz de alguém para lhe dar significado. Esta era uma prática comum no século XIX, que adentrava para o século XX.

Um dos aspectos considerados mais importantes da leitura corrente era a prosódia que consiste em apresentar uma entonação correta às frases durante a leitura em voz alta. Formas de ler eram ensinadas na escola. Cabia a professora acentuar a pausa diante da vírgula e a entonação da voz após o ponto. Segundo Carvalho (1946) a leitura expressiva consiste na indicação perfeita das diferentes vistas do espírito e dos diversos sentimentos do escritor, por meio das entonações, das inflexões e dos movimentos da voz de quem lê. "A boa pronunciação dá beleza à leitura, tanto quanto a má torna-se insuportável." (CARVALHO, 1946, p. 7). O professor deveria ter o cuidado de continuar a exigir dos seus alunos a pronunciação a que os deveria ter obrigado na leitura elementar. A entonação correta das palavras também era um dos aspectos da leitura expressiva ensinada na segunda classe elementar. O leitor deveria ter uma boa compreensão das palavras. Ao realizar a leitura expressiva deveria o aluno fazer uma leitura mental e observar a dicção das palavras. Isto porque "[...] o bom leitor deve ter o espírito para compreender, alma para sentir, e gosto para bem exprimir." (CARVALHO, 1932, p. 7). Conforme se sabe, os gestos mudam segundo os tempos e os lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Durante a leitura são instituídas relações entre o corpo e o suporte textual. A leitura expressiva era recomendada durante o ensino na Escola Primária Superior, também conhecida como Escola Complementar. Após cada aula os alunos realizavam exercícios de elocução e de redação sugeridos no livro. No Curso Complementar o aluno tinha lições sobre química e física, dentre outros conhecimentos, dado que preparavam-se para o Curso Secundário ou Profissional, caso optassem pelo magistério primário. As lições de diversas naturezas estavam dispostas umas ao lado das outras. (CARVALHO, 1931).

Os métodos e processos empregados no ensino da leitura nos Grupos Escolares podiam ser o Alfabético, no qual se conheceria as letras; o Fônico ou *Port Royal*, no qual era necessário o conhecimento dos sons, primeiro das vogais, depois das consoantes; o de Silabação que consistia na decomposição das palavras em sílabas e exigia o conhecimento de grande número de

sílabas isoladas para realizar a composição das palavras. Estes métodos são denominados sintéticos, visto que tendem a fazer a recomposição da palavra depois de conhecidas as unidades que a compõem. Em contraposição, o método analítico consistia em ensinar a leitura pela palavra e pela sentença. O uso do Manual *Expositor da Língua Materna*, de Januário Sabino e Cunha e Costa, ou *Cartões de Leitura* e *Cartilha*, de Arnaldo Barreto eram recomendados. Ao usar estes compêndios o professor deveria proceder da seguinte forma: primeiro, palestrava sobre dez lições da cartilha por dez a trinta dias, depois, questionava e ouvia as respostas com o objetivo de provocar o discente a pensar e responder em linguagem clara. Era recomendado ao professor um maior critério na escolha do livro de leitura durante a qual deveria ser observada a segurança do texto, a correção da linguagem, a utilidade e moralidade dos trechos.

A Escola Elementar, até o final do século XVIII, dispunha-se a ensinar apenas a ler porque a caligrafia era considerada uma arte de ofício. "O difícil manuseio da pena em virtude dos constantes cuidados com sua limpeza, a qualidade das tintas e a própria escassez do papel tornavam escrever uma atividade profissional." (VIDAL; GVIRTZ, 1998, p. 13). A invenção da pena metálica e do lápis, o barateamento do preço do papel na Europa e a difusão da ardósia pequena, para ser colocada sobre os joelhos dos alunos, operaram uma "Revolução Tecnológica" que possibilitou a ampliação do ensino da escrita na Escola Primária.

Com o advento da República no Brasil havia a preocupação em difundir e estabelecer a Escola Elementar. Os Grupos Escolares eram as instituições que buscavam atender aos ditames da educação higiênica por meio de instalações adequadas, de iluminação suficiente e do ajustamento de móveis escolares. A reorganização do espaço escolar, o discurso higiênico, o reordenamento de práticas e métodos, evidenciam o esforço republicano no sentido de sistematizar a escrita, em direção, à normatização do corpo. (VIDAL; GVIRTZ, 1998). A partir de então, ler e escrever passaram a ser ensinados simultaneamente. Estas práticas se intensificaram quando o ensino passou a ser uma atividade realizada por especialistas preparados nas Escolas Normais.

A escola passa a ser o lugar próprio de enunciação, diverso dos demais espaços, para o ensino da escrita e sua representação. A escolarização do ato de escrever implicou estabelecer os modos de ser e fazer daquele que escreve. Era na escola que se aprendia a posição apropriada à escrita

e a forma correta de escrever, uma vez que a escrita é uma modalidade de linguagem que possui especificidades advindas de suas condições de produção. (OSAKABE, 1995). A posição do corpo, a disposição do banco escolar e o modo de pegar a pena deveriam ser ensinados aos alunos. A escrita vertical era a mais indicada, dado que a tendência por parte da criança é para a escrita vertical redonda. Outro argumento era o de que os caracteres desta escrita eram mais parecidos com os da imprensa e eram mais legíveis. Entretanto, o argumento mais forte era o de que o aprendizado da escrita vertical se dava em menos tempo que o da inclinada. (LIMA, 1911, p. 1).

Os educadores consideravam necessário ensinar a escrever a todo homem porque escrever bem era uma atividade útil ao cidadão republicano. Conforme Lima (1911, p. 1) "[...] a boa escrita é regular, completa, inteligível." Em seu exercício deveriam ser observados alguns processos a serem empregados. Um dos princípios importantes durante a escrita em classe dizia respeito à disposição do corpo do aluno, do papel e da pena. A falta de cuidado com esses preceitos acarretaria problemas na visão, como a miopia, ou deformações na coluna da criança, dentre outras enfermidades.

O mobiliário dos Grupos Escolares deveria atender a contento às necessidades do ensino. O ensino da escrita estava relacionado a disseminação de carteiras, geralmente, importadas, preceituadas em proporcionalidade à estatura do aluno e fixas ao chão para evitar a mobilidade da criança, mantendo-a na posição rígida – o que reporta às prescrições higiênicas –, e também o uso de ardósias para a aprendizagem inicial do escrever, seguida de cadernos caligráficos nas séries posteriores. (VIDAL, 2003). No Rio Grande do Norte, o Governador assinalava a necessidade de atendimento à população infantil. Para tanto, adquiriu mobiliário, proveniente da Alemanha para as três escolas, que pretendia instalar no edifício do Grupo Escolar Augusto Severo. (MENSAGEM DOS GOVERNADORES, 1910).

A análise dos materiais que passam a fazer parte do cotidiano das instituições educativas permite afirmar que as tarefas escolares são uma construção coletiva. O ditado, o exercício e a cópia, atividades prescritas nas coleções de Livros de Leitura, produziam uma nova temporalidade no ensino. Os procedimentos empregados na escrita eram o rascunho que consistia em cobrir as letras feitas a lápis ou por meio de papel transparente. A imitação dos modelos favorecia o ensino coletivo, uma vez que o mestre fazia no quadro negro ou expunha no cartão modelos a serem copiados. Nesta tarefa,

ressaltava-se o caderno preparado em que havia o rascunho e a imitação. As práticas escolares do escrever incluíam o uso de compêndios que auxiliavam o ensino e associavam o controle minucioso do tempo individual à disciplinarização corporal do aluno. Estas práticas lançam o desafio de criar recursos que atendam às demandas. Neste sentido, coleções de compêndios como as de Olavo Freire (1923), concernentes à métodos para o ensino de Desenho Geométrico e de Geometria Prática, são comumente adotadas nas Escolas Primárias e auxiliam o ensino da escrita.

Era conveniente, ainda, que as crianças escrevessem no quadro negro, pois neste momento tinham a liberdade de fazer as letras do tamanho e espessura que desejassem para desenvolver os braços e dedos. Este exercício procurava desenvolver a Caligrafia, escrita feita com arte, recomendada na Escola Primária e que poderia ser do tipo inglesa – vertical – e francesa – inclinada. Conforme os higienistas, a escrita inclinada era apropriada à Escola Elementar, porque permitia a postura correta, dificultando o surgimento de problemas ortopédicos e havia, também, a preocupação por parte dos docentes com a escrita no sentido de evitar doenças musculares e de visão. Lima (1911a) assevera que neste período existia na Europa um movimento em defesa do uso das duas mãos durante a escrita. O educador assinalava que não era sem razão a campanha pela ambidestria.

Além de higiênica, a escrita vertical era considerada adequada à vida moderna, dado que este tipo caligráfico, ao ser apresentado como rápido, econômico e higiênico, trazia para o universo escolar "[...] a legibilidade e a simplicidade do texto produzido na máquina de escrever, oferecendo-se como mais adaptado aos signos da modernidade." (VIDAL; GVIRTZ, 1998, p. 19).

Os educadores defendiam o uso da chamada caligrafia muscular, em contraposição a caligrafia vertical. A caligrafia muscular dava ênfase ao movimento, à rapidez do processo de escrever, e não a força e a forma. A caligrafia muscular se daria a partir de exercícios preparatórios, quando a criança era instada a apurar o controle dos movimentos da mão e do antebraço, seja com desenhos no ar ou no papel, iniciava-se o aprendizado do traçado de letras, palavras e frases.

> A caligrafia muscular prescrevia uma escrita de tipo inclinado e sem talhe, obtida por tração e não pressão, resultado da unidade entre o movimento dos músculos do antebraço e da mão, a postura

> corporal do aluno na carteira, a posição levemente oblíqua do caderno, o ritmo regular do traçado da letra e a manutenção do lápis ou da pena constantemente sobre o papel. O ritmo era controlado por palmas ou canções elaboradas para o exercício. À medida que se aperfeiçoava o traço, reduzia-se paulatinamente seu tempo de execução. (VIDAL, 2003, p. 501).

As lições de leitura e escrita evidenciam a difusão dos valores republicanos por meio dos livros didáticos. Estavam imbuídas de princípios morais e patrióticos. Tratavam a honestidade, a honradez, o heroísmo, como atributos do bom cidadão. Além disso, explicavam o funcionamento dos órgãos públicos e incentivavam o pagamento de impostos para o progresso material da nação.

Na escola, a boa leitura envolvia regras de pontuação, respiração, postura diante do livro e respeito ao texto escrito. As habilidades de leitura e escrita eram práticas vinculadas ao corpo, ao espaço e ao tempo escolares. Leitura corrente, leitura de convívio em voz alta. Ritualização da leitura em voz alta. Exigia do leitor uma postura correta, o domínio da respiração concomitante às pausas da pontuação e uma dicção perfeita. Civilizar significava disciplinar os corpos no ato da escrita.

À guisa de conclusão

Finalmente, retomamos a indagação: como ocorriam as práticas de leitura e escrita no cotidiano escolar citadino ou rural? Quais os gestos, as frases que caracterizavam as relações que se estabeleciam entre professores e alunos? À guisa de conclusão, afirmamos que foi impossível responder estas questões de uma maneira efetiva.

Esta análise, inscrita no início do século XXI, buscou mais do que narrar como ocorriam as práticas de leitura e de escrita nos Grupos Escolares de outrora. Buscou, principalmente, uma reflexão acerca da construção da sociedade letrada do período em questão. Sabemos, perfeitamente, da dificuldade em configurar um determinado espaço geográfico do passado. Os documentos analisados mostram apenas as reflexões de intelectuais engajados com as questões educacionais. Os Regimentos Escolares, os Diários de Classe oferecem um manancial sobre as metodologias que os professores usavam ou

deveriam usar em sala de aula. Mas, o cotidiano escolar, do ponto de vista dos alunos perde-se em virtude da ausência de documentos. Portanto, as fontes utilizadas representam o mundo idealizado e construído pelas figuras ilustrativas que desfilam neste texto. Seja na sua dimensão transformadora da ordem estabelecida, seja na sua dimensão estigmatizante e excludente.

Se a leitura e a escrita implicam em espaços, hábitos e gestos, nós podemos afirmar que as práticas de escrita e de leitura dos alunos de então estão longe de ser configuradas, pois se perderam nas brumas de um passado remoto. O que inferimos desse tempo são as determinações, as representações dessas práticas sugeridas nos desenhos dos cadernos escolares, nas representações das cartilhas indiciando modos de fazer e modos de ser na sala de aula.

Concluímos, então, que as andanças dos leitores e leitoras, configuradas no material disponível, estão ainda, em boa parte, à espera de novos olhares sobre os mesmos objetos. "História das maneiras de ler e escrever. História de paradoxos." (MORAIS, 1997, p. 21).

Referências

BARRETO, Arnaldo de Oliveira. **Quadros para o ensino de composição** (**redação**). Ilustração Franta Richter. São Paulo: Melhoramentos, 1951.

BOTELHO, Josefa. **Diário de classe**. Taipú (RN), jul./out. 1919.

CARVALHO, Felisberto de. **Quinto livro de leitura**. Curso superior (continuação). 22. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1931. (Desenhado e refundido por Epaminondas de Carvalho).

_____. **Quarto livro de leitura**. Curso superior por Felisberto de Carvalho. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Cia. 36. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1932. (Desenhado e refundido por Epaminondas de Carvalho).

_____. **Primeiro livro de leitura**. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Cia.. 119. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1934b. (Completamente refundido por Epaminondas de Carvalho).

_____. **Segundo livro de leitura**. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Cia. 90. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1934a. (Desenhado e refundido por Epaminondas de Carvalho).

_____. **Terceiro livro de leitura**. Curso médio por Felisberto de Carvalho. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Cia. 75. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1946. (Desenhado e refundido por Epaminondas de Carvalho).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994. (Tradução de: L´invention du quotidien).

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Tradução de L' ordre des livres: lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIVe et XVIIIe siècle).

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 13. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

ESCOLA NORMAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Melhoramentos técnicos do Ensino Primário e Normal**. Natal: Tipografia do Instituto, 1913. 54p. (Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Alberto Maranhão Governador do Estado por Nestor dos Santos Lima, Diretor da Escola Normal).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FREIRE, Olavo. **Desenho geométrico e noções de geometria**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1923.

GONDIM, Isabel. **Reflexões às minhas alunas**. 3. ed. Natal: Tipografia de A. Leite, 1910.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, n. 1, p. 09-43, jan./jun. 2001.

LIMA, Nestor. A escrita, seus princípios e processos. A caligrafia. **A República**, Natal, 28 jul, 1911. (Coluna Pedagogia).

_____. A Leitura, suas espécies, métodos e processos. **A República**, Natal, p. 1, 21 jul. 1911a. (Coluna Pedagogia).

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. (Tradução de: A history of reading).

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. Maneiras de ler no Brasil do século XIX. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 13., 1997, Natal. **Anais**... Natal: Programa de Pós-Graduação em Educação, 1997. p. 9-25.

_____. **Leituras de mulheres no século XIX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Isabel Gondim**, **uma nobre figura de mulher**. Natal: Terceirize, 2003. (Série Educação e Educadores do Rio Grande do Norte, v. 1).

OLIVEIRA, Mariano de. **Cartilha ensino rápido da leitura**. 266. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1944.

OSAKABE, Haquira. O mundo da escrita. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. p. 15-22.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto nº 178, de 29 de abril de 1908. Restabelece a Diretoria Geral da Instrução Pública, cria a Escola Normal, Grupos Escolares e Escolas Mistas e dá outras providências. **Actos Legislativos e Decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: Tipografia de O Século, 1908.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei nº 249 de 22 de novembro de 1907. Autoriza o governo a reformar a instrução pública. **Actos Legislativos e Decretos do Governo**. Tipografia de A República, 1909. p. 5.

_____. **Regimento dos grupos escolares do Estado do Rio Grande do Norte**. Natal: Tipografia de A República, 1909a. p. 5-20.

_____. **Mensagem dos governadores**. Natal: Tipografia de A República, 1910.

_____. Departamento da Instrução Pública. **Registro de ofícios** (**1918**-**1920**). Livro n. 5 (completo). Natal. (Manuscrito). 200fls. 1920.

_____. **Regimento interno dos grupos escolares**. Natal: Tipografia de A República, 1925.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. 3. ed. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIDAL, Diana. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 13-30, maio/jun./ jul./ ago. 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A história das disciplinas escolares. Tradução Marina Fernandes Braga. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 18, p. 174-215, set./ dez. 2008.

Profa. Dra. Maria Arisnete Câmara de Morais
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Departamento de Educação
Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq Nível 2
Lidera o Grupo de Pesquisa Gênero e Práticas Culturais
E-mail | maria.arisnete@pq.cnpq.br

MS. Francinaide de Lima Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Gênero e Práticas Culturais
E-mail | francinaide_pedagog@yahoo.com.br

Recebido 10 set. 2009
Aceito 16 nov. 2009

No Recôncavo da Guanabara. Apontamentos sobre escolas, mestres e alunos na Vila de Iguassú (1838-1860)

In the Recôncavo of Guanabara. Notes on schools, masters and students in the Village Iguassú (1838-1860)

Jordânia Rocha de Queiroz Guedes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

José Gonçalves Gondra
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

O presente artigo analisa três aspectos do processo de escolarização, tomando por base municípios e freguesias vizinhos da Corte Imperial. Tais reflexões se concentram no exame dos mecanismos de abertura e distribuição de casas e prédios escolares, nomeação dos docentes, mapeamento dos sujeitos das escolas, relações e tensões existentes, no âmbito das casas escolares, das referidas freguesias e municípios localizados distantes dos grandes centros. Para isso, neste artigo, privilegiamos o exame do processo de escolarização na Vila de Iguassú, cuja sede ficava na Freguesia Nossa Senhora de Iguassú, município hoje conhecido como Nova Iguassu, no Estado do Rio de Janeiro. Nesse movimento, procuramos analisar o caráter dos discursos que emergiram de modo a constituir a escola como um acontecimento e o efeito deles na legitimação da forma escolar de educação nessa região da chamada baixada fluminense.

Palavras-chave: Nova Iguassu. Escolarização. Corte imperial.

Abstract

This article examines three aspects of the processes of education, based on neighboring municipalities and parishes of Imperial Court. Such thoughts focus on examination of opening and distribution mechanisms of school buildings and houses, appointment of teachers, mapping of schools, relations and tensions within the school houses of municipalities located far from major centers. To do this, in this article, we examine the process of schooling in Villa de Iguassú, whose headquarters was in the parish of 'Freguesia Nossa Senhora de Iguassú', municipality today known as Nova Iguaçu, in the State of Rio de Janeiro. In this entry, we analyze the character of the speeches that have surfaced to the school as an event and the effect of the same school form in the legitimization of this region of education called downloaded fluminense.

Keywords: Nova Iguassu. Schooling. Corte imperial.

Introdução

Inicialmente parte integrante da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, Iguassú foi elevada à categoria de município por meio de Decreto de 15 de janeiro de 1833, assinado por Nicolau Pereira de Campos Negreiros. Passou, então, a compreender, no seu termo, as freguesias de Iguassú, Merity, Inhomirim, Pilar, Santo Antonio de Jacutinga e a Freguesia de Marapicú. Na década de sua criação, a sociedade brasileira vivia uma série de problemas que se estendiam desde a Corte até os extremos do país. Pedro I havia abdicado cerca de dois anos antes, seu filho Pedro II estava com, apenas, seis anos de idade e, no governo do país, estava a Regência Provisória, formada pelos senadores Marquês de Caravelas, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro e o brigadeiro Francisco de Lima e Silva, todos pertencentes ao Partido Liberal.

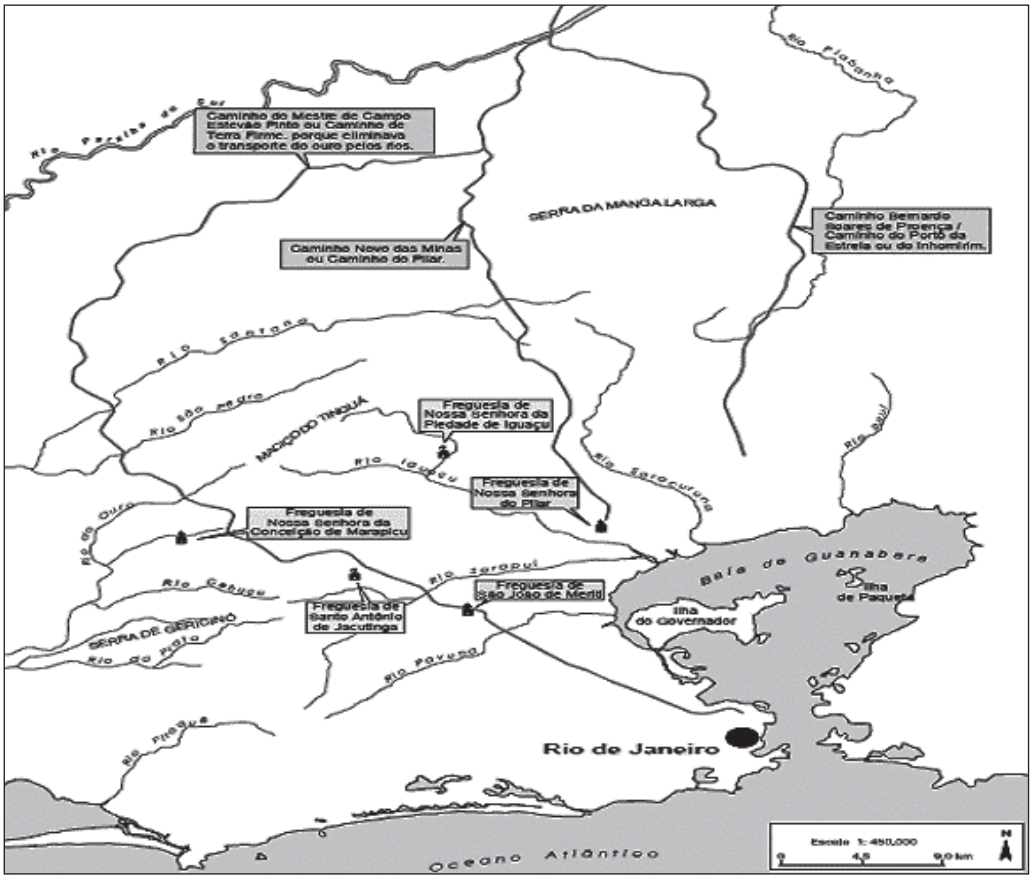
No ano de 1835, a Villa é extinta e seu território dividido entre Vassouras e Magé, passando a se chamar Freguesia de Nossa Senhora da Piedade do Iguassú[2]. Em 1836, após uma mobilização popular liderada por Francisco José Soares[3], comerciante da região, com relações regulares com personagens do cenário político, dentre os quais Paulino José Soares de Souza – o futuro Visconde do Uruguai. Foi esse comerciante quem assumiu a presidência da Câmara de Vereadores e a liderança do partido Liberal no plano local. Iguassú retorna ao estatuto de Município, "[...] nos precisos termos do decreto de sua criação", e segundo Pereira (1970), não aconteceu, plenamente, visto que uma de suas freguesias, Inhomirim, deixou de integrar o território iguaçuano[4].

Outra hipótese para a relação entre Paulino José Soares e as terras iguassuanas remete aos laços familiares. O sogro de Paulino Soares casara-se com uma prima ligada aos Azeredo Coutinho[5], família essa proprietária de um número expressivo de terras na Freguesia de Marapicú, pertencente à Comuna de Iguassú. A aliança entre as duas famílias foi decisiva para a época e o próprio Paulino Soares se beneficiou dessa rede que abrangia a Corte, a Província do Rio de Janeiro e algumas cidades brasileiras localizadas no Espírito Santo e Minas Gerais.

Situado em uma posição geográfica cercada de rios, Iguassú possuía uma dezena de portos, alguns figurando entre os principais da Baía de Guanabara. Por meio desses portos, o comércio foi se ampliando, na medida em que produtos agrícolas da Serra do Mar, vindos das fazendas interioranas,

e o ouro vindo das Minas Gerais também passava por suas ruas, através do caminho aberto por escravos, na chamada rua do Comércio.

Figura 1– As principais freguesias iguassuanas



Elaborado por Rafael da Silva Oliveira e Paulo Afonso, em março de 2005. Adaptação com base na Carta Topográfica do Rio de Janeiro feita pelo Sargento-mor Manoel Vieira Leitão, em 1767.

De acordo com Pereira (1970), a sociedade Iguaçuana estava dividida em duas partes: aqueles que, apenas, tinham negócios e fazendas na Villa e gozavam do "progresso" da Corte, que entregavam seus negócios a prepostos ou administradores e pouco participavam das atividades da Villa; e os que moravam na região, como comerciantes, proprietários, escravos,

lavradores e agricultores pouco ou totalmente iletrados. Do ponto de vista dos partidos políticos, os dois únicos existentes eram o Liberal e o Conservador, e as contendas partidárias eram conhecidas pela violência de suas ações.

Primeiras escolas, primeiros mestres

Após a independência brasileira, a afirmação do Estado e a construção da Nação estiveram intimamente ligadas à capacidade de fazer valer, no Império Brasileiro, o império da lei. (FARIA FILHO, 2003). Essa disposição, também, se encontra rebatida no plano da escolarização da população pobre e livre, pois se construía o argumento da necessidade de pessoas minimamente formadas de modo a atender às exigências fundamentais para a constituição do Estado Imperial.

A primeira lei imperial sobre a instrução elementar, a Lei Geral do Ensino, de 15 de outubro de 1827, determinava a abertura de escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugares mais populosos. Em 1834, o Ato Adicional que modifica a Constituição de 1824, decreta uma descentralização do Ensino por meio do que caberia às províncias a responsabilidade na organização, manutenção e expansão de seus sistemas de instrução, tanto do ensino primário quanto do ensino secundário.

De acordo com Mattos (1999), podemos observar que a instrução das classes populares no Império procurava representar o rompimento com as trevas do passado colonial e, para esse fim, houve uma mobilização por parte da elite política e letrada da época. No entanto, o desenvolvimento do quadro de cada município, villa e freguesia também dependia dos interesses e acordos políticos de cada região e de seus agentes.

Segundo o relatório do presidente da província do Rio de Janeiro do ano de 1838, na Província do Rio de Janeiro, existiam 21 escolas públicas de primeiras letras. Dessas, apenas, duas eram destinadas à instrução das meninas. A frequência, em todo o território provincial, totalizava 65 meninas e 599 meninos, sem contabilizar os alunos da rede particular, pela imprecisão dos dados, segundo o mesmo relator.[6]

Na sede do novo município de Iguassú, é "preparado", em 1837, um prédio escolar para meninos, não tendo sido possível o preenchimento imediato da vaga de professor, devido à falta de candidato habilitado. No

relatório, é possível encontrar referência a seis outros municípios que, nesse mesmo ano, encontravam-se sem professor: Santo Antônio de Sá, São José da Barra, Nova Friburgo, Resende, São João do Príncipe e Barra Mansa.[7]

Podemos observar que a distância geográfica dos referidos municípios em relação à Corte ou mesmo da capital da Província, Niterói, surge como fator de resistência de alguns candidatos ao magistério público, que se recusavam a assumir cadeiras nos municípios mais afastados. No caso de Iguassú, a viagem da Corte até o centro da Villa, poderia durar cerca de quase três horas, podendo ser feita de barco ou por meio de diligências, pelas estradas esburacadas, mal iluminadas e sem qualquer segurança. Uma das reclamações presentes nos relatórios remete ao problema dos baixos salários, considerados insuficientes pelo próprio presidente da província fluminense, Paulino de Souza. Em sua perspectiva, os salários não supriam os desafios que os professores encontrariam em vilarejos distantes do grande centro.

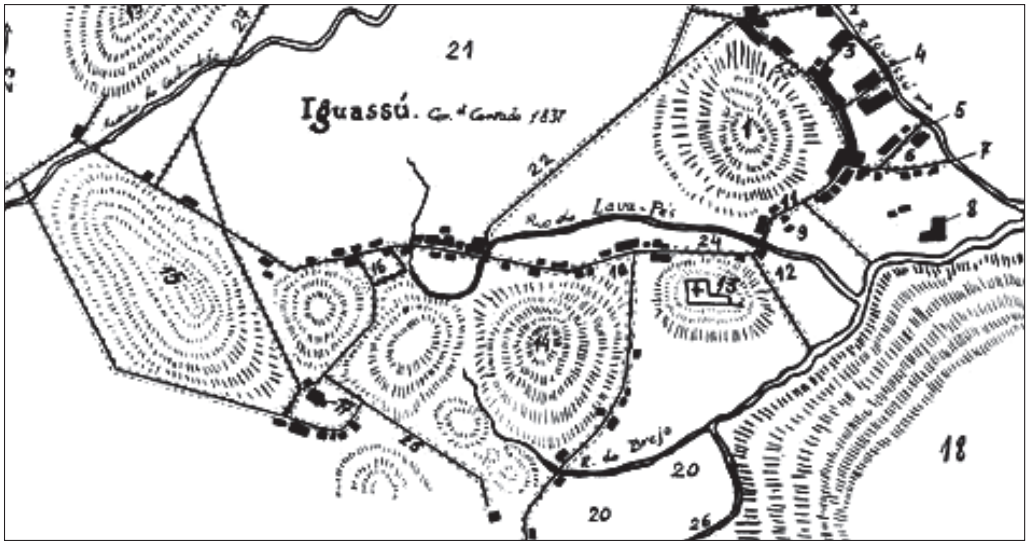
Outra dificuldade relatada consistia na falta de edifícios para instalar as escolas. Os já existentes em vilas e povoados, em sua grande maioria, já estavam ocupados e não eram considerados próprios para o funcionamento de unidades escolares. Ao descrever os estabelecimentos existentes no mapa da Villa de 1837[8], Pereira (1970) assinala a existência dos edifícios da câmara de vereadores, cadeia, fórum, armazéns, casas comerciais, igreja, cemitério, chafarizes, e casas de moradores, sem mencionar o prédio escolar. Com isso, é possível acreditar que a primeira escola de primeiras letras de Iguassú funcionou em casa alugada para esse fim, fato esse muito comum em toda a extensão provincial. No que se refere ao aluguel de casas para escolas em Iguassú, os registros a respeito dessa matéria aparecem em relatórios de vinte anos depois da criação de sua primeira escola.

Um mapa elaborado por Jacob Niemeyer, em 1837, auxilia na compreensão do que representava, geograficamente, o espaço da Villa de Iguaçu.

Era uma villa cercada por morros, com pequenos portos que recebiam o nome dos seus respectivos proprietários e um armazém pertencente à Câmara Municipal. A geografia local pode também indicar a dificuldade de locomoção para os que moravam distante do Centro comercial. Peixoto (1969) indica que, no centro da Villa Iguassuana, não existiam muitas casas senão a dos moradores mais ilustres, visto que parte da população vivia nas fazendas e os moradores mais pobres encontravam-se distribuídos pela região.

Isso, provavelmente, interferiu no número de alunos nas escolas de primeiras letras e na afirmação desse equipamento.

