

REVISTA

Educação em Questão

v. 28, n. 14, jan./jun. 2007

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



Natal | RN, v. 28, n. 14, jan./jun. 2007

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

Maria Arlete Duarte de Araújo

Chefe do Departamento de Educação

Marcos Antonio de Carvalho Lopes

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Comitê Científico

Antônio Cabral Neto | UFRN
Betânia Leite Ramalho | UFRN
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara
Clermont Gauthier | Laval | Quebec
Conceição Almeida | UFRN
Edgar Morin | EPC | França
Edgard de Assis Carvalho | PUC/SP
Iran Abreu Mendes | UFRN
João Maria Valença de Andrade | UFRN
Louis Marmoz | Caen | França
Lúcia de Araújo Ramos Martins | UFRN
Maria Arisnete Câmara de Morais | UFRN
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi | UFRN
Marlúcia Menezes de Paiva | UFRN
Marly Amarilha | UFRN
Nelson De Luca Pretto | UFBA
Rosália de Fátima e Silva | UFRN
Natália Ramos | Universidade Aberta de Lisboa

Parecerista ad-hoc

Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro | UESB
Maria Inês Sucupira Stamatto | UFRN

Conselho Editorial

Marta Maria de Araújo | Editora Responsável
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Claudianny Amorim Noronha
Maria do Rosário de Fátima de Carvalho

Bolsistas da Revista

Andreza Karla de Souza Ribeiro
Mariana Nogueira Pereira

Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

Revisão de Linguagem

Adriana Rodrigues Gomes
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
Sistema Regional de Información en Línea
para Revistas Científicas da América Latina,
el Caribe, España y Portugal | LATINDEX
Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa | IRESIE | México D.F.

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, entrevista, resenha de livro e documento histórico.

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 | MEC | CAPES | PGI

Tiragem | 500 exemplares



Sumário

Summary

Editorial	5	Editorial	
Artigos		Articles	
<p>A biblioteca do ensino intuitivo e o ensino de ciências na escola primária Brasileira: 1880-1900 Karl Michael Lorenz</p> <p>A educação doméstica no Brasil de oitocentos Maria Celi Chaves Vasconcelos</p> <p>O ensino feminino privado em Pelotas no Rio Grande do Sul (século XIX) Patrícia Daniela Maciel Eliane Peres</p> <p>Educação em espaço insular: o caso das escolas de fazenda de Marajó, no Pará Sônia Maria da Silva Araújo</p> <p>A estrutura curricular da escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939): representações acerca de uma nova cultura pedagógica Sonia de Castro Lopes</p> <p>A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita Maria Cristina Soares de Gouvêa</p>	<p>7</p> <p>24</p> <p>42</p> <p>66</p> <p>96</p> <p>121</p>	<p>The intuitive teaching library and the teaching of sciences in the brazilian elementary school: 1880-1900 Karl Michael Lorenz</p> <p>The home education at home in Brazil of the 19th century Maria Celi Chaves Vasconcelos</p> <p>The private female teaching in the Rio Grande do Sul state Pelotas city (19th century) Patrícia Daniela Maciel Eliane Peres</p> <p>The Education in a isolated environment: the Marajó island, Pará state, farm schools Sônia Maria da Silva Araújo</p> <p>Teachers school's curriculum grid of the Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-39): ideas about a new pedagogic culture Sonia de Castro Lopes</p> <p>Childhood brazilian schooling on nineeten century: contributions for a new write Maria Cristina Soares de Gouvêa</p>	<p>3</p>

	A escola do psiquismo na argumentação de Arthur Ramos Marcus Vinicius da Cunha Fabiola Sircilli	147	The school of the psyche in the argument of Arthur Ramos Marcus Vinicius da Cunha Fabiola Sircilli
	História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas Décio Gatti Júnior	172	History and historiography of school institutions: the course of research and theoretical- methodological questions Décio Gatti Júnior
	Relato de Pesquisa		Research Report
	Ambiente escolar: o currículo oculto maltratado Carlos Alberto Pereira Silva	192	School atmosphere: the mistreated hidden curriculum Carlos Alberto Pereira Silva
	Entrevista		Interview
	História e escritas da história Peter Burke	215	History and writings of the history Peter Burke
	Documento		Paper
	O aparecimento da escola	220	The school appearance
	Resenha		Essay
	Pesquisa em história da educação no Brasil Adriana Rodrigues Gomes Andreza Karla de Souza Ribeiro Mariana Nogueira Pereira	227	The education history research in Brazil Adriana Rodrigues Gomes Andreza Karla de Souza Ribeiro Mariana Nogueira Pereira
	Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão	229	General rules for publications in the Revista Educação em Questão normas



Editorial

Editorial

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, terça-feira dia 24 de abril 2007, proposto pelo Ministro da Educação Fernando Haddad é o mais importante instrumento de desenvolvimento da educação escolar brasileira na história recente do País. Em vista do lançamento do PDE, educadores e outros intelectuais envolvidos com a educação nacional, têm analisado positivamente e emitido algumas críticas dignas de atenção. Para alguns educadores, o PDE deixou na penumbra um componente indispensável de uma educação escolar de vanguarda: a cultura no sentido mais completo — ciência, literatura, teatro, música e poesia. Para outros, o PDE é tímido no incentivo à expansão de escolas de tempo integral, uma das maneiras de identificar as novas gerações com a cultura nacional e seus modos de expressão. Há também a expectativa de uma carreira docente que contemple a formação, a qualificação, a produção intelectual e a dedicação ao ensino e à escola. É importante lembrar também que o PDE, estabelecendo um vínculo entre os diversos níveis da educação escolar como exigência da nação, destrói a idéia de que a atenção à educação básica deveria implicar em abandono da educação superior, como foi feito em governos anteriores. Um outro dado, entretanto, precisa ser evidenciado: o fortalecimento, nas universidades, da estrutura acadêmica responsável pela política de formação de professores, os Centros Acadêmicos de Educação e a criação de programas de formação continuada para professores da educação básica. Para o Rio Grande do Norte anuncia-se como prioridade do PDE, a instalação de 6 (seis) Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET) nas cidades de Apodi, Caicó, João Câmara, Macau, Pau dos Ferros e Santa Cruz, representando para os norte-rio-grandenses a possibilidade de reduzir as desigualdades regionais e o desenvolvimento cultural sustentado.

O Conselho Editorial da *Revista Educação em Questão*, festeja o PDE e espera que o Ministério da Educação (MEC) o tenha como um instrumento de políticas públicas, capaz, portanto, de incorporar expectativas e demandas não contempladas na sua formulação inicial.

Marta Maria de Araújo
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade
Conselho Editorial da Revista Educação em Questão



A biblioteca do ensino intuitivo e o ensino de ciências na escola primária brasileira: 1880-1900¹

The *library of object teaching* and the teaching of science in the brazilian primary school: 1880-1900

Karl Michael Lorenz

Sacred Heart University Fairfield | U.S.A

Resumo

O trabalho discute a importância do ensino de Ciências na escola primária brasileira no último quartel do século XIX, tendo como foco de análise os livros didáticos de Ciências que surgiram depois da reforma educacional de 1878, do Ministro Carlos Leôncio de Carvalho, e o Parecer de 1883, de Rui Barbosa. O trabalho relata primeiro as idéias prevalentes no exterior e debatidas no Brasil sobre o papel e a maneira de ensinar as ciências na escola primária. Segue com uma discussão de livros-didáticos de Ciências Naturais divulgados no Brasil, e, particularmente, da coletânea de livros intitulada *Biblioteca do Ensino Intuitivo — As Sciencias Naturaes*. Os livros, destinados para o ensino primário, foram escritos por eminentes autores ingleses e publicados na Inglaterra e nos Estados Unidos sob o título *Science Primers*. A coletânea foi traduzida para o português e adaptada para o ensino brasileiro na década de 1880 e 1890.

Palavras-chave: História da educação. Ensino de ciências. Livros didáticos. Ensino intuitivo.

Abstract

This article discusses the importance of the teaching of science in the Brazilian Elementary School in the final quarter of the 19th century, focusing the analysis on the science textbooks that came out after the educational 1878's reform of the Minister Leôncio de Carvalho and the 1883's Report of Rui Barbosa. The paper first relates the ideas prevalent abroad and debated in Brazil regarding the role and the manner of teaching sciences at the elementary level. In the sequence, it makes a discussion about natural science texts circulating in Brazil, particularly, the collection of books titled *Biblioteca do Ensino Intuitivo — As Sciencias Naturaes*. The texts, destined for elementary education, were written by eminent British authors and published in England and the United States as the *Science Primers*. The collection was translated into Portuguese and adapted for use in Brazilian schools in the 1880's and 1890's.

Keywords: History of education. Science teaching primary. Textbooks. Object teaching. Natural sciences.

A partir da década de 1880 um número crescente de livros de Ciências, dirigidos aos leitores infantis e juvenis, começou a circular no Brasil. A proliferação de livros-didáticos de nível pré-primário e primário se deve, em grande parte, ao reconhecimento do papel das ciências na vida cotidiana, no progresso social e nacional, e no desenvolvimento intelectual da criança. Uma das grandes contribuições para o desenvolvimento destas noções foi a reforma educacional de 1878, do Ministro do Império, Leôncio de Carvalho, que defendia um estudo mais extenso das Ciências na escola primária; outra, foi o Parecer de 1883, de Rui Barbosa, sobre esta reforma que apresentou uma ampla e bem fundamentada explicação sobre importância e sobre método de ensinar as Ciências nas escolas brasileiras.

Pretende-se, neste trabalho, apresentar uma visão das idéias e das práticas pedagógicas prevaletentes na Europa e nos Estados Unidos, na década de 1880, referentes ao ensino de Ciências, especialmente na escola primária, e relacioná-las à divulgação dos livros de Ciência infantis e juvenis no Brasil. De interesse particular neste estudo, é a análise da *Biblioteca do ensino intuitivo*, que é uma coleção de cartilhas de Ciências, publicada na Inglaterra e nos Estados Unidos, e, subseqüentemente, traduzida e impressa no Brasil no final do século XIX.

8

Ciências e a escola primária

Na segunda metade do século XIX, o mundo foi testemunha de inúmeros avanços tecnológicos e científicos. Apareceram invenções tecnológicas, como o telefone, o telégrafo e a fotografia; inovações científicas, como as vacinas, o sismógrafo, e o fotômetro; e novas descobertas, como a mitose, as luas e canais da Marte, e o papel das bactérias nas enfermidades. (OCHOA; COREY, 1995). No decorrer dos anos ficou cada vez mais óbvia a importância das contribuições das Ciências e da Tecnologia para a vida profissional e cotidiana, e, particularmente, para o ensino básico. Reconhecendo este fato, um grande número de eminentes cientistas defendeu a inclusão do ensino de Ciências no currículo escolar. Entre eles, contam-se os físicos John Tyndall e Michael Faraday; os fisiólogos Claude Bernard, Justus Von Liebig e Louis Pasteur; o astrônomo John Herschel, o geólogo Charles Lyell, e o botânico Joseph Hooker.



A literatura estrangeira, especialmente a britânica, que tanto influenciou o grande parlamentar Rui Barbosa² contribuiu para os debates e teorizações sobre a relação entre as Ciências, a Sociedade e a Educação. As idéias de Stuart Mill, Charles Darwin, Thackeray, George Elliot, Tennyson, Robert Browning, e, particularmente, Herbert Spencer e Thomas Huxley, mostraram uma disposição generalizada de rejeitar o sistema clássico de educação, que se considerou demasiado organizado, formalista e inflexível, e, em seu lugar, propor um sistema universal de educação que promovesse a liberdade individual e a criatividade.

Com referência ao ensino de Ciências, Herbert Spencer, em seus discursos sobre o papel das Ciências nas instituições sociais, defendeu a tese que a inclusão das Ciências no currículo escolar representava um passo importante na evolução da sociedade. Segundo ele, o estudo de Física, Química e Biologia, fornecem aos alunos o conhecimento necessário para a contribuição ao desenvolvimento nacional. É, então, o dever do Estado prover um sistema educacional que informe aos alunos as contribuições das Ciências e da Tecnologia ao progresso social.

Os argumentos correntes nas últimas décadas do século XIX resultaram num movimento que promovia o estudo das Ciências na educação da criança, começando desde seus primeiros passos na escola primária. Um dos mais influentes participantes destes debates foi o cientista, filósofo e ensaísta inglês Thomas Huxley, que apoiou a noção de que as Ciências deveriam ser introduzidas bem cedo na vida do aluno, porque as atividades pedagógicas em Ciências poderiam desenvolver as habilidades mentais da criança. Para Huxley, as condições para o desenvolvimento intelectual — o contato com a natureza, a observação sistemática, e a formulação de conclusões — são mais visíveis nas disciplinas de Ciências. (DEBOER, 1991).

Se o ensino das Ciências na escola primária era importante, qual era a opinião dos pedagogos sobre que idade a criança deveria começar seus estudos científicos? A resposta foi articulada por Huxley, que afirmou que as Ciências deveriam ser ensinadas tão logo a criança iniciasse seus estudos na escola, ou seja, desde o jardim da infância. Isso poderia ser feito com atividades pedagógicas sobre fenômenos naturais referentes ao céu, ao mar, aos animais, às plantas e ao corpo humano. Quando a criança tivesse mais maturidade, poderia e deveria participar de um estudo mais sistemático das Ciências Físicas e Biológicas. (DEBOER, 1991).

E, qual é a melhor maneira de ensinar as Ciências? Em seu trabalho, *Lay Sermons, Addresses, and Reviews*, Huxley argumenta que, visto que a criança busca informações sobre os fenômenos naturais desde o momento que começa a falar, muitas das primeiras experiências de aprendizagem deveriam ser focalizadas em objetos da natureza, tais como as partes do corpo e os nomes e hábitos dos seres vivos. A Botânica, a Física, e a Fisiologia poderiam ser ensinadas na escola primária com objetos, fenômenos e experiências que fossem úteis e compreendidas facilmente pelas crianças. Esse tipo de ensino tem o efeito benéfico de diminuir a ênfase dada à memorização de definições e regras. (HUXLEY, 1870). Esse conceito do ensino de Ciências deve-se ao movimento pedagógico que promulgava o *object teaching*, ou método do ensino intuitivo. Este método foi destacado por Leôncio de Carvalho, em sua Reforma de 1879, e por Rui Barbosa, em seu Parecer de 1883, e, em sua tradução do trabalho popular de Norman Calkins, o *Primary object lessons*, em 1886, sob o título *Lições de coisas*.

Leôncio de Carvalho e Rui Barbosa

10

Em vários países, os pedagogos aceitaram a posição defendida por Huxley, Spencer e outros, de que as Ciências deveriam constar no currículo da escola primária. Chegando à década de 1880, escolas primárias da Prússia promoveram o estudo da História Natural e as escolas da Saxônia e Baden incluíam no currículo as noções básicas da Física e das Ciências da vida, aplicadas à economia rural. O mesmo fenômeno evidenciou-se na Suíça e na Holanda, onde constaram nos programas, “os elementos de história natural”; na Bélgica, onde as noções básicas das Ciências naturais fizeram parte dos estudos primários; na Grécia, onde o programa previa o estudo de elementos de Botânica, Geologia, Mineralogia e Física, bem como, conhecimentos de Agricultura e Horticultura. Outros países, como a Noruega, a Áustria, o Japão, a Argentina e os Estados Unidos tinham introduzido as Ciências nos programas escolares elementares.

Até na França, foi decretado, em março de 1882, a obrigatoriedade do ensino das ciências físicas e biológicas nas escolas primárias. A ubiquidade do ensino das ciências, na educação básica na Europa e nas Américas, foi caracterizada por Rui Barbosa como a “autoridade universal



dos fatos”, e apresentou-a como um argumento poderoso para a inclusão das ciências no currículo escolar brasileiro. (BARBOSA, 1981).

No Brasil, Leôncio de Carvalho, nomeado Ministro do Império em 1878, elaborou uma reforma que abrangia os três níveis de ensino, com o intuito de melhorar o ensino na Corte, e, indiretamente, nas Províncias. Com referência ao ensino primário, o Decreto nº. 7.247 de 1879, propôs a criação de escolas primárias de 1º e de 2º grau, com dois anos de estudo cada. Estabeleceu, também, as disciplinas para cada um dos dois graus de ensino. Até o último quartel do século, as matérias, normalmente ensinadas nas escolas primárias, incluíam as noções básicas da leitura e da escrita, instrução religiosa, e as quatro operações aritméticas. O ensino de Ciências não fazia parte, ainda, do programa do ensino primário.

A Reforma de Leôncio de Carvalho propunha, para as escolas primárias do 1º grau, que o currículo fosse expandido para incluir o estudo da História e Geografia do Brasil, a Instrução Moral e Religiosa, o tratamento mais extenso da Língua Portuguesa e da Matemática que, obrigatoriamente, incluía o sistema métrico. Figuraria, também, nos anos iniciais do programa, o estudo das “noções das coisas”, que representou uma exploração elementar dos objetos e fenômenos da natureza. Para as escolas primárias do 2º grau, o Decreto de 1879 previa o desenvolvimento das disciplinas cursadas no 1º grau e, ainda, disciplinas como Álgebra, Geometria, Economia Social e Doméstica, Física, Química e História Natural, com explicações de sua aplicação na indústria e usos da vida, entre outras. (ALMEIDA, 1989).

O protocolo parlamentar exigia que a reforma fosse aprovada pela Câmara de Deputados e pelo Senado, depois de ter sido examinada pela Comissão de Instrução Pública, que foi estabelecida em 1882. Rui Barbosa, eleito para a Câmara de Deputados em 1870 como representante do Estado da Bahia, foi nomeado para liderar a Comissão e dar uma apreciação da reforma de Carvalho. Barbosa entregou dois documentos à Câmara: o primeiro, publicado em 1882, sobre o ensino superior, e o segundo, publicado em 1883, sobre o ensino primário e secundário.

No documento de 1883, a *Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, e o *Projeto Substitutivo* que acompanhou o Decreto, Barbosa apresentou um retrato da educação nacional, com dados numéricos que expunham a gravidade da situação brasileira.

Para fins de comparação, também descreveu o estado da educação nos outros países, constituindo-se, assim, “um compêndio educacional do período”. (BARBOSA, 1981). No parecer, “São relatadas ali as novas experiências européias e americanas, descritas de acordo com seus princípios norteadores e com os objetivos a serem alcançados com a instrução.” (VALDEMARIN, 2000, p. 24). No documento, Barbosa oferece seus argumentos sobre o papel e a importância das Ciências na sociedade, e o ensino de Ciências num país em fase de modernização, como o Brasil.

Livros infantis e juvenis de Ciências

Dentro deste contexto, obras infantis e juvenis de Ciências começaram a aparecer no Brasil, com mais frequência, na década de 1880. A percepção crescente do papel das Ciências e da Tecnologia na vida diária, o destaque dado ao ensino intuitivo como nova metodologia de ensino, a reforma de Leôncio de Carvalho, influenciada em parte pela experiência educativa nos Estados Unidos, que propunha um ensino de Ciências mais sistematizado na escola primária; e os Pareceres de Rui Barbosa e sua publicação das *Lições de coisas*, contribuíram para a criação de um ambiente de receptividade às inovações no ensino das Ciências. Essas inovações incluíram a produção de livros-didáticos de Ciências para crianças, principalmente pela editora Laemmert, a empresa que mais publicou obras desse gênero.

Os livros que começaram a surgir no Rio de Janeiro nos anos 1880 assumiram formas diferentes. Segundo os *Catálogos* da firma Laemmert (1881, 1884), alguns livros tiveram origem na França e foram mantidos na língua materna, como os *Cent récits d'histoire naturelle* (1880), de autoria de Charles Delon³. Outros foram traduzidos do francês para o português, como o *Livro de história natural. Noções de sciencia*, de Jean Henri Fabre, e traduzida por Videgal Salgado⁴. Alguns textos foram destinados às crianças do pré-primário, como o *Alphabeto de história natural*, desenvolvido “para ensinar a lêr aos meninos por meio de estampas coloridas de animaes, aves e flores”; a *Sciencia dos pequenos* por Luciano Cordeiro, caracterizado pelo autor como “Carteira de um pai”; e a coletânea *Sciencia infantil*, que compreendia oito álbuns que apresentavam “recreações instructivas sobres os animaes, mineraes, etc.”⁵



Outros se destinavam às crianças de maior idade, como a *História Natural para meninos e meninas ou breve descrição de muitos animais e vegetais, extrahidos das obras do Buffon, Cuvier e outros naturalistas, e adequada no uzo da mocidade* (1862, 1888), escrito por Pedro Luiz Napoleão Chernoviz, professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro;⁶ e as *Noções preliminares de história natural para uso das escolas do primeiro grau* (1896), em que Luiz Carlos Duque-Estrada, professor do Colégio Militar, apresenta “As noções de geologia, mineralogia, botânica e zoologia [...] expostas com a clareza necessária para as intelligencias infantis.” (BLAKE, 1970, p. 377).

Também, foi publicado um número restrito de livros didáticos que se destinavam ao ensino médio. Entrem eles se destaca a *História natural popular: descrição circunstanciada dos tres reinos da natureza* de Martin e Rebau. O trabalho, que primeiro apareceu no Rio de Janeiro em 1866-1867, e com a sexta edição saindo em 1898, foi traduzida para o português por Phillipp Anstett, professor alemão e proponente do método de Ollendorf para o ensino das línguas. A obra consistia de dois tomos: um, sobre os animais vertebrados, e, o outro, sobre os animais articulados, os animais viscosos, as plantas e a taxonomia vegetal, e os minerais⁷.

Com um todo, os textos escolares para o ensino elementar e médio deste período apresentavam noções básicas sobre os animais e plantas, e, às vezes, a terra e os minerais, numa linguagem simples e apropriadas ao leitor jovem, e adornadas com um amplo número de estampas coloridas.