Figura 2 – Mapa da Villa de Iguaçu no ano de 1837



1 – Morro da Cadeia 17- Nossa Senhora da Piedade
2 – Caminho da Serra 18 – Morro M. Lima
3 – Porto do Pinto 19 – Morro Demetriano
4 – Porto do Viana 20 – Brejo- Cabambé
5 – Porto Soares e Mello 21 – Marambaia
6 – Porto dos Passageiros 22 – Caminho dos Velhacos
7 – Porto dos Saveiros 23 – Caminho para Tinguá
8 – Câmara (Paço) Municipal 24 – Estrada do Comércio
9 – Cadeia 25 – Estrada do Cabambé
10 – Largo dos Ferreiros 26 – Córrego Manangá
11 – Armazém Soares e Melo 27 – Estrada da Olaria
12 – Porto de Iguassu
13 – Morro do Pessoa
14 – Morro do Marinho
15 – Largo do Vítor
16 – Largo Lava-Pés

É importante ressaltar que a questão da arquitetura escolar, da configuração desse espaço fechado, próprio, adequado ao funcionamento da escola comparece nos debates iguassuanos e no conjunto das experiências

de escolarização do Brasil e do exterior. Nesse sentido, o que se processa na província fluminense pode ser compreendido sob o registro de que esse problema se constitui em um tema obrigatório quando se quer pensar a escola e sua especificidade (Cf. BENCOSTTA, 2006; ESCOLANO & FRAGO, 1998; GONDRA, 2004; VARELA, 1991; dentre outros). Portanto, não é gratuita a presença da questão dos prédios escolares no relatório que Paulino José de Souza:

> Não he possível ter uma boa escola em máo edifício insufficiente, insalubre, e defeituoso, porque não he possível em semelhante local classificar bem os allunos, distribuir e ordenar classes e dar ao seu ensino todos os precisos desenvolvimentos. (RELATÓRIO PROVINCIAL 1838, p. 5).

Ao lado desse aspecto, é importante assinalar a dupla função do edifício escolar, visto que, também, deveria funcionar como casa para os docentes. Sobre esse tema, no mesmo relatório, o presidente da província assinala:

> Parecera-me, portanto necessário que primeiramente em cada cidade, ou villa, depois nas povoações de cada município, em que houvesse ou fossem creadas escolas , construíssem as municipalidades huma casa para Escola com as precissas acomodações para os professores, conforme uma planta organizada com as disposições e todas as condições necessárias, sendo o edifício maior ou menor, segundo as necessidades actuaes ou augmento da população. (RELATÓRIO PROVINCIAL 1838, p. 6).

No dia vinte e dois de novembro de 1838, o professor nomeado para Iguassú, Antonio Inocêncio Furtado de Mendonça[9], recém-formado na Escola Normal de Niterói, "abre", segundo o relatório, sua escola para meninos. Com "apenas" nove discípulos, a nova escola incomodou o presidente da província que atribuía o pequeno número de alunos à distribuição da população por um extenso território, de grandes distâncias, considerando-se ainda que, na maior parte das vilas e povoados, a população era diminuta e que os demais se encontravam nas fazendas e estabelecimentos rurais, longe do centro. Os pais destes, por sua vez, não tendo na Villa quem recebesse "em casa" seus filhos, ou até mesmo, por não confiarem no professor, tido como um "estrangeiro", preferiam "entregar seus filhos a ignorância." (RELATÓRIO PROVINCIAL, 1838, p. 7).

O professor Antônio Inocêncio e sua escola aparecem nos relatórios até o ano de 1850, quando é substituído por Luiz Antônio de Souza. Peixoto (1968) afirma que, mesmo a escola sendo "organizada" em 1837, é a partir de 1850 que os primeiros professores de Iguassú deixam seus nomes "gravados" na história como "educadores"[10].

Segundo o relatório provincial, o método de ensino utilizado era o mútuo, disseminado na Europa e nas Américas, oficializado, no país, pela Lei Geral de Instrução de 1827, que, em seu quarto artigo, acrescentava que o método de ensino nas escolas seria o mútuo, tanto nas cidades, vilas e lugares mais populosos, onde fosse possível se estabelecer.

O ensino mútuo surgiu na Europa em fins do século XVIII e início do XIX com o aumento da demanda de ensino das camadas populares e com a expansão da escolaridade sob a responsabilidade do Estado. (FARIA FILHO, 2000). A partir dos anos 20 dos oitocentos, reproduz-se no Brasil um discurso no qual o ensino individual passou a ser considerado ineficiente, estratégia para afirmar o método mútuo e o simultâneo como a melhor solução. Na década de trinta, ainda encontramos alguns relatórios com a inscrição individual/mútuo, mas a partir da década de quarenta, a referência ao mútuo se generaliza. Contudo, é possível notar limitações em relação ao emprego dos mesmos, como consta nos relatórios de vários presidentes de Província[11].

O número de colégios particulares existentes na Corte e nas Províncias foi convertido em alvo de preocupações, devido à "falta de controle" no processo de criação e funcionamento dessas escolas. Na Villa de Iguassú, por exemplo, em 1839, há o registro da existência da escola particular dirigida pelo Professor Lúcio José da Silva, chamado "Colégio Lúcio". Contudo, até o momento, nada mais encontramos a respeito de seu surgimento e funcionamento nos documentos "oficiais", como relatórios e mapas escolares. Porém, essa escola aparece nos registros de Peixoto (1969) e Pereira (1970) e outro sinal da presença desse professor na escrituração oficial aparece trinta anos depois, desta vez, na condição de professor público em uma escola em Rio do Ouro .

O registro da primeira escola para meninas na Villa de Iguassú data de 1840, sob a regência da professora Francisca de Paula Adelaide de Moura. Ao contrário de Inocêncio, Adelaide se faz visível nas narrativas sobre Iguassú. Sua permanência, nos relatórios, segue até os idos da década de 1860 e,

de acordo com um dado histórico de grande relevância, não ensinou apenas meninas em sua escola. Joaquim Eloi dos Santos Andrade , médico nascido na Villa de Iguassú em 1842, ao publicar seu livro: "As causas que determinam as Dispepsias Gástricas" no ano de 1868 , declara ter sido aluno da professora Adelaide em sua escola.

Temos aqui um indício que merece ser mais explorado. Trata-se da existência de uma experiência de escola mista em meados do século XIX, o que sugere a presença de arranjos locais para lidar, inclusive, com a falta de escolas e/ou reduzido número de alunos. Esse fato pode sugerir, também, uma ação privada de professores públicos, procedimento relativamente comum na corporação. No entanto, parece estar revestido de algo inédito, que consiste no fato de uma professora ensinar meninos. O exame mais aprofundado desse caso pode demonstrar a continuidade da dupla militância dos professores e, ao mesmo tempo, a instalação de uma descontinuidade no que se refere à questão do gênero.

Escolas de segunda classe – A presença de pretos e pardos

Segundo Mattos (1999), a solução proposta ou implementada na esfera da instrução pública, no fundamental, vislumbrava a civilização a definir a condição de povo, com base na direção impressa pela "boa sociedade", que tratava de criar mecanismos para conservar o lugar que ocupava na sociedade, mas também reconhecer, reproduzir e legitimar as diferenças e hierarquizações na sociedade e no próprio interior dos grupos dirigentes. O lugar das classes inferiores na sociedade sempre se impunha em discursos de vários segmentos da elite Imperial e em todas as Províncias brasileiras.

A inclusão deveria ser processada, desde que não colocasse em risco as formas tradicionais de submetimento da maioria ao jugo e exploração da elite Imperial, revelando, assim, o caráter autoritário e excludente da nação que se queria construir.

Tratando-se da escolarização da Província do Rio de Janeiro e seus Municípios, Freguesias e Vilas, o Regulamento de Instrução Primária, de 14 de dezembro de 1849, elaborado na gestão de Luiz Pedreira do Couto Ferraz, procura instituir as escolas de primeira e segunda classe.

A diferença entre as escolas de primeira e segunda classe constava nas cadeiras que seriam ministradas, sendo que as escolas de primeira classe apresentavam um maior número de cadeiras, destinadas à população dos grandes centros de saber e poder da Corte e da Província e também dos municípios e freguesias com grande destaque econômico.

No que se refere ao Regulamento de 1849, Villela (2000) afirma que ele estabelecia uma divisão entre as escolas de primeira e segunda classe e que, a partir de então, a maioria das escolas seria de primeira classe com um currículo bem reduzido:

> [...] a partir de então, a maioria das escolas da província seria de primeira classe, com um currículo bem reduzido, o que significava retroceder ao modelo das "escolas de primeiras letras". As escolas de segunda classe, em número reduzido, localizadas apenas nas freguesias ou curatos, destinar-se-iam somente a aqueles elementos que reunissem condições mais favoráveis para continuar os estudos. (VILLELA, 2000, p. 123-124).

De acordo com os Relatórios Provinciais do ano de 1853, é exatamente o oposto que se verifica: as escolas de Segunda classe seriam a maioria das escolas em toda a província, com um currículo reduzido, destinadas a ensinar a ler, escrever e contar, enquanto as escolas de primeira classe teriam o seu currículo estendido:

> As escolas se dividem em duas classes: Em todas elas se ensinam a leitura, a escrita, as classes elementares da aritmética e o catecismo. Nas de primeira classe se ensina, além disto, a gramática, a aritmética completa, as noções de álgebra e de geometria elementar, elementos de geografia e resumo da história nacional, e se faz à leitura explicada dos evangelhos, pelo programa legal deve-se também ensinar música. (RELATÓRIO PROVINCIAL, 1853, p. 20).

Almeida, também, destaque esse Regulamento, quando assinala que:

> Um pouco mais tarde, em 14 de Fevereiro de 1849, um novo Regulamento foi promulgado por Luiz Pedreira do Couto Ferraz, depois Visconde do Bom Retiro, o mesmo que, como ministro, regulamentara a instrução pública no Rio de Janeiro. Trazia algumas modificações ao programa de ensino primário, dividido em escolas de primeiro e segundo graus. (ALMEIDA 1989, p. 95).

O Regulamento de 1849 também procurava disciplinar o salário dos professores. Os nomeados, após essa nova regulamentação e que exercessem seu ofício em escolas de segundo grau, receberiam um salário menor e não precisaria mais ser formado pela Escola Normal, seriam formados pela "prática", assumindo o cargo como professor adjunto, trabalhando junto a um professor efetivo. Submetido e aprovado em exame de capacidade, poderia conquistar sua efetivação. O cumprimento desse dispositivo não pôde ser atendido em virtude da falta de professores habilitados. Para se ter uma ideia, no ano de 1853, na Província do Rio de Janeiro, havia, apenas, quatro escolas de primeira classe em funcionamento em Niterói, Campos, Cabo Frio e Angra dos Reis.

Em Iguassu, a partir desse Decreto, as escolas seriam nomeadas de segunda classe nos documentos oficiais do Império. Se a Corte e Província do Rio foram convertidas em espaço de testes e experimentação das tecnologias de disciplina e regulamentação para investir a escola na condição de "máquina" necessária aos tempos modernos (GONDRA, 2007), nos municípios e vilas longes dos grandes centros, tais experiências deveriam ser reproduzidas.

Por mais simples que possa parecer, o desenvolvimento das competências para "ler, escrever e contar", atribuídas às escolas de primeiras letras, fazia parte de um mecanismo de organização da nação e de sua população urbana e rural, como a iguassuana. Mattos (1999) atentará ao detalhe que não se tratava apenas de ensinar a "ler, escrever e contar"; tratava-se de difundir o mais amplamente possível a "língua nacional", sua gramática, de modo que fossem superadas as limitações de cada natureza impostas pelas falas regionais, difundir as operações matemáticas como condição de fundamentação da razão e que um número de cidadãos que estavam se formando reconhecesse a Nação como um território íntegro, indivisível e pacificado[14].

No que se refere ao município iguassuano, na documentação consultada[15], ainda não foram encontrados registros a respeito de escolas secundárias de instrução pública ou particular. A instrução secundária se destinaria a formar a elite ilustrada, de modo que pudesse exercer mais plenamente os atributos de liberdade e propriedade, ao constituí-la como portadora de capital cultural restrito a um pequeno círculo que geria o aparelho de Estado, tanto em nível local, quanto em nível mais amplo do Império. (ALVES apud FARIA FILHO, 2006). A criação de escolas secundárias, nos arredores da Província do Rio de Janeiro e da Corte, era vista como desperdício, como declarado no Relatório Provincial do ano de 1853:

> Era então, na minha opinião, e ainda o é, que as províncias devem espalhar escolas primárias por todos os pontos em que forem necessárias e ir deixando de alimentar estabelecimentos de instrucção secundária, dispendiosos e mais úteis aos filhos dos filhos dos homens abastados do que ao geral da população. (RELATÓRIO PROVINCIAL, 1853, p. 53).

No ano de 1850, Iguassú contava com cinco escolas públicas de primeiras letras distribuídas por suas quatro freguesias: Nossa Senhora da Conceição de Marapicú, São João Batista do Merity, Nossa Senhora da Jacutinga, Nossa Senhora da Piedade do Iguassú. No ano de 1855, é criada a Freguesia de Santana das Palmeiras. De acordo com as estatísticas apresentadas nos relatórios provinciais, a população iguassuana era portadora de uma singularidade: cerca de 60% era composta por pardos e pretos livres que participavam ativamente da vila e do comércio local. As fontes pesquisadas, até o presente momento, não se referem à presença de meninas ou meninos negros no interior das escolas. No entanto, a hipótese de uma sala de aula miscigenada do ponto de vista étnico-racial não pode ser descartada, sobretudo quando observamos a composição étnica das freguesias da Villa. Para se tentar uma aproximação relativa à população local (livre e escrava) no censo provincial de 1851, o Município de Iguassú apresentava a configuração conforme os Quadros 1 e 2.

Como pode ser observado, o número de escravos era maior do que a população livre e aproximadamente 60% da população era constituída por pardos e pretos. Isso nos leva a indagar acerca da presença dessa parcela da população na escola, sobretudo quando se percebe que cerca de 1/3 dos pretos e pardos são homens e mulheres livres[16]. Essa caracterização da população nos leva a suspeitar de que a escola iguaçuana não se constituía em um monopólio ou exclusividade dos brancos, fato já evidenciado em outras localidades[17].

Ao analisar um documento, que se parece com um mapa escolar, datado de 1883, vinte sete anos após o período que nos propusemos a analisar neste artigo, Peres (2000) se refere a uma escola do ano de 1869 que funcionava em Sant'Ana das Palmeiras, cujas terras foram incorporadas à Vila de Iguassú no ano de 1855.[18] De localização serrana, o professor "nomeado" João Antônio de Barros, registra que esse estabelecimento para meninos, que ficava na "raiz da serra de Tinguá", na estrada do Comércio, era composto

de um "cômodo para a escola e para a família do professor: sala para a aula e um quarto para o cabide, talhas e acessórios, mais uma sala, três quartos, varanda de jantar, cozinha para vivenda do professor e sua família". Descreve, ainda, que, para meninos, a escola mais próxima ficava cerca de nove quilômetros (na Villa), não havendo na freguesia outra escola, nem mesmo uma particular. Ao continuar sua narrativa, descreve a mobília da escola, constituída de bancos sem encosto, "taboa" de cálculo, mesa para professor, estrado, cadeira em mau estado, duas cadeiras imprestáveis para visitas e um armário. No espaço destinado a descrever o estado da mobília, está registrado "péssimo". Seis eram os seus alunos, sendo afirmado que a falta de assiduidade era o que havia "retardado o progresso da escola", falta essa atribuída ao sarampo e a coqueluche. Ao finalizar sua descrição, assinala que o que faltava na escola era uma reforma geral.

Quadro 1 – Demografia da população livre de Iguassu (1851)

Freguesias	Branco		Indígenas		Pardos		Pretos		Total
	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher	
Jacutinga	520	432	0	0	505	606	126	136	2.325
Marapicú	840	679	0	0	674	613	282	234	3.322
Merity	162	96	0	0	249	279	89	98	973
Piedade	930	649	0	0	623	762	244	326	3.524
Total	**2452**	**1856**	**0**	**0**	**2051**	**2260**	**741**	**794**	**10154**

Quadro 2 – Demografia da população escrava de Iguassu (1851)

Freguesias	Pardos		Pretos	
	Homens	Mulher	Homens	Mulher
Jacutinga	87	71	1746	1386
Maparicú	227	184	1901	1411
Merity	57	44	615	519
Piedade	94	117	1326	1069
Total	**465**	**416**	**5588**	**4385**

A narrativa desse professor nos leva a refletir acerca das escolas existentes no município. Nas suas palavras, encontramos informações sobre o estado de conservação da casa-escola, dos móveis e utensílios. O conjunto de elementos arrolados pelo professor Santos nos leva a imaginar que, provavelmente, as demais escolas da vila não deveriam ser tão diferentes, o que indicia os problemas vividos no processo de implantação e afirmação do modelo de educação escolar no município de Iguassú. Como vimos, no caso de Sant'Anna das Palmeiras – freguesia situada no pé da serra – a maior parte da população era composta por trabalhadores rurais, homens e mulheres pobres, mestiços em sua maioria. Isso ajuda a compreender a inexistência de escolas particulares como um traço articulado à condição social da população local.

Mattos (2000) afirma que a categoria "pardo" foi, inicialmente, utilizada para designar a cor mais clara de alguns escravos, especialmente sinalizando para a ascendência europeia de alguns deles, que se ampliou quando teve de abranger uma crescente população para a qual não cabia mais a designação de "preto", acrescido do fato de muitos pardos livres terem se tornado donos de escravos. Nas informações relativas ao município iguassuano, se pode perceber uma maioria significativa de pardos livres e uma minoria de pardos escravos e, nos anos finais do século XIX e início do XX, podem ser encontradas famílias designadas "pardas" envolvidas na educação e na imprensa local.

Segundo Gondra e Schueler (2008), é necessário refletir mais sobre o fato de que nem todos os negros africanos e seus descendentes que viviam no Brasil ou para cá foram trazidos, compulsoriamente, viveram na condição de escravos ou permaneceram nesse regime ao longo da vida. Reduzir a sociedade brasileira oitocentista em senhores (brancos) e escravos (negros) se constitui em uma visão empobrecedora que, atualmente, vem sendo superada em virtude do crescimento das pesquisas historiográficas[19]. A estimativa era que 1/3 da população livre em todo o Império era constituída por negros livres e libertos, especialmente nas regiões de atividade econômica mais intensa.

Como assinalado, ao encontrarmos número reduzido de escolas públicas de primeiras letras e número significativo de escolas particulares Iguassú nos anos cinquenta do século XVIII, é possível pensar que a maioria de pobres e mestiços estaria nas escolas públicas dos centros das freguesias e os mais abastados com os professores particulares em suas casas e fazendas. Ao trabalhar com tal hipótese, isso não significa que havia um caráter democrático

e ausência de preconceito em uma população de maioria afro-descendente. Nesse caso, é necessário pensar a população inserida no espaço escolar e nas disputas que tais movimentos geravam. No entanto, a omissão do dado "cor", nos mapas estatísticos, o número de escolas particulares e o descaso na criação e manutenção de escolas públicas na região se constituem em obstáculo para que se possa aprofundar a reflexão no que se refere aos atores que compunham a massa escolar iguassuana e o seu efeito da mesma na vida desses sujeitos.

Indicar, por menor que seja a presença de pretos e pardos nas escolas de primeiras letras iguassuanas, não significa que isso se configurou em uma inserção deles nas experiências referentes à instrução em toda a sua plenitude. Gondra e Schueler (2008) defendem a hipótese de que a proibição das matrículas aos chamados "pretos livres", tenha encontrado motivação no medo das elites senhoriais em relação aos perigos da propagação das letras entre os africanos livres, acalentando, assim, os sonhos de liberdade dessa parcela da população[20].

Em Iguassú, averiguar o perfil das escolas destinadas a essa população é possível para a compreensão da coação a que foram expostos. Uma escola para pretos e pobres significava, para alguns, uma forma de inserir essa camada da população no processo civilizatório. Nesse caso, a defesa da escolarização se fazia em condições bem determinadas, em um dispositivo que se complexificava, encarregado de "repelir" as "diferenças". A necessidade do trabalho – mesmo na infância – a pobreza, a higiene e alimentação entre outros parecem não ter sido completamente eliminados da cultura política brasileira. Ainda hoje, tais elementos funcionam como medida para enquadrar ou banir das salas-de-aula os não privilegiados nas esferas sociais, raciais e econômicas.

Considerações finais

O século XIX, no Brasil, possui características de um período em que a preocupação com a civilização e instrução do povo ganha uma importância fundamental. A organização da instrução foi uma das estratégias para a construção de uma unidade nacional e a garantia da ordem. A necessidade de uma expansão da instrução elementar, fazendo-a chegar às camadas mais pobres da população, significou não só um projeto para a afirmação de uma

classe dominante, como a ruptura com os elementos que remetiam ao passado colonial.

A organização do município iguassuano, em 1833, demonstra a necessidade de um grupo político em demarcar um território ligado por redes de relações familiares, políticas e econômicas e em ponto estratégico geograficamente, por onde escoava o ouro vindo de Minas Gerais e o abastecimento de grãos de cereais de toda a Província do Rio de Janeiro e Capital do Império. A criação de um novo município – como Iguassú – com destaque socioeconômico implicava a demonstração de progresso, e como falar em progresso, nesse período, sem se referir a escola?

De acordo com Faria Filho (2003), a instrução primária pretendia cumprir o papel civilizador da população, e, na Vila iguassuana, "manter a ordem para governar" era preciso e urgente. Porém fazia-se necessário "marcar" qual o público a que a instrução estava destinada e qual a escola destinada a esse público. Um discurso com ideais iluministas acerca da instrução começa a circular entre os proponentes da instrução pública brasileira do século XIX. Entretanto, os "limites" dessa inclusão se encontravam bem estabelecidos: uma instrução destinada aos cidadãos livres, de boa família, moradora de centros urbanos.

Como se procurou demonstrar neste artigo, a instalação da instrução pública iguassuana encontrou resistências dos moradores locais e dos que para lá se dirigiam. E isso nos leva a entender que a criação de escolas aconteceu em meio a conflitos e tensões. Era o "governo da rua" adentrando o "governo da casa", na figura do professor "conhecido", de quem se sabia a origem familiar e formação, portador de um capital cultural específico que lhe permitia e autorizava a cumprir o programa educativo-civilizatório a ele delegado.

O método de distribuição das escolas, uma em cada Freguesia, apresenta, também, a preocupação em dar a ver a escola na sede das freguesias. A despeito dessa medida, por serem rurais, as freguesias iguassuanas apresentavam grandes distâncias entre si, cercadas por grandes rios e fazendas, o que, provavelmente, dificultava o acesso de muitos às escolas.

A singularidade racial dos iguassuanos parece ter sido um "agravante" concernente às decisões tomadas no tocante à escolarização de Iguassú. Dentre os habitantes livres da região, mais da metade é descrita pelos ensaios demográficos feitos pela Província como pardos e pretos. Pode-se compreender

que a questão da nomenclatura racial e de quem lhes dava a atribuição são informações complexas, efetivadas em um contexto histórico em que não se pode afirmar, precisamente, quem eram e onde estavam socialmente inseridos. Entre os pretos e pardos livres, muitos configuravam um grupo detentor de algumas condições para a circulação entre os brancos livres, fossem pobres ou não. Donos de pequenas embarcações, pequenos portos e terras, o que sugere, de certo modo, a inserção desse grupo na sociedade local. Segundo Telles (2003), antes do século XIX, a raça servia para descrever a origem do indivíduo, não uma hierarquia de tipos biológicos, mas, ao decorrer dos novecentos, a preocupação crescente com a questão racial no desenvolvimento futuro do Brasil foi incrementada. Ideias científicas de que o preto era inferior e o pardo degenerado, bem como que o clima dos trópicos propiciava um enfraquecimento da integridade biológica mental dos seres humanos estava em "alta" a partir dos anos 1840.

O Conde Arthur de Gobineau[21] afirmou que, no Brasil, a miscigenação havia afetado todos os brasileiros (exceto o imperador, de quem se tornara amigo), em todas as classes, até nas "melhores famílias", tornando-os feios, preguiçosos e inférteis. Em seu discurso, chegou a classificar alguns ministros e membros da Corte como mulatos. Como se sabe, a miscigenação alcançou todos os níveis da sociedade brasileira, e mulatos ou pardos ocupavam posições importantes no Conselho de Estado, na Câmara de Deputados, no Senado, nas artes e na literatura[22]. Em Iguassú, alguns membros da Família Azeredo Coutinho foram classificados como pardos a partir da segunda metade do século XIX, porém outra corrente científica apregoava que os pardos eram distintos dos pretos de modo que se "assemelhavam" aos brancos.

Esse conjunto de elementos permite pensar na hipótese de que uma escola miscigenada em Iguassú tenha sido possível, sobretudo se considerarmos que tal equipamento colaborava para reconhecer e classificar a população, de modo a civilizar o que se descrevia como barbárie e, com isso, concorrer para evitar possíveis focos de uma insurreição. Ainda que apontada neste artigo, essa hipótese requer aprofundamento de modo a se pensar o impacto da instrução junto aos iguassuanos diante das condições sociais e raciais da população. Pensar a configuração social e étnica da vila, o conjunto de ações desenvolvidas no âmbito da esfera pública, privada, mas também de outros agentes que, eventualmente, tenham tomado para si a competência de formar o outro; observar estratégias, sujeitos, saberes e efeitos da escola em uma vila

do recôncavo da Guanabara; miscigenada e marcada pela desigualdade, tudo isso se constitui em desafio aberto. Desafio que supõe reinterrogar o saber já conhecido a respeito dessa experiência, a documentação disponível e o próprio questionário destinado a compreendê-la, a tradição da qual é herdeira e também a tradição que ajuda a forjar.

Notas

1 Segundo Peixoto (1968), a incompatibilidade entre o juiz de paz e a câmara e o fato de que a câmara desapropriou casa de moradores para diversos fins, chocando-se com a justiça foram os principais motivos que levaram a extinção da Villa. Escritores como Matoso Maia Forte discordam de Peixoto, afirmando não haver provas documentais para tal afirmação. No entanto, Peixoto baseia-se em documento existente na Biblioteca Nacional intitulado: "Exposição Franca e verdadeira das funções da Câmara Municipal da Vila de Iguassú, no ano de 1833 em que foi encerrada, até agosto de 1835".

2 Francisco José Soares nasceu em Manhuacelos, Portugal, no ano de 1798, seu tio o Padre da Igreja de Piedade de Iguassú o convidou para ser sacristão da Igreja. Casou-se e teve cinco filhos.

3 A freguesia de Inhomerim não retornou a Iguassú, ficando na Villa de Magé, e em 1846 passou a integrar o território da Vila da Estrela, "desmembrada" do Município de Magé.

4 Ilustres representantes dos Azeredo Coutinho foram D. Francisco de Lemos, reitor da universidade de Coimbra, D. Azevedo Coutinho, fundador do Seminário de Olinda e Aureliano Coutinho que ocupou o cargo de Presidente da Província do Rio de Janeiro nos anos de 1844 e 1848.

5 Disponível em: www.brazil.crl.edu/bsd/bsd/u817/000003.html. Acesso em: abr. 2008.

6 Idem.

7 Mapa elaborado por Conrado Jacob Niemeyer.

8 Disponível em: www.brazil.crl.edu/bsd/bsd/770/000037.html. Acesso em: abr. 2008.

9 Rui Afrânio Peixoto, cita em seu livro Memórias Iguaçuanas (página 22), vários nomes dos professores que ele mesmo elege como "Os mais notáveis mestres". Nesta lista não consta o nome de Antônio Inocêncio Furtado de Mendonça.

10 A respeito desta questão, cf. Gondra & Schueler (2008).

11 Imagens Iguassuanas. Peixoto (1969) e Pereira (1970).

12 Joaquim, filho de um comendador e capitão de marinha, juntamente com outros meninos de famílias importantes da época, estudaram as primeiras letras na Villa.

13 Médico formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, escreveu o livro "Das causas que determinam as Dispepsias Gástricas".

14 No Império brasileiro outras províncias também adotaram o sistema de divisão de escolas por classes. Em Minas Gerais um modelo semelhante ao fluminense foi adotado em 1835, quatorze

anos antes da Província do Rio de Janeiro, porém com uma diferença no tocante ao número de disciplinas por classes e por gênero: as escolas de primeira classe ensinariam a ler, escrever e a prática das quatro operações matemáticas e estariam localizadas em locais com menor números de habitantes. As escolas de segundo grau ensinariam a ler, escrever, aritmética até as proporções e noções gerais dos deveres morais e religiosos. Nas escolas para meninas, além do conteúdo semelhante daquelas de primeiro grau haveria "ortografia, prosódia, noções gerais de deveres morais, religiosos e domésticos".

15 Do ponto de vista documental, recorremos aos Relatórios dos Presidentes e Vice-presidentes da Província do Rio de Janeiro, dos Ministros dos Negócios do Império, entre 1838 e 1860, utilizando os que estão disponibilizados na Internet no site da Universidade de Chicago (www.brazil.crl.edu/bsd/bsd/u817/index.html) . A opção pelo uso das informações contidas nos Relatórios Provinciais está de acordo com a perspectiva apontada por Mattos (1999), em que afirma que o acompanhamento dos relatórios dos presidentes provinciais e seguir suas discussões travadas na Assembléia Fluminense pelas páginas de seus anais possibilitavam recuperar as intenções, os objetivos e os ideais que moviam os dirigentes governamentais, no que diz respeito a instrução e educação e ainda ao que tipo de Estado e sociedade se pretendeu esculpir, possibilitando assim compreender o tipo de povo que pretendiam formar. Outras informações a respeito da localidade estudada foram colhidas no IPAHB, onde tivemos contato com os poucos livros e periódicos que contêm dados sobre a escolarização de Iguassú no século XIX. Autores da história da constituição dos municípios que formam a atual Baixada Fluminense, como Peixoto (1968, 1969), Pereira (1970) e Peres (2000) também foram consultados na elaboração deste trabalho.

16 Para um quadro nacional desta questão, cf. Gondra & Shueler, 2008.

17 A esse respeito, cf. por exemplo, os estudos de Fonseca (2002a e b), Silva (2002) e Veiga (2004).

18 Ver Peres (2000).

19 Exemplos de experiências de escolarização de negros no século XIX podem ser vistas no Maranhão, Campinas, Província do Rio de Janeiro,Minas Gerais, Província de São Paulo, Pernambuco e Paraná.

20 Gondra e Schueler (2008, p. 236), sinalizam para o fato de que a condição jurídica dos pretos libertos era marcada por contradições e ambiguidades. Segundo a Constituição de 1824, os libertos, nascidos no Brasil, eram considerados cidadãos brasileiros, embora não gozassem de plenos poderes políticos, não podiam atuar como eleitores na escolha do colégio eleitoral, nem se eleger a cargos que exigiam o nascimento sem a "mancha de sangue" (ou seja o nascimento do ventre livre). A lei de 07 de novembro de 1831 formaliza a condição jurídica quando afirma no seu primeiro artigo que "todos os escravos que entrarem no território os portos do Brasil, vindos de fora, ficam livres". Porém somente com o apoio da Lei Eusébio de Queiroz em 1850 que as restrições ao trafico de escravos ficarão mais severas e o cumprimento do direito a Liberdade aos nascidos no Brasil também.

21 Publicou em 1856 L' Essair sur l'Inegalité des Races Humaines. Residiu no Rio de Janeiro como representante da França no Brasil entre 1869-1870.

22 José do Patrocínio, Luiz Gama, Lima Barreto, André Rebouças, Tobias Barreto, Machado de Assis, dentre outros.

Referências

ALMEIDA, José Ricardo. **A instrução pública no Brasil**. 1500 a 1889. Tradução Antonio Chizzoti. Brasília/ São Paulo: MEC/INEP, 1989.

BENCOSTA, Marcos Levy Albino (Org.). **História da educação**, **arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Relatório de Paulino José de Souza. 1838. Disponível em: www.brazil.crl.edu/bsd/bsd/u817/000006.html. Acesso em: abr. 2009.

_____. Relatório de Paulino José de Souza. Disponível em: www.brazil.crl.edu/bsd/bsd/770/000035.html. Acesso em: abr. 2009

_____. Relatório Provincial. 1853. Disponível em: www.brazil.crl.edu/bsd/bsd/u829/00023.html. Acesso em: abr. 2009.

CALDEIRA, Sandra Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O lugar da educação na gênese dos serviços estatísticos em Minas Gerais. (Séculos XIX e XX). In: CONGRESSO DE PESQUISA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., 2003. p. 1072-1080. Belo Horizonte. **Anais**... Disponível em: http://www.faced.ufu.br.

CHAMON, Carla Simone, FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina. In: GONDRA, José G.; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

ESCOLANO, Augustin; FRAGO, Antonio Vinao. **Currículo**, **espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no Século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliana Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

_____. Educação do povo e autoritarismo das elites: instrução pública e cultura política no século XIX. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G.; ALVES, Cláudia (Org.). **Educação no Brasil**: História, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; INÁCIO, Marcilaine Soares; ROSA, Walkíria Miranda; SALES, Zeli Efigênia Santos (Org.). **Escola, política e cultura**. A instrução elementar nos anos iniciais do Império brasileiro. Belo Horizonte: Argvmentvm. 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A pesquisa histórica sobre cultura escolar no Brasil. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva; ALVARENGA, Márcia Soares; MAURÍCIO, Lúcia Vellosso (Org.). **Vozes da educação**. Memórias, histórias e formação de professores. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2007.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros**: uma nova fase do processo de abolição de escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSFF, 2002.

_____. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 4, p. 123-144, 2002a (Dossiê Negros e Educação).

_____. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: SECAD, 2005. p. 93-113.

FORTE, José Matoso Maia. **Memória da fundação de Iguassú**. Rio De Janeiro: Typografia Jornal do Comércio, 1933.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas**. Mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. Rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONDRA, José G. (Org.). **História**, **infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2002.

_____. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

_____. Escolarização e governo das multidões, reflexões acerca das formas de escola na Corte Imperial. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva; ALVARENGA, Márcia Soares; MAURÍCIO, Lúcia Vellosso (Org.). **Vozes da educação**. Memórias, histórias e formação de professores. Rio de Janeiro: DP et Ali, 2007.

_____. Exercício de comparação: um normalista na corte da Europa. In: GONDRA, José G.; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

GONDRA, José G.; SCHUELER, Alessandra Frota M. **Educação**, **poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUEDES, Jordania Rocha de Queiroz; GONDRA, José G. Nas margens da corte imperial – análise do processo de disseminação de escolas na Villa de Iguassú (1838-1856). CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais**... Aracaju: SBHE/UFS/Universidade Tiradentes, 2008. 1. CD ROOM.

GUEDES, Jordania Rocha de Queiroz. As estatísticas e o processo de disseminação de escolas no município de Iguassú (1856-1870). SEMANA DE EDUCAÇÃO DA UERJ, 13, 2008, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

_____. **Das cores do silêncio**. Os significados da liberdade no sudeste escravista. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MATTOS, Ilmar R. **O tempo Saquarema**. A formação do Estado colonial. 4. ed. Rio de Janeiro: Access, 1999.

OLIVEIRA, R. da SILVA. De Iguassú a Nova Iguaçu: as transformações na organização espacial a partir dos eixos de transporte – uma leitura dos séculos XVIII e XIX. **Revista Universidade Rural**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 181-203, jul./dez. 2007.

PEREIRA, Waldick. **A mudança na vila**. Rio de Janeiro: Ed. Autor, 1970.

PERES, Guilherme. Sant' Anna das Palmeiras. **Ascensão e declínio de um pouso de tropeiros sob o esplendor do café**. Ensaio: São João de Meriti, 2000.

_____. **Tropeiros e viajantes na Baixada Fluminense**. Ensaio. Editora Gráfica Shaovan-Rio de Janeiro, 2000.

PEIXOTO, Afrânio Ruy. **História cronológica de Nova Iguaçu**. Rio de Janeiro: Ed. Autor, 1968. (v. 1).

_____. **Imagens iguassuanas**. Rio de Janeiro: Ed. Autor 1969. (v. 1).

RIO DE JANEIRO. **A história de Nova Iguaçu**, **Baixada Fluminense**, **Rio de Janeiro**. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Iguacu. Acesso em:

SCHUELER, Alessandra Frota M. Professoras primárias na cidade do Rio de Janeiro. Notas sobre a feminização da docência. **Revista Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v.1, n.13-14, p. 29-47, 2004.

SENRA, Nelson de Castro. **O saber e o poder das estatísticas**. Uma história das relações dos estaticistas com os estados nacionais e com as ciências. IBGE: Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, Adriana Maria Paulo. **Aprender com perfeição e sem coação**: uma escola para meninos pretos e pardos na corte. Brasília: Plano, 2000.

SOUSA, José Antonio Soares de. **A vida do Visconde do Uruguai**. São Paulo: Editora, 1944.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**. Uma nova perspectiva sociológica. Relume Dumará: Rio de Janeiro. 2003.

VARELA, Julia & URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria** & **Educação**, Porto Alegre, n. 06, p. 68-96, 1991.

VEIGA, Cynthia Greive. Crianças Negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, Século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais**... Curitiba: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p.19-34, maio/ jun./jul./ago. 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de Frequência a escolas de primeiras letras: fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 17, p. 41-67, maio/ ago. 2008.

VILELLA, Heloísa. "Do saber fazer" à profissionalização docente na escola normal da Província do Rio de Janeiro. **Revista Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v.1, n. 13-14, p. 49-67, 2004.

_____. O mestre-escola e a professora. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliana Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos e educação no Brasil**. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

RIO DE JANEIRO. **A história de Nova Iguaçu**, **Baixada Fluminense**, **Rio de Janeiro**. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Iguacu. Acesso em: set. 2009.

Mestranda Jordânia Rocha de Queiroz Guedes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro | UNIRIO | Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação
Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação | NEPHE
Núcleo Estudos e Pesquisa em História da Educação Brasileira | NEPHEB
E-mail | jordaniaguedes@yahoo.com.br

Prof. Dr. José Gonçalves Gondra
Universidade do Estado do Rio de Janeiro | UERJ
(CAPES CNPQ/FAPERJ) | Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação | NEPHE
E-mail | gondra@oi.com.br

Recebido 15 nov. 2009
Aceito 17 dez. 2009

Profissão docente: percepções no mundo luso-brasileiro (1759-1822)

Teacher's occupation: perceptions in the luso-brazilian world (1759-1822)

Tereza Fachada Levy Cardoso
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
Rio de Janeiro

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa no campo da história comparada, para investigar como a profissão docente foi percebida por professores, sociedade e autoridades governamentais, partes envolvidas no processo educacional. O recorte temático limitou-se aos professores régios, funcionários do Estado e investigou como os docentes assim intitulados se percebiam ou não como profissionais e como percebiam a sua prática docente. O recorte temporal remete ao período em que o Brasil passou de América Portuguesa a país independente. O recorte geográfico investigou se havia diferenças na percepção que tinham sobre si mesmos os professores que atuavam na porção européia e americana do mesmo Império. Observou-se que os professores régios tinham uma consciência profissional, se percebiam como exercendo uma atividade altamente relevante, útil ao Estado, ao Rei, à pátria.

Palavras-chave: Profissão docente. Aulas régias. História da educação.

Abstract

This article presents a research on the compared history field to investigate how the professor profession was perceived by the teachers, society and legal power, as parts involved in the educational process. The thematic cutting was limited to the royal teachers, employees of the State, and investigated how the so called teachers perceived, or not, themselves as professionals and how perceived their teaching practice. The temporary cutting sends to the period that Brazil changed its status from the Portuguese America to an independent country. The geographical cutting investigated if there were differences in the teacher's perceiving – operating on the European and American colonies of the same Empire – about themselves. It was observed that the royal teachers had a professional conscience and perceived themselves engaged in a practice highly relevant, useful for the State, to the king, to the motherland.

Keywords: Educational profession. Royal classes. History of education.

Introdução

A historiografia já tem apresentado trabalhos que investigam a gênese da profissão docente como a gênese de uma profissão fragmentada. De fato, com a implantação das Aulas Régias, caracterizadas por um sistema de aulas avulsas, com diferentes níveis de hierarquização tanto das disciplinas, quanto dos professores, além da sua ambiguidade frente aos docentes particulares, foi possível apontá-la como a responsável pela imagem fragmentada que se observa nessa nova categoria de docente – o professor público. (MENDONÇA; CARDOSO, 2006).

Seguiu-se essa hipótese de trabalho, ao iniciar-se uma pesquisa para investigar como a profissão docente era percebida pelas diferentes partes envolvidas no processo educacional: os próprios professores, a sociedade, as autoridades governamentais.

Para o artigo aqui apresentado elegeram-se os seguintes recortes: o primeiro deles, temático, limita-se aos professores régios, ou seja, os professores públicos, funcionários do Estado. As principais questões foram: como os docentes intitulados de professores régios se percebiam ou não como profissionais? Como percebiam a sua prática docente? Partindo dos testemunhos dos próprios protagonistas, apareceram elementos como desvalorização social, falta de prestígio, reivindicações de melhores condições de trabalho, ao mesmo tempo que se encontraram discursos ressaltando sua importância para a sociedade; exaltando a figura do professor e da sua prática.

O segundo recorte, temporal, vai de 1759 até 1822 e justifica-se por abranger o período em que o Brasil passa de América Portuguesa a Reino Unido e se torna independente. O objetivo então é recuperar as imagens que os docentes da segunda metade do século XVIII e primeiras décadas do XIX, produziram sobre si mesmos. Afinal, o que era ser professor naquele contexto?

Quanto ao recorte geográfico, ele abrange tanto os docentes da América Portuguesa quanto os do Reino, porque é fundamental indagar se havia diferenças na percepção que tinham sobre si mesmos os professores que atuavam na porção européia e americana do mesmo Império.

Mas por que voltar para quando tudo começou? Certamente para não se perder a dimensão histórica da profissão, para não esquecer o esforço despendido nesse processo de sua construção, para se compreender melhor

quem somos nós, os docentes, porque apesar de já estarmos no século XXI, algumas questões permanecem atuais como, por exemplo, a busca por melhores salários, por melhores condições de trabalho ou por um reconhecimento social que valorize o ser professor.

O professor público, uma nova categoria profissional

É lugar comum dizer-se que a transmissão de saberes numa sociedade não se dá apenas pela intermediação da escola. A história do ensino coincide com a história da humanidade e começou quando um ser humano ensinou outro a fazer qualquer coisa e permanece como um aspecto cada vez mais discutido do processo de construção das sociedades humanas.

Mas se a atividade de ensinar é tão antiga, o mesmo não se pode dizer do professor enquanto profissional e mais ainda, da educação pública. Há um momento na história em que ser professor público, no sentido de exercer uma profissão, surge como novidade. De acordo com Nóvoa:

> […] hoje em dia, sabemos que no início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como ocupação principal, exercendo-a por vezes a tempo inteiro. A intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que erige os professores em corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício. (NÓVOA, 1991, p. 13-14).

Fernandes (1994) destaca que estudos sobre as reformas da educação promovidas na Europa tem apontado a vanguarda do Estado português nesse processo e Cardoso (2002) refere que essas reformas deram-se em Portugal em 1759, na Prússia em 1763, na Saxônia, Polônia e Rússia em 1773, na Áustria em 1774.

De fato, o Alvará de 28 de junho de 1759 e posteriormente a carta de Lei de 6 de novembro de 1772, efetivamente correspondem às duas etapas que implantaram a Reforma dos Estudos em todo o Reino português, promovendo, ainda que precariamente, a educação pública, no sentido de estatal, em todas as partes do reino luso, incluindo seus domínios ultramarinos, de acordo com as diretrizes político-pedagógicas traçadas pelo governo

monárquico de D. José I e que foram conduzidos na prática pelo seu poderoso ministro, o Marquês de Pombal, sendo por isso mesmo também conhecidas como as Reformas Pombalinas da Educação.

Tornava-se obrigação do Estado garantir o ensino gratuito, estabelecer suas diretrizes, escolher por concurso os professores, fiscalizá-los, pagá-los e mantê-los subordinados a uma política fortemente centralizadora.

O sistema de ensino implantado com a Reforma dos Estudos Menores de 1759 baseou-se nas Aulas de humanidades, que eram denominadas de maneira geral de Aulas Régias e correspondiam às cadeiras de Gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, mas foram acrescidas ao longo dos anos com outras cadeiras. As Aulas de primeiras letras foram contempladas na segunda fase da reforma, ocorrida em 1772, que privilegiou, entretanto, os Estudos Maiores, oferecidos pela Universidade de Coimbra.

A admissão ao cargo de professor público, a partir de 1759, efetivou-se sempre através de concurso, excetuando-se os primeiros ocupantes da função, nomeados diretamente pelo Diretor Geral dos Estudos. (CARDOSO, 2002). É pertinente observar que embora existisse um contrato entre o professor e o Estado e o primeiro estivesse obrigado a submeter-se a uma avaliação periódica, os professores não formavam ainda uma classe profissional.

E isto se explica porque apesar do governo se manifestar inicialmente com a intenção de distinguir a todos com o mesmo ordenado e privilégios, conforme as Instruções de 1759, acabou por reproduzir a estrutura hierarquizada do Estado absolutista em vigor. O grupo de docentes alçado a funcionário do Estado não tinha um espírito de corpo, não foi constituído num processo histórico de conquista de espaço por uma determinada categoria, embora estivesse ciente dos seus direitos, inclusive dos privilégios que recebiam com o cargo, ou que podiam obter por meio da mercê do rei. Essa percepção parece fundamental para explicar a imagem fragmentada que a profissão docente apresenta no seu início.

Em relação ao perfil profissional, não havia diferença quanto às exigências para ser professor público ou professor particular, uma vez que este também precisava ser aprovado em concurso, etapa mais importante para exercer esse cargo. Estudo recente demonstrou, além disso, que o processo de seleção dos professores na virada do século XVIII para o século XIX, gerou

diferentes categorias docentes que criaram, por seu turno, uma estrutura hierarquizada nesse novo corpo profissional. (CARDOSO, 2008).

Na documentação pesquisada foram encontrados vários requerimentos com pedidos de pessoas para lecionar enviados, por exemplo, à Real Mesa Censória, entre fins do século XVIII e início do XIX, e embora a maior parte seja de Portugal continental, existem também documentos semelhantes para o Brasil, indicando uma mesma expectativa. De qualquer forma, este tipo de requerimento era sempre recusado, afirmando-se a exigência do concurso.

Por outro lado, não bastava o candidato a professor demonstrar conhecimentos suficientes no exame, também precisava ser reconhecido na sua comunidade como bom cristão e pessoa de bons costumes, porque sua dedicação pessoal ao trabalho poderia se converter em sacrifício pessoal, especialmente porque muitas vezes ganhava pouco – como era o caso dos substitutos – ou ainda, o que era mais frequente, recebia o salário com muito atraso; e no caso dos mestres de primeiras letras, não tinha o direito assegurado a aposentadoria ativa, mas precisava solicitá-la ao rei, como uma mercê.

Mas como será que esses pioneiros da profissão se percebiam ou eram percebidos na sua época? A documentação consultada revela, de maneira geral, tanto argumentos favoráveis a uma imagem positiva que o professor, ou as instâncias administrativas a ele estivesse ligado tinham da sua profissão, como também desvenda muitas tensões, reforçando a hipótese da gênese da profissão fragmentada, como se verá a seguir.

Os depoimentos

Depoimentos pessoais de professores sobre o seu ofício podem ser extraídos de diferentes fontes como, por exemplo, cartas, publicações, requerimentos enviados a Real Mesa Censória, ao Rei, e são fundamentais para se responder ao desafio da questão proposta neste texto. Afinal, como se viam os protagonistas desta história?

> A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário,

> realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1992, p. 14).

De fato, é nessa dinâmica que se percebem exemplos da construção desse processo identitário, ou seja, ao mesmo tempo em que os professores demonstram insatisfação pelas condições precárias de vida que seu trabalho lhes proporcionava, continuavam a exercer sua profissão e mesmo se orgulhavam dela.

No caso da América Portuguesa, há um interessante registro deixado pelo professor régio Luís dos Santos Vilhena, que aportou em Salvador, vindo da corte, no fim de 1787, para assumir uma Aula de Grego, onde dá notícia do estado em que se encontravam as Aulas nas suas Cartas Soteropolitanas e Brasílicas, de 1802, principalmente na Carta VIII.

Em tom crítico e pessimista, a imagem que nos deixa dos professores, especialmente aqueles que atuavam na Bahia, era sem dúvida dramática: "Indizível é, meu caro Amigo, a aversão que nesta cidade há a corporação dos Professores, gente de nenhuma entidade na Bahia, membros da sociedade para quem se olha com a maior indiferença e displicência suma." (VILHENA, 1802).

E para confirmar essa afirmação relata um episódio que poderia, quem sabe, ter ocorrido com ele próprio: "[...] quem acreditará que foi tratado com soberano desprezo hum Professor, que representa ter-lhe hum seu aluno rebelde e mal criado metido pelas janelas da Aula que tem cheia de Estudantes hum tiro do chumbo." (VILHENA, 1802).

Vilhena se queixa do desprestígio dos professores régios, demonstrando indignação com outro caso, o das arbitrariedades cometidas pelos responsáveis pelo recrutamento militar, que não teriam nenhum respeito pela escola, ou pelos professores, em particular:

É igualmente para notar o ver que se bloqueiam e invadem as Aulas Régias e que, sem atenção a coisa alguma, se arrancam delas para soldados os Estudantes mais hábeis e aplicados, sendo ignominiosamente tratados pelos executores daquelas diligências os Professores respectivos, que em serviço do soberano e da Pátria se tem empenhado em instruí-los, em aproveitá-los. (VILHENA, 1802).

Mas apesar do descontentamento com a situação relatada, fica evidente quanto o professor régio Luís Vilhena acreditava que o seu trabalho era um serviço relevante prestado ao soberano e à pátria e por isso estava profundamente indignado com injustiça tão grande que era a forma como o recrutamento se realizava. Há um desconforto do professor, que relembra em tom saudosista o tempo em que tinha maior reconhecimento social e apoio institucional:

> Quando no fim do ano de 1787 aportei nesta cidade não havia tanta relaxação porque logo que constava que pelo Professor que o estudante o desatendera, era mandado para o Forte do Mar, e se na indagação que dela se fazia, se vinha na certeza de que era pouco aplicado, mandrião ou vadio, então se lhe sentava praça de soldado para ensinar-lhe a conhecer a subordinação. (VILHENA, 1802).

E faz uma crítica, ainda que indireta, ao governador local quando elogia o modo de agir de seu antecessor, indicando que o prestígio social dos mestres e professores se beneficiava da atenção que recebiam das autoridades, ou seja, de uma política pública mais favorável à educação:

> Aqueles estudantes porém que nos atos ou exames públicos que todos os anos se faziam de Filosofia, Língua Grega e Retórica, e ainda nas sabatinas, se distinguiam, erão por isso aplaudidos, e louvados pelo Exmo. Governador que de quando em quando ia honrar algumas Aulas com a sua assistência e muito principalmente a da casa de educação publica que instituiu, e se perdeo na sua retirada para esse Reino no fim do seu governo. (VILHENA, 1802).

Em outro trecho da carta acrescenta: "[...] cumpre notificar-te que não haverá parte onde se veja mais falta de ordem nas Aulas do que nesta cidade e isto por ser uma repartição deixada ao desamparo [...]." (VILHENA, 1802).

Além de lamentar a falta de reconhecimento e de apoio do chefe político local, comenta ainda o preconceito que existiria em relação aos professores que atuavam em terras brasileiras: "[...] vieram de todo a confundir-se os bons com os maus Professores, conhecidos sem distinção pelo abjeto nome de Professores da América, sobre quem indistintamente caem as ímpias calúnias de que alguns são merecedores." (VILHENA, 1802).

Essa denominação de Professores da América, no sentido por ele usado, como sinônimo de desprezíveis, ainda não se encontrou registrada em outro documento. Nesse caso, podia referir-se a alguma situação observada na Bahia em particular, mas ainda a ser confirmada com outros estudos. De qualquer modo, reforça a ideia de que havia uma tensão presente nessa nova categoria profissional, nesse caso entre os professores do Reino e os do Brasil, já indicada em outro trabalho. (MENDONÇA; CARDOSO, 2006).

Por outro lado, também revela um comportamento que não é raro encontrar na documentação, a desqualificação de outros professores, a denúncia de que há os que recebem e não trabalham, ou trabalham menos do que deviam, ou aceitam alunos de outros professores sem autorização, enfim, a lista é grande.

O autor das Cartas Soteropolitanas e Brasílicas faz ainda muitas outras reclamações, por outros motivos, mas a queixa mais frequentemente compartilhada por seus colegas de profissão refere-se aos salários, por serem insuficientes, por serem pagos atrasados ou porque o professor precisasse apresentar um atestado para recebê-lo.

Rogério Fernandes (1994, p. 510) já assinalou que no início do século XIX, em Portugal, ao nível dos Estudos Menores, "[...] a profissão docente não podia blasonar de nenhum título socialmente prestigiante." Investigando especialmente os professores de Primeiras Letras, menciona que os documentos com pedidos de aumento são relativamente abundantes e que entre 1812 e 1820 eles vinham de todo o país, mostrando uma situação generalizada. Deve-se acrescentar que não era diferente na América Portuguesa, de acordo com a grande quantidade de documentos que existem com o mesmo teor.

Portanto, o salário foi alvo de reclamações constantes durante todo o período aqui pesquisado, em ambas as partes do Império português, e a documentação mostra as tentativas isoladas desses professores de melhorarem suas condições de vida e trabalho. Por vezes, os requerimentos ao Rei são assinados por dois e até três professores, mas não existe um movimento dos membros dessa nova categoria profissional, no sentido de uma reivindicação de grupo. Só em 1816 é que se registra a primeira tentativa de congregar os professores em algum tipo de associação, no caso o Montepio Literário, em Lisboa, que tinha um caráter mais de previdência, de auxílio mútuo, do que propriamente

reivindicatório, o que não é de se estranhar, já que estamos ainda no período do Antigo Regime. (FERNANDES, 1994).

Isso só reforça a ideia de que os salários eram um dos mais importantes elementos para a construção de uma distinção social dos docentes profissionais, ao mesmo tempo em que era um componente fundamental de divisão entre eles. No fim do século XVIII e início do século XIX, havia professores régios que recebiam de 30 a 460 reis por ano, dependendo da localidade, da disciplina que lecionavam ou da situação funcional de titulares ou substitutos.

Foi esse o caso de José Theodózio da Cunha, natural da Vila de Seia que se tornou, em 1814, professor substituto do Mestre Régio de primeiras letras da mesma Vila e seu termo, que pretendia melhorar suas condições de vida e trabalho. Ao seu requerimento anexou um documento fornecido pela Câmara, que atesta "[...] que por ser grande a caristia de Cazas, e de vivendas nesta Villa, muito tenue ordenado, que goza o dito Professor, este se faz digno de que S.M. o attenda como for servido." (CONSULTAS DA JUNTA DA DIRETORIA GERAL DOS ESTUDOS, 1814).

Esse episódio é particularmente interessante por dois motivos: o primeiro, confirma essa separação interna que havia entre os docentes. O José Theodózio dividia um ordenado de 60$r com o proprietário da cadeira, que se encontrava doente e sem condições de lecionar, ou seja, recebia 30$r por ano, ou 6$500r para manter-se por três meses, após os descontos que ele denunciou como ilegais. Eram dois mestres dividindo um baixo vencimento e sem condições dignas de sobreviver: o velho mestre régio, que não tinha garantido o privilégio da aposentadoria e o mestre substituto, que esperava a vacância do cargo para ser promovido.

O segundo motivo, porque chama atenção o despacho da Junta da Diretoria Geral dos Estudos, onde o fato foi apreciado, que começa rebatendo o argumento apresentado pelo mestre quanto a extensão da Vila, que "[...] só por si é inferior na extensão, e povoação a muitas outras, que tem igual ordenado [...]", o que, de acordo com a Junta, "[...] provaria mais a necessidade de se criar outra Escola no Termo, do que a de se aumentar o ordenado da Vila." (JUNTA DA DIRETORIA GERAL DOS ESTUDOS, 1814).

Na sequência, a Junta avalia que é justo o segundo pedido, referente ao aumento de ordenado, e recomenda que seja pago noventa mil reis ao professor, o mesmo que competia aos Mestres da Cabeça da Comarca, citando vários casos precedentes que haviam sido atendidos por El-rei, para justificar sua concordância. E aproveita para defender, pelo visto mais uma vez, que o aumento de ordenado deveria ser geral, porque os professores estavam passando por dificuldades várias em se manter com dignidade na profissão:

> [...] pois ainda depois de aumentados os Ordenados das escollas de Primeiras letras pela Carta Regia de 13 de Novembro de 1801, não he possível que os Mestres se possão sustentar nas Províncias deste Reino com o Ordenado de secenta, ou noventa mil reis; ou que hum tal Ordenado atraia pessoas hábeis a sugeitarem-se a este penoso ensino, o que esta Junta já teve a honra de ponderar em Consulta dirigida a V.M. em data de 19 de novembro de 1813 relativamente às duas Províncias da Estremadura, e Alem-Tejo, e agora pode também ponderar por identidade de razão relativamente às outras províncias. (JUNTA DA DIRETORIA GERAL DOS ESTUDOS, 1814).

É o reconhecimento oficial de que os baixos salários eram responsáveis diretos não só por permanecerem muitas Aulas sem professores, mas também por não atraírem bons candidatos ao magistério, apesar da existência do imposto do Subsídio Literário, específico para gerar essas rendas.

Na América Portuguesa há o mesmo problema, inclusive para o Rio de Janeiro, capital, e depois de 1808, sede da Corte portuguesa. A documentação demonstra como os ordenados, que deveriam ser pagos adiantados, a cada quatro meses, sofreram atrasos que chegavam a dois anos, mas também esta não era uma situação que atingia a todos ao mesmo tempo, havendo os que recebiam em dia e os que não, o que era outra fonte geradora de diferenças. (CARDOSO, 2002).

A redução do número de bons candidatos à profissão foi, sem dúvida, um dos motivos que levaram Vilhena a denunciar a baixa qualidade dos professores que chegavam ao Brasil:

> Não há dúvida que na aluvião de indivíduos, que sem selecção se enviarão há poucos annos para a América revestidos com a capa de mestres, quando nem o nome de discipullos lhes convinha vierão alguns que bem merecião mandallos outra vez servir seus annos,

> ou para outros empregos semilhantes, privados ou destituídos inteiramente de sciencia, e morigeração, a desgraça porem he tal que todos, bons, e maos são avaliados pelo mesmo, são a abominação de todos os que se podem arrogar alguma autoridade sobre elles, renegando-se-lhes toda e qualquer immunidade, Privilegio ou izenção com que S. Alteza Real os tiver condecorado, de forma que com propriedade se lhes pode chamar a corporação dos enteados. (VILHENA, 1802).

O professor Vilhena expõe seu sentimento de revolta com as autoridades por não selecionarem criteriosamente os docentes, por julgar a todos da mesma forma, mas também deixa claro a aversão que sentia por muitos dos seus colegas de profissão. No entanto, é importante ressaltar, já se percebia como membro de uma corporação, mesmo que a chamasse "dos enteados".

É evidente, nesse caso, que se os professores não mudavam de profissão, era porque havia outras razões a serem consideradas. Uma delas era, sem dúvida, o direito à aposentadoria ativa, concedido pelo decreto de 3 de setembro de 1759 aos professores de humanidades, que podiam requisitar uma casa, desde que sem impedimentos legais, para estabelecerem sua moradia e classe.

Entretanto, novas cadeiras foram sendo criadas, aumentando o universo dos professores régios que não tinham acesso a esse direito, gerando um quadro de insatisfação que não passou despercebido. Aproveitando os pedidos de aposentadoria de dois professores de Gramática Latina e Retórica, a Real Mesa Censória incluiu no seu despacho para a rainha D. Maria I, datado de 28 de fevereiro de 1788, um pedido para que a soberana reveja essa matéria, porque a Mesa reconhecia que esse privilégio também deveria ser estendido a todos os outros professores régios, incluindo os das novas disciplinas, criadas após a reforma de 1772. (AGAL, 1788).

Havia ainda o privilégio da nobreza, outorgado desde o início da reforma, já com o Alvará de 1759, quando El-rei estabelece que os professores "[...] terão o privilégio de nobres, incorporados em direito comum, e especialmente no Código Título de professoribus et medicis." Essa determinação foi reforçada pelo Decreto de 14 de julho de 1775.

Isto significava ganhar um título de distinção social e política, que trazia vantagens na ascensão social, além de garantir certos privilégios, como a isenção de determinados impostos, a possibilidade de ocupar postos

destinados à nobreza, a exclusão de penas infames, ou ainda o privilégio de não ir para a prisão. Na relação das honras concedidas aos súditos, cabia à categoria dos letrados, constituída por doutores, licenciados e bacharéis formados, o grau de nobreza ordinária, que era o mais baixo. O decreto de 14 de julho de 1775 reforçou essa distinção, ao estabelecer que os professores régios tinham direito ao Privilégio de Homenagem, em razão da nobreza do seu emprego.

Não resta dúvida que os professores fizeram valer seu direito, quando necessário. É ilustrativo o exemplo do Professor Régio de Retórica em Lisboa, Adrião dos Santos, que protestou indignado porque um Juiz do crime expediu contra ele uma ordem de prisão, por supostos crimes de defloração e aleivosia, "[...] a qual fora indecorozamente executada, preterindo-se toda a atenção, que V.M. manda praticar com as pessoas, que gozam de privilegio de Nobreza, como são os Professores." Além disso, a prisão que "[...] se vai dilatando sobremaneira [...]" o impedia efetivamente da "liberdade de que necessita para o exercício da sua Cadeira." (A.N.T.T. MINISTÉRIO DO REINO, 1775, p. 178).