A Biblioteca do ensino intuitivo

Como parte deste fenômeno do mundo editorial brasileiro, na primeira metade da década de 1880, o Governo Imperial, em conjunto com a editora Laemmert, introduziu livros didáticos do nível primário na Municipalidade da Corte. Conforme o aviso do Ministério do Império de 22 de agosto de 1882⁸, o Conselho da Instrução Pública aprovou para uso nas escolas primárias uma coletânea de livros, oriunda do exterior e, intitulada, *Biblioteca do ensino intuitivo — 1ª Série. As sciências naturaes*. (LAEMMERT, 1884)⁹. Os fascículos da coletânea compreendiam, em ordem: 1. Geographia

Physica, 2. Geologia, 3. Astronomia, 4. Chimica, 5. Physica, 6. Botanica e 7. Zoologia.

As obras originais foram “confeccionadas pelos primeiros professores da Europa” e publicadas na Inglaterra e nos Estados Unidos sob o nome de *Science primers*, ou “Cartilhas de Ciências”. Os *Science primers* foram impressos no começo da década de 1870, na Inglaterra, pela editora Macmillan. Os textos referentes às ciências foram escritos por eminentes professores e homens de ciência da Grã-Bretanha. Dos livros e autores de interesse neste estudo, consta o *Physical geography e Geology* de Archibald Geikie (1835-1924), diretor da Geological Survey of Scotland, e professor de Geologia e Mineralogia da universidade em Edimburgo; o *Astronomy*, de Norman Lockyer (1836-1920), membro da Sociedade Real de Londres e correspondente do Instituto da França; o *Chemistry* de Henry Enfield Roscoe (1833-1915), professor de Química do Owens College, em Manchester, Inglaterra; o *Physics*, de Balfour Stewart (1828-1887), professor de Física de Queens College, também na cidade de Manchester; o *Botany* de Joseph Dalton Hooker (1817-1911), diretor do Jardim Botânico Real; e o *Introductory* de Thomas Huxley (1825-1895), destacado fisiólogo inglês e infatigável defensor da teoria evolucionista de Charles Darwin.

No início dos anos 70, e continuando na década de 80, os *Science primers* foram também publicados pelas editoras norte-americanas Appleton e American Book Company, ambas sediadas em Nova Iorque. A editora Appleton, a mais predominante das duas, se especializou na publicação de livros didáticos para crianças, com os *Science primers* sendo uma de várias coletâneas dirigidas ao ensino primário. Constata-se que, enquanto os volumes da coleção estavam em circulação, as escolas norte-americanas adotaram o estudo da História Natural na primeira série em forma das “lições de coisas”, seguida nos anos subsequentes pelo estudo sistemático das disciplinas da História Natural e da Física para as 2ª, 3ª e 4ª séries, e da Química para as 3ª e 4ª séries, e o estudo da Fisiologia para a 4ª série. (BARBOSA, 1981).

Em suas primeiras edições, os *Science primers* consistia de oito livros pequenos que abordavam as Ciências Naturais, a Geografia Física, a Lógica, a Geometria e o Piano-forte. Mais tarde, o número de fascículos foi aumentado, com o acréscimo de outras áreas¹⁰. O que caracteriza os “livrinhos” é que, em conjunto, ofereciam ao jovem aluno, oportunidades



de participar mais ativamente de sua aprendizagem e consideravam o contato com as riquezas da natureza como a atividade primordial do ensino científico.

Conforme os avisos anunciando sua publicação, o objetivo das Cartilhas era de transmitir informações científicas de uma maneira compreensível e interessante para os alunos, e disciplinar seu pensamento em preparo para futuros estudos mais sistematizados. Assim, os fascículos apresentavam uma exposição simples, experiências elementares e gravuras intercaladas no texto. A organização fundamental dos livros objetivava estimular a curiosidade da criança e facilitar a memorização dos fatos observados. (HUXLEY, 1880). A coletânea ganhou renome quase de imediato e logo foi traduzida para várias línguas e publicada em diversos países. Fascículos apareceram na Escandinávia, França, Espanha e Itália. Certos tomos foram também traduzidos para a língua alemã, e, junto com textos nacionais, publicados em Estrasburgo, pela editora Trübner numa coleção intitulada *Naturwissenschaftliche elementarbücher*.

Os textos de Carlos Jansen e H. de Aquino

15

A contribuição dos *Science primers* não passou despercebida no Brasil. Nas décadas de 1880 e 1890, certos fascículos da coletânea foram traduzidos e comercializados no Brasil sob o nome de *Biblioteca do ensino intuitivo: As ciências naturaes*. Os livros foram impressos em dois períodos distintos e por tradutores diferentes. Entre 1880 e 1883, o brasileiro naturalizado, Carlos Jansen, traduziu e adaptou o primeiro grupo de livros sobre a Geografia Física, a Geologia, a Astronomia e a Química. Jansen, na época, foi professor da Escola Normal Imperial, e de 1883 para diante, professor de língua alemã no Colégio Pedro II. Era natural da Alemanha e chegou ao Brasil em 1851, como membro de uma comissão técnico-científica. Posteriormente, se naturalizou e se radicou no Rio de Janeiro onde chegou a ser diretor de um colégio de meninos. (BLAKE, 1970).

Suas atividades no magistério e o seu domínio da língua alemã nos levam concluir que Jansen traduziu para o português alguns dos tomos dos *Science primers* que apareceram traduzidos como fascículos do *Naturwissenschaftliche elementarbücher*¹¹. Em 1880, Jansen traduziu para

o português o *Geologie* (1878) e o *Physicalische geographie* (1878) de Archibald Geikie, que já haviam sido traduzidos do inglês por Eduard Oskar Schmidt (1823-1886). Dos dois textos de Geikie, o *Geology* foi o trabalho mais louvado. É um livro pequeno, de 127 páginas, que trata das pedras, rochas sedimentárias, rochas orgânicas, isto é, rochas formadas dos restos de plantas e animais; rochas ígneas e a crosta da Terra. Como os outros textos da coletânea, a redação foi feita numa linguagem simples e seqüencial, como se o professor estivesse falando, levando o aluno, passo a passo, à discussão dos conceitos. Os conteúdos são compreensivos, com conceitos avançados e com abundante terminologia científica permeando o texto. (GEIKIE, 1874).

Também em 1880, saiu da mão de Jansen o *Astronomia*, que foi uma tradução do pequeno livro didático de Norman Lockyer. O *Astronomy* de Lockyer foi primeiramente publicado em Londres, pela Editora Macmillan em 1874, e, posteriormente, traduzido para o alemão, por August Winnecke (1835-1897), sendo publicado pela editora Trübner, sob o título de *Astronomie* (1887)¹². O livro de 120 páginas é composto de sete seções: a terra e seus movimentos, a lua e seus movimentos, o sistema solar, o sol — a estrela mais próxima. As estrelas e nebulosas, a determinação das posições dos corpos celestiais; e a discussão do movimento regular dos corpos celestiais. No texto, são intercaladas 48 ilustrações. No apêndice, estão as cartas celestiais de Arago, que serviam como o Atlas dos céus. No texto estão incluídas instruções de como localizar objetos celestiais em horas diferentes e em noites diferentes, durante o ano. (LOCKYER, 1876).

Logo após, em 1882 ou 1883, Jansen traduziu o *Chemie* de Roscoe — traduzido do inglês por Friedrich Rose (n. 1839) — e o divulgou com o título *Chimica*. O texto de Roscoe foi organizado em cinco partes: o Fogo, o Ar, a Água, a Terra, os Elementos Não-Metálicos e os Metais. Os conteúdos abordados, e surpreendentemente extensivos para o nível do aluno, foram tratados em 69 lições. O livro também incluiu 55 experimentos simples, a maioria dos quais deveriam ser realizados como demonstrações pelo professor em sala de aula. A seqüência lógica das explicações e as perguntas feitas aos alunos foram apresentadas como se o livro fosse um professor dando aula. (ROSCOE, 1872).

Apoiando a tese que Jansen passou para ao português as versões traduzidas em alemão dos livros de Geikie, Lockyer e Roscoe — todos, volumes originais dos *Science primers* — é o fato que em 1884, quando a



editora Laemmert lançou notícias sobre a *Biblioteca do ensino intuitivo*, foi prevista a publicação dos textos traduzidos de Botânica de Anton du Bary (1831-1888), e de Zoologia de Oskar Schmidt (1823-1866). (LAEMMERT, 1884).

Em 1878, du Bary publicou o *Botanik* em Estrasburgo, com a segunda edição saindo em 1884. Schmidt, especialista no estudo das protozoas, particularmente as bactérias, publicou seu *Thierkunde* em 1878, na mesma cidade. Os trabalhos dos dois autores alemães constavam na coleção *Naturwissenschaftliche elementarbücher* que circulava na época¹³. Conclui-se, então, que Jansen tinha aceito o cargo de traduzir vários tomos da coletânea alemã, da qual a Geologia de Geikie, a Astronomia de Stewart, e a Química de Roscoe fizeram parte. Entretanto, parece que não chegou ser realizada a tradução e divulgação das obras de du Bary e de Schmidt no Brasil.

Outro fascículo da *Biblioteca do ensino intuitivo* foi a tradução do *Physics* de Balfour Stewart, que estava disponível no Brasil em 1884. Conclui-se que o texto foi traduzido por H. de Aquino e publicado sob o título de *Noções de physica*. Como anunciado pela editora Laemmert, as *Noções de physica* iniciam o segundo conjunto de textos da *Biblioteca do ensino intuitivo*, que foi originalmente aprovado em 1882: "Este belo livrinho abre uma série de *cartilhas científicas*, que na Europa e nos Estados Unidos gozam de uma grande e merecida popularidade, estando adotadas como compêndios obrigatórios nas escolas públicas." (LAEMMERT, 1884, p. 24)¹⁴.

O *Physics* de Balfour Stewart compreende 134 páginas, com os conteúdos divididos em 90 "artigos", ou seções. Os artigos se agrupam sob os seguintes tópicos principais: as forças da natureza, a gravidade, os três estados da matéria; as propriedades de sólidos, as de líquidos, as de gases; corpos em movimento, corpos vibrando, corpos quentes, corpos eletrificados; e uma lista de aparelhos a serem usadas nas lições e instruções de como usá-los. (STEWART, 1872).

A origem do texto traduzido por Aquino não é clara. Sabe-se que em 1877 o texto foi traduzido para o Espanhol e publicado em 1877 sob o título de *Nociones de física*¹⁵. A grande semelhança nos títulos em português e espanhol é um forte argumento de que a versão em português teve sua origem na edição espanhola. Entretanto, existia na Alemanha, em 1883, a tradução da terceira edição do texto Balfour Stewart, que constava como um

dos tomos do *Naturwissenschaftliche elementarbücher*. O título do livro foi a *Physik* e o tradutor foi Emil Warburg (1846-1931). Esta versão da obra de Stewart, ou a versão original em inglês, também poderia ter sido a traduzida por Aquino.

Os textos de Raul Villa-Lobos e Manuel Said Ali

Na década de 1890, mais dois livros foram acrescentados à *Biblioteca do ensino intuitivo* e traduzidos para o português por Raul Villa-Lobos (1862-1899), diplomado pelo Conselho Superior da Instrução Pública para ensinar as matérias do curso preparatório. Em meados da década, Villa-Lobos consultou a coleção original dos *Science primers* e traduziu do inglês o texto de Joseph Dalton Hooker (1817-1911), intitulado *Botânica*.

De acordo com a filosofia da coletânea, o estudo das plantas era baseado na observação direta em sala de aula. O aluno deveria possuir uma luneta para examinar diversas plantas existentes no País. Também, sugere que as plantas estudadas fossem cultivadas em jardins escolares e que o professor mantivesse um acervo de plantas e frutas dessecadas para uso nas aulas. O conteúdo do livro aborda as estruturas componentes das plantas, seu crescimento, reprodução e classificação com base no sistema de Bernard de Jussieu, apresentados numa linguagem simples, mas com amplo uso da terminologia técnica científica. O texto era ilustrado com mais de 70 gravuras que serviam para o uso do professor e dos alunos na exploração do reino vegetal. (HOOKER, 1882). No Brasil, o texto foi publicado em 1894 pela editora Laemmert como o sexto volume da *Biblioteca do ensino intuitivo*. (BLAKE, 1970).

Dois anos mais tarde, Villa-Lobos publicou o sétimo volume da cartilha, a *Zoologia Geral*. Este texto foi uma tradução da obra de Henri Beauregard (1851-1900), o *Zoologie Générale* (1885). O pequeno livro, que não constou como um dos fascículos dos *Science primers*, era parte da uma coletânea de livrinhos de ciência publicada na França denominada a *Bibliothèque utile*. Notavelmente, os tomos da *Biblioteca do ensino intuitivo*, traduzidos em português, tinham sua origem em três países: Inglaterra, Alemanha, e França.

Finalizando e complementado os sete livros descritos acima, foi o texto introdutório dos *Science primers*. O tomo que servia como preâmbulo à



coletânea foi devidamente intitulado *Introductory*, e publicado em 1880 por Thomas Huxley. O trabalho contém menos de cem páginas e apresenta informações propedêuticas à coletânea. Trata da natureza da ciência e os objetos materiais, como os minerais e os seres vivos; e os fenômenos não-materiais, ou seja, mentais. O texto enumera e discute 67 conceitos que davam ao leitor embasamento para melhor entender os conteúdos específicos apresentados nos outros tomos dos *Science primers*. (HUXLEY, 1880).

O livro foi traduzido para o português e adaptado no Brasil por Manuel Said Ali Ida (n. 1861), professor de alemão do Gymnasio Nacional e da Escola Militar, com o título *Primeiras noções sobre as sciencias naturaes*. A edição do livro de Huxley consultada por Said Ali é desconhecida. Porém, é plausível que o texto traduzido foi a primeira versão feita em língua alemã. O *Introductory* foi traduzido por Oskar Schmidt (1823-1886), e publicado em 1882, em Estrasburgo, sob o título *de Allgemeine Einführung in die Naturwissenschaften*, como parte da coleção *Naturwissenschaftliche elementarbücher*. Sendo também professor da língua alemã — como Carlos Jansen — é lógico concluir que Said Ida tinha traduzido a versão alemã da obra de Huxley¹⁶.

Constata-se, porém, que o texto de Huxley também foi traduzido na língua francesa pelo engenheiro Henry Gravez (s.d.) e publicado em 1880 sob o título *Premières notions sur les sciences*¹⁷. O livro de 192 páginas foi publicado em Paris pela editora Baillière como um dos fascículos da série *Bibliothèque utile*. Tendo-se em vista o fato que Said Ali publicou um livro sobre a gramática francesa, portanto, demonstrando domínio desta língua (BLAKE, 1970), é igualmente plausível que Said Ida tenha traduzido a versão francesa do livro de Huxley.

19

Comentário final

No último quartel do século XIX, houve uma valorização do ensino de ciências na Europa e na América. Também houve um reconhecimento crescente do papel do ensino das ciências naturais nas escolas primárias no Brasil. A divulgação de livros infantis e juvenis de ciências nos anos de 1880 e 1890 representa, no Brasil, uma clara aceitação da importância das ciências no ambiente escolar, e evidência da receptividade dos livros científi-

cos. Esta atitude aberta culminou na publicação, divulgação e utilização da *Biblioteca do ensino intuitivo*.

Cabe notar que Rui Barbosa conhecia os fascículos da coletânea e comentou sobre eles no Parecer de 1883, citando os textos de Stewart, Hooker, Geikie, Roscoe, e Lockyer. Rui Barbosa caracterizou estes livros, e outros da mesma orientação, como um “[...] número de trabalhos especiais que habilitam a dirigir, por meio de coleções rudimentares de espécimes biológicos, de singelíssimos aparelhos químicos e físicos, ou até, sem aparelhos, recorrendo a objetos do uso mais trivial, o cultivo destas disciplinas.” A abordagem adotada nestes trabalhos claramente facilita a “[...] evolução educativa das suas faculdades.” (BARBOSA, 1981, p. 277).

Notas

- 1 Este artigo é baseado na comunicação “Inovações no ensino de ciências na escola primária brasileira na década de 1880: Rui Barbosa e a *Biblioteca do ensino intuitivo*” apresentado no VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Uberlândia, Brasil, 2006.
- 2 Rui Barbosa tinha um interesse particular nos avanços no ensino de Ciências na Grã-Bretanha. Sendo um leitor voraz da literatura estrangeira, especialmente da literatura britânica, Barbosa tinha amplo conhecimento dos debates e teorizações na Inglaterra sobre a relação entre as ciências, a sociedade e a educação. Ver Homero (1949).
- 3 A obra, publicada pela editora Hachette, deveria ter sido a segunda edição, de 1880, que estava a venda no Rio de Janeiro. Ver: *Catálogo Mensal da Livraria Universitária de H. Laemmert & C.*, julho, 1881, p.3.
- 4 O livro traduzido parece ser *Le Livre d'histoires, récits scientifiques de l'oncle Paul à ses neveux. Lectures courantes pour toutes les écoles*, escrito por J. H. Fabre (1832-1915) e publicado em Paris em 1869, com edições subsequentes. A versão traduzida é citada no *Catálogo* de Laemmert, 1881, p. 20.
- 5 O título da obra aparece sem o nome do autor. Não foi localizada uma referência à obra nas bibliotecas consultadas.
- 6 O livro foi originalmente publicado em Paris em 1862 pela editora Rey e Belhotte. Houve uma edição em 1884 que parece ser aquela disponível no Rio de Janeiro.
- 7 Outros textos à venda pela editora Laemmert incluía o *Compêndio de história natural, dedicado à mocidade, por um professor, obra ornada de mais de 300 gravuras representando quadrúpedes, aves, peixes, réptis, insectos, etc.* Na mesma página do Catálogo também é citada a *História natural*, que era um volume oblongo impresso in-4, promovida como um “rico livro de” imagens coloridas com 126 objectos dos três reinos da natureza, para crianças mimosas.



- 8 O aviso da *Biblioteca do ensino intuitivo* página 6 do *Catálogo no.5 da Livraria Universal de H. Laemmert* (Rio de Janeiro, 1884) afirma que a os opúsculos da coletânea foram “[...] aprovados pelo conselho de instrução publica da Corte e adoptados como texto nas escolas primárias por aviso de 22 de Agosto de 1882.”
- 9 O aviso do *Catálogo* que descreve a coletânea indica que os primeiros quatro livros, já elaborados, constituíram a “primeira série”; e os três livros restantes, que estavam em preparação. Constituíram a “segunda série.”
- 10 A coleção chegou a incluir livros sobre a Fisiologia, a Economia, Agricultura, e Filosofia. Ver o anúncio apresentado pela editora Appleton em Hooker, Joseph D. *Botany*. Third edition. New York: American Book Company, 1882.
- 11 Hallewell apresenta a seguinte informação sobre a o trabalho de tradutor de Carlos Jansen Muller, como identificado por ele, e a firma de Laemmert: “Someone who did a lot of translation for Laemmert was Carlos Jansen Muller, German master at the Colégio Pedro II. Such works as his *Contos selectos de Mil e um noites* (1882?), *As viagens de Gulliver a terras desconhecidas* (1888), *Aventuras pasmosas do célebrissimo barão Münchhausen* (1891) and *Dom Quixote* (1901) made Laemmert the pioneers of children’s literature in Brasil. Muller also produced a version of *Robinson Crusoe*, in 1885, but in this he had been forestalled by Garnier’s anonymous (and illustrated) translation of 1868. Muller considered himself badly paid for the work, but, as he told Ruy Barbosa (who had contributed the introduction to the book), he was “aspiring to something more than just income”. Ver Hallewell (1982, p. 122-123).
- 12 Na biografia de Carlos Jansen, Blake (1970) indica que Jansen havia publicado a “Astronomia de Loockie, membro da real sociedade de Londres.” Porém, no aviso do *Catálogo* de Laemmert, 1884, o autor da *Astronomia* foi identificado como “Lockier”, levando à conclusão que o autor citado por ambos é Norman Lockyer.
- 13 Entre os diversos fascículos do *Naturwissenschaftliche Elementarbücher* constam o *Botanik* de Anton du Bary (1831-1888); o *Astronomie* de Norman Lockyer, traduzido por A. Winnecke; o texto de zoologia, *Thierkunde*, da autoria de Eduard Oskar Schmidt; *Physik* de Balfour Stewart, traduzido por Emil Warburg; *Geologie*, escrito por Archibald Geikie e traduzido por E. Oskar Schmidt; o *Chemie* de Henri E. Roscoe, traduzido por Friedrich Rose; e o texto de mineralogia de Karl Peters.
- 14 O anuncio no *Catálogo* de Laemmert não cita especificamente o *Physics* de Balfour Stewart. Mas, pela descrição do livro não deixa dúvida que é o referido texto de Stewart.
- 15 Para a edição em espanhol, não foi localizado o nome do tradutor. Sabe-se, entretanto, que a obra foi publicada pela editora Appleton, New York, sendo um dos tomos das “Cartilhas científicas”.
- 16 A referência ao texto vem de Blake, v. 6, p.193-194, quem em sua breve biografia de Ali Ida, anota a publicação das “Primeiras noções sobre as sciencias naturaes de Th. Wuxley”. Embora se conclui que o autor indicado é Thomas Huxley, não foi encontrado um texto com este título em inglês. No apêndice do volume tres do *Life and letters of Thomas Huxley* (London: Macmillan, 1913), organizado por Leonard Huxley, registra-se trinta trabalhos da autoria de Thomas Huxley. Não constou entre eles a tradução sugerida pelo título de Said Ida. A única obra que se assemelha é a obra referenciada por Said Ida é o *Introductory* publicado por Huxley em 1880.
- 17 Huxley (1880). Confirma-se que esta obra é uma tradução do *Introductory* de Huxley.

Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil**. (1500-1889). Tradução Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: MEC/INEP, 1989.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa/Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1981. (Obras completas de Rui Barbosa, v. 10, t. 2).

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. **Diccionario bibliographico brasileiro**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883-1902. (Republicado no Rio de Janeiro pelo Conselho Federal de Cultura, 1970, 7 vols.).

DEBOER, George. **A History of ideas in science education: implications for practice**. New York: Teachers College Press, 1991.

GEIKIE, Archibald. **Geology**. New York: Appleton, 1874.

HALLEWELL, Laurence. **Books in Brazil**. New Jersey: Scarecrow Press, 1982.

HOOKER, Joseph Dalton. **Botany**. Third edition. New York: American Book Company, 1882.