O caso, ocorrido em 1775, foi enviado com incomum rapidez a Sua Majestade pela Real Mesa Censória, que entendeu o professor ter razão na sua reclamação e a situação já se prolongar há um mês. E apela para "[...] a utilidade publica, que resulta da liberdade do Professor para bem exercer o seu magistério [...]", a qual deveria estar acima do interesse da queixosa que, no entanto, teria seu direito preservado na justiça.

Lembra ainda a Mesa, que havia um caso idêntico, de um processo de 26 de janeiro de 1764, em que foi beneficiado o Professor de Gramática Latina de Pernambuco Manoel da Silva Coelho, que obteve a graça real de ser solto da prisão em que estava demonstrando que mesmo na América Portuguesa esse privilégio era exigido. Aliás, o texto é uma cópia do processo do professor pernambucano, dando indícios de ter sido esse o pioneiro nesse aspecto. (MINISTÉRIO DO REINO, 1746).

Como os privilégios e honras não eram gerais, concedidos a todos, restava aos que não os tinham tentar consegui-los. Foi o que fizeram em 1771 os mestres lisboetas Joaquim Manuel de Sequeira e José dos Santos Patto, na representação que enviaram ao rei D. José, onde trataram da situação dos estudos, sugeriram medidas para melhorá-los e aproveitaram para requererem

que Sua Majestade "[...] se digne conceder-lhes a mesma nobreza, e privilégios, que foi servido facultar aos de Gramática latina, e que da mesma sorte estes se possam intitular Professores Régios de Primeiras Letras." (A.N.T.T. MINISTÉRIO DO REINO, 1772). O pleito dos dois mestres foi contemplado no ano seguinte, quando a Reforma de 1772 alcançou as Aulas de primeiras letras.

É importante também observar o que os ocupantes de cargos administrativos, em órgãos ligados diretamente aos professores, pensavam sobre os mesmos. No primeiro exemplo, temos o aviso de 3 de agosto de 1770, quando Sua Majestade consultou a Real Mesa Censória e pediu parecer sobre o livro A Nova Gramática da Língua Portuguesa, que o Bacharel Antonio Joseph dos Reys Lobatto escreveu para a instrução da mocidade. No seu parecer, o Deputado frei Joaquim de Santa Anna elogiou a iniciativa do professor, mas observa que seu uso não poderia ser generalizado, porque:

> Não julga porém a Mesa que esta se deve ensinar aos Meninos nas Escolas de ler, e escrever, não só por defeito de capacidade nos mestres, que pela maior parte são pouco hábeis para entenderem a anatomia da língua por mais clara que se lhes exponha, e para compreenderem as partes da Gramática, que é feita sobre o Plano da latina, por forma que cientificamente porfiasse instruir os seus discípulos. (A.N.T.T. MINISTÉRIO DO REINO, 1770, p. 67).

Ou seja, o autor do parecer vê nos professores de primeiras letras uma limitação intelectual, destacando o estudo da Gramática como superior, mais científico. Isso lembra alguma coisa ainda nos dias de hoje. Pelo menos quanto ao Brasil é impossível não notar o preconceito que acompanha o professor primário dentro da própria corporação docente.

Mas havia entre eles certamente alguma solidariedade, porque essa tendência foi apontada como negativa, no Despacho encaminhado a 6 de fevereiro de 1821:

> Pelo que respeita às qualificações, a Junta atende sim as dos Professores, mas confia mais nas do seu Commissario, que por apurada experiência conhece, que é tão exato, e justo, como inteligente, e isento das obsequiosas contemplações, que os mesmos Professores tem uns com outros nos seus respectivos Discípulos, e com quem os patrocina. (CONSULTAS DA JUNTA DA DIRETORIA GERAL DOS ESTUDOS, 1821).

O que o autor desse texto revela é que não podia confiar no julgamento dos professores, na sua capacidade de serem justos, insinuando que haveria um certo corporativismo entre eles, mesmo incipiente, ou apenas pontual, e especialmente os que exerciam a profissão particularmente, pelas relações com quem patrocinava seu sustento. É possível também se concluir que essa atitude tenha relação com tentativas de congregar os professores, como no caso já citado do Montepio Literário.

Em outro despacho pertinente, de 29 de maio de 1821, a Junta da Diretoria Geral dos Estudos pretende evitar "[...] todo e qualquer impedimento, que se oponha à constante atividade, que os Professores Públicos devem empregar no Ensino [...]", para não prejudicar as Aulas no Reino. Desse modo, relata ao soberano "[...] o grave inconveniente, que a experiência lhe tem mostrado seguir-se de serem eleitos os mesmos Professores para servirem os Oficios de Juizes, Vereadores, Almotacés, e procuradores dos Conselhos, que costumam escolher-se para a governança." (CONSULTAS DA JUNTA DA DIRETORIA GERAL DOS ESTUDOS, 1821).

Sem dúvida, era um sinal de reconhecimento social da profissão a escolha de professores régios para cargos de destaque da administração pública. No entender da Junta, porém, essa deferência era um foco de problemas, não só para o progresso das Aulas, mas para os próprios professores. É que eles

> [...] mal podem conciliar este assíduo e laborioso exercício com as obrigações dos Oficios da Governança, em que são sujeitos a Sessões para escolherem Depositários da Real Fazenda, a das Correições, Audiências, e Varejos, a consultar Assessores, e a fazer vistorias, e outros Atos em Juízo e fora dele, os quais requerem assistência pessoal. (VILHENA, 1802).

Os tais cargos que os professores eram convocados a exercer não podiam ser recusados, porque de acordo com o §10 da sobredita Ordenação, "[...] ninguém he isento de servir estes Empregos da Governança, salvo havendo Privilegio expresso, que os Professores não tem." Consequentemente, "[...] contraem culpas e crime por erros, que cometem, e ficam na necessidade de livrar-se ou presos ou seguros: O que tudo os conduz ou a fazer faltas no Ensino com grande detrimento da Educação Publica; ou a sofrer o abatimento de Réus e Culpados; ou adquirir ódios e inimizades, que os inquietam; e ou

finalmente a passar por todos estes inconvenientes juntos, que os degradam da reputação e dignidade, que o Magistério exige para ser bem desempenhado." (VILHENA, 1802).

Além desse inconveniente, que a Junta da Diretoria dos Estudos era instada a resolver, outro motivo a preocupava: o fato da fiscalização do Serviço dos professores estar a cargo das Câmaras e se "[...] eles entram nos Ofícios desta, fica nula a mesma fiscalização nos anos, em que servem, e nos seguintes não pode ser exata, visto que admitidos à roda dos que costumam andar na governança, podem sempre contar com uma atestação de serviço mais oficiosa do que verdadeira."

Essa justificativa é quase uma confissão de que havia um esquema de vantagens e favores entre os que andavam "na governança", dos quais evidentemente os docentes também podiam usufruir, por isso a Junta recomenda, "[...] pelos motivos, que ficam ponderados [...]", devem os Professores Régios ser excluídos das pautas de Eleição, "[...] não por prerrogativa, mas sim por incompatibilidade de funções [...]", e que se avise a "[...] todas as Autoridades, que costumam assistir às Eleições dos Oficiais das Câmaras, ou confirmá-las [...]", para assim procederem.

Conclusão

A forma hierarquizada com que a profissão de professor régio foi estruturada pelo Estado absolutista comportava muita desigualdade, em todos os níveis, que os professores reconheciam, tanto que buscavam mudar sua situação recorrendo à mercê do soberano. Eram comuns os requerimentos pedindo equiparação salarial com algum outro professor, ou alguma outra localidade com vencimentos maiores, o que nem sempre era concedido.

Embora as imagens sobre o seu ofício fossem variadas, desde o pessimismo e desencanto do professor de grego na Bahia Luís dos Santos Vilhena até o orgulho em participar e contribuir do professor de gramática Reys Lobatto, em todos os documentos consultados observou-se que os professores régios tinham uma consciência profissional, se percebiam como exercendo uma atividade altamente relevante, útil ao Estado, ao Rei, à pátria. Em comum, encontramos nos seus discursos um desejo de sobreviver dignamente do seu

ofício, o que implicava receberem salários suficientes para o seu sustento, para a manutenção da casa-escola e pagos em dia.

Outro ponto a ressaltar é que não havia, em geral, diferenças entre os professores do Reino e da América Portuguesa quanto aos seus direitos ou aos problemas que enfrentavam no exercício da sua profissão, embora eles próprios, ao que parece, não tivessem essa consciência geográfica. No entanto, sendo o Brasil tão extenso, era muito mais fácil burlar as rígidas determinações vindas de Lisboa, ou de Coimbra, principalmente quanto aos professores particulares, investigação ainda por fazer.

E transcorridos 250 anos da criação do ensino público estatal e do professor público (os professores régios) e guardando as devidas ressalvas quanto a momentos históricos tão diferentes, é impossível ignorar ou não considerar reveladora a notícia veiculada pelo jornal A Folha de São Paulo, da segunda-feira, dia 09 de junho de 2008, que tem o seguinte título: "Carreira de professor atrai menos preparados". A reportagem apresenta um levantamento encomendado pela Fundação Lemann e pelo Instituto Futuro Brasil, com base nos questionários do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), onde apenas 5% dos melhores alunos formados no ensino médio querem atuar como docentes do ensino básico. Baixo retorno financeiro e desprestígio social da carreira docente foram citados entre os principais fatores para essa rejeição. De acordo ainda com esse estudo, o Brasil atrai para o magistério básico os profissionais que possuem mais dificuldades acadêmicas e sociais. Nosso professor Vilhena, ao que parece, concordaria com a pesquisa.

Referências

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **As luzes da educação**: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759-1834. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. Um estudo sobre os exames para o emprego de Professor, entre fins do século XVIII e início do século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais**... São Cristóvão/Aracaju: SBHE/UFS/Universidade Tiradentes, 2008.1. CD-ROM.

FERNANDES, Rogério. **Os caminhos do ABC**. Sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras. Porto: Porto Editora, 1994.

"CARREIRA de professor atrai menos preparados". **Folha de S**. **Paulo**, São Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0906200801.htm>. Acesso em: 9 jun. 2008.

MENDONÇA, Ana Waleska; CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A gênese de uma profissão fragmentada. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 15, p. 31-52, set./dez. 1987.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 9-23.

_____. Os professores: um "novo" objeto da investigação educacional? In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 14-30.

PORTUGAL/AGAL. **Lisboa**: Arquivo Geral das Alfândegas, 1788. (Documento manuscrito de 28 de fevereiro de 1788, f. 6).

_____. **Junta da Diretoria Geral dos Estudos**. 1814. Lisboa: Arquivo Nacional da Torre do Tombo.

_____. **Consultas da Junta da Diretoria Geral dos Estudos**. 1821. Lisboa: Arquivo Nacional da Torre do Tombo. (Documento manuscrito de 6 de fevereiro 1764, maço 1001).

_____./ANTT. **Ministério do Reino**. 1764. Lisboa: Arquivo Nacional da Torre do Tombo (Documento manuscrito de 28 de janeiro de 1764, livro 417, f. 71v).

_____. ANTT. **Ministério do Reino**. 1770. Lisboa: Arquivo Nacional da Torre do Tombo. (Documento manuscrito de 27 de agosto de 1770, livro 362, f. 67).

_____. ANTT. **Ministério do Reino**. 1771. Lisboa: Arquivo Nacional da Torre do Tombo. (Documento manuscrito de 1771, maço 288).

_____. ANTT. **Ministério do Reino**. 1775. Lisboa: Arquivo Nacional da Torre do Tombo (Documento manuscrito de 13 de julho de 1775, livro 362, f. 178).

VILHENA, Luís dos Santos. **Recopilação das notícias soteropolitanas e brasílicas**. Disponível em: <http://catalogos.bn.br/scripts/odwp032k.dll?t=bs&pr=fbn_dig_pr&db=fbn_dig&use=autor&disp=list&ss=NEW&arg=vilhena,|luis|dos|santos>. Acesso em: maio 2008.

Profa. Dra. Tereza Fachada Levy Cardoso
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca | Rio de Janeiro
Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática
Grupo de Pesquisa História da Profissão Docente | CNPQ
Grupo de Pesquisa História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos | CAPES/GRICES, 2007-2010
E-mail | fachada@gmail.com

Recebido 20 dez. 2009
Aceito 03 jan. 2010

A educação na colônia no discurso dos jesuítas: uma perspectiva retrógrada ou adequada aos novos tempos?

Education in the jesuits discourse in colonial Brazil: was it a backward or an adequate stance for the new times?

Lizia Helena Nagel
Centro Universitário de Maringá

Resumo

Este trabalho, limitado entre os séculos XVI e XVIII, no Brasil, tem, na conduta dos jesuítas (ações, afirmações, propostas), sua questão principal. O modo de interpretar a natureza, a busca de processos eficientes para resolver problemas práticos, assim como os investimentos em um determinado perfil a ser modelado pela educação nos habitantes da Colônia são os elementos básicos para examinar o grau de modernidade dos jesuítas que para cá vieram. Na identificação dos pressupostos que nortearam as práticas jesuíticas, infere-se o grau de adequação delas à nova forma de viver que se instaura, uma vez que se afastam dos ideais que conformaram, anteriormente, servos, clérigos, cavaleiros e nobres.

Palavras-chave: Colonização. Educação jesuítica. Modernidade.

Abstract

The current research focus the period between the 16th and 18th centuries is mainly concerned on the Jesuits' procedures with regarding their activities, positions and projects. The interpretation of nature, the search for efficient processes to solve practical problems and their stance on a certain project for the inhabitants of colonial Brazil to be modeled by education, comprise the main factors. The work will reveal and assess the degree of modernity in which the Jesuits in Brazil were involved. The level of their compliance with the new way of living established is provided through the identification of the foregrounding that guided Jesuit practice. This occurred in proportion to their distance from the previous ideals adopted by serfs, clerics, knights and nobles.

Keywords: Colonization. Jesuit education. Modernity.

Introdução

Por ser o processo educacional, muitas vezes, tomado como independente das múltiplas mediações que asseguram as novas formas de organização e/ou produção da vida, por ser o processo educacional lido, em grande parte, apenas pelos procedimentos internos às instituições escolares, a historiografia deixa de salientar as mudanças, geralmente sutis, nos desejos, nas atitudes, nos comportamentos, nas ações dos homens e/ou dos educadores que, ao longo do tempo, garantirão os novos rumos sociais.

Além disso, assumindo-se, por exemplo, que o capitalismo se realizou no Brasil só a partir do século XX, toda a instrução, ou formação, dada aos jovens que antecede a esse período não é examinada ou percebida como deveras articulada pelas necessidades de educação do homem moderno. Ora, o ser social do capitalismo no Brasil, o homem racional, o homem para o mercado, o homem da acumulação privada não surge de modo pronto, inesperadamente, nem como consequência dos Atos Abolicionistas, tampouco como resultante da industrialização brasileira que, a partir de 1930, ganha aceleração.

O desenvolvimento capitalista é um processo que não se constitui, apenas, em nível econômico, mas é totalmente dependente do nível de desenvolvimento político e social. O desenvolvimento econômico caminha, assim, imbricado com a instauração de novas ideias e procedimentos. O novo padrão de vida só se torna automático após longa internalização, pela população, dos seus princípios constitutivos, que passam a se expressar por rotinas "globalizadas" ou "generalizadas".

O indivíduo portador de ideias, valores, princípios capitalistas, no Brasil, é, pois, uma longa construção; não emerge, de modo imprevisto, apenas no século XX. O desenvolvimento econômico de caráter capitalista não se processa independentemente da formação do homem ideal para esse tipo de sociedade. Na verdade, esse desenvolvimento ocorre por diversas combinações, por conhecimentos úteis entrelaçados, tanto repassados por governantes, por religiosos, por homens do teatro, da música, por professores, entre outros, ao povo em geral, como por todos os interessados em se manter vivos no espectro das emergentes tendências econômicas e/ou sociais. A lenta construção desse sujeito pela educação, que, mais tarde, se formaliza com o nome de burguês ou de cidadão, eis o que interessa, fundamentalmente, neste estudo.

Formas e formas de ler a educação na Colônia

No universo da História da Educação, não tem sido nem frequente, nem fácil, aos educadores brasileiros, analisarem, de modo regular e sistemático, os dados relativos à sua área, decodificando-os pelas formas de pensar e de agir que se manifestaram, lenta, gradual e sistematicamente, nos presságios das relações capitalistas.

Dependentes de outros profissionais, como economistas, filósofos, historiadores, sociólogos, tomando interpretações prontas como pontos de partida, geralmente, enquadram seus objetos de estudo nos referenciais assumidos. Como consequência, suas obras passam a ressaltar grandes abstrações que são assumidas como reguladoras dos processos educativos examinados. Ou, ainda, passam a sublinhar características secundárias em relação àquelas que, de fato, têm uma ação efetiva na constituição do sujeito habilitado para, no mínimo, sustentar, ao longo do tempo, a acumulação e/ou a propriedade privada como verdades eternas, irrefutáveis.

Ora, o indivíduo educado para defender a acumulação privada, a propriedade particular, a obediência civil, o trabalho como indispensável à sobrevivência, a escolha racional de meios para a superação das dificuldades encontradas na vida cotidiana, a observação, a ordem e a educação como estratégias pragmáticas para um futuro melhor não é um sujeito produzido apenas por influências religiosas. Muito menos pode ser pensado como construído por uma religiosidade de cunho medieval, ou de caráter simplesmente, evangelizador, quase sempre atribuída aos jesuítas quando se lhes confere, sem qualquer temor, o título de escolásticos, ou, ainda, a pecha de homens desinteressados das transformações materiais.

Essa formação que garante mérito à figura do homem produtivo pode ser atribuída à subserviência do Brasil às imposições culturais e políticas de Portugal, uma vez que essa nação ainda se debatia no interior das amarras feudais. O ideário dos colonizadores portugueses encontrava, em sua própria terra, limites para o seu desenvolvimento, em função das pesadas estruturas medievais ainda louvadas pela Igreja tradicional, de grande força no país. O exercício da nova visão de mundo e da sua prática correspondente era, portanto, muito mais acessível numa colônia portuguesa, no caso, o Brasil, do que propriamente em terras lusitanas que ainda denunciavam o pecado da usura,

expulsavam judeus e levavam a efeito julgamentos e sanções impostas pela Inquisição aceitas por grande parte da população.

É indispensável, pois, para uma leitura da educação colonial enquanto mergulhada nas relações concretas entre os homens dessa época, revisitar as ações, as atividades, a materialidade das expectativas dos indivíduos desse período histórico. Nesse sentido, a compreensão da educação, na época colonial, não pode ser reduzida ao trabalho dos jesuítas como sujeitos simplesmente limitados pela batina, como dóceis reprodutores do *Ratio Studiorum*. Por esse mesmo motivo, a formação dada por esses educadores não pode ser decodificada nos limites dos Planos de Estudo sobre Gramática, Dialética, Retórica, Teologia, Moral, entre outros, tampouco ser analisada, apenas, por seu método de *ensino* X *aprendizagem*.

Da mesma forma, a educação desse período não pode ser desvalorizada, ou desconsiderada, em função de se creditar a Portugal desinteresse pelo problema nas terras de Santa Cruz. A escolha da Companhia de Jesus como associada de sua empreitada colonizadora, que se sustenta muito mais pela prática do que pela teoria, não pode ser entendida como uma opção aleatória. Os ideais jesuíticos não eram contrários à empreitada que se destinava a viver "abaixo dos trópicos" e, como tal, em outras condições, com outras regras, na luta pela sobrevivência.

Por outro lado, reduzir a educação na Colônia como destinada apenas aos filhos da classe privilegiada, assim como afirmar que os procedimentos educativos dessa época eram descolados do sistema econômico, é não perceber o envolvimento de todos na habituação de comportamentos que fizeram do Brasil o maior produtor de açúcar do mundo. Categoria de grande produtor que exigiu engenhos, aparelhamentos sofisticados, o fabrico de moendas, de tachos de cobre, o investimento em estaleiros, em naus para o transporte, técnicas de acondicionamento da mercadoria; enfim, que exigiu um homem com mentalidade planejadora, organizadora ou administradora dos negócios com fins lucrativos.

As relações que foram construídas precisam, portanto, ser retomadas para um entendimento mais preciso do conteúdo educativo dessa época e, consequentemente, para um entendimento mais alargado de como os homens, ao organizarem novas condições de existência, organizam a si mesmos, organizam a educação, identificando as necessidades mais imediatas, pontuando

e reforçando valores que dão sustentação ao provimento dessas mesmas necessidades.

Em síntese, a gênese do homem moderno no Brasil precisa ser resgatada. Os estímulos para a conformação desse homem às demandas do trabalho moderno, do pensamento pragmático, com as quais a educação está comprometida, precisam ser discriminados para alargar a concepção de educação, quase sempre, mantida no exame do ensino formal, do ensino institucional.

Os docentes, habituados a situar o homem moderno apenas na Europa, nos embates próprios ao Renascimento, nas disputas teóricas contra a escolástica, nas diversas lutas para formação do Estado Moderno, não se perguntam se a educação no Brasil, desde a sua descoberta, foi, ou não, regulada por alguns princípios e/ou práticas que conferem aos indivíduos as marcas da racionalidade dirigida ao bem-estar material, ao lucro. Questão relevante, uma vez que Pero Vaz de Caminha, em sua carta a Dom Manuel, já assinala algumas preocupações com os moradores da terra recém-descoberta. Descrevendo o seu espanto, alerta ao rei sobre o desinteresse dos autóctones quanto à "acumulação", à "produção intencional" e à "equivalência das trocas", assim como a possibilidade de "transformá-los". Registra ele:

> Trocavam arcos e flechas por sombreiros e carapuças de linho ou por qualquer coisa que alguém desejasse dar-lhe.
> Não se preocuparam de tomar-lhe coisa alguma, pelo contrário, mandam-no de volta com todas as suas coisas [...].
> Eles não lavram nem criam [...].
> E imprimir-se-á facilmente neles todo e qualquer cunho que lhes quiserem dar uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. (A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA, 1987, p. 81, 82 e 94).

É importante acentuar que não só leigos comentam, criticamente, esses comportamentos. Sem fugir da estranheza quanto ao modo de vida solidário, de repartição igualitária, da ausência de trabalho planejado, Manuel da Nóbrega, chefe da missão jesuítica que vem para o Brasil a mando de Dom João III, em 1549, expressa, igualmente a Caminha, seu espanto, quando diz:

> Nenhuma cousa propria têm que não seja commum e o que um tem ha de partir com os outros, principalmente si são cousas de comer,

> das quaes nenhuma cousa guardam para outro dia, nem curam de enthesourar riquezas. (NÓBREGA, 1988, p. 100).

Para surpresas idênticas ou similares, tanto por parte de civis como de religiosos, acredita-se que, implicitamente, em comum, os colonizadores participavam das ideias, dos pressupostos típicos da modernidade nascente. Dentro dessa unidade de pensar o mundo e os homens, registra-se o crédito de todos no poder da educação; o crédito na capacidade humana de modificar a natureza e as gentes pela via da razão, pela estratégia educacional. Assim, tem-se a pergunta desencadeadora deste trabalho: A educação no Brasil poderia ter sido realizada por lógica contrária à dos próprios colonizadores?

Para responder a essa pergunta, foram tomados, como principal objeto de análise, os depoimentos dos jesuítas que permitem dimensionar suas ideias, propostas ou práticas; como fontes, os documentos lavrados por esses homens, principalmente, as *Cartas Jesuíticas*, porque os padres, em correspondência para amigos, ou para autoridades, tecem comentários sobre o que estão vivendo, planejando ou fazendo. Nessas *Cartas*, foram procurados, enfim, os elementos que poderiam revelar o grau de modernidade desses sujeitos da Colonização; buscou-se, assim, os princípios balizadores das ações educativas dos primeiros mestres.

Nessa busca, elegeu-se um dos primeiros quesitos que caracterizariam os homens da nova era: o de assumir o conhecimento em sua função pragmática, nunca em sua função contemplativa. Pelo exame do conjunto das *Cartas* escritas pelos padres da Companhia de Jesus, pode-se notar que, embora a preocupação com a evangelização sempre tenha existido, esse interesse estava diluído no ventre de outros temas não-religiosos. A descrição do universo concreto toma o primeiro plano, porque a base da experiência cognitiva deixa de ser o místico, o divino, e passa a ser a própria natureza.

Inúmeros seriam os exemplos que poderiam ser arrolados para a demonstração de que o conhecimento é vinculado à melhoria das condições existenciais, materiais. O conhecimento, na perspectiva dos primeiros mestres, deve ter serventia para a vida na terra, deve trazer resultados profícuos, imediatos; a utilidade é sua função candente. Saber sobre as coisas naturais (clima, frutos, animais, mantimentos, terra, doenças etc.), para os jesuítas, é saber escolher o lugar para habitar, ou, ainda, é saber escolher locais onde se possa viver em abundância, com alimentação farta.

O conhecimento, para eles, é poder preservar a vida em condições melhores das experimentadas até então. Tal como Bacon (1561-1626), associa o conhecimento a transformações pragmáticas, úteis, passíveis de ser realizadas pela mão humana, pelo trabalho das gentes. Prática efetiva que lhes garante, nas Terras de Santa Cruz, o enquadramento, sem contraditório, nas lutas em prol da modernidade.

Na Colônia, a morte, vista como bem-aventurança no projeto cristão, é obscurecida pela valorização da existência concreta e pela busca de procedimentos que tornem essa existência, organicamente, mais prazerosa. As *Cartas,* por exemplo, ainda que não abram mão de falar sobre missas, orações, pregações sobre a eternidade, privilegiam os temas referentes ao mundo dos homens, como conhecê-lo, como aproveitá-lo. Esses depoimentos, como expressão das atividades desenvolvidas pelos padres, informam, entre outras descrições, com muitos detalhes, sobre: a) a extensão da costa brasileira; b) a temperatura do país; c) a quantidade de chuvas; d) a umidade das terras; e) as árvores, ervas e frutas; f) a possibilidade de plantios de outras espécies; g) os alimentos peculiares à região; h) os peixes, patos e outros bichos; i) a abundância; j) a fertilidade. Como diz Nóbrega:

> Esta terra, como já escrevi a Vossa Reverendíssima, é muito sã para habitar-se e assim averiguamos, que me parece a melhor que se possa achar, pois que desde que aqui estamos nunca ouvi dizer que morresse alguém de febre, mas somente de velhice [...]. (NÓBREGA, 1988, p. 111).

Ou, como diz, de forma mais apologética, o padre Ruy Pereira:

> [...] pois, si olhamos para o corporal, não há mais que pedir, porque malencolia não a tem cá, [...] saude não ha mais no mundo; ares frescos, terra alegre, não se viu outra; os mantimentos eu os tenho por melhores, ao menos para mim, que os de lá e de verdade que nehuma lembrança tenho delles pera os desejar. Si tem em Portugal gallinhas, cá as ha muitas e mui baratas; si tem carneiros, cá ha tantos animaes que caçam nos mattos e de tão boa carne, que me rio muito de Portugal em essa parte. (PEREIRA, 1988, p. 289 e 230).

Ou, ainda, como conta Anchieta:

> Neste tempo que estive em Piratininga, servi de médico e barbeiro, curando e sangrando a muitos daqueles Indios, dos quais viveram alguns de quem se não esperava vida, por serem mortos muitos daquelas enfermidades. [...] Demais disso tenho aprendido um ofício que me ensinou a necessidade, que é fazer alpergatas, e sou já bom mestre e tenho feito muitas aos irmãos, porque se não pode andar por cá com sapatos de couro pelos montes. (ANCHIETA, 1988, p. 73).

Preocupados com uma existência mais duradoura, com formas de garantir a subsistência, com os procedimentos mais apropriados para manter a saúde, com a organização das condições para o exercício mais otimizado das funções que exercem como colonizadores, nossos primeiros mestres mantêm-se à frente dos acontecimentos, dando direção aos processos e criando alternativas para a consecução dos fins a que se propuseram. De fato, refletindo sobre os procedimentos, sobre os meios e/ou alternativas para a objetivação das obras pretendidas, os jesuítas revelam uma capacidade de planejamento que contém, em si, a crença no homem como agente de transformação e o crédito no mundo como um universo em aberto, como se pode inferir deste trecho:

> Eu trabalhei para escolher um bom lugar para o nosso Collégio [...]. E portanto a todos nos parece melhor um teso que está logo além da cerca, para a parte d'onde se ha de estender a cidade de maneira que antes de muitos annos podemos ficar no meio, ou pouco menos da gente, e está logo ahi uma aldêa perto [...]. (NAVARRO, 1988, p. 83).

Os conhecimentos são sempre voltados para a realidade próxima, e o homem é constantemente emulado para a vida ativa, organizando possibilidades, inclusive para o futuro. Pensar sobre o mundo real, selecionar estratégias para consecução dos objetivos materiais, agir de modo disciplinado para assegurar a implantação desses planos são algumas atividades que fazem dos primeiros educadores homens integrados à natureza; estabelecer nexos entre a prática e a reflexão são as ações que fazem dos nossos primeiros mestres copartícipes conscientes do mundo que se transforma. Tal é o caso da aprendizagem da língua nativa, com base na gramática escrita por Anchieta, que Luiz da Grã tornou obrigatório o estudo, conforme relata o padre João de Mello:

> Logo que o Padre [Luiz] aqui chegou, ordenou que em casa se lesse a arte da lingua brasilica que compoz o irmão Joseph. [...] Desta lição nem reitor, nem pregador, nem outra pessoa é isenta. Vai a cousa tão deveras que ha quem diga que dentro de um anno se obriga, desocupado, falar a lingua: nem eu com ser dos mais inhabeis perco a esperança de sabel-o. (MELLO, 1988, p. 279).

A língua, árdua e disciplinadamente aprendida, permite a constatação de quanto esses educadores valorizam o saber como resultante da investigação empírica, como meio para atingir fins muito concretos. O domínio do vocabulário indígena é visto como condição mínima necessária, como instrumento básico para promover a interação dos jesuítas com os índios, para promover, didaticamente, as modificações nas relações sociais. A perspectiva de encaminhar a paz, a escolha de meios para atingir fins, a estratégia psicológica para conquista do interlocutor já se encontram na prática do novo mundo e confirmam o conhecimento como produto da intimidade intencional dos primeiros mestres com o ambiente e/ou com as circunstâncias reais.

Esse procedimento de intimidade intencional dos colonizadores com a natureza e/ou com os fenômenos socialmente vividos, assegurado por observações sistemáticas, revela-se como um novo método que elimina a velha importância de organizar a vida por derivações de verdades escolásticas, de verdades bíblicas. Na Colônia, estabelece-se um certo vazio quanto aos velhos procedimentos metodológicos que utilizavam premissas prontas, ou dogmas, para pensar ou interferir na realidade. Entre muitos exemplos a esse respeito, citamos Anchieta:

> O que vou agora referir é admirável, mas unanimemente comprovado e verificado por notoria experiência: [...] Encontram-se no interior das terras cobras a que os Indios denominam sucuryúba, de maravilhoso tamanho: vivem quasi sempre nos rios, onde apanham para comer os animais terrestres, que amiudo as atravessam a nado; saem às vezes para a terra e os acometem nos atalhos. [...] Não é facil acreditar-se na extraordinária corpulência destas cobras; engolem um veado inteiro e até animais maiores; isto tem sido observado por todos [...]. (ANCHIETA, 1988, p. 120 e 122).