22 HUXLEY, Leonard. **Life and letters of Thomas Huxley**. London: Macmillan, 1913.

HUXLEY, Thomas. **Lay sermons, addresses, and reviews**. New York: Appleton, 1870.

_____. **Introductory**. New York: Appleton, 1880.

_____. **Premières notions sur les sciences**. Tradução H. Gravaz. Paris: Baillièrre, 1880.

LAEMMERT, Henrique. **Catálogo mensal da Livraria Universal de H. Laemmert & C.** Rio de Janeiro: Livraria Universal de H. Laemmert & C., 1881.

LAEMMERT, Henrique. **Catálogo nº 5 da Livraria Universal de H. Laemmert & C.** Rio de Janeiro: Livraria Universal de H. Laemmert & C., 1884.

LOCKYER, Joseph Norman. **Astronomy**. Second Edition. New York: Campbell & Son, 1876.

OCHOA, George; COREY, Melinda. **The timeline book of science**. New York: Stonesong Press, 1995. p. 179-198.

PIRES, Homero. **Anglo-American political influences on Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1949.

ROSCOE, Henry Enfield. **Chemistry**. New York: Appleton, 1872.



STEWART, Balfour. **Physics**. New York: Appleton, 1872.

VALDEMARIN, Teresa Vera. **O liberalismo demiurgo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

Prof. Karl Michael Lorenz, Ed.D.

Sacred Heart University de Fairfield | Connecticut | U.S.A.

Prof. do Curso de Pós-Graduação em Educação

Prof. Visitante do Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná

Linha de Pesquisa Historia do Ensino de Ciências no Brasil: século XIX

E-mail | lorenzk@sacredheart.edu

Recebido 18 dez. 2006

Aceito 18 abr. 2007

A educação doméstica no Brasil de oitocentos

The home education at home in Brazil of the 19th century

Maria Celi Chaves Vasconcelos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Universidade Católica de Petrópolis

Resumo

O presente artigo é uma reflexão a partir do livro *A Casa e os seus Mestres: a educação no Brasil de Oitocentos* (VASCONCELOS, 2005), no qual é apresentada a trajetória da educação doméstica, sistema utilizado pelas elites para a educação de seus filhos no século XIX. Este artigo pretende demonstrar como a educação realizada em casa foi uma modalidade reconhecida de educação durante o Oitocentos e, de que forma, nesse mesmo período a escola estatal vai adquirindo sua oficialidade e se tornando obrigatória, destituindo a educação doméstica do seu lugar reconhecido de formação e instrução. São abordados ainda, aspectos da prática da educação nas casas, como as características de seus agentes, a configuração dos espaços utilizados e os métodos de ensino adotados.

Palavras-chave: Educação doméstica. Escola estatal. Mestres. Professores particulares. Preceptores. Elites. Brasil oitocentista.

Abstract

This article is a reflection about the book *The House and its Masters: the education in Brazil of the Eighteen* (VASCONCELOS, 2005), in which is presented the trajectory of the education at home, system used by the elites to educate their children in the 19th century. The text intends to demonstrate how the education held at home was a recognized meaning of education during the 18th century and, in which way, in this same period the state school goes acquiring its official task and become obligatory, dismissing the education at home of its recognized place of children's formation and instruction. The article also addresses to aspects of the educational practice in the houses, as the characteristics of its agents, the configuration of the used spaces and the adopted methods of education are still approached.

Keywords: Education at home. State school. Masters. Teachers and tutors private. Elites. Brazil of the 18th century.



Introdução

A partir do século XVIII, na Europa Ocidental, a educação doméstica realizada nas camadas abastadas da população vai deixando de ser privilégio apenas das crianças nobres para se tornar uma prática recorrente entre ricos comerciantes, altos funcionários e famílias de elite que se espelhavam nos hábitos da aristocracia. Esse movimento pela educação das crianças — a fim de que se preparassem melhor para a vida adulta ou, no caso dos meninos, para a ocupação das funções prioritárias na sociedade — converte-se em estatuto de progresso e ascensão social, ultrapassando os desígnios apenas das elites e surgindo como aspiração de outros extratos da população.

No Brasil, tais práticas vão se afirmar durante o Oitocentos, fazendo com que as classes mais favorecidas, que podiam prover a educação de seus filhos, utilizassem a educação doméstica não só para a educação elementar, ou seja, para o ensino da leitura, escrita e contas mas também para a continuidade da formação dos jovens, com conhecimentos específicos. Dessa forma, a educação era dirigida pelo poder privado e estava sob sua estrita responsabilidade.

Tendo em vista a importância que a educação assume no Brasil, especialmente a partir da segunda metade do século XIX, o Estado Imperial, diante das perspectivas de ampliação da educação formal advindas da influência dos modelos europeus, inicia a sistematização da escolarização, há muito praticada pelas ordens religiosas que, porém, atuavam num universo reduzido, direcionando seus colégios para um público definido.

Sob a tutela do Estado Imperial, a educação escolar se dá na esfera pública em contraponto à educação doméstica que, aplicada à esfera privada, permanece nas elites como forma de resistência à interferência do Estado na educação e como diferencial ao projeto de escolarização das classes populares, evidenciando a divergência entre as expectativas de educação desses segmentos. Se a educação popular estava sob a tutela estatal, a das elites iria se diferenciar na medida em que se conserva distante desta intervenção.

No entanto, essa forma pacífica e generalista, organizada por classes, que o texto parece sugerir, estava marcada pelas especificidades de

cada lugar, e na realidade, no Brasil, encontrava-se como um movimento efervescente que suscitava inúmeras discussões.

Os rígidos padrões morais da população, as dificuldades de acesso às poucas escolas existentes — por vezes, colocadas pelo próprio Estado — aliadas às limitadas expectativas da população e às necessidades de sobrevivência no Brasil Oitocentista, essencialmente rural, cujas terras eram divididas entre grandes proprietários, faziam com que grande parte da população desconhecesse a escola, não alimentando qualquer perspectiva quanto a ela ou qualquer interesse pelo seu “saber”. A realidade vivida pelas classes menos favorecidas era extremamente rude e precária, constituindo-se em uma luta diária pela sobrevivência, impedindo que se empreendessem meios de freqüência à escola.

Além disso, havia muitas restrições às idéias de democratização do ensino e elas confrontavam os limites políticos e culturais típicos de uma sociedade escravista, autoritária e baseada nas desigualdades sociais. O Estado Imperial tinha presença muito pequena no que tange à instrução, até porque a própria escola não havia se firmado detentora de um lugar social legítimo. Eram contestáveis a sua existência e necessidade.

26

Algumas províncias, já na primeira metade do século XIX, estabeleceram leis que tornavam obrigatória a freqüência da população livre à escola. Porém, eram muitos os limites enfrentados para a concretização de tais ordenamentos legais. Aos obstáculos culturais, políticos e sociais relacionados à sociedade escravista e desigual se somavam a falta de orçamento nas províncias para um investimento que demandava amplos recursos para a concretização da universalização da instrução e que, ainda, teria de acarretar profundas mudanças nos hábitos na população.

Nesse contexto, favoreceu-se a educação doméstica, para a qual se voltaram os pais desejosos de garantir a instrução de seus filhos. Tratavam de aplicá-la eles mesmos, ou se socorriam dos préstimos de algum parente ou do capelão da paróquia local. As famílias mais abastadas podiam contratar mestres para lhes ensinar, especialmente as primeiras letras. Villalta sinaliza que:

A instrução na Colônia processava-se, assim, em grande parte, no âmbito do privado, preenchendo o vazio da escola pública e semipública inexistente ou escassa; quando se ultrapassavam os domínios da informalidade, estabelecendo-se vínculos formais



entre professor e aprendizes, criava-se um ambiente se não tipicamente escolar, ao menos muito próximo de sê-lo. (VILLALTA, 1997, p. 357).

Para Faria Filho (2000, p. 138), há indícios de que a rede de escolarização doméstica atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública: “Essas escolas, às vezes chamadas de particulares, outras vezes de domésticas, ao que tudo indica, superavam em número, até bem avançado o século XIX, aquelas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado.”

Apesar da fragilidade e precariedade dos dados estatísticos, que, de forma muito precária, quase sempre se referem à instrução primária mantida pelo Estado, deixando de lado um significativo número de escolas sem nenhuma ligação com o mesmo, tais dados, bem como a crescente instituição de estruturas administrativas, dão-nos mostras de que em várias províncias do Império existiam significativas redes de escolas públicas, privadas ou domésticas. (FARIA FILHO, 2000, p. 138).

O autor acrescenta que “[...] a instituição escolar não surge no vazio deixado por outras instituições [...]” mas enfrentando outras formas tradicionais de educação que eram praticadas. (FARIA FILHO, 2000, p. 136).

Nesse sentido, constata-se — desde a Colônia, avançando por todo o século XIX — a importância da educação doméstica, pela quais crianças e jovens, filhos, parentes e agregados de famílias abastadas, como os cafeicultores do Vale do Paraíba fluminense recebiam educação nas suas próprias casas, com a contratação de mestres, professores particulares, preceptores ou até mesmo por parentes que habitavam na mesma casa.

Tais práticas podem-se afirmar com base em inúmeras fontes relativas ao período indicado, foram majoritárias na educação de crianças e jovens das elites durante a primeira metade do século XIX e permaneceram como uma forma reconhecida de educação até o limiar da República. Mesmo à medida que a escola se instituía e se afirmava em sua legitimidade, a educação doméstica continuava como um diferencial das classes mais favorecidas.

Os agentes da educação doméstica

Segundo Vasconcelos (2005), não havendo um estatuto formal e não podendo ser tratada como uma prática uniforme, a educação doméstica, como modalidade de educação, pode ser caracterizada conforme a atuação de seus agentes, levando em conta que suas práticas ora se mesclavam, ora se encontravam casos isolados que não se situam em nenhuma das formas descritas, ou até aproximam-se de todas.

Os professores particulares, também chamados de mestres particulares ou mestres que davam lições “por casas”, eram mestres específicos de primeiras letras, gramática, línguas, música, piano, artes e outros conhecimentos, que visitavam as casas ou fazendas sistematicamente, ministrando aulas a alunos membros da família, ou agregados, individualmente. Não habitavam nas casas, mas compareciam, para ministrar as aulas, em dias e horários pré-estabelecidos. Eram pagos pela família pelos cursos que ministravam.

Os preceptores eram mestres ou mestras que moravam na residência da família, às vezes, estrangeiros, contratados para a educação das crianças e jovens da casa (filhos, sobrinhos, irmãos menores). Os mestres preceptores caracterizavam-se pelo fato de viverem na mesma casa de seus alunos, constituindo-se, assim, dentro da realidade da educação doméstica, naqueles que parecem ter tido o maior custo para as famílias, sendo encontrados nas classes mais abastadas.

Havia, ainda, encarregados da educação doméstica, membros da própria família, mãe, pai, tios, tias, avós, ou até mesmo o padre capelão, que ministravam aulas no espaço da própria casa, não tendo custo algum e atendendo apenas às crianças daquela família ou parentela.

Apesar da nomenclatura e das circunstâncias diferenciadas de educação, todos eram tratados por “mestres”.

Homens e mulheres podem ser encontrados tanto como professores particulares como preceptores, entretanto, a preceptoria, por sua característica de moradia na casa dos alunos, era comumente exercida por mulheres, especialmente estrangeiras, que, por vezes, já vinham para o Brasil com a finalidade de exercer tais funções.

Nas Casas da aristocracia brasileira, a posição de mestres de meninos e meninas, durante a primeira metade do século XIX, gozava de uma



relativa importância social, que se referia, na maioria das vezes, à condição da família em que atuavam e as habilidades que podiam ensinar.

Essa importância atribuída ao lugar de professores particulares ou de preceptores pode ser demonstrada, entre outros, pelo hábito observado em muitos anúncios dos jornais da época, especialmente até o final da década de 1860, nos quais os indivíduos que ofereciam seus préstimos, tanto homens como mulheres, indicavam o seu nome e a sua morada, tornando pública a sua ocupação.

A posição vantajosa ocupada pelos mestres das Casas, aumentava, assim como o seu reconhecimento e privilégios eram maiores, conforme a posição social e a fortuna que seus patrões possuíam. Portanto, era contada como uma excelente referência do professor particular ou preceptor, a posição dos patrões para os quais já haviam trabalhado. Dessa forma, era um diferencial dentro das funções de mestres das Casas, trabalhar como professor particular ou preceptor em uma família nobre ou ainda ter educado filhos de personalidades destacadas no cenário político e econômico do Império.

As funções de professores particulares e preceptores também estavam submetidas a determinados critérios, sendo que nem todos os candidatos que se ofereciam, poderiam ser considerados aptos a educar os filhos das famílias abastadas. Nesse sentido, muitas vezes, eram solicitadas aos candidatos inúmeras referências pessoais, que iam desde a aparência física até a condição social em que se encontravam.

Empregando-se para “educar” meninas e meninos, dominando os diversificados conhecimentos exigidos para tal e ocupando um cargo ambicionado por estrangeiros que vinham para o Brasil, os professores particulares e os preceptores não poderiam ser desprovidos de um lugar representado como privilegiado nas estruturas sociais existentes. Entretanto, havia um limiar muito tênue entre o respeito e reconhecimento a sua posição social e à condição de empregados das elites, tratados como tal.

Nesse sentido, podem ser observadas preocupações por parte dos agentes da educação doméstica, principalmente as preceptoras, pois eram aquelas que mais ficavam submetidas à casa e aos patrões, levando-as a certificar-se do lugar que ocupariam e do tratamento que receberiam dos seus senhores.

À elite, a educação doméstica parece ter sido uma prática imprescindível, considerando-se, nesse período, um diferencial social, a educação passar pela casa. Dessa forma, mesmo aqueles cujos filhos freqüentavam algum colégio, ou aqueles que educavam, eles próprios, os filhos, em determinado momento, necessitavam dos serviços de professores particulares ou preceptores, seja para completar a educação recebida ou para a aprendizagem de alguma atividade específica.

Os agentes da educação doméstica também funcionavam como solução para aqueles que, por escolha ou por custos, tendo optado pelo colégio, não haviam conseguido dele os resultados esperados, vendo-se obrigados a recorrer aos serviços dos mestres das casas.

Tornando-se populares na Corte, ao longo do século XIX, os professores particulares, por vezes, eram bastante conhecidos, principalmente considerando-se que mesmo a cidade do Rio de Janeiro, durante o Oitocentos, tinha ares provinciais e conservava traços característicos dos vilarejos e aldeias do interior, com tipos caricatos, bem ilustrados na literatura, entre os quais, provavelmente, figurava o mestre ou professor.

O tempo na função de mestre das Casas parece ter sido, ainda, um atrativo que se constituía como uma distinção entre os sujeitos que atuavam na educação doméstica. Desse modo, a idade era um diferencial para a escolha dos pretendentes ao cargo de professores particulares ou preceptores das famílias, pois considerava-se que, quanto mais idosos, mais adequados os sujeitos a essa função. Cabe observar que a faixa etária a partir dos 30 anos, já era vista como de "meia-idade." (ANÚNCIOS, 1869).

A partir do final da década de 1870, observa-se um princípio de concorrência explícita entre os anúncios de professores particulares e preceptores, provavelmente, causada pelo grande número existente de pessoas dedicadas à educação doméstica. Assim o preço dos serviços prestados de educação nas casas, passam a ser informados, como também os aspectos valorizados anteriormente.

Além das vantagens da educação doméstica ser praticada nas casas a um número reduzido de alunos, sem intermediações relativas ao pagamento, os serviços eram melhor remunerados se analisados na proporção das possibilidades de ganho, já que, na educação doméstica, os professores particulares, poderiam, por exemplo, ensinar em várias casas. Quanto aos



preceptores, além de receberem um valor maior anual, podiam residir na casa de seus alunos, reduzindo as suas despesas pessoais.

Na educação doméstica, quanto mais diversificadas as matérias ensinadas pelo professor, maiores eram as chances de ser contratado pelas famílias, principalmente aquelas que utilizavam preceptores, bem como mais vantajosa a remuneração pelos serviços.

Em relação aos conhecimentos ensinados na educação doméstica, algumas vezes, eram encarregados diferentes professores particulares, atendendo aos desejos da família que os contratava, pois eram os pais que escolhiam, entre as matérias consideradas importantes, aquelas mais adequadas aos seus interesses, para que fossem ministradas aos seus filhos e, a partir daí, procediam à colocação de anúncios solicitando professores habilitados para tal, ou então, selecionavam, entre os anúncios existentes, aqueles que lhes pareciam mais apropriados a seus filhos, tratando da contratação dos mestres.

Assim, são oferecidos para a educação doméstica, além de “primeiras letras” e “instrução primária” —, caracterizadas como o ensino da escrita, leitura e contas —, ensinamentos de português e francês prioritariamente, seguidos de latim, inglês, alemão, italiano, espanhol, caligrafia, literatura, composição, religião, música, piano, solfejo, canto, rabeca, gramática portuguesa, latina, francesa e inglesa, lógica, matemática, geometria, aritmética, álgebra, contabilidade, escrituração mercantil, física, botânica, história universal, história do Brasil, geografia, desenho, pintura e aquarela.

Para as meninas, havia conhecimentos específicos a serem aprendidos como bordar, coser, marcar, cortar, dançar, trabalhos de agulha, caia a ouro, prata, matiz e escama de peixe, tricot, filot, flores, obras de fantasia, recortar estofos, veludos e outros trabalhos manuais, que eram oferecidos para serem ministrados por professores particulares e preceptores, juntamente com algumas das demais matérias citadas.

Espaços utilizados: a arquitetura da educação doméstica

No modelo de religiosidade que imperava no Brasil, atribuía-se um santo protetor a todos os ofícios, o que sugere que a análise dos padroeiros pode ser indicativa das atividades comumente exercidas nesse período.

Assim, encontramos em Villalta (1997, p. 358) referência a Sant'Ana como "[...] modelo inspirador das *mães-mestras*, particularmente comuns numa colônia em que escasseavam os professores de primeiras letras."

Dessa forma, nas salas, onde ocorriam as lições, era comum que houvesse uma imagem de Sant'Ana, que, além do simbolismo da educação virtuosa dada a Maria, ainda demonstrava uma constante vigilância das atitudes de alunos e mestres.

Como a educação se dava na casa, principalmente em se tratando de fazendas distantes, as salas de lições, muitas vezes, possuíam a organização e decoração de um espaço físico doméstico para a leitura, ensinamentos e o armazenamento de livros e manuscritos.

Ao descrever as bibliotecas privadas, seus ambientes específicos e volumes armazenados, Villalta (1997) aponta a existência desses espaços, desde o Período Colonial, nas casas das elites econômicas e intelectuais, cujas salas de leitura e guarda de livros, possivelmente, eram também utilizadas para ensinamentos. Além de espaços de leitura e escrita, que vão tomando forma e mobília, algumas casas contavam com objetos para esse fim, como lupas, cavaletes, estantes, tinteiros, penas, papeleiros, escrivanihas, com as paredes, por vezes, decoradas com mapas ou outros desenhos para estudos ou ilustração.

As casas possuíam ainda seus próprios instrumentos de castigos, que eram oferecidos ao professor ou preceptor, para quando sua utilização fosse necessária, ficando expostos nas salas onde se davam as lições, para depois serem guardados numa pequena dispensa junto aos aparelhos de tortura dos escravos, formando o arsenal com que a Casa impunha o seu poder aos seus habitantes. Entre esses eram bastante utilizados a "[...] 'palmatória de pão', a 'palmatória de balêa', o 'azorrague', as 'corrêas', as 'cordas', 'a vara de marmeleiro'." (VASCONCELOS, 2005, p. 87).

Os métodos de ensino

A educação doméstica, bem como a escola estatal emergente, utilizavam o método de ensino individual, que consistia no atendimento específico a cada aluno, mesmo quando o professor tinha vários alunos na classe.



O método individual foi, sem dúvida, o mais usado na educação de Oitocentos, e como não poderia deixar de ser, o mais adequado à educação doméstica. Nele cada aluno era atendido individualmente pelo professor, não só no que tange a conhecimentos ensinados, mas também na observação de seus progressos e recuos, bem como, na aplicação das “sabatinas” e “tomadas de lição ou ponto.” (VASCONCELOS, 2005, p. 91).

Em dezembro de 1855, o jornal *A Semana* publicava, em sua parte literária, uma exposição dos métodos de ensino mais conhecidos no Brasil para o Ensino Primário, fazendo uma análise da aplicação do método individual:

O método individual tem muitas vantagens preciosas. Por via dele o preceptor, ou professor contrai um íntimo conhecimento das disposições, do gênio, do caráter, das inclinações e da vocação do aluno; e por conseqüência acha-se habilitado para formar-lhe o coração, e dirigir-lhe a inteligência. Mas tem este método dois grandes inconvenientes. Carecia, que houvesse, como no Emilio de Rousseau um professor para cada discípulo; e este discípulo assim isolado, seria de um caráter insociável; e o seu saber seria como o ouro do usurário, que só aproveita à grosseira cobiça de quem o aferrolha. (METHODO MENEMONICO. LER, ESCREVER E CONTAR. EXPOSIÇÃO DE METHODOS, 1855, p. 4).

Faria Filho (2000) também descreve essa prática utilizada durante muito tempo, mesmo depois da instituição da escola formal:

Na verdade, era o método por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava aos filhos e às filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam. O método individual caracterizava-se, pois, pelo fato de os alunos ficarem muito tempo sem o contato direto com o professor, fazendo com que a perda de tempo fosse grande e a indisciplina um problema sempre presente. Certa ocasião, um professor fez as contas e chegou à conclusão de que com uma jornada de 4 horas diárias de aula, mesmo [...] supondo uma multidão de circunstâncias favoráveis, que nunca jamais se podem encontrar, temos que, no sistema individual, cada aluno tem por dia 4 ½ minutos de lição de leitura, 3 de escrita e ½ de cálculo. (FARIA FILHO, 2000, p. 140).

No entanto, quando se trata de educação doméstica, podemos afirmar que não havia homogeneidade nos métodos de ensino, pois cada professor, cada preceptor tinha a sua escolha particular, o seu próprio método, o qual, por vezes, era criado pelo mesmo e anunciado para ser avaliado pelos pais.