De fato, no exercício da observação sistemática, ocorre o afastamento do método de autoridade, o que garante menor rigidez nas interpretações e/ou nos encaminhamentos políticos que pleiteiam a ausência de conflitos para

o desenvolvimento produtivo da Colônia. Quais as razões da guerra e sobre quais direitos elas se fundam? São perguntas que expõem o crédito na razão e desestabilizam afirmações dogmáticas, por exemplo, sobre as características naturalmente belicosas de bárbaros ou de pagãos. Citando Nóbrega:

> Não se guerreiam por avareza, porque não possuem de seu mais do que lhes dão a pesca, a caça e o fructo que a terra dá a todos, mas somente por odio e vingança, sendo tão sujeitos a ira que, si acaso se encontrassem em o caminho, logo vão ao pau, á pedra ou á dentada, e assim comem diversos animais, como pulgas e outros como este, tudo para vingarem-se do mal que lhes causam, o que bem deixa ver que não tomaram ainda aquelle conselho evangelico de pagar o mal com o bem. [...] Entre elles, os que são amigos vivem em grande concordia e amor, observando bem aquillo que se diz: 'Amicorum omnia sunt communia.' Si um delles mata um peixe, todos comem deste e assim de qualquer animal. (NÓBREGA, 1988, p. 90-91).

O homem, em seu hábitat, é o ponto de partida para os educadores e nisso está contida a crença de que as dificuldades podem ser superadas. Acreditam poder prever fenômenos, desde que conhecidas as circunstâncias ou as causas imediatas deles. A relação causa-efeito na sua materialidade é buscada "ela desce dos céus" e é isso que permite dizer, entre outras reflexões, que os Cristãos não são obrigatoriamente bons, nem os índios representam o demônio. Padre Leonardo Nunes, falando dos portugueses, revela que:

> [...] entre outros males havia um em os Christão mui arraigado e mau de arrancar por suas cobiças e interesses, o qual era ter muitos Indios injustamente captivos porque os iam saltear a outras terras e com manhas e enganos os captivavam. (NUNES, 1988, p. 83).

O maniqueísmo religioso desaparece, a demonologia europeia (que culminava na crença do satanismo e da bruxaria) não toma assento significativo na Colônia, visto que as interpretações são desenhadas pela busca da objetividade, como se pode ver em Nóbrega:

> De maneira que os primeiros escândalos são por causa dos Christãos, [...] [os indios] em muitas cousas fazem vantagem aos christãos porque melhor moralmente vivem, e guardam melhor a

> lei da natureza [...] os sacerdotes que cá havia estavam todos nos mesmos pecados dos leigos [...]. (NÓBREGA, 1988, p. 81 e 119).

Sem negar as diferenças, a desigualdade entre índios, negros e brancos, reconhecendo a diversidade de situações, de papéis ou funções, os primeiros padres buscam a instauração de regras, de leis únicas que, cerceando privilégios, pudessem frear os maus costumes dos moradores dessa terra, fossem eles de qualquer categoria ou ordem. A anarquia, com amparo em leis duvidosas ou particulares, que poderia inviabilizar os interesses maiores e mais gerais da empreitada colonizadora, deveria ser cerceada.

De acordo com Nóbrega, só por meio do trabalho educativo, da doutrina, feitos em nome da autoridade do rei e da lei secular, poder-se-ia eliminar os perversos costumes que não deixavam a terra desabrochar. Diz ele: "Não ha paz, mas tudo odio, murmurações e detrações, roubos e rapinas enganos e mentiras; não ha obediencia nem se guarda um so mandamento de Deus e muito menos da Egreja." (NÓBREGA, 1988, p. 194).

É por intermédio da clareza quanto aos fins e meios que os jesuítas se propõem a fazer dessa terra uma empresa bem-sucedida. Negam o abuso de poder, porque esse fomenta a discórdia. A ordem é percebida como uma questão básica para o crescimento temporal e espiritual, e a educação é assumida como fundamental para tornar a terra mais pacífica, os homens mais doutrinados e acostumados em virtude, com mais temor às leis, com mais amor à própria terra e ao trabalho. Segundo os padres, seria impossível assegurar a terra descoberta enquanto fosse permitido aos cristãos e aos gentios furtarem-se a si mesmos, venderem-se como escravos, mobilizarem-se por resgates, exterminarem roças, furtarem mantimentos, assenhorarem-se de terras já cultivadas.

Conforme eles, a falta de castigo por delitos e de premiação por cumprimento da doutrina inviabiliza o aproveitamento definitivo da Colônia. De acordo com Nóbrega, (1988, p.135) escrevendo à El-Rei D. João, para a obediência de todos a normas comuns, "[...] é preciso um pai que os reja e um padre nosso que os doutrine.[1]" No ponto de vista dos mestres colonizadores, a ordem é fundamental para o Estado. Todos batalham a favor do rei protetor, para que o mesmo corporifique, simbolicamente, a autoridade, o pai e/ou a lei. Como dizia Nóbrega, a lei, limitando secularmente os pecados, poderia ajudar negociantes e forasteiros a estabelecerem-se, sem medo de assaltos, na

Colônia, a produzirem sem receio de perder os frutos de seu trabalho, adquirindo, assim, amor à terra.

Aqui, se pretende lembrar que, para o pensamento moderno, de fato, não existe implantação de novas regras sociais, substituição ou eliminação de hábitos por força de leis que não seja acompanhada por procedimentos educativos racionalmente dirigidos à aceitação dessas mudanças. A educação nada mais é do que o intento explícito de superação de uma dada situação; é a mediadora racionalizada da modificação necessária. O indivíduo, enquanto se relacionando com os demais (não apenas consigo mesmo), precisa de formação para abandonar suas paixões e superar os interesses egoístas, particulares; precisa, pois, de encaminhamento doutrinário para ajustar-se às circunstâncias, sob pena de prejuízos maiores que podem inviabilizar sua sobrevivência.

Preocupados com os fins próprios à empreitada colonizadora, com uma ideia sobre humanidade que pode ser melhor amanhã do que hoje; preocupados, portanto, com o presente e o futuro e não com o passado, os primeiros mestres educam o caráter. A religião, nesse momento, é instrumento para modificar costumes e legitimar uma nova prática social; sua liturgia não tem fim em si mesma. O princípio do trabalho, escondido nos processos de evangelização, constituindo-se na base da sociedade burguesa, é sacralizado pela prática jesuítica, no Brasil, a partir do século XVI.

Disciplinar pelo trabalho e para o trabalho é, pois, a forma didática moderna de formação do homem e de modificação do mundo que os primeiros educadores brasileiros adotam. Pelo trabalho, política e religiosamente, comprometem todos com a nova ordem. Por isso, se contrapõem, tão decididamente, aos feiticeiros que atuam em sentido inverso, como bem mostra Nóbrega:

> Em chegando o feiticeiro, com muita festa ao logar [...] lhes diz que não curem de trabalhar, nem vão á roça, que o mantimento por si crescerá, e que nunca lhes faltará que comer, e que por si só virá á casa, e que as enxadas irão a cavar e as frechas irão ao matto por caça para seu senhor e que hão de matar muitos dos seus contrários, e captivarão muitos para seus comeres e promette-lhes larga vida, e que as velhas se hão de tornar moças, e as filhas que as dêm a quem quiserem e outras cousas similhantes lhes diz e promette, com o que os engana [...]. (NOBRÉGA, 1988, p. 99).

Na Colônia, o trabalho integra os homens em seu tempo, porque, como diz Nóbrega (1988, p. 94): "Poucas lettras bastariam aqui, porque tudo é papel em branco, e não há que fazer outra cousa, sinão escrever á vontade as virtudes mais necessárias e ter zelo em que seja conhecido o Creador destas suas creaturas."

Nesse ponto, talvez fosse interessante explicitar melhor o que se entende por processos educativos ou, mesmo, educação. Tem-se por acertado que sistema educacional, escolarização, escola ou currículo são realidades que somente tomam sentido a partir do século XIX, portanto, a apreensão sobre o que venha a ser o ato educativo ultrapassa os limites impostos por tais conceitos. Na perspectiva assumida, a educação escolar, independentemente de sua institucionalização, é um processo que só se concretiza à medida que aciona transformações no comportamento dos homens com o objetivo de criar (neles) condições mínimas para enfrentar o devenir que se processa nas relações sociais. É um processo que expressa e direciona necessidades sociais emergentes, e seus *profissionais* seriam, em princípio, os decodificadores e/ou mediadores das mudanças que sempre ocorrem em ambientes bastante complexos e contraditórios.

Mais do que ver a educação como uma arbitrariedade imposta por quem quer que seja, como uma violência simbólica, como uma ação planejada por alguns para ajustamento forçado de outros, entende-se a educação como uma mediação entre o universo das relações sociais (em sua dinâmica) e o indivíduo inserido em uma sociedade que, por ser humana, transforma-se continuamente. A mudança social é, por conseguinte, o conteúdo da educação. O ambiente histórico é o *lócus* da educação. O mestre e o aprendiz são os sujeitos de uma prática cuja essência é a transformação.

O ambiente histórico como *lócus* da educação e a vida prática como seu conteúdo

Considerando que as relações sociais vividas em suas múltiplas formas de concretização são as responsáveis pelo conteúdo educativo encaminhado, pela escola instituída ou por qualquer outro modo formal e/ou informal de associação entre as pessoas, não se pode discutir a educação jesuítica fora da realidade em que se realiza, ou seja, fora de seu tempo e de seu lugar.

A incapacidade de analisar a educação dentro do universo dinâmico e contraditório do qual ela emerge, com os limites definidos pelas relações estabelecidas, faz com que os juízos de valor, as críticas positivas ou negativas, a respeito dos educadores de qualquer época, assumam preponderância na organização das ideias de diferentes teóricos. No caso das análises sobre a educação jesuítica, por exemplo, esses religiosos são vistos, pela literatura vigente, ora como grandes catequistas, defensores bondosos dos índios, ora como autoritários, violentos, defensores da escravidão, com grandes limitações no âmbito das ações escolares, embora a escola, nos moldes como a pensamos, só tome corpo significativo a partir do século XIX.

Impossível, na verdade, reduzir o trabalho dos jesuítas de formação do novo homem, capaz de tornar frutífera a Colônia, apenas à escolarização, ou seja, aos ensinamentos relativos aos atos de ler, escrever e contar. Não se pode, também, reduzir tal trabalho à catequese, à memorização da Bíblia, à repetição dos milagres cristãos, ou à reprodução de rituais doutrinários. A Colonização – projeto da era moderna de desenvolvimento de Portugal, que convoca os jesuítas para a empreitada lusitana de aumentar cabedal, logicamente, com as coordenadas não feudais de apropriação da terra – não pode ser pensada como o *lócus* fértil para uma religiosidade improdutiva, ou para atos de fé inúteis à finalidade lucrativa pretendida.

A educação jesuítica, no espectro da colonização moderna, no caso, a do Brasil, não poderia ser, logicamente, contrária ao propósito governamental português, no qual se inserem ou se integram os religiosos que para cá vieram. Consideração que deve ser lembrada conjuntamente ao fato de que o Real Padroado,[2] como instrumento legal de alargamento da influência dos soberanos sobre a Igreja, assim como as Bulas do século XV, na fase do enfraquecimento do papado diante do poder crescente dos estados nacionais, consolida a centralização do poder político nas mãos dos reis portugueses a partir do século XIII.[3]

A efetiva participação nas grandes descobertas marítimas, o apoio aos povoamentos agrícolas viabilizados por D. João I (1383-1433) e por D. Duarte (1433-1438), o interesse dos governantes em eliminar a escassez e carestia de produtos básicos no reino, as experiências na produção de trigo, vinho e açúcar nos arquipélagos atlânticos, a exploração de novas terras e o intento de regulagem positiva da balança comercial, todos esses movimentos sociais já expressam, por si só, a gênese de um novo homem.

Homem novo, diverso do nobre e do cavaleiro[4] que, por "não terem nascido para trabalhar," opunham-se ao nascente, arrojado e dinâmico comportamento, propondo-se apenas a manter a realidade interna da nação sem as condições indispensáveis para a nova era. Homem novo, emergente, ousado, destemido que, abandonando os personagens defensores do Portugal arcaico, embarcava nas caravelas com o compromisso, como diz Camões (1988, p.166), "[...] de semear a lei de Cristo dando novo costume e novo rei em terras distantes.[5]"

Fugindo da tendência imobilista, presente em várias concepções e práticas religiosas e/ou feudalizantes, os jesuítas se lançam – com bases materiais distintas e relações sociais estranhas ao senhorio, aos hábitos da nobreza ou à disponibilidade absoluta para o exercício da fé – a um emprendimento que tem, como meta, transformar os homens que o Estado português encontra fora de suas fronteiras, submetendo-os a novas regras de convívio social.

Aos jesuítas, cabe transformar sujeitos "sem lei, sem rei e sem fé[6]" em indivíduos capazes de internalizar valores cívicos, apresentar obediência civil e demonstrar princípios religiosos que tornem a justiça positiva dos homens mais fácil de ser cumprida.[7] Enfim, cabe aos jesuítas fazer com que a sociedade que se faz portuguesa, acantonada no Brasil, mova-se por coordenadas de trabalho pertinentes à empresa comercial da modernidade.

Nesse espectro, pode-se perceber que a educação jesuítica, ou a "doutrinação colonial," não tem por base os conteúdos das lutas que comovem o interior de nações, como Portugal, Espanha, Inglaterra, França, Holanda ou Alemanha. A "doutrinação colonial" nada tem a ver com querelas sobre os universais, as disputas sobre razão e fé, a natureza ou origem do sacerdócio, a prioridade do sacerdócio, ou a sua dignidade em relação ao poder real, a relação do papado com os bens terrenos, os debates sobre as implicações jurídicas da heresia, o caráter herético de toda e qualquer palavra em desacordo com os hábitos comuns dos católicos, a excomunhão e as indulgências, entre outros temas tão recorrentes na Europa.[8]

A religiosidade apregoada pelos jesuítas no Brasil, faz, timidamente, da caridade, da esmola ou do ócio a temática salvadora dos homens para o reino de Deus. A "doutrinação colonial" ou a educação jesuítica, na verdade, não teme falar em experiência pessoal, tampouco elogiar os feitos humanos, secundarizando a Providência Divina. A crença na atividade do homem, o

crédito e o estímulo no comportamento organizativo-gerencial do colonizador moderno aparecem claramente no jesuíta missionário, enquanto essas mesmas atitudes são estranhas aos religiosos situados no espaço de luta pela permanência da velha ordem na Europa. Ao defenderem a ausência de movimento da terra e, consequentemente, as implicações dessa assertiva na prática, os religiosos "acima da linha do equador" não poderiam mobilizar os homens para o trabalho.

Eles se proporiam a acelerar os procedimentos para aquisição de ouro e fazendas, como Nóbrega e Vieira faziam sem o menor pudor escolástico fora das terras feudais. Estabelecendo uma comparação, o missionário que assumiu a empreitada colonizadora parece se reconhecer como agente da transformação, enquanto o clérigo europeu da Contra-Reforma parece se identificar como representante de uma ordem cósmica eterna.

Os jesuítas, no Brasil, ao estimularem exaustivamente o trabalho para a produção de bens, ao defenderem abertamente a necessidade do escravo para a produção do excedente (em larga escala), ao exercerem um sistemático disciplinamento contra o ócio, ao estimularem o desenvolvimento econômico de modo intencional, ao aconselharem os portugueses para um efetivo gerenciamento da produção com vistas à maior grandeza dos cabedais ou fazendas, não se pautavam em ideias transplantadas ou amparadas na fé organicamente articulada pelos cânones da escolástica, que encontra em Tomás de Aquino seu mentor.

Isso significa que o padrão de educação fornecido pelos jesuítas no Brasil foi definido, prioritariamente, pela forma de organização do trabalho e pela privatização da terra para a produção nesse território, antes de ser regulado por dogmas, conceitos religiosos, ou, mesmo, métodos de conhecimento que supõem a autoridade constituída como única fonte de verdade.

Não se encontra, na literatura colonial revisada, nenhum indicador de uma pedagogia que oriente o colonizador (ou filho deste) para o papel de nobre, no qual o ócio é remunerado com as prebendas ou benesses reais. Não se encontra, também, nenhum discurso que privilegie ou estimule o papel de servo com as suas velhas prerrogativas medievais. Índio, branco ou negro, todos são orientados para a conformação da necessidade de dedicação ao trabalho, para a defesa dos interesses econômicos, para a produção disciplinada de bens. A preocupação com a caridade e a esmola – tão peculiar nas

instituições feudais – cede lugar às contínuas admoestações generalizadas na Colônia sobre as exigências do trabalho ou da produção. Todos acreditam, como Benci (1977, p.177), ser o "ócio a mãe de todas as leviandades"!

A educação no Brasil colonial, de fato, não pode ser vista como um processo fora do tempo, do lugar, ou, mesmo, fora da realidade dos alunos. Os documentos deixados pelos jesuítas não revelam qualquer compromisso nem com o conteúdo nem com as formas metodológicas de pensar da Idade Média. Ao contrário, são a expressão mais acabada de uma modernidade que não comporta em sua estrutura epistemológica, uma lógica abstrata ou uma retórica vazia de interesses históricos. Na verdade, seus textos mostram-se prenhes de preocupações com o melhor aproveitamento do solo, com a organização da produção, com os custos das empreitadas, com o aumento das fazendas, enfim, com a riqueza gerada pelas mãos dos homens, revelando, assim, uma absoluta cumplicidade com o projeto burguês. Aqui, na Colônia, de fato, a alma se funde e se confunde com o corpo!

Considerações finais

Assumindo-se a mudança social pelo trabalho, como quesito sem o qual a educação não se efetiva, ou não teria sentido, assume-se que, por isso mesmo, a educação é uma experiência tensional, cujo produto consiste no abandono de antigas qualidades, ou formas de ser, por outras. As novas qualidades ou formas de ser do homem, pretendidas ou consideradas necessárias, constituem, a nosso ver, os indicadores do conteúdo e da temporalidade da sociedade e da educação.

Nessa perspectiva, nem a evangelização tampouco o escravismo – como categorias de análise desse período – são suficientes para obscurecer as demandas em prol dos conhecimentos concretos, ou, mesmo, para ocultar a prática pedagógica que buscava a obediência civil e o amor ao trabalho. Práticas novas, expressivas do compromisso com a nova concepção de mundo e de homem vivenciadas por esses religiosos.

Ainda que o estudo efetivado não esgote as inúmeras possibilidades de dissecar este tema, acredita-se que a educação brasileira tenha, de fato, iniciado sob a égide da modernidade. Isso porque os princípios, premissas e práticas dos jesuítas, educadores dos nossos primeiros 300 anos, remetem,

sistemática e consecutivamente, às descobertas da nova forma de pensar e de ser da nascente burguesia.

Notas

1 Anchieta e Nóbrega, inúmeras vezes, em cartas, assinalaram a importância da obediência civil para "os povos dos Brasis."

2 As Leis de 1211, de Afonso II, oportunizaram à monarquia lusitana uma soberania em relação à nobreza e à autoridade eclesiástica. Em continuidade, D. Diniz (1279-1325) enfraquece as ordens monásticas e limita a autoridade do Papa em seu reino.

3 Por ordem, as Bulas que conferem direitos à Coroa Portuguesa são: *Rex regnun* (assinada em 1418 e confirmada em 1436), *Illius que se pro divini* (1442), *Duns Diversas* (1452), *Romanus Pontifex* (1455), *Inter caetera* (1456), *Aeterni Regis* (1481) mantenedora das prerrogativas da Ordem de Cristo (antiga Ordem dos Templários que, dissolvida pelo Papa por injunções políticas, recebe em Portugal proteção da Coroa e a ela termina integrando-se totalmente, com total independência do poder eclesiástico).

4 Religiosos da linha de Cluny participavam da ideia de que os monges não deviam trabalhar, mas apenas dedicar-se à oração, os ligados aos Cisterciences, incentivadores das Cruzadas, privilegiavam a figura do guerreiro como modelo de defensor da fé e, grande parte dos dominicanos foram engajados nos procedimentos inquisitoriais estratégicos para a manutenção do *status quo* das velhas formas de ser, ter e poder.

5 Vide *Os Lusíadas*, Canto sétimo.

6 Vide Pero de Magalhães Gandavo (1980).

7 Vide Azpilcueta Navarro, em carta para o Padre Ignácio, quando diz ser importante mobilizar os nativos para a palavra de Deus porque os mesmos não têm rei e, tampouco, conhecem senhorio, sendo incapazes portanto de obediência a não ser às suas próprias demandas.

8 O Padre Antonio Pires, em carta para a Companhia de Jesus, em outubro de 1560, diz: "E porque não haja quem se escuse com dizer que anda cumprindo curso de seus estudos, aviso-vos aos que para cá desejais vir que não são necessárias cá letras, porque não há cá questões que disputar nem dúvidas sobre a Fé." (NAVARRO, 1988, p. 300).

Referências

ANCHIETA, José. **Cartas**: informações, fragmentos históricos e sermões. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988. (Cartas jesuíticas, v. 3).

BACON, Francis. **Novum organun**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1977. (Os Pensadores).

BENCI, Jorge. **Economia cristã dos senhores no governo dos escravos**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

CASTRO, Sílvio (Comp.). **A carta de Pero Vaz de Caminha**. O descobrimento do Brasil. Introdução, atualização e notas. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1987.

CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S/A, 1988. (Obra completa).

GANDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da terra do Brasil**. História da província de Santa Cruz. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1980. (v. 12).

MELLO, João de. Carta. In: NAVARRO, Azpilcueta; Outros. **Cartas avulsas**: 1550-1585. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988. (Cartas jesuíticas, v. 2).

NAVARRO, Azpilcueta; Outros. **Cartas avulsas**: 1550-1568. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988. (Cartas jesuíticas, v. 2).

NÓBREGA, Manoel da. **Cartas do Brasil**: 1549-1560. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP. 1988. (Cartas jesuíticas, v. 1).

NUNES, Leonardo. Cartas. In: NAVARRO, Azpilcueta; Outros. **Cartas avulsas**: 1550-1585. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (Cartas jesuíticas, v. 2).

PEREIRA, RUY. Cartas. In: NAVARRO, Azpilcueta; Outros. **Cartas avulsas**: 1550-1585. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (Cartas jesuíticas, v. 2).

Profa. Dra. Lizia Helena Nagel
Centro Universitário de Maringá | CESUMAR | Maringá
Grupo de Pesquisa Transformação Social e
Educação nas épocas Antiga e Medieval
E-mail | lh.nagel@uol.com.br

Recebido 15 jul. 2009
Aceito 12 set. 2009

Escolarização para adiantamento da vida humana e social no Rio Grande do Norte (1597-1760)[1]

Schooling to a moving foward of human and social life Rio Grande do Norte (1597-1760)

Marta Maria de Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O trabalho discute a época colonial que o Rio Grande do Norte vivenciou no período correspondente a 1597 e 1760, para entender em que medida a escolarização se expressou como necessidade social no decurso do seu ordenamento político, econômico e religioso. E, outrossim, para compreender os princípios pedagógicos que orientaram a escolarização das primeiras letras a cargo de sacerdotes pertencentes à Capitania do Rio Grande. A conquista da Capitania do Rio Grande, por pressupor a sua inserção na lógica da expansão mercantil européia, requereu, gradativamente, a instituição da escolarização coletiva como veículo educativo necessário para o aprendizado da leitura, da escrita, da aritmética, da reza, da gramática latina, além de constituir instrumento primordial para disciplinar as novas gerações para o viver socialmente.

Palavras-chave: Capitania do Rio Grande. Escolarização. Tempo escolar. Exercício escrito de índios.

Abstract

This paper discusses the colonial time of the Rio Grande do Norte, a period from 1597 to 1760, to understand in what measure the schooling was expressed as a social need during its politic, economic and religious ordering. And, likewise, to understand the pedagogic principals that oriented the Elementary schooling in charge of the clerics who belong to Rio Grande Captainship. The conquest of the Rio Grande Captainship, due its insertion on the European mercantilism logic, requested, gradually, the general schooling institution as an educative agent necessary to the writing and reading, arithmetic, pray and Latin grammatical learning, over and above to constitute a primordial tool to discipline the future generations social living.

Keywords: Rio Grande Captainship. Schooling. Education time. Writing Indians exercises.

Conquista da Capitania do Rio Grande

Em fins do século XVI, em 25 de dezembro de 1597, a expedição conquistadora das terras do Rio Grande, respectivamente comandada pelos capitães-mores de Pernambuco e Paraíba, Manuel Mascarenhas Homem e Feliciano Coelho de Carvalho, aportou na foz do Rio Grande (atual Rio Potengi). Faziam parte dos expedicionários, os padres jesuítas Francisco de Lemos e ainda Gaspar de Samperes, este último engenheiro militar e autor da "planta" do Forte dos Reis Magos. Também estavam os frades franciscanos, João de São Miguel e Bernardino das Neves, peritos nos dialetos da língua tupi.

O trabalho de construção da Forte começou no dia dos Santos Reis Magos, a 6 de janeiro de 1598, por ordem de Dom Francisco de Souza, sétimo Governador-Geral do Brasil (1591-1602), em cumprimento às determinações do El-Rei, Dom Felipe II de Espanha (1580-1598), sob cujo reinado encontrava-se Portugal. A obra foi considerada parcialmente concluída ou em "estado de defensão," no dia de São João Batista, 24 de junho do mesmo ano.

A partir do Forte dos Reis Magos irradiou-se a construção da "Cidade dos Reis," da "Cidade de Santiago," ou ainda da "Cidade do Rio Grande," que, posteriormente, receberia a denominação definitiva de "Cidade do Natal[2], com a celebração da primeira missa, no dia de Natal, 25 de dezembro de 1599. No ano de 1631, no entorno da pequena capelinha assistida, desde 1598, pelo vigário Gaspar Gonçalves Rocha, núcleo inicial da povoação de Natal, havia, apenas, umas sessenta casinhas de taipa pertencentes, na sua maioria, aos oficiais e soldados do Forte dos Reis Magos. Dentre elas, havia uma "casinha de taipa e telha" dos padres jesuítas da Companhia de Jesus. Aqueles habitantes mais abastados moravam nos sítios e vinham a Natal aos domingos e nos dias santificados para assistirem às celebrações religiosas.

Entre 1598 (construção do Forte dos Reis Magos) e 1821 (véspera da Independência do Brasil), a Capitania do Rio Grande com sede administrativa em Natal (assim como as demais), foi dirigida por capitães-mores nomeados pela Coroa Portuguesa e subordinados ao Governador-Geral de Pernambuco. As suas reais atribuições limitavam-se

> [...] aos provimentos interinos dos cargos da fazenda, justiça, milícia e guerra, e na concessão de sesmarias, dependentes da confirmação régia. Não podiam intervir nas deliberações do Senado

> da Câmara, da Fazenda e da Justiça. A sua ação exerciam-se mais imediatamente na manutenção da ordem pública, na inspeção das tropas e fortalezas, na proteção devida às autoridades outras da Capitania, as quais podiam representar [...]. (LEMOS; MEDEIROS, 1980, p. 13).

De maneira geral, os capitães-mores eram homens pragmáticos e hábeis na execução da política colonial do reino lusitano. Haviam exercido funções de estrita confiança do governo português, a exemplo de coronel brigadeiro, capitão de infantaria, sargento de esquadra, alferes ajudante, sargento-mor e fidalgos.

A administração citadina – incumbência do Senado da Câmara – foi estabelecida, a princípio, apenas em Natal (1622), com jurisdição para toda a Capitania. Com o povoamento do interior, foram sendo criadas essas instituições legislativas, a partir do surgimento de cidades e vilas. As resoluções do Senado da Câmara destinavam-se a regulamentar

> [...] a polícia das feiras, dos mercados e do trânsito; geriam os bens do conselho e suas rendas; proviam à construção, reparo e conservação das estradas, pontes, chafarizes e calçadas; providenciavam sobre arborização das ruas, praças e lugares baldios; estabeleciam condições para construção de edifícios; taxavam os prelos dos ofícios mecânicos e as soldadas aos jornaleiros e criados; cuidavam do abastecimento de víveres; promoviam a cultura da terra; ordenavam as despesas e lançavam as fintas para acudir as obras extraordinárias; enfim, publicavam posturas sobre tudo que interessasse o bem comum. (LEMOS; MEDEIROS, 1980, p. 17-18).

Cabe-nos perguntar quem eram os segmentos integrantes da ordenação política, econômica e cultural do Brasil colonial? Estritamente indispensáveis ao império português, na Capitania do Rio Grande, aparecem, pela ordem hierárquica: os capitães-mores e sargentos-mores (poder executivo); os vereadores da Câmara do Senado (poder legislativo); o clero (poder eclesiástico); os juízes ouvidores, ordinários e de órfãos (corregedores judicantes); o provedor da fazenda real (administrador da arrecadação de impostos), além de escrivães, tabeliães, oficiais da justiça, procuradores dos índios, capitães-de-mato (perseguidores de escravos fugitivos e vadios), soldados e oficiais da Companhia de Linha, do Regimento de Milícia e das Ordenanças de Cavalaria e Infantaria.

Para além desse quadro de funcionários da coroa portuguesa, têm-se os povoadores (fazendeiros e recebedores de sesmarias), os agricultores (geralmente posseiros de terras) e o cirurgião prático, que assistia o corpo de militares e indígenas. Considerando-se que a conquista da Capitania do Rio Grande já pressupunha a sua inserção na lógica da expansão mercantil europeia, pergunta-se: quais os polos de produção e comercialização de responsabilidade desta?

No século XVII, nessa Capitania, criavam-se cabras, cabritos, porcos, éguas, cavalos e toda sorte de gado, de cujo leite faziam-se queijos e requeijões para comercialização. Colhiam-se excelentes madeiras, pau-brasil e óleos vegetais. Explorava-se a pesca marítima. Plantavam-se o feijão, o arroz, o algodão, a cana-de-açúcar, o tabaco, a mandioca, a abóbora, a mamona e árvores de frutos, bem como era feita a extração do sal. Tinha-se água farta e doce. Mas, foi, sobretudo, o criatório de gado, a produção de algodão, de couros salgados, de azeite de mamona, de peixe-seco, de aguardentes e de rapaduras, além da extração do pau-brasil, da madeira de tatajuba e do sal, que "alimentaram" o desenvolvimento econômico da Capitania.

O Sargento-mor, Diogo de Campos Moreno, esteve na Capitania em 1609, a mando do Governador-Geral do Brasil, Dom Diogo de Menezes (1608-1612), com a designação de observar as potencialidades dessa conquista portuguesa. É desse período, a sua descrição relativa às condições ecológicas condizíveis com o desenvolvimento da agricultura e do pastoreio e concomitante com uma vida saudável ao lado da fauna e flora. Em suas anotações, descreve, com certo êxtase, a qualidade de vida dessas terras brasílicas.