Além da não uniformidade nos métodos utilizados, também, os compêndios e manuais utilizados eram de livre escolha dos mestres e das famílias, especialmente, porque durante muito tempo não havia compêndios brasileiros, pois “[...] são todos os compêndios em língua estrangeira [...]” (INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1861, p. 2), o que fazia com que os alunos precisassem inicialmente dominar a língua em que liam, para depois compreender as lições e regras escritas.

Os estrangeiros também traziam de seus países de origem os métodos utilizados. Entretanto, algumas vezes, tais métodos não produziam o efeito desejado, especialmente pelas diferenças culturais existentes entre mestres e discípulos. É o que relata a preceptora Ina Von Binzer (1980), em uma de suas cartas:

34

Não consigo habituar-me a este ensino superficial; mas, quando começo a aprofundar-me ainda é pior: fico completamente desanimada. A respeito da disciplina então! Só essa palavra já me faz subir o sangue à cabeça. Imagine isto: outro dia, ao entrar na classe, achei-a muito irrequieta e barulhenta e na minha confusão recorri ao Bormann. Quando obtive silêncio para poder ser ouvida, ordenei: ‘Levantar, sentar’, cinco vezes seguidas, o que no nosso país nunca deixa de ser considerado vergonhoso para uma classe. Mas, aqui — oh! Santa Simplicitas! —, quando cheguei a fazer-lhes compreender o que delas esperava, as crianças estavam tão longe de imaginar que aquilo representasse um castigo, que julgaram tratar-se de uma boa brincadeira e pulavam perpendicularmente como um prumo, para cima e para baixo, feito autômatos, divertindo-se regamente. Grete, desde então o Borman está definitivamente descartado, para mim, aqui no Brasil. Reconheço ser indispensável adotar-se uma pedagogia aqui, mas ela deve ser brasileira e não alemã, calcada sobre moldes brasileiros e adaptada ao caráter do povo e às condições de sua vida doméstica. As crianças brasileiras, em absoluto, não devem ser educadas por alemães; é trabalho perdido, pois o enxerto de planta estrangeira que se faz à juventude daqui não pegará. (BINZER, 1980, p. 87).



Independente do método utilizado, as lições dadas aos alunos seguiam um ritual que pode ser resumido da seguinte forma:

[o professor] indica ao menino as páginas de um livro para objeto da lição quer seja de gramática ou leitura, quer seja de aritmética ou catecismo. Os mais zelosos mestres interrogam os alunos no fim do tempo da aula, e usando da fórmula — *adiante! adiante! adiante!* nos casos de hesitação nas respostas chegam ao termo da argumentação ou sabatina ou interrogação ou que melhor nome tenha com a consciência tranqüila de haverem cumprido um dever regulamentar. (O ENSINO PRIMÁRIO, 1872, p. 34).

A educação nas casas, quando se tratava do ensino elementar, tinha como objetivos gerais ensinar “de cór” todas as regras de gramática, encaminhar a leitura de textos clássicos, conhecer as quatro espécies de operações de aritmética e ensinar todas as orações do catecismo.

Baseados no ensino pela memória, grande parte dos métodos utilizados no Brasil em Oitocentos tinha como subsídio principal a memorização do que estava sendo ensinado. Assim, durante até 8 horas por dia, as crianças e jovens fixavam os olhos sobre as páginas dos livros, realizavam inúmeros exercícios semelhantes, cópias, declamações, respondiam a sabinas, arguições e eram corrigidos naqueles que eram considerados os “defeitos principais dos meninos”: “[...] distração, orgulho, sensualidade, preguiça, ambição, perversidade e egoísmo [...]”, assim como eram estimulados naquelas que eram consideradas as “principais qualidades a criar-se”: “[...] franqueza, ordem, pudor, atividade, civilidade, obediência e exatidão.” (PRELECCÇÕES PEDAGÓGICAS, 1887, p. 422 e 424).

Uma vez que eram os pais que decidiam mandar ensinar a seus filhos certos conhecimentos em detrimento de outros, baseados em preconceitos, em um gosto, ou, simplesmente, tendo como guia a “rotina”, também eles participavam na escolha dos métodos de ensino, considerando, na maioria das vezes, aqueles mais apreciados à época, ou simplesmente entregando ao mestre a decisão do que era melhor para o ensinamento de seus filhos.

Sujeitos a professores particulares e preceptores, essas crianças e jovens encontravam no contexto em que viviam fora das aulas ou lições um dia-a-dia repleto de adultos, de outras crianças, espaços e “muleques” filhos



de escravos que não tendo que se submeter à educação, como era entendida e trabalhada, guardadas as devidas proporções, eram mais livres que os próprios pequenos senhores e juntos aprendiam, no cotidiano doméstico, aquilo que os mestres, mesmo das casas, desconsideravam: a infância.

A educação doméstica e a escola estatal

Com o fortalecimento do Estado Imperial e com as discussões cada vez mais acirradas acerca da importância da instrução escolar, uma das preocupações iniciais é a de construção de espaços específicos para a escola estatal, a fim de comprovar sua ação mais eficaz junto às crianças, para êxito daqueles que defendiam sua superioridade frente às demais formas de educação.

O processo de apropriação pelo Estado da instrução pública e a própria concepção dos aspectos que englobariam o projeto centralizador têm como primeira tarefa, então, o distanciamento da educação dos sujeitos das práticas exercidas até esse momento nas casas, sob a exclusiva escolha e vigilância dos familiares e voltadas para aprendizagens e compromissos bem mais restritos do que aqueles aos que o Estado aspirava.

Romper com esse monopólio e isolamento das famílias em relação à formação de seus filhos é uma tarefa que vai exigir do Estado Imperial fundamentação e demonstração de legitimidade na condução de tal pleito.

Inicialmente, é na afirmação da instrução pública como empreendimento hercúleo e unicamente capaz de colocar a nação em condição de igualdade aos países tomados como referência que o projeto do Estado ganha adeptos, por vezes, convictos de que o ideal da instrução pública se destinava, de fato, a uma perspectiva de progresso e de distribuição do conhecimento a toda a população.

Apesar de a idéia de instrução pública parecer carregada de tais pretensões, a realidade de sua implantação caminhava em sentido oposto, pois ao questionar e desestabilizar a educação dada na casa aos seus senhores, expondo suas dificuldades e obstáculos, a instrução pública se propunha, então, apenas a substituí-la.

Nesse sentido, era preciso conciliar a instrução pública e as aspirações das elites acerca do Estado como patrocinador do projeto educativo



e, nessas pretensões, aspirava-se à manutenção de privilégios e de diferenciações entre aqueles que eram pensados como cidadãos participantes do projeto de nação e aqueles que não sendo pensados como cidadãos, provavelmente, também não eram pensados como usuários da instrução pública.

Para delimitar os espaços de educação doméstica e de instrução pública se fazia necessária, ainda, a diferenciação dos sistemas de ensino, começando pelo local de atuação. Se a educação doméstica realizada na casa acompanhava esse cotidiano, à instrução pública se propunha a construção de espaços específicos que, considerados neutros, estivessem mais adequados às perspectivas do Estado e marcassem, definitivamente, a diferença entre a educação privada realizada na casa e a instrução pública tutelada pelo Estado Imperial.

A ambição da construção de escolas caracterizadas como locais adequados à instrução pública vai, progressivamente, incorporando-se ao próprio conceito de educação e destituindo do lugar de instrução todos os outros espaços, entre eles as casas e os ambientes domésticos utilizados para educação de crianças e jovens que, não assemelhados à escola, confrontavam a sua legitimidade e a sua exclusividade como instituição de educação.

Dessa forma, a instrução pública passa a ser demonstrada como uma dimensão exclusiva das escolas, caracterizadas como instituições educativas do Estado ou subordinadas a ele em suas licenças, autorizações e certificações.

Todavia, a difusão de tais idéias não foi suficiente para a mobilização da população para essa perspectiva de educação e escolarização, principalmente, nas classes que já usufruíam a educação nas casas.

O Estado, diante da resistência à escolarização e, conseqüentemente, ao projeto de instrução pública propagado em suas idéias e em seus projetos, vê-se na impossibilidade de colocar em prática suas disposições e realizar seus intentos. Para reverter tais circunstâncias é encaminhada aquela que parecia ser a possibilidade cabível de convencimento da população, o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino por intermédio do instrumento de que o Estado dispunha, a imposição da legislação.

Apesar de contar com o apoio de educadores — que viam em tais medidas legais um estímulo à freqüência dos espaços escolares — e

de a conjuntura política ser favorável à implantação de idéias que parecessem progressistas e voltadas para o atendimento das populações até então desassistidas, a obrigatoriedade do ensino, articulada à instrução pública, demonstrava uma interferência sem precedentes do Estado na educação, iniciando aquele que seria, mais tarde, o resultado do processo de estatização dos sistemas educacionais: a escolarização obrigatória.

Contudo, a afirmação da escolarização estatal gratuita e obrigatória se constituiu em um processo lento que suscitou avanços e recuos que perpassaram a própria história das instituições educativas no País.

Nas casas, muitos entendiam estar na sua vontade dar ou não instrução aos filhos, especialmente, quando a idéia de instrução pública estava identificada com a freqüência a uma escola estatal. A escola estatal não era vista como um lugar apropriado, seja por suas instalações deficientes seja pela diversidade de crianças e jovens que a freqüentavam ou, ainda, pelo temor dos efeitos à moralidade que poderia ocasionar tal reunião de meninos e, principalmente, de meninas.

38 O Estado se posicionava diante das críticas a seus projetos de unificação dos espaços de educação e de propagação de uma concepção de educação acessível a "todos" tutelada por ele, afirmando que a instrução e a educação dos filhos não constituíam um "direito do pátrio poder", cujo exercício dependeria da vontade do pai, mas se caracterizaria como um ônus e um dever, cujo cumprimento cabia ao Estado exigir, como "[...] a primeira condição de progresso e da ordem social." (ENSINO OBRIGATÓRIO, 1873, p. 171-172).

Além disso, o Estado, por meio de seus agentes, declarava "repugnante" e contraditório à natureza da família, às leis do progresso e à ordem social, esse pretendido direito de privar os filhos do desenvolvimento intelectual que, posto em prática, tornaria a família uma instituição bárbara e a distinguiria de seu verdadeiro papel de "base das sociedades cristãs" e "princípio de toda a civilização".

Segundo os articulistas do Estado, a obrigação de instruir e educar os filhos tinha sanção legal nos Códigos Civis de todas as nações civilizadas e somente o Estado, pelo processo de escolarização, o qual se propunha a desenvolver, poderia exigir o cumprimento dessa obrigação, admitindo, porém, a possibilidade da educação privada sob as normas estatais, quando



assim fosse o desejo dos pais, mas exigindo a instrução pública para todos os outros que não dispusessem de tais meios.

Na tentativa de seduzir adeptos a suas idéias, o Estado expunha ainda os aspectos econômicos de seu empreendimento educacional, demonstrando como a criação de um sistema público de ensino seria o mais fecundo em proveitosos resultados e o mais econômico, uma vez que reuniria para “dar educação em comum aos meninos e jovens pobres e aos meninos e jovens ricos.”

Tais argumentos, entretanto, desconsideravam aquele que se caracterizava como um dos maiores obstáculos ao projeto estatal: uma escola que reuniria classes sociais diferentes, perspectivas de cidadania distintas e formações que se pretendiam diferenciadas.

A escola estatal, porém, em sua constituição definitiva, estabeleceu-se, inicialmente, com ideais de socialização e difusão da educação pública para, posteriormente, em suas ações efetivas, adaptar-se às intenções e às expectativas das classes que podiam freqüentá-la.

No entanto, à medida que a escola estatal vai afirmando seu papel, as outras formas de educação não tuteladas pelo Estado, como a educação doméstica, vão sendo questionadas em sua legitimidade, limitando-se, no primeiro momento dessa fase de transição, à esfera da educação primária e, posteriormente, rendendo-se à educação estatal. Nesse percurso, bastante conflituoso, a educação doméstica não parece sem oferecer resistência, principalmente, à intervenção do Estado nos espaços de formação, mas, ao contrário, permanece ainda por muito tempo concomitante ao ensino oficial, como diferencial de posição social e expectativas educacionais.

Considerações finais

A educação doméstica foi durante muito tempo considerada pela historiografia da educação como uma prática de menor importância, baseando-se na hipótese de que se restringia a uma camada específica da população e que sua amplitude teria alcançado apenas alguns períodos e locais, onde a escola ainda não havia se afirmado. No entanto, pesquisas acerca do cotidiano sociocultural, principalmente do século XIX, demonstram que as lacunas de ensinamentos deixadas pela falta de escolarização da

população, eram preenchidas pela educação doméstica, não só na aristocracia, mas nas camadas sociais emergentes que se inspiravam nos hábitos das classes mais favorecidas e aspiravam a dar a educação considerada apropriada, na época, aos seus filhos.

Nessa perspectiva, muitos foram aqueles que, durante o Oitocentos, tiveram educação nas casas, talvez até em maior número do que os que frequentaram instituições escolares.

Mesmo quando a escola estatal emergente passa a ser uma demanda reconhecida pela população, pode-se afirmar que ela se destinava a um grupo social diferente daquele que já recebia educação. No entanto, é inegável que, sob a chancela do Estado, ela altera sensivelmente as formas de educação instituídas, como a educação doméstica, que se fragiliza pela impossibilidade de evoluir e por métodos e posturas constantemente criticados tanto por aqueles que dela usufruíam, como por aqueles que viam na intervenção estatal uma forma de integrar a nação e implantar critérios uniformes de se fazer ensino e educação.

40 Referências

ANÚNCIOS. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, 04 jan. 1869.

BINZER, Ina Von. **Os meus romanos**: alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil. Tradução de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

ENSINO OBRIGATÓRIO. **Jornal A Instrução Publica**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 22, p. 171-172, 1873.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Album litterario, periódico instructivo e recreativo**, Rio de Janeiro, 15 mar. 1861, v. 2, n. 16, p. 2.

METHODO MENEMONICO. LER, ESCREVER E CONTAR. EXPOSIÇÃO DE METHODOS. **A Semana, Jornal Litterario Scientifico e Noticioso**, Rio de Janeiro, 08 dez. 1855, v.1, n.1, p. 4.

O ENSINO PRIMÁRIO. **Jornal A Instrução Publica**, Rio de Janeiro, 12 maio 1872, v. 1, n. 5, p. 34.



PRELECCÇÕES PEDAGÓGICAS. **Jornal A Instrução Publica**, Rio de Janeiro, v. 5. n. 48, p. 422-424, 1887.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres**. A educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VILLALTA. Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello e Souza. (Org.) **História da vida privada no Brasil**: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Profa. Dra. Maria Celi Chaves Vasconcelos
Faculdade de Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade
Católica de Petrópolis
Pesquisadora nas áreas de Políticas Públicas e História da Educação

Recebido 26 mar. 2007

Aceito 9 abr. 2007

41



O ensino feminino privado em Pelotas no Rio Grande do Sul (século XIX)

The private female teaching in the Rio Grande do Sul state Pelotas city (19th century)

Patrícia Daniela Maciel

Eliane Peres

Universidade Federal de Pelotas

Resumo

Este artigo utiliza como fonte de pesquisa anúncios de escolas e aulas particulares femininas publicados em jornais pelotenses mais de mil anúncios de jornais do século XIX. A partir desses dados são analisadas as experiências de ensino para mulheres no período de 1875-1890. Conclui-se que em Pelotas, nesse período, havia uma significativa e diversificada rede de ensino feminino privado que iam desde aulas particulares em domicílio até colégios femininos em forma de externatos e internatos.

Palavras-chave: História da educação. Educação feminina. Ensino privado.

Abstract

This article employs as a research source advertisements of schools and private lessons for women published on Pelotas city 19th century journals. From this basis, over a thousand periodical advertisements, experiences of the teaching for women in the 1875-1890 period were analysed. The conclusion is that, in Pelotas city, and in this period, a significant and diversified private teaching net for women had place, from particular teaching classes to home schools for women, regular and boarding schools.

Keywords: Education history. Female education. Private teaching.



Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa que visa analisar a educação feminina em Pelotas e tem como objetivo principal mostrar que havia nesta cidade, no século XIX, uma significativa e diversificada rede de ensino feminino privado (aulas particulares, colégios femininos, externatos, internatos etc.), e, em consequência, um amplo mercado de trabalho para as mulheres, especialmente às mulheres professoras. Os colégios femininos privados e as aulas particulares, apresentados neste trabalho revelam uma parte importante da história da educação feminina em Pelotas.

Nos jornais pelotenses de circulação diária, através de anúncios, eram divulgados os *collegios femininos*, bem como professoras que se ofereciam ou eram solicitadas para ministrar aulas particulares em residências ou outros espaços públicos e privados. Neste sentido, na pesquisa são utilizados anúncios de jornais pelotenses — *Correio Mercantil*, *Jornal do Commercio*, *A Discussão*, *Onze de Junho*, *A Pátria*, *Diário de Pelotas*, *Rio Grandense* e *A Nação* — disponíveis no Museu da Biblioteca Pública Pelotense (BPP) de grande importância no contexto pelotense, foi a principal fonte de pesquisa; os outros foram consultados na medida em que, para alguns semestres ou anos, o *Correio Mercantil* estava danificado ou indisponibilizado, e também com fins comparativos.

Na pesquisa, foram catalogados 1041 anúncios — contados repetidamente em cada ano — relativos ao período de 1875 e 1890. O período da investigação refere-se ao jornal mais antigo disponível na BPP (*Correio Mercantil*, 1875), no caso da data inicial; para a data final levamos em conta a implantação do período republicano, pois consideramos que com a República se configura um novo momento no ensino brasileiro, em especial um discurso que enfatiza fortemente o ensino público. Dos anúncios catalogados, 692 são de *collegios femininos* privados e 349 de aulas particulares para meninas. O estudo insere-se, portanto, no campo da educação feminina.

Sendo assim, os estudos que subsidiam a análise deste trabalho são, por um lado, referentes à história das mulheres, educação e relações de gênero, destacando-se nessa linha autores como Souza Lobo (1991), Lopes (1994), Scott (1992, 1995), Louro (1997) e Perrot (2005). No que tange os estudos da História da Educação, contribuíram para esta pesquisa autores

como Schneider (1993), Tambara (1997), Faria Filho & Vidal (2000) e Peres (2002).

Neste estudo consideramos que, como afirma Louro, “[...] as definições de homem e mulher, do masculino e feminino são efetivamente *construções históricas* e não um simples reflexo de um fato biológico.” (LOURO, 1995, p. 118). Em Joan Scott (1990, p. 14), o conceito de gênero é apresentado nos seguintes termos: “[...] gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.” Estas duas dimensões do conceito de gênero de Scott supõem que a construção do masculino e do feminino não está inscrita apenas nas identidades individuais, mas na própria ordem social. A questão principal é, como enfatizou Elizabeth de Souza Lobo (1991, p. 188), que as relações de gênero “[...] implicam não apenas diferenças, assimetrias, mas hierarquias, e que são relações de poder que fazem parte dos mecanismos de constituição dos poderes nas sociedades.”

Nesta perspectiva, temos procurado problematizar a oferta de escolarização feminina em Pelotas no século XIX. No caso em evidência, escolas e aulas privadas femininas, procuramos entendê-las no contexto social, econômico e cultural da cidade de Pelotas e das diferentes redes de relações de poder.

Nesse sentido, o artigo aborda, primeiramente, aspectos da história da educação feminina privada em Pelotas; em seguida, discute elementos metodológicos referentes ao uso de anúncios de jornais como fonte de pesquisa para a história da educação; posteriormente, como resultados da investigação, apresenta as aulas particulares e os colégios femininos privados, bem como características das professoras deste ensino.

Aspectos da história da educação feminina privada em Pelotas

Inicialmente é preciso considerar que Pelotas foi, no século XIX, o centro industrial e comercial charqueador mais importante de toda a Província. Em função da riqueza que circulava na cidade teve, também, uma vida social e cultural intensa. O modelo de vida, os costumes, os hábitos e os comportamentos, o lazer, as artes, a educação, as atividades intelectuais de um modo geral, foram imitados principalmente do município da Corte (Rio de Janeiro)



e dos países da Europa. Modelo de desenvolvimento, de modernidade, de civilização, de nobreza, principalmente a França que servia de parâmetro para a organização da vida familiar e social da elite pelotense. Isso era claramente perceptível na arquitetura dos prédios públicos e particulares, nos móveis e na decoração das casas, no vestuário, nas leituras, nas idéias que penetraram amplamente em alguns segmentos da sociedade pelotense.

Assim, Pelotas alcançou projeção na Província e em nível nacional, a ponto de tornar-se uma das cidades mais importantes do Rio Grande do Sul. Sem dúvida, sua pujança econômica, advinda da indústria saladeril, foi a principal responsável pela importância que adquiriu a cidade no cenário gaúcho e brasileiro. Data de 1780 a primeira charqueada estabelecida em Pelotas, por José Pinto Martins. (MAESTRI, 1993). A indústria do charque cresceu e na segunda metade do século XIX era a principal atividade pelotense. Dela derivaram outras indústrias, como de couro, de cola, de sabão, de velas. Pelotas tornou-se, portanto, o grande centro produtor do charque tanto que no final do século XIX havia por volta de 40 charqueadas instaladas às margens do Arroio Pelotas e do Canal São Gonçalo.

Em relação à educação, a cidade, denominada São Francisco de Paula, no ano de 1832, já contava, segundo Magalhães (1993, p. 225), com algumas escolas: “[...] havia aqui cinco aulas particulares, freqüentadas por 244 alunos, sendo 35 do sexo feminino”. Naquele mesmo ano, ao tornar-se vila, “[...] estabeleceu-se a primeira escola pública, com duas aulas — para meninos e meninas, separadamente.”

Ainda conforme Magalhães (1993, p. 225), “[...] na realidade, desde 1820 (desde antes da Independência) haviam sido autorizadas a funcionar na Capitania de São Pedro oito aulas públicas de primeiras letras — inclusive uma delas na Freguesia de São Francisco de Paula. Só não há indícios de que tenha sido efetivamente instalada.” Porém, segundo o autor, com a Revolução Farroupilha (1835-1845) todas foram fechadas. Depois da guerra, o ensino foi instalando-se gradualmente: “[...] dizem as estatísticas que em 1847 havia 11 escolas em Pelotas, entre públicas e particulares; em 1861, 14; em 1873, 28; em 1891, 46. Isso significa que a oferta material da instrução dobrou entre 1861 e 1873 e mais, triplicou durante o período que nos ocupa [1860-1890].” (MAGALHÃES, 1993, p.226). Ao se referir ao ensino feminino afirma que:



Não podemos generalizar a educação feminina imperial como sendo pouco desenvolvida. Pelotas se diferencia ao consolidar a freqüência das mulheres no ensino feminino. [...] Em 1891, de 2.759 alunos, 1.119 eram do chamado belo sexo. (MAGALHÃES, 1993, p. 232).

Apesar do autor não especificar o número de escolas privadas femininas, destaca algumas existentes nessa época: “[...] o colégio Santa Rosa, da professora Rosa Pinto; o Colégio Acácia, o primeiro exclusivamente feminino, cuja diretora era M. M. Medeiros; o Colégio de Meninas, de Madame Jeanneret; os colégios Santa Cecília e Vitória, que faziam propaganda na imprensa das suas aulas de agulha e bordado.” (MAGALHÃES, 1993, p. 226). Embora não fosse a temática de pesquisa do autor, ele indica a existência de uma rede de escolas particulares e femininas, questão que nos moveu para a pesquisa.

É preciso considerar também que, nesse período, as iniciativas públicas no campo da educação feminina ainda eram lentas e graduais, o que possivelmente favoreceu a expansão do ensino privado em Pelotas, uma vez que a educação das mulheres estava em pauta nos debates e circuitos intelectuais nacionais e locais. (TAMBARA, 1997).

Segundo Cardoso (2004), o que ocorria no Brasil, no período imperial, é que não havia disputa entre escolas públicas e particulares. Segundo a autora, “[...] sequer durante o Império brasileiro se observa essa disputa, uma vez que a escola pública nunca preencheu as necessidades da população, portanto a escola particular mantinha um espaço de atuação que era *complementar e não concorrente*.” (CARDOSO, 2004, p. 183, grifos nossos).

O que havia era, na verdade, um “[...] incentivo do Estado para a proliferação do ensino particular [...]”, traduzindo-se essa política de diferentes formas: “[...] o descaso e a omissão quanto aos assuntos da educação pública, a necessidade de dividir a tarefa com a sociedade, a prática das subscrições populares para arrecadar fundos, o incentivo e a parceria da sociedade e associações voltadas para a instrução.” (CARDOSO, 2004, p. 183).

Portanto, em Pelotas, nesse período, houve um conjunto de razões que potencializaram a abertura de escolas femininas, principalmente a riqueza advinda da indústria do charque, a presença de uma elite e seu conseqüente



interesse em educar o *bello sexo*, a ainda tímida presença do poder público na esfera educacional, entre outras.

A imprensa pelotense e os anúncios das escolas femininas privadas

No Brasil, a imprensa, no final do século XIX, constituiu-se na mais importante forma de comunicação e expressão de modos de agir e pensar. Anjos (2000, p. 54) afirma que, no último quartel do século XIX, “[...] não seria demais lembrar que Pelotas foi, durante a segunda metade do século passado, uma sociedade muito bem servida de jornais e periódicos literários.”

Tomamos, como fonte de pesquisa, alguns desses jornais pelotenses, mais precisamente os anúncios de escolas privadas e aulas femininas. Nesses jornais, em geral, entre as quatro páginas diárias, uma delas era especialmente reservada aos anúncios. Trata-se de propagandas publicadas diariamente que informavam sobre produtos e serviços prestados à comunidade. Entre os produtos oferecidos encontram-se: remédios, alimentos, imóveis, vestuário, cosméticos, leilões, livros, teatros, venda e aluguel de “escravos”, “moleques”, “creoulas”, “mulatas” (durante o regime escravocrata), “meninos”, “meninas” ou “criadas” (após a lei da Abolição da Escravatura). Nesse contexto, havia também anúncios de escolas, nos quais eram destacados geralmente o nome da fundadora (*directora*), das professoras e professores, o currículo, o endereço, os preços, a condição de internato e/ou externatos, etc.

Sendo assim, os anúncios, nesta pesquisa, são utilizados pela sua pertinência, formando um *corpus* documental. Conforme Brandão (2005), os anúncios são reconhecidos pelo seu caráter documental, uma vez que:

[...] retratam, pelas informações que fazem circular, pelas ofertas e procuras de produtos e serviços, o universo dos objetos e das preocupações presentes num determinado grupo social de uma dada época. Por ser um discurso corrente no dia-a-dia do cidadão e estar presente desde que os primeiros jornais impressos começaram a circular, esse gênero do discurso torna-se objeto interessante para apreender aspectos da vida social de uma determinada comunidade discursiva. (BRANDÃO, 2005, p. 1).

Vieira (2004, p. 24) afirma, também, que a publicidade reflete, conforme cada época, padrões de comportamentos da sociedade e considera que “[...] a propaganda é o retrato da sociedade, ela é mais precisa do que qualquer outro registro.”

Para o caso específico da pesquisa histórico-educacional, os anúncios podem preencher lacunas e trazer dados que em outros documentos não estão disponíveis. Conforme Tambara e Arriada (2004, p. 5), nos seus estudos sobre a instrução pública no Brasil, “[...] são relativamente escassos os relatos, relatórios” [...], no que se refere as estatísticas sobre a educação e sistematização de ensino no século XIX. Assim sendo, os anúncios representam uma importante e peculiar fonte de investigação, pois permitiram focalizar, para o caso em questão, práticas e espaços de educação e de trabalho feminino em Pelotas no século XIX, no caso específico as escolas privadas e o magistério como ocupação das mulheres. Com o objetivo e a possibilidade de dar visibilidade à história da educação feminina, em Pelotas, pode-se afirmar que os anúncios das escolas femininas privadas são dados significativos porque são um dos únicos meios de informação à disposição dos/as historiadores/as que indicam a existência dessa rede de educação e trabalho femininos.

A seguir, apresentamos e analisamos alguns dos anúncios pesquisados.

48

As aulas particulares femininas em Pelotas no século XIX

As aulas particulares representam um conjunto de anúncios que tinham como uma das principais características a oferta de ensino individualizado, geralmente de uma única disciplina como as primeiras letras, língua estrangeira, música, dança, artes, mantido por uma professora e que utilizava o espaço da casa das alunas ou sua própria residência para ministrar tal ensino.

Faria Filho e Vidal (2000, p. 21 e 22), referem-se, em seu estudo, às “escolas do improvisado” ou “rede de escolarização doméstica” que, segundo eles, “[...] superavam em número, até bem avançado o século XIX, àquelas escolas cujos professores mantinham um vínculo com o Estado.” Indicam, também, para uma “[...] multiplicidade de modelos de escolarização realizados nas escolas do século XIX. Todos eles, com exceção dos colégios, utilizavam espaços improvisados das casas das famílias ou dos professores e de prédios



públicos ou comerciais.” Em Pelotas, especialmente na segunda metade do século XIX, essa parece ter sido a realidade corrente.

Para o caso pelotense, a partir dos anúncios dos jornais, foi possível identificar as seguintes situações de educação feminina:

- Oferta de aulas particulares ministradas na residência das professoras ou de seus parentes;
- Oferta de aulas particulares ministradas por professoras na casa do aprendiz;
- Oferta de aulas ministradas por preceptoras (professoras que residiam na casa dos alunos);
- Solicitação, pedidos de professoras e/ou pessoa habilitada para dar lições em residências.

Vejam alguns exemplos destes anúncios:

FRANCEZ

Anna da Silva Carvalho, recentemente chegada a esta cidade dispondo das necessarias habilitações, propõe-se a leccionar a lingua franceza, pelo methodo Hallendorf, em casas de familias, as senhoras e meninas mediante condições favoraveis. Tambem aceita alumnas para ensinar em sua casa. Pode ser procurada em casa de Boaventura da Fontoura Barcellos. (FRANCEZ, 1878, p. 3).

[...]

PROFESSORA

Madame Messeder, aprovada pelo conselho director da instrucção publica de Pariz, propõe-se a leccionar linguas franceza e ingleza e o desenho em casas particulares ou em sua residencia. Mlle. Messeder, discípula do conservatorio de Pariz, propõe-se a leccionar piano em sua residencia ou em casas particulares. Podem ser procuradas na rua Voluntarios n. 23 esquina da rua S. Miguel, sobrado. (PROFESSORA, 1887, p. 4).

[...]



CURSO DE FRANCEZ

Uma senhora franceza habilitada e com diploma da Faculdade de Paris tem a honra de informar as Exmas. familias desta cidade que no dia 13 do corrente abrirá um curso de lingua franceza pratica. Tambem póde leccionar em casas das Exmas. discipulas. Para maiores informações dirigir-se todos os dias das 9 às 11 horas da manhã a rua General Osório n. 196. (CURSO DE FRANCEZ, 1883, p. 4).

[...]

ATENÇÃO

Uma professora allemã deseja encontrar discipulas para lições ou em casas de familia, ou em collegios, leccionando as seguintes matérias: allemão, francez, inglez, piano, geographia, desenho e trabalhos de agulha. Informações no Hotel Alliança. (ATENÇÃO, 1889, p. 4).

[...]

PRECISA-SE

De uma professora para leccionar portuguez, fóra da cidade. Para maiores informações na rua S. Jeronymo n.75. (PRECISA-SE, 1890, p. 3).

[...]

PROFESSORA DE PIANO

Emelia Requião Sant'Anna pode ser procurada para exercicio de sua profissão em casa de seu irmão Dr. Domingos Alves Requião à rua Félix da Cunha, 56. (PROFESSORA DE PIANO, 1889, p. 4).

Conforme Vasconcellos (2005, p. 53), as professoras eram denominadas, nesses casos, de "mestres das casas", termo que perdurou, segundo a autora, até meados do século XIX e que indicava a denominação para professores/as particulares, porque atendiam as crianças nas casas e ministravam aulas de conteúdos ou conhecimentos específicos individualmente ou pequenos grupos, via de regra, familiares.

Na pesquisa, chama a atenção a quantidade e o tempo em que alguns anúncios circulavam nos jornais. Algumas professoras ofereciam seus serviços durante muito tempo, conforme, por exemplo, o anúncio da Sr. D. Adela O. de Royoi que foi publicado durante 3 meses, em 1883, totalizando 90 anúncios. A professora oferecia aulas de "musica, piano, francez e



italiano” que eram ministradas em sua residência. Outro exemplo é o de Mlle. Isabel Mac’Ginity, que em 1880, entre os meses de janeiro a maio, publicou 45 anúncios, oferecendo-se para o ensino de “francez, inglez ou allemão, a fallar, traduzir ou escrever grammaticalmente”. Isso talvez indique que o mercado não fosse tão receptivo às mulheres; que foi necessária muita determinação, persistência e luta para garantir o exercício da profissão.

Chama a atenção, também, que entre os anúncios de aulas particulares é possível encontrar um número significativo de professoras que ofereciam seu trabalho e, após algum tempo, fundavam *collegios femininos* ou atuavam paralelamente em ambos os espaços. As aulas particulares foram, nesse sentido, uma estratégia que algumas professoras utilizaram para estabelecerem-se e investirem em um projeto mais ambicioso: a criação e a manutenção de uma escola. Era, também, certamente, uma forma de ganhar a credibilidade da clientela. Além disso, as aulas em domicílio significaram a “porta de entrada” para que mulheres recém chegadas de países europeus e platinos iniciassem os seus trabalhos como professoras na cidade.

Nos anúncios das aulas em domicílio foi possível verificar como as professoras, principalmente as estrangeiras, iniciavam suas práticas educativas: primeiramente ofereciam serviços como professoras particulares, e, transcorrido um tempo, abriam seus próprios colégios para meninas; talvez após ambientarem-se, conhecerem a cidade, conquistarem “clientela” e alcançar uma certa legitimidade e credibilidade entre a população. Um exemplo disso foi identificado através dos anúncios de Mlle. Isabel Mac’Ginity, no *Jornal do Comércio*, do dia 25 de Janeiro de 1880 e 07 de Janeiro de 1881. Inicialmente, em 1880, a professora ofereceu aulas particulares e no ano seguinte abriu uma escola feminina privada de ensino primário e secundário, denominada “Collegio Victoria”. Seguem os anúncios:

PROFESSORA

Mlle. Isabel Mac Ginity, discípula das irmãs de caridade de São Leopoldo, propõe-se a leccionar em collegios ou casas particulares, o francez, inglez ou allemão, a fallar, traduzir ou escrever grammaticalmente. Para informações com o Sr. Tenente-coronel Joaquim Ragado ou o Sr. Benjamin Guerreiro na rua Andrade Neves, 107. Casa de Confiança. (PROFESSORA, 1880. p. 3).

[...]



COLLEGIO VICTORIA

98 RUA PAYSANDU 98

Isabel Mac-Ginity, ex-alumna do collegio de S. José, em São Leopoldo e ex-professora do collegio de Mme. Jeanneret.

A directora deste collegio previne nos respeitáveis pais de família que abre as aulas de seu estabelecimento de instrucção primaria e secundaria no dia 10 do corrente. As matérias do ensino se compõe:

Ensino primario

Leitura, calligraphia, arithmetica, orthographia, grammatica e systema métrico.

Ensino secundario

Portuguez, francez, inglez, allemão, geographiageral, choro-graphia do brazil, analyse, themas de reducção, arithmetica desenvolvida, etc.

Trabalhos de agulha

Crochet, tricot, netting, ponto de marca, flores de papel, lã e penas, bordados em branco, filó, matiz, fróco, ouro e applicação.

Preços

Externas primarias..... 15\$000 — Por trimestre adiantados

Ditas secundarias.....24\$000

Bellas-Artes

Piano, canto e desenho.

Desde o começo das aulas abrir-se-ha uma classe para particar a fallar o francez, inglez e allemão.

O ensino das Bellas-Artes é pago separadamente. (COLLEGIO VICTORIA 98, RUA PAYSANDU 98, 1881, p. 3).

Pode-se perceber, assim, que a educação em domicílio foi uma prática comum no século XIX, a qual permitiu, de alguma forma, a escolarização de uma parcela da população pelotense e a saída de muitas mulheres para o mundo do trabalho. Segundo Peres (2002), para o caso de Pelotas, no século XIX, é possível dizer que:



Embora o magistério e alguns serviços domésticos não fossem atividades exclusivamente femininas — o que revela que os homens podiam desempenhar, em alguns casos, as mesmas tarefas que as mulheres, enquanto elas não podiam trabalhar em 'atividades de homens' — o número de mulheres nestas funções era significativamente maior. (PERES, 2002, p. 60).

O magistério, em domicílio ou em escolas, significou na sociedade pelotense do século XIX, assim como em outras partes do País, um mercado promissor às mulheres. Aproveitando-se de um momento em que o magistério se consolidava como profissão feminina e era aceito socialmente como trabalho de mulheres; e da difusão do discurso da emancipação feminina e da necessidade de escolarização das meninas; do momento de prosperidade e riqueza econômica, essas mulheres-professoras ocuparam de forma significativa o espaço público. O magistério foi uma das formas mais importantes de conquista desse espaço.

Os *collegios femininos* privados pelotenses

Nos anúncios dos jornais pesquisados, entre os anos de 1875 a 1890, foi possível registrar 23 *collegios femininos* existentes nesse período. Ao todo, catalogando-se repetidamente os anúncios, foram 692 registros de publicidade desses colégios.

Conforme a tabela a seguir, foi possível identificar quais eram as escolas femininas privadas anunciadas, a quantidade de anúncios e o período de cada uma, além de algumas de suas professoras e diretoras:



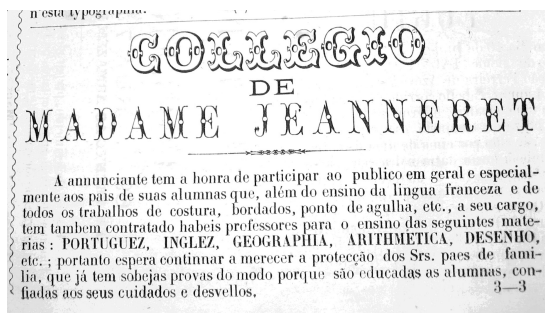
Quadro 1 – Anúncios dos *collegios femininos* 1875-1890

Número de anúncios	Período (anos) de publicação	Nome dos colégios, professoras, directoras
75 anúncios	1875 a 1890	Collegio de Meninas — Mme. Berta Jeanneret Professoras: Mme. Fulcher, 1876; Camille Tarnac, 1878; D. Pulcheria Soares, 1880; Julia Jeanneret, 1880, 1881; Mis Milna, 1882 .
194 anúncios	1875 a 1887	Collegio Acácia — Maria Malvina de Medeiros
08 anúncios	1875 a 1876	Collegio Francez — Mme. Audissou — Branca Audissou
19 anúncios	1877 a 1882	Santa Rosa — Rosa B. Pinto
27 anúncios	1878 a 1882	Santa Cecília — Adelaide Rodrigues Patricia Professoras: Sra. D. Augusta Martinez; D. Amélia Penedo Pinto, 1880
01 anúncio	1878	Collegio de Instrução Elementar — D. Amalia P. Furtado
09 anúncios	1878 a 1879	Collegio Franco Brasileiro — Mme. Lameignare
02 anúncios	1878	Curso Normal de Instrucção
06 anúncios	1880	Collegio Francez — Miss Mary Milne
65 anúncios	1881 a 1886 1889 a 1890	Collegio Victoria — Izabel Mac G-nity
71 anúncios	1882	Collegio Minerva — Emilia Frazão Silveira
08 anúncios	1883-1886 1889	Collegio Perseverança — Maria Antonia Mursa Professora: Maria Imbert
11 anúncios	1884	Externato Particular — Emilia de Mendonça
01 anúncio	1886	Elementarschule — Angelina Kleyln
10 anúncios	1886	Collegio São João — Florinda de Souza Barcellos
27 anúncios	1886 a 1887	Collegio Pedro II — Anna Barcello de Moura
04 anúncios	1887 a 1889	Collegio Honra e Trabalho — D. Maria Luiza de Arruda Pires Professora: Sra. D. Mathilde Figueira, 1887
04 anúncios	1887	Collegio para Meninas — Mme. Messeder
09 anúncios	1888	Collegio N. S. da Conceição — Sra. D. Herminia H. da Rocha
38 anúncios	1889	Externato Nacional — D. D. Antonina Rochefort e Josephina Laquintinie Queiroz
28 anúncios	1890	Collegio Santa Anna — Anna Barcellos de Moura.
01 anúncio	1890	Collegio Minerva — Ursula da Silva Lima

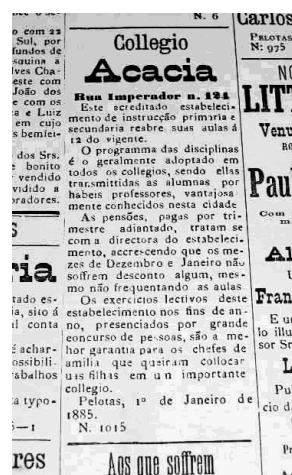


Entre outras coisas, foi possível observar a média de *collegios femininos* que anunciavam em cada ano: de três a sete colégios anualmente publicavam anúncios de seus estabelecimentos. No período de abrangência da pesquisa, os anos de 1878 e 1886 foram os que registraram maior número de anúncios dessas escolas. Não são, todavia, os mesmos que aparecem anualmente — com exceção dos Collegio de Meninas, de Mme. Jeanneret, e do Collegio Acácia —, o que indica, talvez, o caráter efêmero de alguns ou a necessidade de adaptação e reorganização de outros.

Pela pesquisa foi possível acompanhar, através da permanência ou não dos anúncios, como os colégios foram se alterando ou se modificando, fenômenos possíveis de se observar através da troca do nome dos colégios, das/os professoras/es, das diretoras, dos endereços. A seguir, apresentamos os anúncios dos dois *collegios femininos* que aparecem em praticamente todo o período da investigação:



Fonte: Correio Mercantil, 28 jul. 1875



Fonte: A Discussão, 05 nov. 1885

No período analisado, o Collegio de Meninas de Mme. Jeanneret é o que se mantém durante os 15 anos da pesquisa. Desta escola coletamos um total de 75 anúncios. Nossos dados indicam, contudo, que o colégio foi fundado em 1872 e fechou em 1890. Do Collegio Acácia, da professora Maria Malvina de Medeiros, catalogamos 194 anúncios em um período um pouco menor, de 1875 a 1887. Contudo, em relação ao número de

anúncios, há outros dados que chamam a atenção, como, por exemplo, o Collégio Minerva que em 1882, quando esteve sob a responsabilidade de Emilia Frazão Silveira, publicou 71 anúncios, ou seja, um número extremamente significativo para uma única escola em um único ano. Infelizmente não dispomos de dados sobre o valor cobrado para a publicação de cada anúncio, o que permitiria algumas hipóteses sobre o “investimento” desses colégios na propaganda.

Em relação ao currículo escolar anunciado, constatamos a existência principalmente das matérias de *francez, portuguez, leitura, calligraphia, arithmetica, historia, desenho, geographia, trabalhos de agulha*. O *francez* se destaca como uma das disciplinas constantes nos currículos dos *collegios femininos*, acompanhando uma tendência da sociedade pelotense da época em valorizar a cultura europeia, especialmente a francesa e, também, talvez em função da própria origem de algumas das professoras. Nos anúncios havia os seguintes destaques:

AULA DE FRANCEZ

Mme. Audissou

Discipula da Escola Normal de Bordeaux e depois professora do mesmo estabelecimento durante 5 annos, conforme o attestam seus documentos de habilitação, participa aos Srs. chefes de familia, que tem estabelecido n'esta cidade um collegio para ensino da lingua franceza especialmente e de outras differentes materiais, como geographia, historia, etc.