> É toda essa terra tão sadia que desde que fundou a fortaleza até hoje ali não entrou médico nem barbeiro, nem o pediram. De acidentes se curam com muita facilidade os moradores, com coisas que lhe administra a mesma terra. (MORENO apud MEDEIROS FILHO, 1997, p. 45).

O ordenamento da Capitania do Rio Grande, a exemplo das demais, nas terras dos Brasis, requereu todo um corpo de autoridades políticas, militares, eclesiásticas e civis, (além do colono), todos eles afeitos às suas tradições, aos seus sentimentos, ao viver comunitariamente.

Como resultado do efetivo povoamento no sertão rural da Capitania, por fazendeiros, pecuaristas e pequenos e médios agricultores, ao término

da administração do Capitão-mor Francisco Xavier de Miranda Henriques (1739-1751), jovem fidalgo da Casa de El-Rei, esta era portadora de quatro freguesias: Natal (1 matriz, 1 igreja, 9 capelas e 12 clérigos), Goianinha (1 matriz, 3 capelas e 3 clérigos), Açu (1 igreja e 12 clérigos) e Caicó (1 matriz e 1 clérigo). Essas primeiras freguesias e as outras instaladas, no decorrer do século XVIII, correspondiam às áreas de assistência religiosa, com a presença de padres, igrejas e capelas, abrangendo grandes áreas onde a população vivia em fazendas e pequenos povoados. (MONTEIRO, 2002).

Interessa-nos, portanto, saber em que medida a escolarização expressou-se como uma necessidade social para o regime colonial? Esclarece-se que, no século XVII, a Capitania do Rio Grande, por vinte e um anos, esteve sob o domínio holandês[3] (1633-1654). Vencidos os holandeses pelos portugueses, vinte e nove anos depois irrompeu, no sertão, um sangrento combate entre os recém-povoadores e o gentio tapuia (designação atribuída pelos Tupi, seus inimigos) que ficou conhecido como a Guerra dos Bárbaros ou o Levante do Gentio Tapuia, e perdurou por quarenta e um anos (1683-1724, nas ribeiras do Seridó e Açu). As terras dos tapuias, vencidos no combate, foram sistematicamente repassadas ao colonizador português, em face da expansão da economia de base pecuarista.

Transpostos esses conflitos, dentre outros contratempos sociopolíticos, a época exigia a reedificação da Capitania, o que envolveu também a escolarização. Ao abordar a escolarização, Cascudo relembra que, no século XVII, a figura do professor na Capitania do Rio Grande era completamente "escondida" ou publicamente ou quase ausente. Diz-nos Cascudo:

> Certo é que o padre católico, pastor luterano ou o rabi judeu foram mestres de meninos de sua comunidade. O ensino dos livros sagrados sempre foi indispensável à catequese. Os jesuítas foram professores do Brasil-menino. No Rio Grande do Norte, logo nas manhãs coloniais, os inacianos aparecem, conversando com a indiada. Possivelmente ensinaram as letras do alfabeto e uma declinação latina aos filhos dos homens-bons em Natal. (CASCUDO, 1947, p. 151).

O século XVIII, bem diferente do XVII, será o tempo assinalado por uma paulatina inquietação das autoridades públicas e pais de famílias, pela

escola e a escolarização coletiva, sob a responsabilidade de um professor, preferencialmente sacerdote.

Quatro anos após o término da Guerra dos Bárbaros, no governo do Capitão-mor Domingos de Moraes Navarro (1728-1731), este fez um apelo a Dom João V, em 1728, por intermédio do Senado da Câmara de Natal, para abertura de um hospício ou convento em Natal, cujos religiosos ensinassem gramática latina aos meninos em idade escolar.

> Os oficiais da Câmara da Capitania do Rio Grande em carta de 26 de janeiro do ano de 1728 de Vossa Majestade muito que se fazia para o serviço de Deus e de Vossa Majestade que se manda se erigir naquela cidade um Hospício em que residissem alguns religiosos da Companhia de Jesus ou da Ordem de São Francisco para ensinarem Gramática aos filhos daqueles moradores, e se poderem ordenar de Sacerdotes que padecem grande falta em prejuízo das almas. [...]. Clérigo secular, ou regular para assistir naquela terra com a incumbência de ensinar gramática, não poderá agora dar execução a ordem e Vossa Majestade. (CONSULTA DO CONSELHO ULTRAMARINO..., 1731, fl. 1).

O hospício ou convento não foi fundado, haja vista o governo de Pernambuco (sob o comando de Duarte Sodré Pereira), ao qual a Capitania do Rio Grande estava subordinada, emitir parecer contrariamente.

No ano seguinte (em 9 de abril de 1729), esteve em Natal o governador do Maranhão e Grão-Pará, o Capitão General, João da Maia da Gama, vindo de uma visita de inspeção na Aldeia de Guajiru. Em seu Diário de Viagem, dirigido ao El-Rei, Dom João V (1706-1750), o governador registrou para o conhecimento de El-Rei, os anseios das autoridades e pais de família por um professor de Gramática Latina, bem como a atitude reprovável do governo de Pernambuco, ao indeferir a solicitação que lhe fora encaminhada com tanta súplica.

> Também me pareceu conveniente o que me representou o Vigário e Oficiais da Câmara, de que não havia um Mestre, que ensinasse Gramática aos seus filhos, e que os não podiam mandar a Pernambuco pela distância e por não poderem lá sustentar, nem ter casa ou cômodo para isso, e que queriam recorrer a V. Majestade para lhe mandar consignar um Mestre com cem mil réis da sua real fazenda; e eu lhes respondi que seria justo que eles concorressem

> e fizessem a consignação, à fundação ou assistência ao menos de dois Padres da Companhia, para suprir a necessidade que têm de Mestres e Sacerdotes, pois assentam que por falta dos ditos Mestres, desde a fundação daquela Cidade e Capitania, não houve dos filhos dela mais do que três Sacerdotes; e havendo Mestre poderá haver muitos, que acudam à grande falta de Sacerdotes, que há em toda a Capitania. (GAMA, 1729, p. 99-100).

Por intercessão ou não de Dom João V, durante a administração do Capitão-mor João de Barros Braga (1731-1734), a 21 de julho de 1731, teve-se a instituição do primeiro cargo de professor de Latim em Natal. Segundo Araújo (1982) e Lyra (1998), a nomeação de um professor de Latim era, à época, incumbência do Bispado de Olinda (PE). No cumprimento de sua missão, o Bispo de Olinda escolheu um clérigo, que, achando irrisório o salário de 50$000 (cinquenta mil reis anuais), logo desistiu de ensinar os seus alunos.

O Senado da Câmara, em atendimento a uma petição dos pais dos alunos de Latim, abandonados pelo antigo professor, reclamou ao então Bispo de Olinda, Dom Frei Luiz de Santa Tereza (posteriormente, em 1744, esteve em Natal), o envio de um professor substituto. Sem muita pressa, o Bispo decidiu mandar outro clérigo, o minorista Mateus Duarte, com garantias de vencimentos de 60$000 (sessenta mil réis anuais). A missiva do Bispo, de 9 de fevereiro de 1740, informava sobre o novo escolhido: "[...] é o minorista Mateus Duarte, clérigo de boa vida, com suficiência para mestre de gramática, suponho que satisfará as obrigações e se dará a V.V. Mercês por bem servidos o que muito estimaremos." (BISPO DE OLINDA apud CASCUDO, 1947, p. 152).

Em resposta àquela autoridade eclesiástica de Pernambuco, o Senado da Câmara, em carta datada de 17 de maio de 1740, manifestou-se nos seguintes termos:

> O Mestre de Gramática, o minorista Mateus Duarte, nos entregou a carta de V. Excia. Reverendíssima de que lhe mandamos as graças que esperamos em Deus se bem logrem as esperanças provenientemente conseguirem estudarem os filhos desta Capitania para que assim se possam aproveitar da magnanimidade da Real Grandeza de Sua Majestade e do zelo de Vossa Excelência Reverendíssima que com tanta bondade atende aos servos de Deus e ao bem comum de seus vassalos [...]. (SENADO DA CÂMARA DE NATAL apud CASCUDO, 1947, p. 152).

Para Cascudo (1947) e Araújo (1982), por muito tempo o professor Mateus Duarte cumpriu a obrigação de ensinar crianças e jovens a ler e escrever em português, contar e rezar, além de lições de Gramática Latina. Sendo o século XVIII a época do efetivo povoamento do interior da Capitania, pergunta-se sobre a possibilidade de abertura da escolarização coletiva para outras localidades?

Um dado social se faz sobressalente como expressão dessa época colonial. Em decorrência da grande parte da população residir em sítios e fazendas não há dúvida quanto à predominância de uma escolarização doméstica individual, ou mesmo grupal. Por sua vez, a Ordem Régia, de 10 de novembro 1772, aprovando o subsídio literário (imposto sobre reses abatidas para pagar aos professores régios), conferia alicerces institucionais à escolarização coletiva.

O século XVIII, no Reino Português e nos Domínios Ultramarinos, assistirá, em dois momentos, às reformas educacionais levadas a cabo por iniciativa de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. No primeiro momento, em 1759 (Alvará de 25 de junho de 1759), destacamos a reforma dos Estudos Menores (Aulas de Primeiras Letras e Humanidades). No segundo momento, em 1772 (Lei de 6 de novembro de 1772), registramos a reforma dos Estudos Maiores (Cursos Superiores), ocasião em que houve algumas readequações do trabalho educativo e ampliações da reforma dos Estudos Menores. (CARDOSO, 2002). A denominação Estudos Menores predominou no Brasil, de 1792 a 1827, quando passou a ser chamada de Aulas Públicas ou Escolas Nacionais, numa clara alusão à condição ou ao *status* da nação independente. (SILVA, 1999).

Tais reformas ilustradas da educação escolar são, geralmente, analisadas como políticas públicas verdadeiramente de vanguarda, devido às suas intenções de secularizar e estatizar a educação escolar no Reino e nos Domínios Ultramarinos, bem como inovar os métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem. (BOTO, 1996).

Pelas pesquisas de Cascudo (1947), Carlos Studart Filho (o Barão de Studart), historiador cearense e estudioso da história política do Rio Grande do Norte, menciona que, por volta de 1793, existiam 4 (quatro) escolas de primeiras letras na Capitania do Rio Grande, sem localizá-las, numa despesa de 580$000 (quinhentos e oitenta mil reis). Nesse ano de 1793, havia, pelo

menos, em Natal, duas escolas de primeiras letras na modalidade de escolarização coletiva. Uma delas a cargo do professor José Bento da Fonseca.

Em fins do século XVIII, a Capitania possuía, pelo menos, dois professores régios de Gramática Latina. Em Natal, o professor Francisco Xavier Garcia que era casado com uma irmã do Padre Miguelinho, que presidiu o Governo Provisório, de 7 de fevereiro a 18 de março de 1822.

O outro professor régio de Gramática Latina e Portuguesa, nomeado para a Vila de Pau dos Ferros, chamava-se Joel Eloi Peixoto de Britto. O professor Joel escreveu, no ano de 1798, em manuscrito, uma Gramática intitulada: *Compêndio de gramática portuguesa*, com cinquenta folhas numeradas, perfazendo um total de cem páginas. Para Assis Silva (1949, p.12), o paleógrafo do professor régio, Joel de Britto, destinado aos seus alunos de Gramática Latina e Portuguesa aparecia "[...] com precisão, com graça e com minúcia, desenvolvendo-as como pode, as lições, em versos de 4 a 7 sílabas, forçando a métrica e a rima, muitas vezes."

Dentre os documentos compilados pelo historiador Olavo de Medeiros Filho, um deles é de extremo valor histórico, para responder à pergunta em relação à abertura da escolarização coletiva para outras localidades da Capitania. Mediante assinatura da *Ata da Instalação da Povoação do Caicó,* em 7 de julho de 1735, foi possível identificar a presença de um professor público nessa localidade colonial. Conforme Mendonça (2005) e Ferreira (2004, p. 71), à época, denominavam-se de professor público aquele que se destinava a ensinar as primeiras letras coletivamente em contraposição ao ensino individual (preceptor-aluno) ou mesmo "[...] os mestres com portas abertas ao público [...] e deviam ser autorizados e controlados pelas autoridades eclesiásticas."

A Ata da instalação, subscrita por um corpo de militares, agricultores, criadores e artesãos e por um padre e um professor público, já evidencia uma composição de "classes" sociais mediadas pelo mundo do trabalho, vinculadas às armas, à agricultura, à pecuária, aos ofícios manuais, ao sacerdócio e às letras. No século XVIII, o século das Luzes, a presença de um professor público em Caicó, naquele ano de 1735,

> [...] já era deveras reveladora da iniciativa de uma socialização de saberes estritos da cultura letrada para uma parcela da população livre, gênese, por assim dizer, de uma pedagogia cultural

> articuladora do desenvolvimento de atividades educacionais, religiosas, comerciais, administrativas e mercantis. (ARAÚJO, 2003, p. 7).

Em alguma medida, a escolarização individual ou coletiva já passou a fazer parte das preocupações dos governantes e de alguns pais de famílias. As guerras holandesas e indígenas retardaram, em muito, na Capitania do Rio Grande, no século XVII, a constância de professores de primeiras letras e de Gramática Latina.

Em princípio, o acesso à escolarização individual ou coletiva estava vinculado ao fato de esta reproduzir no todo, ou em parte, as experiências vividas no dia-a-dia, fossem essas religiosas, pecuaristas, agrícolas, mercantis, escriturais e comunitárias. No lastro da contextura de escolarizar crianças e jovens precisaram as autoridades e os pais de famílias de bases referenciais e do conhecimento de experiências distantes ou mesmo próximas.

Como é possível estimar, para a vida em sociedade, com suas instituições políticas, eclesiásticas, jurídicas e administrativas, a escolarização coletiva despontava como o veículo educativo necessário para o aprendizado da leitura, da escrita, da aritmética, da reza, da gramática latina, além de ser instrumento primordial para disciplinar comportamento e boas condutas. Ao lado disso, como nos induz a pensar Paiva (2000), tratava-se de atitudes culturais de profundas raízes: pelas letras, gerava-se e se mantinha não, apenas, um estado de vida societária, mas, ainda, a primazia da cultura católica.

Missões Volantes e de Aldeamento

No Auto da Repartição das Terras da Capitania do Rio Grande, datado de 1614, há o registro do Capitão-mor, João Rodrigues Collaço, fazendo a concessão de, pelo menos, cinco sesmarias para padres da Companhia de Jesus.

A primeira sesmaria doada, a 6 de julho de 1600, situava-se entre a ribeira *Arapapuhu* e a ribeira *Itaorsutuba*, onde os padres criaram gado *vacum* e plantaram roçarias para mantimentos. A segunda sesmaria destinada aos padres da Companhia de Jesus, em 14 de agosto de 1600, correspondia a "[...] uns chãos no sítio desta cidade onde tem uma casinha de taipa e telha," a qual pertenceu aos jesuítas Luís Figueira e Gaspar de Samperes. (AUTO

DA REPARTIÇÃO DAS TERRAS DA CAPITANIA DO RIO GRANDE..., 1614, 1909, p. 20).

Pelo teor das cartas de José de Anchieta, endereçadas, por vezes, ao próprio Inácio de Loiola (fundador da Ordem dos jesuítas), e, por vezes, aos padres provinciais da Companhia de Jesus, é possível constatar não somente o tipo comum da moradia dos jesuítas (casinha de taipa e telha ou taipa e palha), mas perceber suas várias destinações temporais, dentre elas, o funcionamento de uma escola de primeiras letras. Em 1554, da Aldeia de São Paulo de Piratininga, José de Anchieta escreveu:

> De Janeiro até o presente tempo permanecemos, algumas vezes mais de vinte, em uma pobre casinha feita de barro e paus, coberta de palha, tendo quatorze passos de comprimento e apenas dez de largura, onde estão ao mesmo tempo *a escola, a enfermaria,* o dormitório, o refeitório, a cozinha, a dispensa. [...] Os Índios por si mesmo edificaram para nosso uso esta casa; mandamos fazer outra algum tanto maior, cujos arquitetos seremos nós, com o suor do nosso rosto e o auxílio dos Índios. (ANCHIETA, 1554, 1988, p. 53, grifo nosso).

Sendo as escolas de primeiras letras parte integrante do projeto colonizador português na Índia Brasílica (como assim, inicialmente, eram chamadas às terras do Brasil), induzimos que, na casinha de taipa de propriedade dos jesuítas Luís Figueira e Gaspar de Samperes, deve ter funcionado a primeira sala de aula voltada para os ensinamentos da leitura e da escrita em português, de cálculo aritmético, do catecismo e das boas condutas aos primeiros moradores da cidade do Natal.

A 15 de setembro de 1600, mais uma sesmaria era concedida aos jesuítas, num lugar cercado pelo Rio Potengi "[...] que a maré cobre, tem muitas madeiras de mangues, é sítio para salinas e não foi feito benfeitorias nelas." (AUTO DE REPARTIÇÃO DAS TERRAS..., 1614, 1909, p. 25-26).

Entre 1601 e 1603, outras sesmarias foram destinadas aos padres jesuítas e ao vigário Gaspar Gonçalves Rocha (primeiro vigário da Capitania, provido a 3 de fevereiro de 1598), bem como aos vigários que sucederam – Leonardo Tavares de Melo, Paulo da Costa Barros e Manoel Correia Gomes.

Os nativos moradores do território correspondente à Capitania do Grande dividiam-se entre os índios *Potiguara,* do tronco linguístico Tupi-Guarani,

habitantes do litoral, e os índios tapuias *Tarairiú* de língua Tarairiú, moradores do sertão e ribeiras dos rios Seridó, Açu, Piranhas e Apodi. A expressão índio, consolidada com o tempo, "[...] tinha origem no fato de que, ao aqui chegaram com suas caravelas, estavam na verdade procurando um caminho através do Oceano Atlântico para as Índias, grande área econômica no Oriente, com a qual se faziam importantes trocas comerciais." (MONTEIRO, 2002, p. 19-20). Um traço comum dos tapuias apontados pelos cronistas da época, dizia respeito à sua ferocidade, velocidade e destreza. Por isso, eram temidos por outros grupos indígenas. Costumavam depilar e pintar o corpo e rosto.

> Andavam nus, porém com os genitais cobertos: as mulheres usavam uma espécie de 'avental,' confeccionado com folhas preso à cintura e os homens usavam um cendal, também vegetal. Para enfeitarem-se, os homens perfuravam bochechas, lábios, orelhas e nariz, por onde transpassavam ossos, pedras coloridas ou madeira. Também utilizavam penas de aves diversas, que prendiam nos cabelos e corpo, colando-as com cera de abelha ou atando-as com fios de algodão para fazer cordões, pulseiras e tornozeleiras. Usavam também sandálias feitas com fibras vegetais. (LOPES, 2003, p. 138).

Sabe-se que os primeiros padres da Companhia de Jesus aportaram na Bahia com o governador-geral, Tomé de Souza (1549-1553), liderados pelo padre Manoel da Nóbrega, para cumprirem um trabalho missionário uniforme em *Missões Volantes* (ensinando a doutrina cristã, escolarizando índios e colonos, batizando, medicando, casando, confessando e celebrando missas nas aldeias indígenas, nas fazendas e nos engenhos) e em *Missões de Aldeamento* (direção espiritual e temporal, além de vivência colonial), dentre outros.

Geralmente, partindo de Colégio de Olinda, as *Missões Volantes,* na Capitania do Rio Grande, tiveram sempre à frente dois padres jesuítas. Nas primeiras *Missões,* 1605 e 1606, os jesuítas Diogo Nunes e André de Soveral prestaram assistência religiosa à Aldeia dos Potiguara e a "Aldeia de Antónia" (atual cidade de Goianinha), esta "governada" pela índia cristã e catequista Antónia Potiguar, que "[...] regulou nesta visita o seu estado matrimonial, com o homem que tinha escolhido, e com quem já vivia." (LEITE, 2004, p. 362). No quadrado das suas cabanas, foram erguidos pelos próprios índios um cruzeiro e um santuário.

Nas *Missões Volantes* – de 1611 e 1613 – com os jesuítas Gaspar de Samperes e Diogo Nunes, e o próprio Gaspar de Samperes com Pero de Castilho, aldeias e "aldeotas" fizeram parte do roteiro de visitas para cumprimento de batizados de crianças (416), casamentos (35), confissões (300) e celebrações de missas. As últimas *Missões Volantes,* na Capitania, as quais antecederam o período do domínio holandês, demonstraram-se ineficientes devido à intermitência das visitas dos jesuítas. (LOPES, 1994).

As chamadas Aldeias de El-Rei (subjugadas à Junta das Missões de Pernambuco, criadas pela Carta Régia de 7 de março de 1681) tinham em regra 100 casais, 100 a 140 militares e 1 (um) prefeito. Nessas Aldeias, situadas na Capitania do Rio Grande, padres jesuítas, frades capuchinhos e carmelitas cumpriram *Missões de Aldeamento*. Visando ao "bem comum" e à abominação dos costumes de seus ancestrais, os índios aldeados, ou reduzidos às Aldeias de El-Rei, eram geralmente aproveitados no trabalho relativo à pecuária, à agricultura e à pesca. Essa mão de obra economicamente necessária ao ingresso da Capitania do Rio Grande no contexto mercantilista europeu, os indígenas aldeados em nome do "bem comum"

> [...] limparam caminhos, abriram o canal da Lagoa de Guaraíras, carregaram a sumaca real de pau-brasil, serviram de correio para as mensagens oficias, reformaram o forte dos Reis Magos e construíram uma nova Cadeia Publica, enfrentaram os negros do mocambo do rio Trairi, e trabalharam nas minas de salitre de Pernambuco. (LOPES, 2003, p. 198).

Por volta de 1678, foi criada a primeira *Missão de Aldeamento* de Guajiru (hoje cidade de Extremoz), com invocação a São Miguel. Sob as ordens iniciais dos padres jesuítas José da Silveira, Pedro Nogueira, Luís de Mendonça, José de Amorim, Antônio Pinto e João de Gouveia, construíram-se até 1759, um templo e um hospício (leia-se um convento).

Aproximadamente, em 1679, instalou-se a *Missão de Aldeamento* em Guaraíras (cidade de Arês), consagrada a São João Batista, assistida, a princípio, pelos jesuítas Luiz Pinto e José dos Reis, e, posteriormente, pelos jesuítas Jerônimo de Albuquerque e Sebastião de Figueiredo. No ano de 1759, os jesuítas aí edificaram um convento e uma igreja. (MEDEIROS FILHO, 1990).

Em janeiro de 1700, era a vez da *Missão de Aldeamento* do Apodi (cidade de Apodi), cujo padroeiro era São João Batista, administrada pelos

padres jesuítas Filipe Bourel, João Guincel ou Guedes e Manuel Dinis e Vicente Vieira, este último, um mestre-escola exímio, nas palavras de Serafim Leite. Com a morte do padre Felipe Bourel, a Missão foi extinta, em 1712, sendo retomada, em 1734, pelos frades capuchinhos Próspero de Milão e Fidélis de Partana.

Outras *Missões de Aldeamento* foram estabelecidas na Capitania, com a presença do Bispo de Olinda, Dom Frei Francisco de Lima (presidindo o ato de Protestação da Fidelidade), sendo elas: São Paulo da Ribeira do Potengi (assistida pelo jesuíta Miguel da Encarnação, 1702, correspondendo à localidade de Pirituba, município de São Gonçalo do Amarante); São João da Ribeira do Cunhaú (atual cidade de Canguaretama, 1702); Nossa Senhora da Piedade da Ribeira, de Ceará-Mirim e Nossa Senhora do Amparo, de Cunhaú (assistida por Miguel da Encarnação, 1704).

Entre 1736 e 1750, missionários capuchinhos responsabilizaram-se por *Missões de Aldeamento* na Ribeira do Mipibu (atuais cidades de Nísia Floresta e São José de Mipibu). Na administração destas estavam os frades capuchinhos Primério de Milão, Mauro de Lessano, Crisóstomo de Genova, Juvenal de Albano e Aníbal de Genova. De 1700 a 1740, frades Carmelitas (especialmente o Frei Caetano do Rosário) fixaram-se em *Missões de Aldeamento* em Igramació (Vila Flor), com invocação de Nossa Senhora do Carmo.

Escavações arqueológicas, levadas a cabo por pesquisadores da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, na Comunidade do Carmo, a 10 quilômetros da cidade de Mossoró (RN), confirmam a presença de frades carmelitas nesse lugar. Em meio às ruínas das construções de propriedades destes, já foram encontrados ossos humanos, vidros, "[...] um tinteiro com a inscrição romano IV, além de pedaços que podem ter sido pratos, xícaras ou mesmo algum tipo de recipiente." (ARQUEOLOGIA RECONTA HISTÓRIA DE MOSSORÓ, 2005, p. 4).

No meio-tempo do processo de expulsão dos jesuítas (Lei de 3 de setembro de 1759), esteve em *Missão de Aldeamento,* na Ribeira do Mipibu, o frei Aníbal de Gênova, que registrou, basicamente, a direção adotada desde sua chegada, em 14 de abril de 1761, até sua partida, em 5 de setembro de 1762, num escrito intitulado: "Viagem na África e na América Portuguesa." [4]

Obedecendo ao padrão arquitetônico dos demais aldeamentos das terras dos brasis, o *Aldeamento* de Mipibu (250 famílias de índios) era apresentado como tendo "[...] a forma de uma praça de armas, com as casas todas unidas à maneira de um quartel de soldados. [...] Há uma igreja de uma só nave bastante grande e bem fornecida de todos os ornamentos necessários e muito decentes." (GÊNOVA, [1762?], p. 3).

Administrando com pulso firme por meio de duras medidas corretivas, punitivas e disciplinares à maneira pedagógica dos jesuítas, Frei Aníbal de Gênova planejava passo a passo a vida diária dos homens, mulheres e crianças indígenas. Para uma aprendizagem uniforme da doutrina cristã, e atitudes católicas decentes, ordenou, desde sua chegada a viver direito, trabalhar a terra para se manter e obedecer a seu missionário. Para esse alcance,

> [...] todas as manhãs, ao amanhecer do dia, iam dois tambores tocando ao redor da aldeia para todo mundo se levantar da cama (isto durante meia hora). Depois, o índio que servia de sacristão tocava 3 Ave Maria e dava o sinal para todos aqueles que não eram casados (adultos, crianças, homens e mulheres) irem à igreja; dado o sinal, que durava 15 minutos, eu ia à igreja e começando com o sinal da Santa Cruz, os machos de um lado e as fêmeas de outro continuavam, alternadamente, a recitar, em voz alta, toda a doutrina cristã. Andando no meio, para cima e para baixo, eu escutava se rezavam. Terminada a doutrina, tocava o sinal da Missa e eu ia ao altar, com quanto ao altar da Hóstia cantavam as *Cugnans* (assim chamadas as filhas moças e não casadas), o *Tantum Ergo* (Hino litúrgico cristão), o *Pange Língua* (cantado na benção eucarística) e outras bonitas canções espirituais até a Comunhão. (GÊNOVA, [1762?], p. 9, grifo do autor).

A força da repetição, da imitação exemplar, da rigidez, da continuidade ordenada de exercícios escolares e não escolares, que conferiam sentido pedagógico da aprendizagem moral, religiosa, disciplinar e escolar, era assim praticada por corresponder, na generalidade, aos preceitos doutrinários do *Ratio Studiorum,* tratado pedagógico da Companhia de Jesus, publicado, em 1599, que incluía seletiva e programaticamente o sistema de ensino e aprendizagem, já adotado nos cinquenta anos de existência da Ordem. (HASEN, 2001).

Em 1556, na Aldeia de Piratininga, José de Anchieta aplicava os preceitos do *Ratio Studiorum,* tanto para doutrinar quanto para escolarizar os índios.

> Na doutrinação dos Índios guardamos a mesma ordem: duas vezes por dia são chamados à igreja, pelo toque da campainha, ao qual acodem as mulheres daqui e dali, e lá recitam as orações no próprio idioma, recebendo ao mesmo tempo contínuas exortações, e se instruindo em tudo quanto respeita ao conhecimento da fé. [...]. No que diz respeito à doutrinação dos meninos [...], duas vezes por dia se reúnem na escola, e todos eles, principalmente de manhã, porque depois do meio dia, cada um precisa prover à sua subsistência, caçando, ou pescando; e se não trabalharem, não comem. O principal cuidado que deles se tem, consiste no ensino dos rudimentos da fé, sem omitir o conhecimento das letras, as quais tanto se afeiçoam, que nessa ocasião se não deixassem seduzir, talvez outra se não pudesse encontrar. Em matéria de fé, respondem por certas fórmulas que se lhes ensinam: alguns mesmos sem elas. (ANCHIETA, 1988, p. 97 e 99, grifo nosso).

Contrário à afabilidade e adepto do controle excessivo, do castigo severo e da delimitação racional do tempo em aldeamento, o frei Gênova interferia na maneira de viver e de aprender dos índios na Aldeia da Ribeira do Mipibu. Nessa Aldeia, os índios estiveram subordinados às normas disciplinares repetitivas e à onisciência desse frade.

> Meia hora depois da Missa vinham os Cugnans para regar o quintal que eu tinha atrás da casa, enquanto os Curumins iam catar lenha e cortar capim para o meu cavalo. Depois disso, se eu não precisasse deles, iam cuidar da vida deles até meia hora antes da Ave Maria quando, ao toque do sino, juntavam-se novamente na igreja para recitar o rosário de Nossa Senhora. (GÊNOVA, [1762], p. 10, grifo do autor).

Instituir uma unidade linguística e religiosa, ensinar boas condutas, doutrinar o gentio pelo catecismo repetitivo, incentivar a sujeição civil e fomentar o trabalho produtivo na lavoura, na pesca e na pecuária (geralmente fatigante), foi, em grande parte, o labor missionário do Frei Genova. Entretanto, para garantir as bases culturais da colonização, a unificação de pensamento e a consolidação da fé católica, não seria indispensável uma aprendizagem mínima de leitura, escrita, contar e rezar? Esclarece, a esse respeito, Serafim Leite: "*Colégio ou Casa de estudos nunca o tiveram os Jesuítas na Capitania do Rio Grande; apenas ensinaram o que se costumava nas aldeias, as primeiras letras, anexas à catequese.*" (LEITE, 2004, p. 367, grifo nosso).

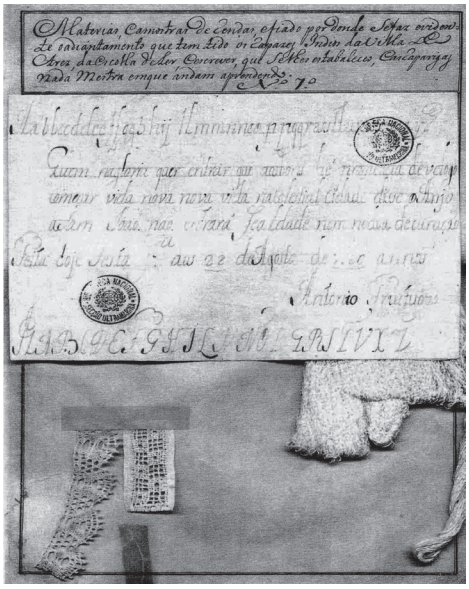
No decurso da pesquisa, buscamos conhecer o trabalho pedagógico dos mestres em aldeamentos indígenas ou vilas instaladas para levantarmos dados historiográficos mais consistentes ao entendimento da escolarização das primeiras letras anexa à catequese. Em referência aos primeiros aldeamentos na Bahia, há uma descrição exemplar de José de Anchieta, datada de 1585, relativa aos ensinamentos ministrados e ao trabalho de aculturação dos indígenas, por meio do canto, da dança e, até certo ponto, do teatro.

> Tem nelas suas casinhas, cobertas de palmas, bem acomodadas e igrejas capazes onde ensinam aos Índios as coisas necessárias a sua salvação, lhes dizem missa e ensinam a doutrina cristã duas vezes cada dia, e *também em cada uma ensinam aos filhos dos Índios a ler, escrever, contar e falar português*, que aprendem bem e falam com graça, ajudar as missas, e desta maneira o fazem polidos e homens. Em umas delas lhes ensinam a cantar e tem coro de canto e flautas para suas festas, e fazem suas danças à portuguesa com tamboris e violas, com muita graça, como se fossem meninos portugueses, e quando fazem estas danças põem uns diademas na cabeça de penas de pássaros de várias cores, e desta sorte fazem também os arcos, empenam e pintam o corpo, e assim pintados e mui galantes a seu modo fazem suas festas muito aprazíveis, que dão contento e causam devoção por serem feitas por gente tão indômita e bárbara, mas pela bondade divina e diligência dos nossos, feitos já homens políticos e cristãos. (ANCHIETA, 1585, 1988, p. 424, grifo nosso).

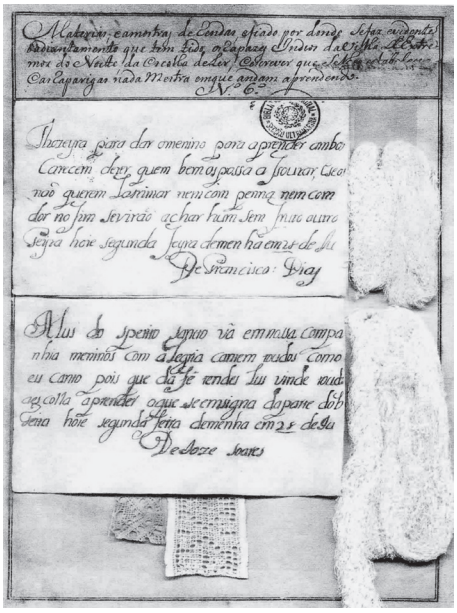
Um *corpus* de quatro (4) exercícios escritos pelos índios-alunos da Vila de Estremoz (antes Aldeamento de Guajiru) e da Vila de Arez (antes Aldeamento de Guaraíras), em folhas avulsas de papel branco-linho, datados de 1760, e enviados para o Rei de Portugal Dom José I (1750-1777), por suas excelências (encontrados no Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa, pela Profa. Fátima Martins Lopes, pesquisadora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte), permite-nos compreender traços de uma circularidade multifacetada de ensino e aprendizado constitutivo de uma escolarização de primeiras letras (como assim chamada), sob a efetivação da cultura escrita.

Gravura 14 – Rendas e escritos dos índios aprendizes de Ares – 1760

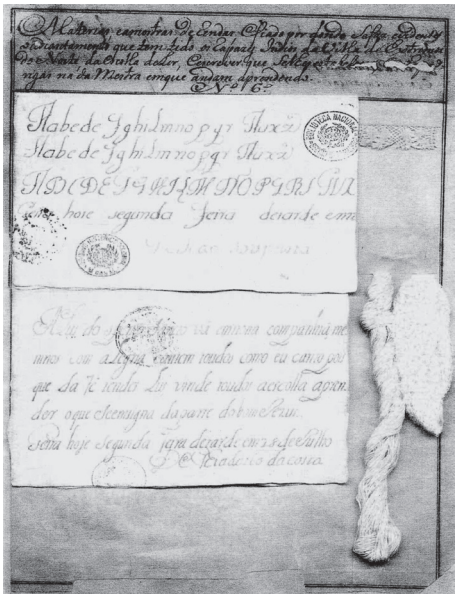
Gravura 15 – Rendas e escritos dos índios aprendizes de Ares – 1760



Gravura 16 – Rendas e escritos dos índios aprendizes de Extremoz – 1760



Gravura 17 – Rendas e escritos dos índios aprendizes de Extremoz – 1760



Transcrição da Gravura 14

Materias, e amostras de rendas, e fiado por donde se faz evidente o adiantamento que tem tido os rapazes Índios da Villa de Arez, da escolla de ler, e escrever, que se lhes estabeleceo, e as rapari gas na da Mestra em que andam aprendendo Nº 7.

"Aa bb cc dd ee ff gg hh i j ll mm nn oo pp qq rr ss tt u v xx zz g

Quem na glória quer entrar, que aos bons he prometido, deve logo começar vida nova, nova vida na Celestial Cidade, disse o Anjo a Sam João não entrará fealdade nem nódoa de currução.

Feita hoje sesta fr.ª aos 22 de agosto de 1760 annos.

Ancelmo Bandeira (aluno)

A B C D E F G H I L M N O P Q R S T U X Z"

Transcrição da Gravura 15

Materias, e amostras de rendas, e fiado por donde se faz evidente o adiantamento que tem tido os rapazes Índios da Villa de Arez, da escolla de ler, e escrever, que se lhes estabeleceo, e as raparigas na da Mestra em que andam aprendendo Nº 7º.

"Aa bb cc dd ee ff gg hh i j ll mm nn oo pp qq rr ss tt u v xx zz

Quem na glória quer entrar, que aos bons he prometido, deve logo começar vida nova nova vida na Celestial Cidade, disse o Anjo a Sam João não entrará fealdade nem nódoa de curução.

Feita hoje sesta fr.ª aos 22 de agosto de 1760 annos.

Antônio Fructuoso (aluno)

A B C D E F G H I L M N O P Q R S T U X Z"

Transcrição da Gravura 16

Materias, e amostras de rendas, e fiado por donde se faz evidente o adiantamento que tem tido os rapazes Índios da Villa de Extremoz do Norte, da escolla de ler, e escrever que se lhes estabeleceo e as raparigas na da Mestra em que andam aprendendo Nº 6.

"Roseira para dar, o menino para aprender, ambos carecem de ter quem os bem os possa atsourar, e se os não querem lastimar, nem com penna nem com dor, no fim se virão achar hum sem fruto outro…

Feyta hoje segunda feyra de menhã em 28 de junho

De Francisco Dias" (aluno)

"A Lus do sperito sancto vá em nossa companhia meninos com alegria cantem toudos, como eu canto, pois que da fé tendes lus vinde toudos, a escolla aprender o que se emsigna da parte do bom Jesus.

Feita hoje segunda feira de menhã em 28 de junho

De Jose Soares" (aluno)

Transcrição da Gravura 17

Materias, e amostras de rendas, e fiado por donde se faz evidente o adiantamento que tem tido os rapazes Índios da Villa de Extremoz do Norte, da escolla de ler, e escrever que se lhes estabeleceo e as raparigas na da Mestra em que andam aprendendo Nº 6.

"b c d e f g h i l m n o p q r t u x z
A b c d e f g h i l m n o p q r t u x z
A B C D E F G H I L M N O P Q R S T U X
A B C D E F G H I L M N O P Q R S T U X
Feita hoje segunda feira de tarde em…

De João Baptista" (aluno)

"A Lus do sperito sancto vá em nossa companhia, meninos com alegria cantem toudos, como eu canto, pois que da fé tendes lus, vinde toudos a escolla aprender o que se emsigna da parte do bom Jesus.

Feita hoje segunda feira de tarde em 28 de julho

De Teodósio da Costa" (aluno)

Exercícios escritos sobre o suporte de folhas avulsas de papel brancolinho, antecedentes dos cadernos escolares constituem-se num dos vestígios documentais para o conhecimento da escola e da escolarização das primeiras letras, especialmente dos índios-alunos da Vila de Extremoz (1760) e da Vila de Ares (1760). Tais Vilas foram elevadas em substituição aos Aldeamentos Indígenas, logo depois da expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses.

Em 1759, quando Dom José I, Rei de Portugal (1750-1777), ordenou a expulsão dos jesuítas[5] do reino lusitano e, concomitantemente, considerou "extintas" todas as suas instituições de ensino, transferiu para outras ordens religiosas ou para o clero secular, a administração das igrejas, dos colégios e dos seminários, com todos os seus pertencimentos. Como etapa da escolarização das primeiras letras, a aprendizagem da escrita caligráfica e do respeito às regras específicas da língua nacional para o bem falar e o bem escrever, já eram "sagrados" antes ou simultaneamente às reformas dos Estudos Menores (Alvará de 25 de junho de 1759), decretadas um ano antes por iniciativa de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal.

Com essa reforma educacional, dentre outras, o primeiro Ministro de Dom José I, o Marquês de Pombal, empreendia uma reorganização na política do Estado, visando à redefinição dos destinos nacionais e "[...] aprofundar a centralização do poder monárquico frente à Igreja e à nobreza [...]." (ASSUNÇÃO, 2004, p. 63).

Com a expulsão dos jesuítas, coube aos capitães-mores, João Coutinho de Bragança (1757-1760) e Joaquim Felix de Lima (1760-1774), colocar em execução, na Capitania do Rio Grande, o Alvará de elevação dos aldeamentos em vilas, passando essas a ser administradas por autoridades coloniais civis (capitão-mor dos índios), jurídicas (juiz ordinário) e políticas (vereadores). O funcionalismo régio era composto por párocos, mestres de ensino, diretores dos índios e militares. Erigidas à categoria de Vila, pela ordem cronológica,

registraram-se: 1. Aldeia de Guajiru (Vila de Estremoz do Norte, 3 de maio de 1760); 2. Guaraíras (Vila Nova de Arez, 15 de junho de 1760); 3. Apodi (Vila Nova de Portalegre, 8 de dezembro de 1761); 4. Mipibu (Vila de São José do Rio Grande, 22 de fevereiro de 1762); e 5. Igramació (Vila Flor, 10 de outubro de 1762).

Escolas com paredes de madeira e telhado de sapê foram erguidas na Vila de Extremoz e na Vila de Ares, dentre todas as demais. A escola da Vila de Extremoz, com aproximadamente 160 meninos matriculados, passou a ser regida pelo professor Antônio de Barros Passos. A escola da Vila de Arez, com um número equivalente de alunos matriculados, foi dirigida pelo professor Domingos Jacques da Costa. As meninas-índias destinaram-se, basicamente, às aprendizagens manuais de fiar, tecer e fazer rendas. (LOPES, 2005).

Por decisão do governador de Pernambuco, Luiz Diogo Lobo da Silva, foi enviada para as respectivas Vilas a "cartilha francesa", datada de 1759 – *Breve Instrução para ensinar a doutrina cristã, ler e escrever aos meninos, e ao mesmo tempo os princípios da língua portuguesa e sua ortografia* (traduzida em 1760, pelo jesuíta Francisco Guedes Cardoso e Menezes), ao lado de penas de ganso, tintas e folhas avulsas de papel branco-linho.

Pensar a escolarização das primeiras letras dos índios-alunos da Vila de Extremoz e da Vila de Ares, a partir dos exercícios escritos sobre o suporte de folhas avulsas de papel branco-linho, é, antes de tudo, compreender que a criança concebida pela razão moderna era um aluno de aprendizagens culturais modernas, porém afastado do seu meio envoltório mais íntimo – a família. Ao mesmo tempo, as primeiras aprendizagens culturais na e pela escola introduziam a catequese como parte indispensável da escolarização da criança. (ARAÚJO, 2008).

O tempo de ir ou estar com frequência na escola era um tempo invariavelmente distribuído em dias, meses e ano letivo. Em proveito de uma escolarização instrutiva, educativa e catequética, os exercícios escritos, com boa caligrafia, por meio de uma pena portando tinta preta, esmeravam-se por fixar em cada aluno, aprendizagens concernentes ao dia da semana (sexta-feira), relativo ao mês (agosto) e ao do ano (1760), bem assim aos seus nomes de batismo (Ancelmo Bandeira, Antônio Fructuoso, Francisco Dias, José Soares, Teodósio da Costa).

Os mestres Antônio de Barros Passos e Domingos Jacques da Costa – alunos que um dia já foram – firmaram a indispensabilidade do suporte de folhas avulsas para a reprodução das aprendizagens circulantes, tidas como verdadeiramente legítimas para a vida civil (deveres para com o monarca, o Estado Português e a língua vernácula), para os costumes morais (deveres de caráter para consigo e para com os outros) e para o catolicismo (deveres com Deus e com a doutrina católica). Todas essas aprendizagens destinavam-se não somente a reverter-se na serventia do índio para com o crescimento espiritual e temporal, mas, outrossim, a suplantar as práticas "rudes" ritualísticas dos antepassados.

O estatuto da escolarização das primeiras letras vinha a ser o preâmbulo imprescindível para as práticas sociais ordinárias, donde certos ofícios possuíam estreita dependência com a cultura escrita, contábil e catequética. As folhas de papel avulso, como suporte dos exercícios dos alunos-índios da Vila de Extremoz e da Vila de Ares, veladamente auxiliariam numa escolarização cristã de base escrita em circulação, perante a didatização do ensino e do aprendizado multifacetados. A escolarização antecipava para aqueles índios-alunos de já não serem mais o que sempre foram. Escolarizados, haveriam de adaptar-se a um mundo perpetuamente mutante.

À medida que a vida societária e mercantilista se reproduzia, diversificava-se e se hierarquizava no limite de uma cultura hegemônica da oralidade, o valor cultural da escola e da escolarização individual ou coletiva, estava veiculado nas terras basílicas, sob o limiar das letras e da escrita. (BOSI, 1992). Os filhos dos índios e dos colonos destinatários dessa escolarização seriam ou padres ou funcionários públicos, uma vez que se lhes possibilitaram os meios para reproduzir *ipis litteris* esses papéis sociais.

Notas

1 O texto é resultado do projeto de pesquisa Escolarização instituições e agentes educativos. Amplia o Artigo Escolarização e missões jesuísticas na Capitania do Rio Grande (1597-1760), publicado na Revista Educação em Questão, v. 22, n. 8, p. 206-231, jan./abr. 2005.

2 De acordo com Cascudo (1947), no Auto de Repartição das Terras da Capitania do Rio Grande, lavrado a 21 de fevereiro de 1614, já aparece o registro "Cidade do Natal." Para Medeiros Filho (1991), a "Cidade dos Reis," pode ter sido fundada no dia 6 de janeiro de 1600, dia de Santos Reis, que naquele ano caiu numa quinta-feira.

3 Durante o domínio holandês, a cidade do Natal passou a chamar-se "Nova Amsterdã" e o Forte dos Reis Magos "Castelo Keulen," homenagem ao general Mathias Van Keulen, conselheiro da Companhia das Índias Ocidentais. Em fins de 1637, o Conde Maurício de Nassau, Governador do Brasil Holandês, esteve hospedado no "Castelo Keulen" em companhia do pintor Frans Post, designado para pintar esse "belo" Castelo. (MEDEIROS, 1997).

4 Uma cópia do documento foi gentilmente cedida pela pesquisadora da história colonial do Rio Grande do Norte, Fátima Martins Lopes, professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

5 Em 1773, o Papa Clemente XVI (1769-1774) confirmou a supressão da Companhia de Jesus, tendo como principal preocupação "[...] o convívio harmonioso de todos os católicos." (ASSUNÇÃO, 2004, p. 45).

Referências

ANCHIETA, José de. **Cartas**. Informações, fragmentos históricos e sermões. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1988.

ARAÚJO, Maria Marta de. **Origens e tentativas de organização da rede escolar do Rio Grande do Norte** – da colônia à Primeira República. Natal: Pró-Reitoria Para Assuntos de Extensão Universitária, 1982.

ARAÚJO, Marta Maria de. Os educadores, as educadoras e os livros de estudo e leitura do caicoense no século XVIII. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPEd, 2003. 1 CD-ROM.

ARAÚJO, Marta Maria de. Escritas de Índios em folhas de papel branco-linho. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (Org.). **Não me esqueça num canto qualquer**. Rio de Janeiro: Laboratório de Educação e Imagem da Universidade do Rio de Janeiro, 2008.

ARQUEOLOGIA reconta história de Mossoró. **Diário de Natal**, Natal, p. 4, 26 jun. 2005.

ASSUNÇÃO, Paulo de. **Negócios jesuíticos**. O cotidiano da administração de bens divinos. São Paulo: EDUSP, 2004.

AUTO da repartição das terras da Capitania do Rio Grande de 21 de fevereiro de 1614, a que procedeu, de ordem do governador-geral, o capitão-mor de Pernambuco, Alexandre de Moura. **Revista do Instituto Histórico do Rio Grande do Norte**, Natal, v. 7, n. 1 e 2, p. 1-59, 1909.

BISPO de Olinda Dom Frei Luiz de Santa Tereza (1740). In: CASCUDO, Luís da Câmara. **História da cidade do Natal**. Natal: Edição da Prefeitura do Município do Natal, 1947.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOTO, Carlota. Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 169-191, jan./jun. 1996.

CALDAS, Dorian Gray. Saudação. Cibele de ipanema. **Tribuna do Norte**, Natal, p. 6, 18 set. 2005.

CAPITANIA do Rio Grande/Senado da Câmara de Natal. Carta de 17 de maio de 1740 [para] o Bispo de Olinda, Dom Frei Luiz de Santa Tereza. In: CASCUDO, Luís da Câmara. **História da cidade do Natal**. Natal: Edição da Prefeitura do Município do Natal, 1947.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação**: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759-1834. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da cidade do Natal**. Natal: Edição da Prefeitura do Município do Natal, 1947.

CONSULTA do Conselho Ultramarino ao Rei Dom João V [**sobre**] carta dos Oficiais da Câmara de Natal. Lisboa: Arquivo do Conselho Utramarino, 2000. (documento manuscrito de 1731, pasta 003/002, arquivo de número 225 e 226).

FERREIRA, António Gomes. A educação no Portugal barroco: séculos XVI a XVIII. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GAMA, João da Maia da. Diário de viagem. In: LEITE, Serafim S. J. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. (Tomo V).

GENOVA, Frei Aníbal de. **Viagem na África e na América Portuguesa**. Tradução Michele Maisto. [1762]. (datilografado).

HANSEN, João Adolfo. *Ratio Studiorum* e a política católica ibérica no século XVII. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Org.). **Tópicas em história da educação**. São Paulo: EDUSP, 2001.

LEITE, Serafim S. J. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. (Tomo V).

LEMOS, Vicente de; MEDEIROS, Tarcísio. **Capitães-mores e governadores do Rio Grande do Norte**: 1701-1822. Natal: Tipografia CERN, 1980. (v. 2, Edição do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte/Conselho Federal de Cultura/Ministério de Educação e Cultura).

LYRA, Augusto Tavares de. **História do Rio Grande do Norte**. 3. ed. Natal: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, 1998.

LOPES, Fátima Martins. A presença missionária na Capitania do Rio Grande do Norte. **Caderno de História**, Natal, v.1, n.1, p. 23-28, jul./dez. 1994.

_____. **Índios**, **colonos e missionários na colonização da Capitania do Rio Grande do Norte**. Mossoró (RN): Fundação Vingt-um Rosado/Fundação Guimarães Duque, 2003 (Coleção Mossoroense, v. 1379).

_____. **Em nome da liberdade**: as vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o diretório pombalino no século XVIII. 2005. 710f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

MEDEIROS FILHO, Olavo de. Os aldeamentos de Guaraíras e de Guajiru. **O Poti**, Natal, p.2, 1° jul. 1990.

_____. **Terra natalense**. Natal: Fundação José Augusto, 1991.

_____. **Aconteceu na Capitania do Rio Grande**. Natal: Departamento Estadual de Imprensa, 1997.

MENDONÇA, Ana Waleska Póllo Campos. A reforma pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais**... Londrina: ANPUH, 2005. 1 CD-ROM.

MONTEIRO, Denise Mattos. **Introdução à história do Rio Grande do Norte**. 2. ed. rev. Natal: Cooperativa Cultural Universitária, 2002.

RENDAS e escritos dos índios aprendizes de Arez, 1760. In: LOPES, Fátima Martins. **Em nome da liberdade**: as vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o diretório pombalino no século XVIII. 2005. 710f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

RENDAS e escritos dos índios aprendizes de Extremoz, 1760. In: LOPES, Fátima Martins. **Em nome da liberdade**: as vilas de índios do Rio Grande do Norte sob o diretório pombalino

no século XVIII. 2005. 710f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PORTUGAL. Alvará de 28 de junho de 1759. In: CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação**: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759-1834. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

_____. Lei de 6 de novembro de 1772. In: CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação**: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759-1834. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

SILVA, Assis. Uma gramática manuscrita há mais de meio século. **Pedagogium**, Natal, v. 29, n. 4, p. 12-13, abr. 1949 (Órgão oficial da Associação dos Professores do Rio Grande do Norte).

SILVA, José Carlos de Araújo. **O recôncavo baiano e suas escolas de primeiras letras (1827/1852)**: um estudo do cotidiano escolar. 1999. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

Profa. Dra. Marta Maria de Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Departamento de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordena o Grupo de Pesquisa Estudos Históricos
E-mail | martaujo@digi.com.br

Recebido 10 nov. 2009
Aceito 20 dez. 2009

Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler
Entrevista com Moacyr de Góes

Feet on the ground, we are also able to learn to read Campaign – A Moacyr Góes Interview

No dia 27 de março de 2008, faleceu, no Rio de Janeiro, o professor, o educador e o principal artífice da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Moacyr de Góes. O professor Willington Germano, por ocasião do falecimento desse grande intelectual assim se expressou: Moacyr de Góes foi um organizador da cultura no melhor sentido da palavra. Intelectual comprometido com os problemas do seu tempo, fez do seu *mister* de professor e educador uma luta persistente por justiça social para um mundo melhor. Por tudo o que representa para a história da educação no Rio Grande do Norte e no Brasil, o Conselho Editorial da Revista Educação em Questão decidiu pela republicação de sua entrevista inserida na Revista Educação em Questão, Natal, v. 21, n. 7, set./dez. 2004.

A Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" pode ainda ser referência para outras experiências educacionais democráticas?

Moacyr de Góes: De início quero trazer uma notícia ainda inédita e que qualifica o tema que nos congrega: "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler," 43 anos depois. Informo às companheiras e companheiros do Rio Grande do Norte que o grupo de trabalho que está hoje em Timor Leste, (re)construindo o sistema de educação daquele bravo povo, elegeu o "De Pé no Chão Também se Aprender a Ler," como a melhor experiência brasileira para se adequar à realidade de pobreza e devastação de guerra daquele país. Faz quatro anos que fui procurado por representante desse grupo de brasileiros que já seguiu para o Timor Leste e tive a oportunidade de oferecer a bibliografia possível para embasar os trabalhos educativos que lá serão desenvolvidos, passando, evidentemente, pelo crivo da realidade local, uma vez que todos estão cientes que modelo de educação não se exporta. Nesta oportunidade não posso deixar de registrar uma visão profética de Djalma Maranhão quando, ao escrever, no exílio, seu texto sobre a Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a

Ler," editado pela Prefeitura de Natal (1999) dizia: "Da mesma maneira que um exército na guerra clássica não pode adotar técnica guerrilheira, nosso método não serve para países adiantados, para nações que alcançaram a etapa superior da industrialização. De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" é uma experiência válida para as áreas do mundo subdesenvolvido. "Pé no Chão" para usar uma expressão em moda foi uma guerrilha de alfabetização e cultura contra o poderoso Império da Ignorância." Esta concepção político-educacional do Prefeito Djalma Maranhão está a se confirmar, agora, nas lutas de reconstrução do Timor Leste e é bom saber que a proposta educacional de nossa Cidade do Natal não foi destruída pelo Golpe de 1964, pois, 40 anos depois, ela ressurge num estado do Oriente de língua portuguesa. Sem triunfalismo, mas confortado pela História, compartilho essa notícia com a Universidade do Rio Grande do Norte, instituição que através de suas lideranças estudantis e de alguns professores esteve presente ao esforço da Prefeitura de Natal, de novembro de 1960 a abril de 1964, em erradicar o analfabetismo e construir uma política de educação e de cultura com as classes subordinadas.

Fala-nos do contexto político em que foi concebida a Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" em Natal.

Moacyr de Góes: Como dizem os documentários de cinema: estamos em Natal, em l960. Dois anos antes, a Frente do Recife, aliando comunistas, socialistas, nacionalistas, cristãos e liberais havia elegido Miguel Arraes Prefeito do Recife. Aqui, em Natal, Djalma Maranhão, em 1960, costurava alianças semelhantes. A década de 1960 começava pelo avanço democrático da primeira eleição para prefeito de Natal e dava eco às esperanças de mudanças no mundo, com a Revolução Cubana e a convocação do Concílio Vaticano II, sob a égide de João XXIII. No Brasil, o desenvolvimentismo capitalista acenava para uma aceleração histórica de construção de cinquenta anos em cinco. Um grupo industrial assumia a hegemonia do poder; o nacionalismo denunciava a remessa de lucros para exterior das empresas estrangeiras; o sindicalismo operário ganhava uma face mais nítida; e o latifúndio era questionado no campo. No Nordeste, a SUDENE, de Celso Furtado, abria caminhos de esperança. No Recife, o Movimento de Cultura Popular (MCP) trabalhava uma linha contra-hegemônica no campo da educação tradicional. Com esse caldo de

cultura, assumindo uma posição nacionalista de esquerda, Djalma Maranhão liderava a mobilização popular em Natal.

Explique-nos a organização popular em Natal, **sob a liderança de Djalma Maranhão**.

Moacyr de Góes: Com os Comitês Nacionalistas, Djalma Maranhão passou da mobilização para a organização popular. O que é um Comitê Nacionalista? É o agrupamento de homens e mulheres, em número variável, desburocratizado, que recebe em uma casa comum de qualquer rua, Djalma Maranhão e colaboradores, com eles discutem os problemas do bairro e da cidade. Essas discussões levam à necessidade de organização de núcleos dispostos a reivindicar, trabalhar e ganhar as eleições de 3 de outubro de 1960. Segundo Willington Germano, numa população de 154.276 habitantes, 240 Comitês Nacionalistas foram organizados em Natal. Numa fase mais avançada de organização criou-se um calendário de convenções dos Comitês por bairros quando são discutidas e aprovadas as listagens de problemas e soluções devidamente priorizadas. Finalmente, nos dias 6 e 7 de setembro de 1960, na sede do Alecrim Clube, com a participação de mais de 200 Comitês, além de delegados do interior do Estado, foi realizada a I Convenção Estadual do Movimento Nacionalista. O temário do encontro, transcrito por Willington Germano, dá ideia da abrangência das discussões quando foram homologadas as candidaturas de Lott-Jango (Presidência da República), AluizioAlves e Walfredo Gurgel (governo do Estado), Djalma Maranhão e Luiz Gonzaga dos Santos (prefeitura de Natal).

A priorização da educação escolar e da cultura no governo Djalma Maranhão foi resultado da I Convenção Estadual do Movimento Nacionalista?

Moacyr de Góes: Da consolidação das propostas aprovadas nas convenções de bairro dos Comitês Nacionalistas emergiram a educação e a cultura como meta número um, além da erradicação do analfabetismo. Esta decisão era resultado da constatação que a população de Natal, desde a II Guerra Mundial, crescera multiplicada por quatro e a oferta de matrículas no ensino público fundamental diminuíra. À época, a Secretaria Municipal de Educação com cerca de um ano de fundação ainda engatinhava. Assim, com a I Convenção Estadual do Movimento Nacionalista, estava pronto o programa administrativo

do próximo prefeito de Natal. Caberia a Djalma Maranhão executá-lo, a partir da posse de 5 de novembro de 1960.

Quais as primeiras medidas da Secretaria Municipal de Educação, sob sua direção política?

Moacyr de Góes: Djalma Maranhão, Prefeito de Natal, começou então uma longa jornada de organização na Secretaria Municipal de Educação (SME), para a qual eu fui designado. Criou-se um Grupo de Trabalho de Educação Popular, integrado por professores e estudantes universitários, inclusive, o presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE) Ivis Bezerra. Na Diretoria de Ensino, Omar Pimenta, com grande dedicação, articulava e multiplicava a incipiente rede das chamadas Escolinhas (locais cedidos gratuitamente à Prefeitura para instalação das classes de alfabetização). Sem contar com um magistério qualificado, dada sua inexistência, partimos para a preparação de um professorado leigo através de um primeiro curso que reuniu mais de 200 participantes, ainda em 1960-1961. Aí vai surgir a figura excepcional de Margarida de Jesus Cortez, que organizou a Coordenação Pedagógica da SME, com grande competência e oferecia subsídios técnicos ao Grupo de Trabalho de Educação Popular. De março a junho de 1961, desenvolveu-se o I Seminário de Estudos dos Problemas de Educação e de Cultura do Município de Natal, envolvendo os intelectuais tradicionais da Cidade e procurando sensibilizá-los para a luta de erradicação do analfabetismo. Mas, ao lado do entusiasmo e otimismo do início do Governo de Djalma Maranhão, havia também angústia. É que estavam nas mãos do Prefeito e nas nossas, a responsabilidade de executar um Programa, para o qual o município não tinha recursos financeiros. Sabíamos o que fazer, mas não o como fazer.

Como nasceu a original ideia da Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler"?

Moacyr de Góes: Trabalhávamos, mas a sensação era de darmos "murros" numa grande almofada: a marca do punho ficava impressa no algodão que se esgarçava para as bordas, ou que carregávamos água em peneira. Nesse momento, fui eu convocado pelo Comitê Nacionalista das Rocas, presidido pelo Presbítero José Fernandes Machado, para discutir, justamente, a erradicação do analfabetismo naquele Bairro. Levei para a reunião dois dados:

a estatística do crescimento de Escolinhas nas Rocas e a notícia de que não havia dinheiro para construir a tão sonhada rede de escolas municipais. Longa foi à discussão e sincera a cobrança de compromissos da campanha eleitoral de Djalma Maranhão. Em meio à discussão, um participante pede a palavra a propõe: se não pode construir escolas de alvenaria faça escolas cobertas de palha de coqueiro, mas faça a escola. De todas as discussões políticas que participei na minha vida e não foram poucas estas foi uma oportunidade inesquecível pela criatividade da proposta e novas sugestões de desdobramentos. No final, na melhor tradição democrática, a proposta foi votada e aprovada pelo Comitê Nacionalista das Rocas. No mesmo dia levei a decisão ao Prefeito. Ele aprovou a ideia. E dois dias depois, com os marceneiros da Prefeitura, José Ribamar à frente, e a ajuda dos pescadores do Canto do Mangue, começou a ser erguido o primeiro Acampamento Escolar. Em fevereiro de 1961, de microfone à mão, acompanhado do Grupo de Trabalho de Educação Popular da SME, caminhando pelas areias das Rocas, Djalma Maranhão convocava o povo das Rocas para a matrícula nos Acampamentos Escolares. Estava nas ruas a luta pela erradicação do analfabetismo em Natal que, pouco depois, veio se chamar Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler."