A sua longa pratica no magisterio, o methodo facil e rapido que emprega no ensino devem servir de garantia aos Srs. chefes de familia, a quem assevera empregar todos os esforços para corresponder á confiança com que a honrarem.

O collegio acha-se estabelecido á rua General Victorino n. 68. (AULA DE FRANCEZ. MME. AUDISSOU, 1876, p. 3).

[...]

PENSIONATO FRANCEZ E PORTUGUEZ

SEXO FEMININO

DIRIGIDO POR Mme. LAMENGNAIRE

Este estabelecimento de instrucção primaria e secundaria situado na rua Imperador, ensina todas as materias exigidas para



uma boa educação, e admite pensionistas, meio-pensionistas e externas.

O professor d'este estabelecimento recommenda-se pela sua illustração e pratica do magisterio. É do particular cuidado da directoria e de todos os professores fazer as meninas fallar francez quer nas aulas quer no recreio, podendo assim saberem soffrivelmente esta lingua em pouco tempo. Ensina-se tambem musica vocal, instrumental, dansa e mais artes por ajuste particular. (PENSIONATO FRANCEZ E PORTUGUEZ SEXO FEMININO DIRIGIDO POR MME. LAMENGNAIRE, 1878, p. 4).

O destaque dos anúncios é justamente o ensino da língua francesa — sendo mesmo o título de alguns anúncios de escolas — e de outras habilidades como os trabalhos de costura, bordados, ponto agulha, música, dança, ou seja, as “habilidades consideradas femininas”. Chama a atenção, contudo, a ênfase nas disciplinas de português, inglês, geografia, aritmética, desenho, contabilidade escrita e “noções científicas”. Nesse sentido, pode-se dizer que o currículo era bastante amplo. Talvez aqui o binômio educação-instrução das mulheres estivesse associado. Ou seja, a educação e instrução feminina para a elite reuniam as habilidades de bordados e culinária para o domínio da casa; as habilidades de leitura, oralidade e o domínio de diversas línguas para bem acompanhar e representar na sociedade seu marido; e os conhecimentos científicos para uma educação vinculada à modernização e civilização da sociedade.

Conforme Louro (1997), as moças eram amplamente preparadas com destino ao lar:

Para as filhas de grupos sociais privilegiados, o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas da matemática era geralmente contemplado pelo aprendizado do piano e do francês que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas. As habilidades com agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviços, também faziam parte da educação das moças; acrescida de elementos que pudessem torná-las uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. (LOURO, 1997, p. 447).

Outra disciplina de destaque no ensino feminino era a de leitura. Obviamente que o processo de leitura estava incluído em todas as disciplinas, mas oferecer a leitura como uma matéria específica indica que havia práticas específicas que eram desenvolvidas nessas escolas. A leitura é referida nos anúncios com sub-divisões que vão desde os “rudimentos da leitura”, “desde as primeiras letras”, “fábulas e leituras recreativas”, “leitura adiantada” até a “mais desenvolvida prosa e verso”. Não resta dúvida, portanto, que assim como o francês, a leitura era uma disciplina fundamental nas escolas no século XIX.

Analisamos, também, notícias divulgadas nos jornais locais dos exames finais desses colégios. Através delas é possível perceber que, no final do ano, os colégios, para difundir e tornar público o trabalho desenvolvido com as *alumnas*, entre eles o domínio da leitura, utilizavam espaços públicos como, por exemplo, a Sociedade Terspichore, uma sociedade bailante que promovia bailes e saraus na cidade. A prática da leitura oral era bastante comum. Conforme Chartier (2000, p. 21), a leitura em voz alta tem uma “função pedagógica”. Segundo ele, “demonstrar que se é um bom leitor, lendo em voz alta, constitui um ritual de passagem obrigatório para jovens que exibem, assim, seu domínio da retórica e do falar em público”. Ou seja, o caso dos exames finais era o momento das alunas socializar e demonstrar os conhecimentos adquiridos nos colégios. Veja a notícia publicada no *Correio Mercantil* em 28 de Dezembro de 1875.

58

Exercícios Escolares

No domingo passado, no salão da sempre prestativa *Terpsichore*, realizaram-se os exames das alumnas do Collegio Francez, dirigido pela habil professora a Exma. Sra. Branca Audissau.

Compareceram a essa festa da juventude das mais illustres familias pelotenses, que tiveram ensejo de presenciar um acto assás edificante e nunca visto n’esta cidade.

As alumnas, depois de mostrar ao numeroso auditorio o quanto teem aproveitado seus estudos durante a existencia de seis mezes apenas que conta aquella collegio, respondendo admiravelmente em todas as materias em que foram interrogadas — grammatica franceza, geographia, historia, arithmetica —, etc., etc., representaram, a caracter, uma interessante produção dramatica denominada *Perette et Gabrielle*, elegante composição de Mme. Audissou, e de tal maneira desempenharam os differentes



papeis, tão bem ensaiadas estavam, que os espectadores, por mais de uma vez promoveram em freneticos applausos de admiração. Depois da representação, que esteve realmente digna de todo elogio, as alumnas recitaram diversas poesias e cantaram belíssimos *couplets*, acompanhadas ao piano [...].(EXERCICIOS ESCOLARES, 1875, p. 1).

Nesse sentido, os exames escolares relatam experiências para um mundo privado, um universo letrado que ostentava conhecimentos que não eram certamente de domínio de toda a sociedade pelotense, mas de algumas mulheres da elite, principalmente ao estimular as leituras em francês, reservadas a uma minoria capaz de ler nessa língua. Foram muitos os textos, livros, poesias e *dialogos* em língua francesa. Eram leituras feitas como prova do sucesso das *alumnas*. As práticas de leituras em francês decorrem de toda uma representação em torno da instrução feminina, da aprendizagem da língua francesa e da sua utilização em situações públicas e privadas, da valorização do francês como língua padrão, bem como da aceitação dos padrões europeus como modelo de sociedade em Pelotas nesse período.

Algumas das leituras feitas podem ser evidenciadas nos títulos das obras lidas e nas formas de leituras, como podemos perceber nos exemplos a seguir:

59

COLLEGIO VICTORIA

Teve lugar hoje, neste estabelecimento de instrução primaria e secundaria para o sexo feminino, os exercicios sobre diversas disciplinas.

As alumnas da 1º e 2º classes responderam satisfatoriamente em todos os pontos que foram argüidas.

A mesa dos exames compunha-se da digna directora Exma. Sr. D. Izabel Mac Ginity e dos Srs. Albino da Silva silveira, Thomas King e Arnizaut Furtado.

Em francez leram e traduziram, com elegância alguns trechos de Beautés de Chateaubriand as alumnas D.D. Josephina Mac Ginity, Elysa Schneider e Izabel Fernandes.

Estas mesmas alumnas e juntamente D. Amelia Tavares analysaram logicamente alguns periodos em portuguez, seguindo-se a analyse etymologica pelas alumnas D. Honorina Silva,, Florinda Paula, Josephina Mac Ginity, Alice King, Emma King, Angélica



Coimbra, Thereza Amoretty, Victorina Amoretty e Francisca Xavier. (COLLEGIO VICTORIA, 1880, p. 2).

[...]

COLLEGIO JEANNERET

[...] houve um bonito *dialogo* na lingua franceza entre as intelligentes jovens Maria Luiza Chaves, Luclia Souza e Alice Duarte, o qual mereceu vivos applausos do numeroso auditórios, seguindo-se outro *dialogo* no mesmo idioma pelas não menos intelligentes alumnas D. Luiza Leivas, a Senhorinha Laquintinie.

As gentis discipulas de Mme. Jeanneret, D. D. Leopoldina Lopes, e Magdalena Tamborindeguy recitaram lindas poesias analogas ao acto, pronunciando uma bella producção poetica a cerca de Joanna d'Arc, a galante jovem Adelaide Ramos.

Pela digna directora foram distribuídos a todas as suas alumnas, como signal de lembrança, pela assiduidade e applicação oas trabalhos escolares durante o anno lectivo, lindos livros elegantemente encadernados. (COLLEGIO JEANNERET, 1882, p. 2).

60

Poesias, *dialogos*, *bella producção de Joanna d'Arc*, trechos de *Beautés de Chateaubrian*, mostram claramente a tendência de leituras públicas de clássicos, especialmente da cultura europeia, com ênfase para a francesa.

Outra característica marcante dos anúncios em questão era a de salientar os espaços físicos. Alguns dos colégios funcionavam em prédios próprios, sobrados que mantinham internatos ou semi-internatos e externatos para as moças. Além disso, eram prédios centrais que utilizavam espaços “nobres” da cidade, como, por exemplo, o Collegio Pedro II, que ficava na rua Pedro II, n.22, na praça Pedro II, junto ao Theatro Sete de Abril. (CORREIO MERCANTIL, 1886), hoje praça Coronel Pedro Osório (área central da cidade). Assim, muitos anúncios enfatizam as condições dos prédios das escolas, como vastidão e vários compartimentos, com o intuito de atrair a atenção das famílias principalmente porque muitos destes colégios ofereciam internatos, ou seja, ofereciam espaço de moradia para suas alunas.

Em relação às professoras, tanto os anúncios das aulas particulares quanto dos *collegios femininos* enfatizavam as qualidades e a formação das mesmas que era bastante variada e por vezes bastante especializada. Entre as qualidades morais e intelectuais observadas, os anúncios destacavam: “os dignos esforços, os escrupulosos cuidados, a observância”, a formação em



países da Europa, no Município da Corte ou em colégios religiosos. Ao destacar a formação profissional, as professoras recém chegadas dos grandes centros internacionais e nacionais usavam essas referências como 'chamariz', principalmente ao atestar, através da publicidade, os cursos que haviam concluído e as escolas em que se formaram ou as experiências com ensino em outras províncias ou países.

Portanto, eram comuns anúncios assim:

Aviso. Madame Eugenie Lamaignere

Madame Eugenie Lamaignere, recentemente chegada a esta cidade, professora pela academia de Pariz oferece os seus serviços às famílias que queiram dar-lhe a honra de sua confiança.

Possuindo uma completa instrução e grande prática de ensino, adquirida nos colégios da Europa e no mais importante de Buenos Aires, onde foi diretora, julga poder satisfazer plenamente aos justos desejos das pessoas que a encarregaram da educação de seus protegidos e transmitir-lhes uma educação completa.

A sua moradia é na rua General Osório n. 169. (AVISO. MADAME EUGENIE LAMAIGNERE, 1878, p. 3).

[...]

Madame F. Santos

Professora habilitada e a pouco chegada da Europa, ofereceu-se para lecionar em casas de famílias, as seguintes matérias: primeiras letras, português, francês, piano, desenho, pinturas, bordados, etc.

Pode ser procurada, provisoriamente, na Pensão Glynder, à rua Andrade Neves n.151. (MADAME F. SANTOS, 1897, p. 4).

Por fim, vale salientar que as mulheres-professoras empreenderam muitos esforços para garantir um espaço profissional no século XIX e que o ensino privado, tanto as aulas particulares quanto os *collegios femininos*, representaram efetivamente um trabalho para as mulheres e uma forma de escolarização para uma parcela da população feminina.

Considerações finais

É preciso considerar que o processo de urbanização, o desenvolvimento econômico, a criação de instituições culturais, o crescimento da imprensa, o surgimento de serviços públicos e privados e os discursos da emancipação feminina impulsionaram, de alguma forma, a educação na cidade de Pelotas no século XIX. Pelotas, pela sua riqueza econômica e cultural, advinda principalmente da indústria do charque, atraiu muitas mulheres — algumas delas vindas de países europeus e platinos — que encontraram terreno fértil na cidade para instalar escolas femininas e/ou para oferecer suas habilidades para a educação das meninas. Os anúncios dos jornais pesquisados indicam, nesse sentido, iniciativas de educação para as meninas e um crescente mercado de trabalho para as mulheres-professoras no século XIX. Nesse contexto é preciso considerar o avanço do discurso da emancipação feminina e da necessidade de escolarização das mulheres.

62 Sendo assim, a luta pelo direito à educação das mulheres resultou, naquela época, no fortalecimento e na oferta significativa de aulas e de escolas particulares para a população feminina, especialmente para as mulheres da elite. Projetos que se inspiravam em modelos de escolarização vindos, principalmente, da Europa e que, implementados por mulheres vindas geralmente destes países, propiciavam a instrução das mulheres pelotenses e a abertura e ampliação de um novo espaço de trabalho feminino, o magistério.

Tomando um período de 15 anos de pesquisa, 1875-1890, e tendo encontrado, em diferentes jornais de Pelotas, 1041 anúncios, sendo 692 de *collegios femininos* privados e 349 de aulas particulares para meninas, podemos afirmar que havia mesmo uma significativa e diversificada rede de ensino feminino privado na cidade, que nessa época contava com “uma população de 40.000 almas”, segundo o “*mappa cadastral*”, publicado no Jornal *A Pátria*, do dia 27 de Setembro de 1888; segundo o documento, “com uma expressiva população urbana em relação à população rural”.

Pretendemos, em uma segunda fase da pesquisa, abordar outro período da história da educação feminina pelotense, na tentativa de perceber se essa tendência, a existência de uma rede de aulas privadas e de escolas femininas em forma de internato e externato, perdurou em Pelotas adentrando o século XX.



Referências

ANJOS, Marcos Hallal dos. **Estrangeiros e modernização**: Pelotas no último quartel do século XIX. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária (UFPEL), 2000.

ARRIADA, Eduardo. Do Liceu D. Afonso ao Ateneu Rio-Grandense: tentativas frustradas de implantação do ensino secundário público na Província de São Pedro. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ASPHE), 10., 2001, Pelotas. **Anais...** Pelotas: ASPHE, 2001.

ATTENÇÃO. **Correio Mercantil**, Pelotas, p. 4, 24 maio 1889.

AULA DE FRANCEZ. MME. AUDISSOU. **Correio Mercantil**, Pelotas, p 3, 08 jan. 1876.

AVISO. MADAME EUGENIE LAMAIGNERE. **Correio Mercantil**, Pelotas, p. 3, 6 abr. 1878.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **O cotidiano em anúncios de jornais do século XIX**. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/HBrandao001.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2006.

CARDOSO, Teresa Maria Rolo Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004. (v. 1).

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

COLLEGIO VICTORIA. **Jornal do Comércio**, Pelotas, p. 2, 1º set. 1880.

COLLEGIO JEANNERET. **A Discussão**, Pelotas, p. 2, 30 nov. 1882.

CURSO DE FRANCEZ. **Correio Mercantil**, Pelotas, p. 4, 9 nov. 1883.

EXERCICIOS ESCOLARES. **Correio Mercantil**, Pelotas, p. 1, 28 dez. 1875.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. 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. 19-33, maio/ago. 2000.

FRANCEZ. **Correio Mercantil**, Pelotas, p. 3, 11 mar. 1878.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Pensar categorias em história da educação e gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 11, p. 19-29, nov. 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-133, jul./dez. 1995.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

MADAME F. SANTOS. **Correio Mercantil**, Pelotas, p. 4, 21 ago. 1897.

MAESTRI, Mário. **O escravo gaúcho**: resistência e trabalho. Porto Alegre: Universidade, 1993.

MAGALHÃES, Mario Osório. **Opulência e cultura na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**: um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1890). Pelotas: Editora e Gráfica Universitária UFPEL/Livraria Mundial, 1993.

PENSIONATO FRANCEZ E PORTUGUEZ SEXO FEMININO DIRIGIDO POR MME. LAMENGNAIRE. **Correio Mercantil**, Pelotas, p 4, 8 jul. 1878.

PERES, Eliane Teresinha. **Templo de luz**: os cursos noturnos masculinos de Instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1925). Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru (SP): EDUSC, 2005.

PRECISA-SE. **Correio Mercantil**, Pelotas, p. 3, 22 jul. 1890.

PROFESSORA. **Jornal do Comércio**, Pelotas, p. 3, 25 jan. 1880.

PROFESSORA. **Correio Mercantil**, Pelotas, p. 4, 17 ago. 1887.

PROFESSORA DE PIANO. **Correio Mercantil**, Pelotas, p. 4, 12 ago. 1899.

SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul** (1770-1889). Porto Alegre: Editora da Universidade/Edições, 1993.

_____. História das mulheres. In: BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução Magda Lopes, São Paulo: UNESP, 1992.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOUZA LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Brasiliense, 1991.

TAMBARA, Elomar. A educação feminina no Brasil ao final do século XIX. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 67-90, abr. 1997.

TAMBARA. Elomar; ARRIADA, Eduardo. **Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. Brasília: MEC/INEP/SBHE, 2004. (Coleção Documentos da Educação Brasileira).



VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres**: a educação no Brasil oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VIEIRA, Lula. História contada pelos anúncios. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre, p. 24, 15 ago. 2004. (Caderno de Economia).

Ms. Patrícia Daniela Maciel
Universidade Federal de Pelotas
Integrante do Grupo de Pesquisa
Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE)
E-mail | sissah@terra.com.br

Profa. Eliane Peres
Universidade Federal de Pelotas
Integrante do Grupo de Pesquisa
Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE)
E-mail | etperes@ufpel.tche.br

Recebido 13 nov. 2006

Aceito 18 dez. 2006



Educação em espaço insular: o caso das escolas de fazenda de Marajó, no Pará

The Education in a isolated environment: the Marajó island, Pará state, farm schools

Sônia Maria da Silva Araújo
Universidade Federal do Pará

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa empírica, realizada no interior de Soure, Ilha de Marajó, no extremo norte do estado do Pará, Brasil. Ele descreve a constituição de escolas de fazenda na foz do rio Amazonas. Para tanto, se fundamenta, teoricamente, nos escritos de Raymond Williams. Metodologicamente, utilizou-se, para a coleta dos dados, a técnica da entrevista e da observação. Resultante originalmente do sistema de sesmarias, as fazendas de Marajó foram, ao longo desses cinco séculos, desenvolvendo um latifúndio perpetuado pelo privilégio de herança: são *terras de família*. Nessas terras, onde não há espaço público, se instituiu, nos anos de 1930, a prática da escolarização que, em meio ao sistema de relações sociais estabelecidas pela instituição fazenda, articulou as gentes do lugar a outros sistemas constituídos pela sociedade brasileira como os centros urbanos, as agências formadoras de professores e instituições públicas de gerenciamento da educação. Mas a escola instituída dentro do latifúndio consolidou-se aprisionada a um sistema social de relações desprovido de liberdade pública de participação.

Palavras-chave: Escolas-fazenda. Marajó. Latifúndio.

Abstract

This paper is the result of an empiric research, in the countryside of Soure, Marajo Island, located in the far North of the State of Pará, Brazil. It describes the formation of the schools inside farms located in the estuary of the Amazon River. It refers to Raymond Williams' ideas as theoretical basis. The methodological approach used was the interview and field observation. Originally resulting from the "sesmarias" system, along the last five centuries Marajo farms became into a latifundium system, perpetuated by a inheritance privilege system: they are "family lands". Within these lands, where there's no public space, it was instituted, during the 30's in the 18th century, the practice of schooling. It is related to the social interactions system that was created by the farms institution, introducing the islanders to other social systems present in Brazilian society, as the urban centers, the agencies for teacher graduation and governmental organizations for education management. But the school instituted inside the large land extensions consolidate itself imprisoned into a social system of relations destitute of public participation liberty.

Keywords: School-farm. Marajó. Large land extensions.



Introdução

Este artigo sintetiza dados e análises de uma pesquisa empírica¹, realizada no interior de Soure, Ilha de Marajó, extremo norte do Estado do Pará, que descreve a constituição e a institucionalização de escolas de fazenda na foz do rio Amazonas. Objetivamos, com esta pesquisa, conhecer o processo histórico de instalação da escola naquele lugar, para melhor compreender sua realidade no presente. Teoricamente, fundamentamos o estudo nos escritos de Raymond Williams (1961, 1969, 1984, 1988, 1989a, 1989b, 1992, 1997). Metodologicamente, utilizamos em campo as técnicas da entrevista e da observação. As entrevistas foram realizadas com fazendeiros, pais e mães de alunos, professores e ex-professores de escolas de fazenda. As observações foram feitas em salas de aula, onde registramos práticas de alunos, de professores e de outros que interagem diretamente com a escola no dia-a-dia, como as mães que preparam a merenda escolar. Ao efetivarmos essas observações, apreendemos formas diversas de ensino e atitudes operadas pelos professores. Utilizamos, para melhor descrever essa realidade escolar, recursos iconográficos, como fotografias e mapas.

Além do referencial teórico de Raymond Williams, trabalhamos, ainda, com toda uma literatura sobre sociedade e cultura brasileiras, e com um material especificamente relativo à Ilha de Marajó. Os autores que tratam da cultura brasileira, e que ajudaram na compreensão da realidade social estudada, embora nem sempre explicitamente citados, foram: José de Souza Martins (1973, 1979, 1981, 1986, 1993, 1994, 1997), porque analisa a cultura campestre; Carlos Rodrigues Brandão (1982, 1984, 1990, 1995), porque descreve com maestria a escola brasileira não urbana; Eduardo Galvão (1960, 1962, 1966, 1979) por trabalhar com indiscutível conhecimento de causa a cultura indígena no norte do Brasil. Também recorremos aos escritos de Darcy Ribeiro (1995), Sergio Buarque de Holanda (1994, 2001), Antônio Candido (1988) e outros não menos importantes. Sobre a cultura marajoara, os autores especialmente estudados foram: Ferreira Penna (1875, 1900, 1973), fundador do Museu Paraense Emílio Goeldi e um apaixonado pela cultura do Pará, que desenvolveu estudos e apoiou pesquisas sobre o potencial econômico e cultural da Ilha de Marajó; Miranda Neto (1968, 1976), estudioso da cultura de Marajó e conhecedor profundo das gentes de lá, suas falas, seus modos de ser, enfim, de toda uma cultura

desenvolvida na foz do rio-mar. Também nos pautamos nos textos de Miguel Evangelista Miranda da Cruz (1987), Leandro Tocantins (1992, 1973), Vicente C. Miranda (1896, 1991), Emílio Goeldi (1986) e Manoel Nunes Pereira (1956).