Tendo como referência o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Prefeito Miguel Arraes, qual foi o programa cultural e educativo do Governo Djalma Maranhão?

Moacyr de Góes: O Programa Cultural do Governo Djalma Maranhão, a cargo da Diretoria de Documentação e Cultura (DDC), dirigida com grande competência por Mailde Pinto abrangia as praças de cultura; as bibliotecas populares; os círculos de leitura; os círculos de cultura de Paulo Freire; os programas radiofônicos diários; o teatro; o coral; os jograis; as edições de cartilha para adultos, a edição de literatura de cordel; a mobilização dos grupos de representação de autos populares, os cantos e danças folclóricas. O historiador e foclorista Câmara Cascudo presidindo mesas nacionais de discussão do folclore; Newton Navarro dirigindo exposições na Galeria de Arte; Caldas Moreira pesquisando, registrando, mobilizando na periferia da Cidade, a existência dos grupos folclóricos; a pesquisa educacional desenvolvida por Antônio Campos identificando e fazendo o perfil dos analfabetos; a iniciação ao trabalho dos cursos de "De Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão;"

Chico Santeiro ensinando sua arte aos meninos do Acampamento Escolar das Rocas; Omar Pimenta tocando a Federação Carnavalesca e organizando os desfiles de Momo; nas festas juninas e natalinas os fandangos, as cheganças, os bambelôs, os pastoris, os congos de calçola e os congos de saiotes, os bois calembas e a Sociedade Ararunas de Danças Antigas, sob a direção de impecável elegância de Mestre Cornélio; os Círculos de Pais e Professores da Campanha indo além da discussão de ensino e aprendizagem, para o debate da questão social: lembro que a luz e a água chegaram ao bairro Nordeste, à margem da ponte de Igapó, por mobilização e pressão política do Círculo de Paes e Professores de seu Acampamento Escolar; a educação para a produção com suas hortas e aviários nos Acampamentos e nestes, também, a recreação infantil como porta para o descobrimento da cultura popular; a SME editando um Boletim para documentar o desdobramento do trabalho; o Centro Popular de Cultura de Natal, ligado ao CPC da União Nacional dos Estudantes (UNE), sob a liderança de Hélio Vasconcelos, somando-se nos debates políticos junto aos sindicatos dos trabalhadores; a UFRN, através do Reitor Onofre Lopes, celebrando convênios com a Prefeitura para prestação de serviços de medicina, odontologia e farmácia nos Acampamentos Escolares. E semanalmente, o Prefeito Djalma Maranhão, através do rádio, prestando contas ao povo num testemunho de sua administração transparente tudo, tudo se soma, politicamente, em "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" que liderava uma ampla política de educação e de cultura em Natal. E para não dizerem que não falei de números, ai vão as estatísticas

mais gerais: de 1960 a abril de 1964, "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" tem uma matrícula acumulada de mais de 40.000 alunos; seu magistério se constitui de 500 professores leigos qualificados em cursos de emergência do Centro de Formação de Professores; seu quadro de supervisores era de 32 profissionais formados pela Escola Normal e pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Natal, sendo o custo-aluno anual menos de dois dólares.

Quais foram os grandes desafios da Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler"?

Moacyr de Góes: "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler," visto numa perspectiva histórica de 43 anos, venceu quatro desafios comuns à escola brasileira. i) não confundiu escola com prédio escolar; ii) qualificou com seus

próprios recursos humanos e municipalizou o ensino normal de formação de professores; iii) produziu seus próprios textos educativos face à alienação das cartilhas então existentes no mercado; iv) o acompanhamento técnico-pedagógico se fez na proporção de um supervisor para vinte professores. Sobre esses quatro itens temos a dizer: primeiro, ao aceitar o desafio da "escola de palha," a Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" terminou chamando a atenção para a recriação da escola. Segundo, quem faz a educação escolar deve estar ciente, criticamente, da proposta que desenvolve. Terceiro, o fato de participar, pelo menos em uma parte, da produção do material pedagógico, foi uma lição quase tardia que aprendemos. "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" já havia resolvido o problema do espaço físico e da qualidade do professor que colocava em sala de aula, mas adotava cartilhas alienadas como bem demonstra o filme do MEC, sobre a nossa Campanha. Foi preciso uma reunião do Círculo de Pais e Professores das Rocas para nos abrir os olhos. Sobre o assunto recebemos também grande contribuição de Paulo Freire e da Ação Popular (AP). Aqui, também, caminhando fizemos o caminho... Quarto, os supervisores, os orientadores e coordenadores eram escolhidos por serem mais habilitados e de maior vivência de sala de aula, assim, poderiam assegurar mais êxito à política educacional. Em "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem se fazia na proporção de um supervisor, orientador ou coordenador para vinte profissionais que estavam na sala de aula do Acampamento. O treinamento desses quadros era feito em serviço através de reuniões semanais, com o cuidado de estimulá-los a saber ver, ouvir, conversar, demonstrar e aprender também. A relação pessoal era de competência profissional e solidariedade humana e não a de fazer de um saber uma dominação de poder.

A Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" foi um laboratório de experimento de uma educação escolar pública, gratuita, democrática e de qualidade social?

Moacyr de Góes: Em apresentação chamada *Recife: Cultura e participação*, escrito para contextuar a primeira obra de Paulo Freire *Educação e atualidade brasileira*, tese de concurso para a cadeira de "História e Filosofia da Educação" na Escola de Belas-Artes de Pernambuco (1959), o professor Paulo Rosas, um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) diz: "De 1960 a 1964, Recife pode ser considerado como um laboratório, onde se

desenvolveu um experimento único. O fato é que a cidade, naquele período, foi um laboratório. Claro, o experimento não poderia se encaixar nos cânones positivistas. Nem se precisaria disto. Seguiu, enquanto experimento, sem planejamento ortodoxo. Sem definição de objetivos nem de hipóteses. Sem deliberada construção de instrumentos. Sem caracterização de amostra, nem sorteio aleatório, nem controle de variáveis. As mudanças foram acontecendo." Estas palavras sobre o Recife poderiam ser ditas, com todas letras, para Natal. Afinal, é próprio de um movimento popular sem um mínimo de institucionalização e um máximo de criatividade. Nos anos 1970, quando o peso da bota da ditadura foi maior, quando não tínhamos horizontes claros, costumávamos repetir, na resistência, inspirados em Marti: "[...] é caminhando que se faz o caminho." Aplicando o princípio aos anos da Campanha, vamos identificar uma mudança entre o contexto 1960-1961 e o ano de 1963, quando "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler," apresentou um documento de política educacional ao I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado no Recife, em setembro. Sua conclusão demonstrava que o caminho estava sendo caminhado. Diz ele: "Há um entrelaçamento dialético entre cultura popular e libertação nacional socialismo e luta antiimperialista. Por conseguinte, embora pareça em princípio paradoxal, a cultura popular tem papel de instrumento de revolução econômico-social, mas, em última instância, a afirmação e vitória desta revolução é que iria possibilitar o surgimento das mais autênticas criações populares, livres das alienações que se processam no plano político e econômico."

A memória da Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" está sendo discutida e rediscutida criticamente?

Moacyr de Góes: Quero registrar, também, que nestes 43 anos houve um grande esforço acadêmico em discutir criticamente a educação popular desenvolvida em Natal, gerada pelo movimento popular que se expressou através dos Comitês Nacionalistas que, em 1960, elegeram Djalma Maranhão seu Prefeito. E devo repetir, por uma questão de justiça, que o primeiro intelectual a levar a Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" para a discussão universitária foi o professor José Willington Germano, por meio de sua dissertação de mestrado, defendida na UNICAMP, editada em 1982, sob

o título *Lendo e apreendo – A Campanha "De Pé no Chão."* De uma forma documentada e crítica, Willington Germano, resgata a engenharia política dos anos 1960, no Rio Grande do Norte, e nesse contexto discute "De Pé no Chão." Assim, vinte e um anos depois, a academia brasileira passava a discutir, oficialmente, a política educacional de Natal para erradicar o analfabetismo nos anos 1960. Dois anos antes, a Editora Civilização Brasileira, como política de resistência à ditadura, editava o meu livro "*De Pé no Chão Também se Aprende a Ler – uma escola democrática,*" dez anos depois reeditado pela Cortez. Durante todos os anos 1970, eu recolhera os cacos que sobraram, isto é, fontes escritas, orais e iconográficas e quando chegou à anistia o texto já estava em mãos de Enio Silveira. No entanto, sei através de notícias e conversas, que, nestes 43 anos, vários textos sobre a administração do Prefeito Djalma Maranhão e particularmente sobre "De Pé no Chão" foram produzidos pela UFRN, dentre outras instituições. Vinte e quatro anos depois da fundação da Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler," o editor Jorge Zahar pretendeu documentar, em uma coleção, os anos de chumbo do Brasil e eu fui convidado a escrever sobre educação. Daí surgiu minha parceria com Luís Antônio Cunha e juntos escrevemos *O Golpe na educação*. Este texto de fácil acesso que, entre outros temas, registra "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler," parece continuar a ser ferramenta para os estudos acadêmicos uma vez que já está na décima edição. Dois anos antes, Osmar Fávero prestava um bom serviço ao estudo do período publicando *Cultura popular educação popular – memória dos anos 1960*, no qual organiza os documentos produzidos pelos movimentos populares sobre o referido tema. Também o homem simples do povo guarda sua lembrança como tantas vezes já registrei nas minhas vindas constantes a esta terra. E me contam "causos" de Djalma Maranhão, com a inventividade do mito como em Jorge Amado ou Garcia Marquez. Às vezes, lamentando a destruição da utopia em 1964, a linguagem é melancólica como a do verso de Bandeira: "a vida inteira que poderia ter sido e que não foi." Mas, é bom que falem, que continuem a falar, pois, como diz Hannah Arendit numa frase recolhida por Conceição de Góes para seu livro: "Todas as tristezas podem ser suportadas se você as coloca numa história ou conta uma história a seu respeito."

43 Anos Depois "**De Pé no Chão Também se Aprende a Ler**," **o Prof**. **Moacyr de Góes tem alguma autocrítica a fazer das concepções e visões de mundo dos concebedores da Campanha**?

Moacyr de Góes: José Willington Germano, em seu livro Lendo e Aprendendo A Campanha "De Pé no Chão," aponta fragilidades teóricas dos dirigentes da Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler," particularmente as minhas. A sua análise baseia-se, principalmente, em dois discursos meus: minha fala de posse na SME (1960) e outra quando do encerramento da I Praça de Cultura de Natal (1961). Quero dizer que concordo com a avaliação e muito de messianismo pedagógico pode ser extraído de minha visão de mundo de então. O viés do nacionalismo da época estava muito apontado para a soberania nacional e os conceitos isebianos da alienação e da transplantação cultural. E faltou a análise da luta de classes. Certo. Reconheço que em 1960-1961, formular em discursos de massa, a reivindicação de uma revolução cultural antes que a sociedade tivesse feito sua própria revolução dos meios de produção é, no mínimo, colocar o carro adiante dos bois. E o que eu mais lamento é que poucos de nós, ou quase nenhum de nós – conhecia Gramsci. Então, está aqui minha autocrítica no estilo da melhor linha política e acadêmica. Dou-me conta, também, que as teorias e os conceitos são abstrações elaboradas em torno ou a partir de uma problemática real. Portanto, ao introduzirmos uma metodologia para ensinar a ler, escrever e contar, elaborando nossos próprios textos, formando nossos professores e monitores em acompanhamento permanente, permitindo experimentações, correções e adaptações possíveis, estávamos criando uma nova problemática, situação nova no processo de ensino e aprendizagem, condição para a elaboração de novas teorias. Willington Germano, na obra referida, já havia identificado mudanças de formulações ideológicas entre 1961 e 1963 e apontara, com precisão, a causa delas: a participação da Ação Popular (AP), na SME, em postos de decisão. Confirmo Geniberto Campos, Diretor do Ginásio Municipal, foi um excelente formulador de políticas educacionais e Josemá Azevedo, dirigiu com competência a expansão de "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler," para diversos municípios do interior do Rio Grande do Norte. Estas duas lideranças de AP me acompanharam ao Recife, em 1963, quando discutimos com Paulo Freire questões importantes sobre os financiamentos da experiência de Angicos (conhecida como método das 40 horas). Devo dizer que, integrando

o colegiado de direção de AP, em Natal, ao lado de Geniberto, Josemá e outros, eu me senti mais respaldado, teórico e politicamente, na coordenação da Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler."

Que ângulos novos podem ser ainda enxergados ou teorizados da Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler"?

Moacyr de Góes: Gosto de citar o Padre Teillard de Chardin quando ele diz que "o homem é um ser inconcluso." Ao curso de minha vida tenho sentido a veracidade desse juízo. Nesses 43 anos da Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" é possível que eu tenha me detido varias centenas de vezes para documentar, refletir, escrever, falar, discutir, publicar e difundir a Campanha. O assunto para mim é tão mastigado na memória que só recorro às fontes bibliográficas quando se trata de produzir um documento que requer técnicas acadêmicas. Pois bem, vez por outra, ainda estou (re)descobrindo um ângulo novo pelo qual é possível lançar mais luz sobre uma determinada especificidade "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" Relato dois momentos que me parecem muito curioso. O primeiro momento diz respeito à "Associação de Educadores Latino-americanos e do Caribe" quando integrei seu Conselho Consultivo, no Brasil. Foi decidido por volta de 1994, que deveríamos preparar para publicação textos sobre a alfabetização de adultos.

Lancei-me à tarefa e fiz um estudo comparado de três cartilhas: a da Revolução Cubana, a do MCP do Recife e a "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler." Esta última havia sido uma adaptação para a realidade potiguar do *livro de leitura para adultos do MCP*, tarefa desenvolvida por Maria Diva da Salete Lucena e equipe do nosso Centro de Formação de Professores. Chamei o estudo de *Cuba-Recife-Natal: ou o sonho de três cartilhas de alfabetização para mudar o mundo*. O segundo momento se deu quando fui convocado pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para contribuir com os estudos comemorativos ao centenário de Anísio Teixeira. Lancei-me, então, a uma releitura dirigida de Mestre Anísio Teixeira. Repassei sua obra teórica, antes e de depois de 1964, cotejando-a com a formulação da educação escolar do Prefeito Djalma Maranhão. Incrível foi o que encontrei nesse estudo comparado: o essencial das propostas de Anísio Teixeira foi realizado em Natal, entre 1960 e abril de 1964. Integrei uma mesa do Seminário: "Um olhar para o mundo. Contemporaneidade de

Anísio Teixeira." Levei para lá meu texto *Do pensamento de Anísio Teixeira à prática De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*." Evidentemente que não dá para reproduzir o texto aqui. Mas, em linhas gerais, impossível não falar das posturas coincidentes de teoria e prática, a saber: a identificação na gestão pública da escola nos anos 1960, "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" é o único Movimento de Educação Popular que flui através de uma Secretaria de Estado; a construção da escola democrática na qual a educação não é um privilégio; o papel dos professores; a educação para o trabalho; a escola recriada em cada cultura; a municipalização; a função do intelectual. Em 1966, na III Conferência Nacional de Educação, na Bahia, falando de seu "Centro Educacional Carneiro Ribeiro," dizia Anísio Teixeira: "Tudo isso se fez com a prata de casa. Não houve para essa experiência nem auxílio nem assistência técnica estrangeira de qualquer natureza." Até parecia que ele estava mandando um recado para os Acordos MEC-USAID, como já ocorrera com Djalma Maranhão, em 1963, quando para denunciar a ingerência indébita da Aliança para o Progresso, no Sistema de Educação do Rio Grande do Norte, explicitava o Prefeito que na rede municipal de educação de Natal, a escola brasileira era construída com dinheiro brasileiro. Esses momentos aqui relatados enfatizam a ideia de que sempre se pode encontrar um ângulo novo para estudar. Estudar "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" é um "poço" de redescobertas ou de recriação da Escola Pública, como sonhava Anísio Teixeira.

O que levou o Prefeito Djalma Maranhão, **o Secretário de Educação**, **Moacyr de Góes e colaboradores**, **a colocarem em prática uma experiência de enorme alcance social e de tremendos desafios políticos**? **Queriam fazer uma história da educação escolar de fato para todos**?

Moacyr de Góes: Hoje vejo que a Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler" foi um salto no escuro e nós nem sabíamos da altura nem da profundidade dele. O entusiasmo, o otimismo, a solidariedade aos pobres, a criatividade, a confiança no futuro, a generosidade, a doação de todos, enfim, todos eles juntos foram alavancas que nos moveram. De minhas conversas com Djalma Maranhão, à época, guardo a lembrança de uma grande preocupação comum: se não cimentarmos a aliança da proposta do movimento popular (Comitês Nacionalistas) com os princípios básicos de uma boa

educação escolar, vamos fracassar. Daí a preocupação em equilibrar quantidade e qualidade, cidadania e ganhar a credibilidade da população da cidade. Sem perder o horizonte da universalização do conhecimento, a escola precisaria ser recriada pela cultura local. Foi o que fizemos na Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler."

Entrevista concedida por escrito e complementada em conversa no Rio de Janeiro com a Profa. Marta Maria de Araújo. E-mail | martaujo@digi.com.br.

Lei de 15 de outubro de 1827

October 15th, 1827 law

Proclamada a Independência política do Brasil e outorgada a 25 de março de 1824 a primeira Constituição brasileira por Dom Pedro I, nela constava que instrução primária era gratuita a todos os cidadãos. Em 1827, a Comissão de Educação da Câmara apresentou um projeto de lei mandando criar escolas primárias, nacionalmente, em todas as cidades, vilas e lugares mais habitados. Tal projeto aperfeiçoado tornar-se-ia a Lei de 15 de outubro de 1827, celebrada como a legislação que oficializou a escolarização primária pública para meninos e meninas de todo o Brasil. Entretanto, intervinham, na criação das escolas primárias, todos os poderes da nação: *o municipal*, cujas Câmaras eram ouvidas; *o provincial*, pelo seu Conselho e o presidente que as criavam e o *central*, através da Assembleia Geral que, em última instância, aprovava ou não a escola proposta à abertura.

Lei de 15 de outubro de 1827

Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império

D. Pedro I, por graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súbditos que a Assembleia Geral decretou e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1° – Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2° – Os presidentes das Províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não tiverem exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidade das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta á Assembleia Geral, para final resolução.

Art. 3º – Os Presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200$000 a 500$000, anuais, com atenção ás circunstancias da população e carestia dos lugares, e o farão presente á Assembleia Geral para a aprovação.

Art. 4º – As escolas serão de ensino mutuo nas capitais das províncias; e o serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º – Para as escolas do ensino mutuo se aplicarão os edifícios, que houver com suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários á custa da Fazenda Pública e os Professores, que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados, nas escolas das capitais.

Art. 6º – Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica apostólica romana, proporcionandos á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º – Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para a sua legal nomeação.

Art. 8º – Só serão admitidos á oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo dos seus direito civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º – Os professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame e aprovação, na forma do art. 7º.

Art. 10º – Os presidentes, em Conselho ficam autorizados a conceder uma gratificação anual, que não exceda á terça parte do ordenado, aqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11° – Haverá escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12° – As mestras, além do declarado no artigo 6°, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da aritmética só ás quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que, sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na forma do art. 7°.

Art. 13° – As mestras vencerão os ordenados e gratificações concedidos aos mestres.

Art. 14° – Os provimentos dos Professores e Mestras serão vitalícios; mas, os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender, e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substituía.

Art. 15° – Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais no que se não opuserem a presente Lei; os castigos serão os praticados pelo método de Lencaster.

Art. 16° – Na província, onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art. 17° – Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrario.

Mandamos portanto a toda as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nela se contem. O Secretário de Estado dos Negócios do Império e faça imprimir, publicar e correr. Datada do Palácio do Rio de Janeiro, aos 15 dias do mês de outubro de 1827, 6° da Independência e do Império.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. In: LIMA, Nestor dos Santos. **Um século de ensino primário**. Natal: Typografia d'A República, 1927.

Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva

Youth and reading: a new perspective

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

Nathalie Vieira Neves
Flávia Brocchetto Ramos
Universidade de Caxias do Sul

Michèle Petit ainda é pouco conhecida no Brasil. É uma antropóloga francesa, pesquisadora do Laboratório de Dinâmicas Sociais e Recomposição dos Espaços, do Centre National de la Recherche Scientifique, na França, e com obras traduzidas em vários países da Europa e da América Latina, como *Éloge de la lecture*: la construction de soi (2002) e *Une enfance au pays des livres* (2007), entre outras. A primeira tradução da pesquisadora no Brasil é *Os jovens e a leitura*: *uma nova perspectiva*, que trata das múltiplas dimensões envolvidas no ato de ler. Baseada em entrevistas realizadas com jovens da zona rural e da periferia de grandes cidades da França, Petit reflete sobre a importância da leitura para a formação humana e para a inclusão social. A obra está dividida em quatro partes, referentes às quatro palestras ministradas no México em 1998, a saber: "As duas vertentes da leitura"; "O que está em jogo na leitura hoje em dia"; "O medo do livro"; e "O papel do mediador".

No prefácio à edição brasileira, Michèle Petit revela a alegria de ter voltado à América Latina, continente ao qual nunca mais havia regressado após seu retorno à França quando tinha 15 anos, depois de ter vivido por dois anos na Colômbia. Ainda associa, a partir dos dados educacionais e socioeconômicos da França, o fracasso escolar e universitário à falta de preparo para interagir com a cultura escrita, ou seja, à não imersão no mundo da leitura. Em entrevistas, Petit constatou que, para muitos jovens de bairros marginalizados, a biblioteca representou um local estruturante, onde podiam ter uma relação mais autônoma com o conhecimento, de modo que a leitura significou um auxílio para a compreensão do seu mundo interior e, por consequência, do mundo exterior. Nesse contexto, a leitura não é capaz de reparar as desigualdades ou

violências, tampouco de tornar as pessoas subitamente virtuosas ou solidárias. No entanto,

> [...] contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. Em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra. (p. 13).

Em "As duas vertentes da leitura", Petit trata das duas principais concepções ligadas à leitura: controle ou liberdade. De acordo com entrevistados do meio rural, a leitura solitária e silenciosa era uma exceção, de modo que o comum, para essas pessoas, era a leitura compartilhada e em voz alta realizada na família, no catecismo ou na escola. Nesse segundo tipo de leitura, de acordo com Petit, percebemos uma relação entre leitura e poder, já que é possível controlar "o que" e "como se é lido". Em oposição a essa concepção domesticadora, Petit lembra que a leitura é, antes de tudo, um ato de liberdade, que foge a qualquer controle externo, já que "[...] os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido ou interpretado." (p. 26).

Além disso, Petit argumenta que a leitura, por permitir um distanciamento, uma descontextualização da realidade concreta, pode estimular o senso crítico e ainda proporcionar um espaço para a reflexão, com abertura a novas possibilidades acerca do viver. Pela literatura, podemos nomear estados psicológicos até então desconhecidos e conhecer lados obscuros, ambivalências e contradições do ser humano. Assim, o leitor transforma o texto e é transformado por ele, pois "opera um trabalho produtivo", entendido como reescrita. Na leitura, é possível alterar sentidos, distorcer, reempregar, introduzir variantes. Acrescenta, porém, que "[...] também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo." (p. 28-29).

Petit lembra que, em especial na adolescência, a leitura pode ocupar um papel formador, capaz de mudar os rumos da vida e reorganizar os pontos de vistas, ao nos mostrar que estamos experimentando afetos, tensões e angústias universais. (p. 50).

Na segunda parte, "O que está em jogo na leitura hoje em dia", a autora trata da importância da literatura para a construção de si mesmo, para o autoconhecimento e para a identidade, especialmente na adolescência. Petit argumenta que a literatura permite, além da apropriação da língua, uma abstração das experiências vividas, afinal, "[...] quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo." (p. 71).

A autora enfatiza que, a partir da literatura, podemos humanizar o outro, pois, diferentemente das narrativas históricas, que falam de pessoas anônimas ou de números abstratos, os textos literários nomeiam uma personagem singular, provocando a identificação e emocionando o leitor. Dessa forma, no ato de leitura, aparentemente solidário, há uma descoberta de como se está próximo das outras pessoas, criando-se um círculo de pertencimento mais amplo, que se estende "[...] para além do parentesco, da localidade, da etnicidade." (p. 95).

Contudo, é preciso não sacralizar a leitura. A antropóloga lembra que a leitura em si não torna as pessoas virtuosas (aliás, segundo a autora, a historia está repleta de exemplos de tiranos e perversos letrados). Além disso, nem toda leitura é edificante, já que há obras que apenas distraem o leitor, conduzindo-o à regressão. A leitura é importante, quando mostra ao indivíduo que é possível "[...] sair do caminho que tinham traçado para ela, escolher sua própria estrada, [...] ter direito a tomar decisões [...], em vez de sempre se submeter aos outros." (p. 100).

Em "O medo do livro", mostra os principais empecilhos para a formação do leitor e as contradições nos discursos de democratização da leitura. Petit aponta que os seres humanos têm uma relação bastante ambivalente com a novidade, a liberdade, o pensamento, ora desejando-os, ora temendo-os. Acrescenta que a literatura pode gerar devaneios incontroláveis, o que assusta, por exemplo, os regimes totalitários. Além disso, a autora lembra que a instabilidade e a incerteza provocadas pela literatura podem abalar pessoas inseguras, pois "[...] a leitura ajuda a pessoa a se construir, mas pressupõe, talvez, que ela já tenha se construído o suficiente e que suporte ficar a sós, confrontada consigo mesma." (p. 134). A antropóloga conclui que há, mesmo em meios em que há estimulo à leitura, uma dimensão transgressora no ato de ler.

A última parte do livro, "O papel do mediador", trata da importância de sujeitos que aproximem o leitor dos textos, "contaminando" as outras pessoas com a paixão pela leitura. Petit lembra que o mediador pode ser um professor, um bibliotecário, um livreiro, um assistente social, um amigo, enfim, alguém com quem um dia nos deparamos, alguém que se propõe a construir pontes entre leitor e textos. O papel do bibliotecário foi destacado por muitos dos jovens participantes da pesquisa, os quais apontam que esse profissional deve ter como foco não só os livros, mas principalmente as pessoas.

Para os que argumentam que a leitura deve ser um ato totalmente autônomo, livre de interferências, Petit lembra que, às vezes, é preciso apoiar a escolha de livros e ajudar certos leitores a superar dificuldades, como por exemplo, passar da seção juvenil à de adultos, a outras estantes, a outros tipos de leitura, a uma outra biblioteca etc. Quanto à escolha e à indicação de obras, lembra que é perigoso oferecer, apenas, aos jovens o que eles desejam, deixando de lado obras clássicas que poderiam ampliar seus horizontes, o que contribui com a segregação que reserva as obras canônicas e mais densas para leitores privilegiados. Outro ponto levantado por Petit é em relação às listas de leitura. Na opinião da autora, o mediador "[...] deveria poder dar, a cada leitor, uma oportunidade de encontros singulares com textos que possam lhe dizer algo em particular." (p. 184). Apesar de ter em mente que, em muitos contextos, o mediador pode se sentir impotente ao se deparar com grandes obstáculos, Petit lembra que o bibliotecário ou um professor podem transformar a vida de jovens que até então só tinham como perspectiva um mundo de desigualdade e violência.

Assim, a obra *Os jovens e a leitura*: *uma nova perspectiva*, de Michèle Petit, é de fundamental importância para aqueles que desejam compreender o papel da leitura no processo de constituição do sujeito, contribuindo para a formação de estudantes de graduação e pós-graduação, professores, bibliotecários entre outros. Partindo de entrevistas com jovens oriundos de contextos marginalizados, Petit mostra que a literatura é uma das bases para a formação humana e para a construção de uma sociedade mais justa. Afinal, é através da integração com o nosso mundo interior que podemos nos relacionar de maneira mais ética, solidária e crítica com o mundo exterior, assumindo, assim, uma postura mais ativa na construção de nossa própria história.

Graduanda Nathalie Vieira Neves
Universidade de Caxias do Sul
Cidade | Caxias do Sul
Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação
E-mail | nathalie.vneves@gmail.com

Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos
Universidade de Caxias do Sul
Cidade | Caxias do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação
E-mail | ramos.fb@gmail.com

Recebido 10 dez. 2009
Aceito 29 dez. 2009

Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine

1. A Revista *Educação em Questão* publica trabalhos relacionados à área de educação e ciências humanas, sob a forma de artigo, relato de pesquisa, entrevista, resenha de livro, documento histórico, após apreciação pelo Comitê Científico a quem cabe a decisão final sobre a publicação.

2. Os trabalhos submetidos à Revista *Educação em Questão* devem ser entregues em CD-ROM (constando autoria) e em 02 vias impressas (sem autoria) configurados para papel A4, observando as seguintes indicações: digitação em word for windows; margem direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; fonte times new roman no corpo 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm.

3. Os artigos *originais* (português ou espanhol) *entre 20 e 25 laudas* contêm os seguintes itens: resumo e *abstract,* em torno de 10 linhas ou 130 palavras, aproximadamente, com indicação de três palavras-chave e *keywords*. As resenhas de livros não podem ultrapassar 04 laudas. O material enviado para a *seção documentos* deverá ser acompanhado de uma breve apresentação em torno de 5 linhas ou 120 palavras.

4. Na primeira página figurará o título do trabalho *em português e inglês* (negrito e caixa baixa), autoria (somente no CD-ROM), instituição, resumo, *abstrat,* palavras-chave e *keywords*.

5. Os textos devem ser entregues com a devida *revisão linguístico-textual*.

6. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e constarem no final do texto, antes da referência bibliográfica.

7. O endereço completo e o eletrônico do autor, instituição e grupo de pesquisa que pertence *devem constar no final do texto*, depois da referência bibliográfica.

8. Caso necessário, os artigos serão submetidos a pequenas alterações pelo Conselho Editorial visando à melhoria do texto. O Conselho Editorial não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

9. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as *Normas Técnicas da ABNT* – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71). Para obras sem autoria: (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1952, p. 69) ou (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA..., 1952, p. 69). Aos diferentes títulos de um autor publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (TEIXEIRA, 1952a), (TEIXEIRA, 1952b, p. 10).

10. A referência bibliográfica no final do texto precisa seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Deve-se escrever o nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es).

Exemplos:

Livros

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil** (1500-1889). Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/INEP, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

Periódicos

DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrõm. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

Teses e Dissertações

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação**, **história e imagem**: um estudo do colégio Antônio Vieira através de uma coleção de negativos em vidro dos anos 20-30. 1999. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

SOUZA, José Nicolau de. **As lideranças comunitárias nos movimentos de educação popular em áreas rurais**: uma "questão" desvendada. 1988. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1988.

11. A cada autor principal do artigo serão oferecidos 02 exemplares. O autor de resenha será contemplado com 01 exemplar.

12. Os artigos deverão ser enviados para Revista *Educação em Questão*.

Departamento de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário
Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil
CEP 59078-970
E-mail | eduquestao@ccsa.ufrn.br
Site | www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br