Para historiografar Marajó também nos valem de outros autores, que nos ofereceram os dados que precisávamos para compor a história tão pouco contada daquela gente. São eles: Vicente Salles (1969, 1971); Serafim Leite (1940, 1949); João Renôr Carvalho (1990); João Lúcio Azevedo (1901, 1931), além, é claro, do escritor marajoara Dalcídio Jurandir (1992, 1994, 1995), que nos fez compreender o universo cultural, as mentalidades, os devaneios e a dura realidade daquela população. Recorremos, ainda, aos primeiros cronistas das viagens ao norte do Brasil que, em meio aos pormenores de suas crônicas, revelaram pequenos detalhes sobre a antropologia do arquipélago. Quando articulados aos dados historiográficos, os detalhes constantes nessas crônicas esclareceram ainda mais a trama sociológica das gentes originárias e transformadas daquele lugar. Entre esses cronistas destacamos: Gastão Luís Cruls (1945, 1955), Betty Meggers (1954, 1955, 1977), Betty Meggers; Clifford Evans (1957) e Charles Wangley (1957).

68

O estudo foi realizado tendo como base a seguinte grande questão: em que sistema de significados inter-relacionados as escolas de fazenda da Ilha de Marajó, região interior de Soure, Estado do Pará, se fizeram constituir e instituir? Elaborada a partir da leitura de Raymond Williams, essa questão nos acenava para a idéia-chave de que as escolas de fazenda da ilha são produtos culturais, portanto, se pinçadas de seu contexto trariam à superfície uma trama sociológica capaz de nos fazer pensar, mais amplamente, sobre o lugar que a escolarização tomou no jogo das relações políticas e econômicas no Brasil e discutir o valor desse lugar, tendo em vista a vida vivida pelas gentes da ilha.

O trabalho de campo foi realizado em seis Fazendas do município de Soure que possuíam escolas em 2001 e conhecidas pelas gentes do lugar como *terras de família*: *Santa Cruz da Tapera*, *Matinadas*, *Flecheiras*, *São Lourenço*, *Cuieiras* e *São Bento*. Essas escolas estão administrativamente vinculadas ao sistema municipal de ensino e funcionam com base em um sistema de anexos e subanexos², mediante um convênio entre a prefeitura do município e os proprietários das Fazendas.



Quando iniciamos o trabalho de campo, logo percebemos que o produto cultural escolas de fazenda só poderia se revelar a nós a partir de um outro produto cultural que a antecede — a fazenda. Por sua vez, a fazenda no interior de Soure se produziu e reproduziu em meio a guerras que envolveram Aruã, missionários, colonos e africanos traficados³. Percebemos que essas escolas de fazenda fazem parte de um processo de colonização que não findou (pelo menos no interior de Soure), porque permanece o subjugo do *outro*. Mas constatamos também que, contraditoriamente, essas escolas têm ajudado alguns poucos vaqueiros a mudar esse curso histórico ao sonhar em ver o filho “doutor”. Mais: que os produtos culturais fazenda e escolas de fazenda envolviam uma teia de relações em que outros produtos culturais entravam em jogo, e que precisavam ser descritos — retiros, a prática da vaqueirice, a prática da servidão, o compadrio, o afilhadio, a herança, a prática da escolarização e o próprio sistema educacional. Enfim, como orienta Williams (1961), com um modo inteiro de vida. Demonstramos que as escolas de fazenda são o último recurso utilizado pela elite fazendeira da Ilha de Marajó para a manutenção da subjugação das gentes do lugar iniciada no século XVI, quando lá chegaram os primeiros adventícios.

Algumas idéias de Raymond Williams como estratégia para pensar as escolas de fazenda

Quando iniciamos a pesquisa, inúmeros autores chegaram às nossas mãos. Naquele momento, buscávamos um autor que apresentasse uma discussão mais ampla, capaz de fundamentar epistemologicamente a produção de nosso conhecimento e, que, também, oferecesse elementos para discutir questões de ordem educacional numa perspectiva mais conseqüente. Eis que encontramos em Raymond Williams não somente esses dois pontos, mas também o terceiro que tanto parecia importante e que antes não havíamos encontrado — a cultura. Raymond Williams cruza e integra estas três áreas: epistemológica, oferecendo elementos para a construção do nosso conhecimento; cultural, ao nos colocar diante de uma teoria da cultura; educacional, quando discute, no conjunto da produção cultural, a responsabilidade da educação nos resultados desses produtos, principalmente a alfabetização.

Nascido em 1921 e falecido em 1988, Williams é considerado um proeminente crítico marxista inglês do século XX e sua produção acadêmica data, basicamente, do início da década de 1950. Oriundo de uma comunidade rural — Pandry —, na fronteira entre o País de Gales e a Inglaterra, sua produção se dá no rastro de sua história pessoal, melhor dizendo, das condições de seu tempo-espaço social. A obra de Raymond Williams representa uma profunda reflexão sociológica de sua própria condição — filho de trabalhador de ferrovia, neto de agricultor, é contemplado com uma bolsa de estudos para Cambridge. Do campo para a cidade, da cultura de trabalhadores para a cultura oficial inglesa, a sua obra acaba por teorizar a ordem social capitalista que se alimenta da produção desses mundos distanciados. Particularmente, Williams se dedicou ao estudo da literatura, do teatro e da cultura de massa.

70 Para a tese, especialmente para pensar o objeto da pesquisa — as escolas de fazenda — pinçamos, do contexto dos ditos e escritos de Williams, a idéia de *sistema de significado inter-relacionado*. Trata-se de um conceito que permeia toda a produção de Williams e que fundamenta o seu campo de interpretação sobre o mundo e as coisas produzidas na cultura. As críticas feitas por ele no âmbito da Literatura, dos Estudos Culturais, da Comunicação e da Educação de Adultos, fundadas na idéia de sistema de significados inter-relacionados, resultaram em uma radical postura de não aceitação das condições desiguais que a sociedade capitalista impôs a grande parte da humanidade e, por extensão, em um forte discurso em defesa da participação democrática.

Cultura é o tema teorizado por Williams. Ele entende cultura como um processo que integra a vida ou como um processo geral de caráter social, e que, por isso mesmo, por ser geral e integrar, faz a interdependência de todos os aspectos da realidade social e define a dinâmica de sua mudança. No contexto da idéia de cultura como processo que inter-relaciona as coisas do mundo, se constitui a de sistema, promovendo a compreensão de que nada está isolado ou de que algo (ou alguma coisa na sociedade) possa ser pensada a partir de uma única perspectiva, seja ela econômica, política, ética, etc.

Esse sistema geral de significados inter-relacionados, que é a cultura, produz produtos culturais e é produzido por eles. Nesse sentido, a música, a literatura, a pintura, a arquitetura, o teatro e tantos outros produtos são



possíveis de serem produzidos pelas inter-relações sistêmicas que uma determinada sociedade conseguiu historicamente estabelecer e forçar. Por outro lado, esse sistema inter-relacionado se transforma à medida que os produtos culturais específicos são produzidos no seu interior.

Sob essa ótica, as escolas de fazenda da Ilha de Marajó foram estudadas na tese a partir da compreensão de que as mesmas se encontram situadas dentro de um sistema, o qual a história mais geral e a história local conseguiram constituir e que conforma [esse sistema] uma rede de conexões. Nessa direção, a analítica operada é tecida como uma rede de onde vamos puxando diversos fios para “desenhar” conexões. Assim, as condições geológicas e climáticas da ilha, as transformações nas representações geográficas, a história dos índios da região, a institucionalização da fazenda, a economia local e conseqüente investimento na pecuária, a constituição e a institucionalização da escola são os “fios” que puxamos para demonstrar as conexões que conformam o sistema inter-relacionado no qual a escola de fazenda se fez constituir. Cada um desses “fios” foi se desdobrando em outros, ampliando o tecido da rede.

A ilha de Marajó

A Ilha de Marajó⁴, considerada a maior ilha fluvial do mundo, está localizada no delta do rio Amazonas, no extremo norte do Estado do Pará, próxima da linha do Equador. Sua superfície ocupa uma área que mede, aproximadamente, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 49.606 Km², portanto, maior que a Holanda (33.940 Km²), a Bélgica (33.520 Km²), a Dinamarca (43.075 Km²), a Suíça (41.285 Km²). Ao norte, a ilha é banhada pelo oceano Atlântico; a leste e ao sul, pelo rio Pará; a oeste, pela foz do rio Amazonas. Entre a ilha e o continente — onde fica a capital do Estado do Pará, Belém — há a baía de Marajó, que é formada pela foz do rio Pará.

Entrecortada por rios, formando um denso labirinto de águas, a ilha — que antes era geograficamente reconhecida pelas inúmeras tribos indígenas Nheengaíba⁵, assentadas sobre os campos e florestas — é formada hoje político-administrativamente por 16 (dezesseis) municípios. À leste, parte mais elevada, fica a região dos campos, onde estão localizados os

municípios de Cachoeira do Arari, Chaves, Salvaterra, Ponta de Pedras, Santa Cruz do Arari e Soure — onde foi realizado o trabalho de campo da pesquisa.

O município de Soure ocupa uma área totalmente plana de 3.513 Km² dos 49.606 Km² de toda a ilha e fica localizado na ponta leste, no encontro das águas do oceano Atlântico e da baía de Marajó. Sua altitude é de 4 metros acima do nível do mar. Seus limites são: ao norte, o oceano Atlântico e o município de Chaves; ao sul, o município de Salvaterra; a oeste, o município de Cachoeira do Arari.

72 Como acontece em toda aquela área de ilhas, o clima é quente e úmido. A ilha apresenta variação climática em função dos períodos mais e menos chuvosos. O período mais chuvoso — chamado pela população local de “período da água doce” — é de fevereiro a maio, quando a precipitação pluviométrica chega a cobrir 2/3 da ilha. Nesse período, cerca de 70% da região de campos, onde está localizada Soure, ficam inundados devido à combinação de fortes chuvas, solos impermeáveis, topografia plana e um sistema natural de drenagem pouco desenvolvido. As águas, movidas pelo fenômeno da pororoca⁶, penetram nas plantações às margens dos rios, lagos e igarapés destruindo e arrastando tudo. No chamado período de estiagem ou “período da água salgada”, isto é, quando chove menos, que compreende de agosto a dezembro, o fenômeno é oposto. Os lagos secam, o solo racha, tornando-se árido e duro, formando terroadas — sulcos e alteamentos dos terrenos —, e os pecuaristas perdem cabeças de gado por falta de água, pois os rios pequenos secam por completo e os maiores baixam acentuadamente de nível. A vegetação escasseia e a navegação torna-se difícil, quase impraticável. Esses ciclos sazonais de cheia e seca tornam impraticável qualquer tentativa de cultivo agrícola em algumas áreas da ilha.

Há uma diferença radical no estado físico da ilha nesses dois períodos. A diferença é tanta que uma pessoa que visite o lugar no “período da água doce” não consegue reconhecer determinados espaços em que esteve no “período da água salgada”. Nesses dois períodos altera-se, em muito, o comportamento das gentes do lugar.

Para falar da constituição e institucionalização das escolas nas fazendas de Marajó foi preciso volver a história das gentes daquele lugar e,



por extensão, da formação de uma instituição importantíssima, sem a qual não é possível compreender a escola ali — a fazenda⁷.

A fazenda

A fazenda de criação foi instituída em Marajó no século XVI, quando o Brasil era colônia de Portugal e sujeito, economicamente, ao sistema mercantilista. Na foz do rio-mar, onde está situada a grande ilha, o adventício (portugueses, holandeses, ingleses e franceses) explorou, inicialmente, as *drogas do sertão*. Depois, com a conquista do território pelos portugueses e a fixação dos missionários por entre os índios Aruã, a criação extensiva consolidou-se. Nos anos de 1930, portanto três séculos depois, essa atividade continuou a prevalecer as terras de Marajó, sob o domínio de uma elite fazendeira que se perpetua pelo privilégio de herança, e a escola a assumir uma função necessária para o fazendeiro: corroborar a permanência do vaqueiro em suas terras, sob seu jugo. A rigor, pode-se dizer que a escola nos campos de Soure, em Marajó, se instituiu como concessão do fazendeiro, o que acentuou ainda mais seu poder sobre o vaqueiro e suas famílias. É D. Dita⁸, fazendeira da Tapera, considerada no lugar como a grande responsável pela educação ali, quem nos expõe:

Quando eu cheguei no Marajó ninguém sabia ler nem escrever. Eu acho que é um direito que todo ser humano tem. Ele é inferior aquele que nasceu em Soure? Não. Porque nasceu lá? Não é justo. É um direito básico de todo ser humano. Você vai pra universidade porque você tem uma para ir, mas pra onde eu mando o aluno, se ele não tem escola? O pai que aprendeu, que tem as séries todas, ele quer que o filho saiba, se possível, mais do que ele. É um direito que todo pai tem.

[...]

Me chocou eu saber ler e escrever e tanta coisa que eu sabia e ninguém sabe nada [...] Eu achei que não era justo [...], não era justo. Então eu disse para ele [para o marido] assim: vamos abrir uma escola nós dois. Ele disse: como é que você quer? Eu disse: à noite nós ensinamos os adultos... De dia eu ensino as crianças. E assim fizemos. À noite nós ensinávamos os adultos, eu e ele, né! (D. DITA, 2001).

A fazenda em Marajó é um produto bastante diferente do modelo de fazenda instituído, por exemplo, no Nordeste do Brasil. A fazenda de criação de gado em Marajó, região de Soure, tem uma história muito peculiar fundada em quatro acontecimentos interligados: a presença do adventício; a conquista do território pelos portugueses; o extermínio em massa de homens, mulheres e crianças Marauaná; a escravidão e, em seguida, a servidão, o afillhadio e o compadrio, que até hoje reinam por lá.

As terras dos Marauaná na ilha de Marajó são transformadas em Aldeia pelos Missionários Católicos; depois em Freguesia. Mais tarde, pelo governo da província do Pará, em Vila e, por fim, em Município e Cidade — Soure. Esses processos todos ocorreram vinculados a um forte produto cultural — a fazenda. Constituídas e instituídas naquele lugar, que passa a ser conhecido e reconhecido pela prática da pecuária, as fazendas e seus proprietários vão tomando importância fundamental nas relações econômicas e políticas locais, tanto no âmbito da região de ilhas, como no Estado do Pará.

74 As relações que as gentes de Marajó estabelecem com o seu exterior, principiada com o achamento destas terras e ampliada com o mercantilismo das *drogas do sertão*, resultam de uma história do uso e exploração da terra, onde a fazenda é um ponto de referência. Não se pode contar a história de qualquer sistema no qual a Ilha de Marajó encontra-se envolvida sem que se recorra a esse tão importante produto cultural instituído.

Sobre a importância da fazenda⁹ na formação do Brasil, vale a pena saber o que diz Diegues Júnior, para quem a fazenda se constituiu no elemento básico de implantação da cultura portuguesa no Brasil. Ele diz:

Ela foi, como base física, poderíamos mesmo dizer, o verdadeiro núcleo de ocupação humana e do povoamento, mais importante que as sedes de vila, mais influente que os governos, mais poderosa que os governadores ou capitães-gerais. Foi núcleo demográfico como foco de relações étnicas; foi núcleo social como ambiente em que se desenvolveram as relações sociais com base na unidade familiar; foi centro político como originário dos chefes de grupo ou de clãs, de líderes políticos; foi comunidade cultural como ambiente em que decorreram os processos transculturativos, o intercâmbio de elementos ou valores culturais entre o grupo colonizador e povoador — o português — e os que com ele se relacionaram — o indígena e o negro africano — e ainda entre



os que se originaram desses primeiros encontros — os mestiços: mulatos, mamelucos, curibocas, cabras, pardos, etc.

No desenvolvimento do processo de ocupação humana na terra brasileira, a fazenda foi tomando características próprias, antes de tudo peculiares à função econômica, sem prejuízo do sentido social que o fundamentava. Da criação sucessiva desses núcleos, em áreas diferentes do território, resultou a expansão do Brasil, não só geográfica — como a ocupação positiva da terra — mas igualmente demográfica — com o crescimento da população. Cada etapa do desenvolvimento desse processo — o de ocupação humana mais que a simples colonização — encontrava nesses núcleos seu centro de fixação e estabilidade: fixação dos homens numa atividade, fixação dos homens nas relações étnicas, fixação dos homens num processo de relações culturais. (DIÉGUES JÚNIOR, 1979, p. 122).

O que chama atenção nas fazendas de Marajó são as suas extensões. São verdadeiros latifúndios, perpetuados pelo direito de herança, que está vinculado a uma forte instituição no Brasil — a família. Para Sergio Buarque de Holanda (2001), a família é tão forte na sociedade brasileira, que marca a nossa vida pública e todas as nossas atividades.

A fazenda é, em Marajó (como foi em quase todo o Brasil), a união entre terra e família. Não é sem razão que a população local chama as fazendas de *terras de família*. O direito de herança se sacralizou em Marajó e as propriedades passam de pai para filho. É por isso, nos explica Vicente Salles (1971, p. 118), que no Pará “[...] são raras as disputas judiciais em torno das grandes propriedades rurais, fazendas e engenhos, e as partilhas, quando ocorrem se fazem amigavelmente e de modo geral o filho mais velho conserva a sede, ou Casa Grande.”

A geração que hoje é proprietária de terras em Marajó ainda decorre desse processo. O depoimento de D. Dita, proprietária da Fazenda Tapera, no período de coleta de dados da pesquisa, elucida essa realidade:

A Tapera era do avô do meu marido. Ele morreu. Eles não dividiram. Quando mais tarde eles resolveram dividir, meu sogro ficou com uma parte. Dessa parte, digamos assim, a São Lourenço é uma terça parte. É uma terça parte do que coube ao meu sogro porque o meu marido ficou com uma parte, a minha cunhada ficou com a dela e a [...] ficou com a outra. A São Lourenço é



então uma terça parte da parte dividida da Tapera. (D. DITA, 2001).

A fazenda foi, então, em Marajó, o palco da transformação cultural dos Aruã em vaqueiros. Nela se processou a miscigenação local, ocorreram as trocas culturais e étnicas, amalgamando o grupo humano conhecido por muitos como o *caboclo marajoara*¹⁰.

As fazendas apresentam estrutura e organização bastante simples. No centro há uma base infra-estrutural chamada por todos de *sede*. Toda fazenda tem sua *sede*. Essas *sedes*, em geral, são constituídas de uma casa de grande porte — moradia do fazendeiro e chamada pelas pessoas do lugar de *casa-sede*; de pequenas vilas de casas, que servem de moradia às famílias dos vaqueiros; escola; igreja (em algumas); curral; retiro. Na *sede* encontram-se instalados: motor gerador de energia, antenas parabólicas, água encanada e telefone móvel.

As fazendas no interior de Soure, conhecidas a partir de 1934 como *fazendas-de-escola*, instituíram novos valores, sedimentaram novas relações, viabilizaram a instrumentação de recursos às suas gentes que antes não estavam ao seu alcance. A partir de então, orgulham-se todos: não há vaqueiro naquelas redondezas que não saiba ler e escrever. A escola se tornou comum, um bem comum, do qual os vaqueiros passaram a não abrir mão. Era, como ainda é, um recurso de esperança.

76

As gentes

Antes de se transformar em território privado de fazendas, as terras de Marajó eram espaço de interação de inúmeras tribos pertencentes ao grupo dos Aruak¹¹ que, segundo antropólogos, entre eles Eduardo Galvão (1966), eram oriundos das ilhas Lucaias ou Bahamas, nas Antilhas. Eles formavam um grande povo que abrangia a Venezuela, parte da Colômbia e do Peru, quase toda a Bolívia, parte da Argentina e Paraguai, além dos estados brasileiros Amazonas, Acre, Pará, parte do Mato Grosso e de Goiás, parte de São Paulo e norte do Paraná. Procedentes da costa do mar das Antilhas, um grupo dos Aruak teria descido a América desde a Colômbia até a embocadura do Amazonas e lá se fixado; outro, se espraiado pelos Andes peruanos e bolivianos, dirigindo-se um ramo para o sul, no alto Paraguai, e



outro para o leste, até o centro do Brasil. Os que ficaram no norte da América do Sul se estabeleceram na foz do rio Amazonas e nas ilhas do arquipélago de Marajó, outros se expandiram ao longo do Suriname e do Orenoco e entre as fozes de um ou outro rio.

A princípio, o braço forte que fez organizar e funcionar as fazendas de criação de gado em Soure foi o Marauaná, da linhagem dos Aruã, que em contato com portugueses, e depois com escravos africanos traficados, deu origem ao vaqueiro marajoara. Isso, no entanto, aconteceu em virtude da presença do adventício em terras Aruã. Diz Raymundo Moraes (s.d.) que em Marajó, antes da chegada dos europeus, e antes mesmo de ter um dono, só havia, de todos os lados, Aruã e, antes dos Aruã, somente Marajoara. Isso se comprova com o achamento de oleira na ilha, cuja produção é atribuída aos Marajoara e Aruã. Informa ainda esse autor que da faixa entre nordeste e sudeste de Marajó há um reino cerâmico abundante nos sarcófagos, alguns em aterros artificiais, como o do Pacoval, no Arari.

Então, o grupo humano Aruã era o que existia na ilha no Brasil colonial e é a colonização que vai iniciar todo um processo de extermínio desse povo e, por extensão, de quase toda a sua cultura que inclui, especialmente, a cerâmica ali encontrada.

Eduardo Galvão (1966) identifica o período de 1600 a 1759, na Amazônia, como o primeiro momento da história do contato entre a sociedade luso-brasileira e a indígena, marcado pelo estabelecimento de feitorias e missões, expedições de reconhecimento e ocupação, resgates, guerras justas e descimentos de índios para os centros coloniais. Trata-se, de fato, do momento de fixação de uma sociedade ibérica com experiência colonizadora já firmada, que passa a exterminar e dominar os indígenas. A princípio, o argumento justificador dos portugueses à barbárie estabelecida ali é a conquista do território que estava sendo invadido por holandeses, franceses, ingleses e espanhóis.

Em 1654, com a presença do Padre Antonio Vieira na ilha, a Companhia de Jesus dá início ao trabalho de catequese e começa a conhecer o espaço de Marajó, sua característica física e humana. A princípio, a Companhia começa a fixar moradias às margens dos rios e cria o primeiro povoado — o de Joanes —, e depois outros, sempre ao lado dos aldeamentos dos Aruã e Nheengaíba. Constatada a região de campos, eles mandam

buscar as primeiras cabeças de gado (*vacum e cavalari*), que chegam, segundo Cruz (1987), em 1664.

As discordâncias entre colonos portugueses e os padres jesuítas dão início a um processo de difamação mútua junto à Coroa. A resposta veio logo. Em Marajó, o governo começa a descartar os missionários tirando-lhes as fazendas de criação. Em 1757, os jesuítas são expulsos da Amazônia e seus bens seqüestrados.

Trinta anos depois da expulsão dos padres jesuítas, é a vez dos padres mercedários. Eles são expulsos do Pará para Portugal em 1794 e seus bens (multiplicados depois da expulsão dos jesuítas), confiscados. Só as fazendas e retiros importaram, segundo informa Ferreira Penna (1900), conforme avaliação judicial, o montante de 232:598\$770 em moeda forte, o que era para aquele tempo uma fortuna considerável. Os bens foram todos vendidos em praça e o produto recolhido ao Real Erário.

As fazendas começam então a ser instituídas com o braço indígena — já bastante utilizado na extração das *drogas do sertão* e, conseqüentemente, na economia do mercado externo. Em 1680 foi criado o primeiro curral de fazenda na ilha, por Francisco Rodrigues Pereira, inaugurando-se, assim, oficialmente, a prática da pecuária naquele lugar, que será por muito tempo o grande abastecedor de carne bovina no norte do Brasil.

Depois, com a conquista consolidada — século XVIII e primeira metade do século XIX —, outras lutas se dão, mas agora sob os argumentos da *Guerra Justa* e a ação dos portugueses é a *escravização*.

A presença do tipo humano africano na ilha, já na segunda metade do século XVIII, corrobora o processo de miscigenação dos Aruã e de outros grupos Aruak de Marajó¹². Só para se ter uma idéia do resultado dessa mestiçagem, hoje uma das grandes manifestações culturais de Marajó é o Carimbó — dança e música que misturam ritmos africanos com instrumentos de percussão indígena¹³. Apesar disso, colonos e missionários usaram muitos nativos — grandes conhecedores do espaço físico-ambiental da ilha — para “apanharem” africanos, criando uma nova atividade: *caça e captura de negros fugidos*.

Por fim, na segunda metade do século XIX e por todo o século XX, já com um grupo humano miscigenado, cuja figura Aruã havia se perdido e o grupo humano que se formava era o vaqueiro, a intenção dos adventícios



era garantir a presença dos vaqueiros nas terras conquistadas e instituídas na forma de fazenda. Nesse estágio, no qual os portugueses também já não são mais tão portugueses, mas fazendeiros, a ação é de sedimentar a servidão, o afilhadio e o compadrio, tornando a gente de Marajó dependente da prática do favor e da doação. Nessas relações, o vaqueiro já apreendeu toda uma *estrutura de sentimentos*¹⁴ do adventício e com ela a se defender silenciosamente.

A escola

A escola é efetivamente instalada na fazenda com a presença da família Acatauassu e apropriada e preservada por sua gente nativa. As escolas ficam situadas às proximidades das casas-sede. Exceto o prédio escolar da *Fazenda Tapera e de Cuieiras*, os demais são construções de madeira bastante precárias, algumas, inclusive, sem condições sanitárias básicas, como é o caso da *Escola São Francisco, da Fazenda Matinadas*. Na *Tapera*, o prédio foi construído em 1981 pelos proprietários. Em *Cuieiras*, a construção do prédio de alvenaria foi terminada em 2001 pela prefeitura, sobre um terreno doado por um dos pequenos proprietários da comunidade. A escola da *Fazenda São Lourenço*, apesar de se constituir em construção bastante modesta, tem água encanada e condições sanitárias e de higiene básicas. A escola da *Fazenda Flecheiras* funciona na sala da casa da professora e também apresenta as mesmas condições da escola da *Fazenda São Lourenço*.

A primeira escola nos moldes como a conhecemos hoje, isto é, como instituição vinculada ao Estado e pedagogicamente estruturada com base em uma legislação nacional específica, se institui em Marajó, no município de Soure, na década de 1930, sob a propriedade do fazendeiro, com a anuência do Estado. Aliás, alguns fazendeiros da ilha exerceram diretamente o poder, pois das fazendas de Marajó saíram prefeitos do município de Soure, como Rodolfo Fernando Engelhard (que exerceu dois mandatos, de 1953 a 1957 e de 1958 a 1961), Alberto David Fadul (que exerceu mandato de 1971 a 1972), Carlos Nunes Gouvêa (prefeito por dois mandatos, de 1977 a 1982 e de 1989 a 1992) e Raimundo Carlos Vitelli Cassiano (1983 a 1988); deputados estaduais, como Francisco Lobato; governador do Estado,

como Alacid Nunes, proprietário da *Fazenda Alacilândia*, e seu filho, que na época da coleta de dados da pesquisa era vice-governador do Estado.

De 1930 a 1970 houve uma forte aproximação dos fazendeiros com o poder público, garantindo-lhes acesso livre às secretárias de educação estadual e municipal que passaram a assumir responsabilidades sobre as escolas nos territórios privados das fazendas, tais como: pagamento de professores, merenda escolar, envio de alguns materiais escolares. As comemorações do dia 7 de setembro, por exemplo, contavam com a presença de secretários de educação para assistir aos desfiles escolares e participar das mesmas, que eram promovidas pelos fazendeiros. Essas comemorações, dizem as pessoas do lugar, se transformavam em verdadeiras festas. Quem nos expõe claramente tal realidade é a Professora Tereza, já aposentada, e que dedicou sua vida profissional inteira à escola da *Fazenda Tapera*. Ela fala:

A fazenda era muito visitada. Iam para lá muitos generais, autoridades, governador do Estado. O governador Alacid Nunes todo o 7 de setembro fazia abertura do desfile em Belém e depois pegava um avião e juntamente com o Secretário de Educação, delegado do MEC, iam assistir ao desfile. (PROFESSORA TEREZA, 2001).

Fisicamente, as escolas ficam localizadas em meio à vila de casas da fazenda e próximas da casa-sede, o que acaba fazendo delas uma extensão da casa da professora e dos alunos. No caso de crianças e professores que moram distantes da sede da fazenda, o deslocamento se dá em cavalos, búfalos e barco. Essas práticas são ordinárias em Marajó e fazem parte da *vida comum*, do dia-a-dia das pessoas do lugar, como diria Raymond Williams, e são essas práticas partes constitutivas da vida contínua, que a todos une no bem e no mal, e gera intimidades e afeição. Esse modo de viver expresso nas práticas mais correntes, mais banais, revela o processo real de viver dessas gentes, formando-lhes o caráter pessoal, as estruturas de sentimentos, os elos afetivos e o propósito social que as faz operarem as práticas que operam.

O exercício de uma prática tão própria de Marajó, como ir à escola montado em um búfalo (até porque as contingências ambientais e a própria história ofereceram esse acontecimento) faz suas gentes serem diferente, viverem de maneira diferente, mas não deveria fazê-las desiguais. A linha tênue que separa a desigualdade da diferença é difícil de ser percebida em



Marajó. Dadas as propriedades singulares daquele lugar tendemos a ver as práticas cotidianas como diferente ou como uma demonstração concreta da diversidade cultural do Brasil. Para chegarmos a dar conta de que a diferença não é diferença, mas desigualdade, foi preciso volver a história, entender as práticas em todo um conjunto de sistemas de significações, apreendidas nas formas do nosso produto cultural — a escola-de-fazenda.¹⁵

As salas de aula das escolas de fazenda também são sempre muito simples. Há lousa, carteiras (às vezes sem encosto ou sem braço), mesa e cadeira improvisadas para o professor, estante com livros didáticos (que são bastante usados pelos professores para a preparação de aulas) e muitos cartazes. O cartaz é um material bastante utilizado pelo professor. Eles são explorados na exposição de trabalhos dos alunos; na fixação de conteúdos de ensino; na divulgação de datas comemorativas e eventos ocorridos na cidade de Soure; no uso de mensagens religiosas e mensagens educativas.

Aos alunos das escolas de fazenda de Soure não é permitido levantar, conversar, alterar o estado de silêncio da classe sem o consentimento do professor. O *silêncio* é uma exigência. A *obediência* é inegociável. A *imitação*, uma estratégia. Isso tudo gera um ambiente de aparente ordem e disciplina. As crianças são induzidas a falar baixinho entre si, ao *pé do ouvido*, mas isso ocorre não porque os alunos não querem que o professor saiba o *que* eles estão falando, mas que não saiba *que* estão falando.

O *castigo* físico e moral ainda se faz presente nas relações entre professor e aluno, embora não com a frequência que ocorria antes da década de 1970. Não é corrente, mas ainda há. A punição resulta da desobediência ao comportamento esperado. Essa autoridade é reforçada por alguns pais e por todos os fazendeiros que, não raro, apóiam qualquer atitude do professor.

O material utilizado pelas escolas de fazenda, e que se resume ao uso de cartazes, lousa e livros didáticos, decorrem das suas condições materiais. São esses instrumentais os únicos aos quais os professores têm acesso e que acabam condicionando suas práticas. Os recursos tecnológicos de ensino e instituições culturais tradicionais, mesmo virtualmente, não são acessíveis nos campos de Marajó.

A *cópia* é uma constante na escola-de-fazenda. Os professores passam manhãs e tardes inteiras copiando exercícios e apontamentos¹⁶ na lousa e as crianças os reproduzindo. Os dias escolares, assim, vão se passando.

Corrigir erros, eis uma tarefa corrente na escola-de-fazenda, e que faz a mediação entre professor e alunos. O erro é uma explicação, ou uma resposta apresentada pelo aluno, às indagações feitas pelo professor a respeito dos conteúdos escolares e que não correspondem ao que ele ensinou. Os alunos correntemente procuram o professor para mostrar-lhe seus cadernos e livros. Esse ato é uma forma de contato, de aproximação da distância entre quem *sabe* e quem *aprende*. Trata-se de um momento, inclusive, muito requisitado pelo aluno. Ele faz questão de chegar junto do professor para apresentar o trabalho que fez. Essa prática de aproximação, de contato físico direto entre as gentes de Marajó, é muito *comum* e, nas relações entre alunos e professor, é extremamente positiva, apesar de mediada pela representação de autoridade de quem *tudo sabe* para quem *nada sabe*.

Os professores ontem, como hoje, são, em geral, filhos de vaqueiros das fazendas. Os que não eram “cria” das fazendas (como eles próprios expressam) lá chegaram por força das condições econômicas, por contingências do sistema social e pelo próprio sistema educacional no qual estão imersos as gentes da região. O magistério era para muitos, como ainda é, uma das poucas alternativas de trabalho em Marajó.

As classes das escolas de fazenda são multisseriadas. Há professores com alunos das quatro séries do Ensino Fundamental em uma única sala de aula. Eles, os professores, tentam resolver os problemas causados por essa situação à sua maneira. As dificuldades maiores dos professores são com as crianças em fase de alfabetização. Eles classificam os alunos dessa fase e, dentro desta classificação, vão desenvolvendo atividades diferenciadas. Os professores, em geral, utilizam o método de soletração, o que dificulta o aprendizado da leitura e da escrita para as crianças. O professor, todavia, não tem com quem contar para discutir suas dúvidas, não tem com quem compartilhar as dificuldades.

A Secretaria de Educação do Município de Soure, por exemplo, desconhecia completamente os mecanismos criados pelos professores para lidar com as suas classes multisseriadas e não tinha nenhum projeto para co-



nhecer essas escolas, nem para coordená-las. Quando indagada sobre essas classes e de um projeto pedagógico para elas, a Secretária nos disse:

Projeto assim específico nós não temos. Nós trabalhamos no geral, mas o que a gente está pensando agora, que a gente está fazendo o nosso plano plurianual, é trabalhar em cima de cursos para os professores de turmas multisseriadas. Geralmente na zona rural, né, os professores trabalham com turmas multisseriadas e pessoas que nunca sequer tiveram uma capacitação. Então já está previsto pra 2002 o curso de capacitação para professores que estão trabalhando com turmas multisseriadas. [...] Não pensei ainda em um tema específico até porque quem nos apóia sempre é a Secretária de Educação do Estado. Aí eu vou na Secretária, aí eles me orientam que tema a gente pode encaminhar. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SOURE, 2001).

Para os professores, a escola ajudou no trabalho prático da fazenda, no serviço cotidiano da lida com o gado, mas, principalmente, ofereceu *outras oportunidades na vida*. A Professora Tereza diz:

Muitos alunos que já estudaram lá comigo, que hoje em dia moram aqui em Soure, são até professores também. Estudaram, começaram a ler comigo e tiveram a **boa vontade** de vir pra cá [Soure] estudar e hoje em dia **são alguma coisa na vida**. (PROFESSORA TEREZA, 2001, grifo nosso).

83

Para os pais, a escola é a esperança de um *futuro melhor*. A lida na fazenda, dizem eles, é muito dura e eles têm pouco retorno. Diz D. Léa, mãe de três alunos:

Não é porque eu fiquei na fazenda, que eu gostaria que meus filhos ficassem na fazenda. Porque se eles ficarem na fazenda, eles não vão pegar uma outra profissão, pelo menos os meninos. Vão pegar a profissão de vaqueiro, ou então trabalhar de outro **serviço a braço**. Eu queria que eles se dedicassem a uma coisa melhor. [...] Que não trabalhassem com o físico, com o braçal. (D. LÉA, 2001, grifo nosso).

Apesar dos vaqueiros acreditarem na escolarização e se desdobrarem em sacrifícios para garantir que seus filhos estudem, muitos “abandonam”

a escola. Assim, são poucos aqueles que chegam a concluir a Educação Básica. Os pais tudo fazem para que os filhos continuem os estudos, mas a separação da família, a falta de apoio psicológico e pedagógico, a inexistência de uma política social específica para aquela situação os faz fracassar. As cidades que os acolhem não os reconhecem. Quando chegam, por exemplo, na cidade de Soure, perdem sua identidade.

O mundo urbano que Soure lhes oferece, ainda que em miniatura, se choca com um universo de representações diferente daquele amalgamado em seus corações e mentes. Depoimentos de fazendeiros (2001) e dos próprios pais das crianças (2001) demonstram que a interação descontrolada com a televisão (nos campos de Marajó não há energia elétrica, portanto as crianças lá têm contato limitado com meios eletrônicos de comunicação), o *vídeo-game*, as festas de sede, a droga, o dinheiro, o sexo, a exploração do trabalho fazem com que o objetivo almejado não seja alcançado.

O Sr. Armando (2001), fazendeiro da *Matinadas*, diz que as crianças de fazenda “são muito puras, não têm malícia” e quando saem para continuar os estudos fora não conseguem realizar o objetivo intentado. Ele diz que elas, em geral, não terminam nem o 2º grau. As meninas, afirma, logo engravidam e os meninos se envolvem com *más companhias*. As preocupações apresentadas pela Professora Heloisa — que também é mãe de alunos da escola de fazenda — são uma demonstração dessa difícil realidade.

O filho da gente vai muito novo pra cidade, sabe. Aí a gente fica assim preocupada por não ter uma pessoa pra orientá-los, sabe. Uma menina como a minha. Esse ano ela vai sair. Ela está com 10 anos. Ela vai pra Belém. Nós estamos planejando dela ir com uma tia dela. (PROFESSORA HELOÍSA, 2001).

Mas por que isso acontece? Teriam essas crianças que permanecer nas fazendas e serem “poupadas”, “protegidas” desse universo urbano? O problema está na escola-de-fazenda na qual estudam e que não os preparam para a nova realidade que enfrentarão, ou o problema estará nas escolas das cidades que os acolhem sem considerar suas origens culturais? Ou estaria o problema situado nas condições infra-estruturais precárias dos campos de Marajó que, devido à sua história de latifúndio e domínio, inviabilizam o acesso às tecnologias e a outros *modos de vida*, como a vida urbana? O



problema estaria na “superação” dos modos não urbanos de viver instalados historicamente nos campos de Marajó?

À guisa de conclusão

De fato, a escolarização, da forma como vem se processando em Marajó, tem provocado uma espécie de desintegração nas vidas das gentes de lá, decorrente de suas exposições bruscas com os valores da vida urbana. A miséria, as formas de exploração, e conseqüente infelicidade em que vivem os marajoaras ao se confrontarem com esses valores, resultam em graves problemas sociais enfrentados hoje pela cidade de Soure, onde seus viventes são unânimes em dizer que ela nunca havia sido tão violenta quanto agora.

As tentativas quase sempre frustradas dos vaqueiros de ver o filho *doutor* ou realizando um trabalho *não de braço* resultam da experiência real de que o sistema escolar não é autônomo, que o alarme das sirenes das escolas não é suficiente a ponto de fazer calar toda uma rede de sistemas em direção contrária, impondo limites aos desejos, às lutas de quem tenta remar contra a maré.

A experiência da escolarização na realidade fazendeira de Marajó constituiu novas relações entre as gentes do lugar. Houve aquilo que Raymond Williams chama de processo real de mudanças pessoais. Nesse processo, novos valores, sentimentos e modos de agir se constituíram, como a prática de receber e cuidar de crianças, sem vínculo familiar, para que elas não percam a oportunidade de estudar. Vemos nesse dado que o produto cultural escola foi apreendido pelos vaqueiros, mas recomposto por eles por meio de práticas sociais muito singulares, que fazem esse produto cultural *comum* ser diferente.

É evidente que essa apropriação do produto cultural escolar não mudou radicalmente a realidade dos vaqueiros e de suas famílias. Mas também é notório que, depois da escola, as relações sociais nas fazendas não foram mais as mesmas, ainda que a relação de exploração tenha se mantido. Essa relação de exploração se manteve, também, em decorrência da apropriação desse produto. Não há como negar que a escola é o último recurso do fazendeiro para manter o vaqueiro em sua propriedade, trabalhando nas condições em que trabalha.

Podemos dizer, por tudo que vivenciamos em Marajó, que o *modo de vida* no qual as famílias dos vaqueiros, pescadores e professores estão imersas é uma demonstração fiel das condições duras de sobrevivência daquela gente. A escola particularmente é, como foi no passado, uma concessão com a finalidade clara de mantê-las ali, naquele lugar, sob aquelas condições. Enfim, a escola é o último recurso do adventício para a manutenção do subju-go. Todavia, foi a partir dessas condições que essa mesma gente conseguiu mudar, ainda que lentamente e em escala muito pequena, essa tentativa. Mas é preciso transformar essas mudanças esparsas e individuais em coletivas, em um meio para a transformação e, para tanto, é necessário, antes de tudo, superar o latifúndio no qual as terras de Marajó se fizeram constituir na forma de fazendas; tornar o campo um bem para os que nela trabalham.

A situação de Marajó revela uma ampla violação dos Direitos Humanos, que começa com a negação do direito fundamental à vida privada¹⁷. Dono daquelas terras, onde a casa do vaqueiro é assentada, o fazendeiro tem o poder de entrar e sair porque é *dono de tudo*. As terras são do fazendeiro; as casas (construídas por ele) também lhe pertencem; os únicos meios de transporte existentes no interior da ilha (como motocicletas, caminhões, jipes, carroças) pertencem ao fazendeiro; os animais que ajudam no deslocamento (como burros, cavalos e búfalos) também são dele; o leite e a carne consumidos são do fazendeiro; o feijão, o arroz, o café e o açúcar saem do armazém do fazendeiro. Há ausência do público em Marajó. É somente espaço privado ou, como dizem as pessoas do lugar, são *terras de família*. Em Marajó, suas gentes têm a cidadania fragilizada; a Pátria é distante. Os marajoaras são reféns da situação de absoluto domínio dos fazendeiros sobre suas vidas, a ponto de regerem toda a sua condição de existência.

As relações sociais quase sempre cordatas na ilha, e que tem suas raízes em uma história regional marcada pelo silêncio do nativo escravizado, estabeleceu um *modo de vida* desligado do conjunto, do agir coletivo, portanto, da ação política. O trabalho esforçado dos professores para trazerem à escola a merenda das crianças, por exemplo, e que em geral mobiliza familiares e amigos, transforma todo o empenho, toda a ação, em atitudes isoladas que não alteram a ordem das coisas. Esse comportamento cordato, onde os direitos são experienciados por práticas quase heróicas, revela a negação absoluta da liberdade pública de participação naquele lugar. As



experiências decorrentes de *dificuldades comuns*, e que resultam da falta de cidadania, são vividas sem um *senso comum*. As necessidades coletivas se transformam, assim, como tudo (ou quase tudo) em Marajó, em necessidades privadas; as reivindicações, em pedidos e os direitos, em doações.

Na verdade, às gentes de Marajó tem sido negada a consciência da história. A inexistência do agir conjunto, de uma ação pautada no *nós*, e, portanto, da concordância de um *curso comum*, claramente estabelecido pela sociedade — principalmente pelos segmentos mais afetados pelas contingências cotidianas de pobreza e desconforto — resulta da ausência de consciência da própria história, de uma história pautada na compreensão dos mecanismos de controle e de sujeição presentes na vida daquelas gentes. É essa realidade mesma (com suas dificuldades, limites e estado de espírito) que deve servir de motor para a consciência dessa história. Não nos esqueçamos de que é lá na vida ordinária que está toda a transformação. (WILLIAMS, 1969).

Para isso, é preciso, no mínimo, que todos tenhamos, nós e as gentes do interior de Marajó, acesso aos *bens culturais mais comuns*, às instituições que estão em todo o senso e que não devem ser privilégio de alguns. A educação, é certo, não se limita ao prédio escolar, aos professores, às carteiras, à merenda, ao livro didático (embora nem isto esteja sendo bem garantido às crianças marajoaras), mas abrange toda uma relação de interação com os bens culturais produzidos pelos homens. O que importa é o acesso à experiência e a experiência do acesso, de modo que todos possam tudo aprender. Nesse caso, a qualidade da educação não se processa por um tipo alternativo de ensino, mas pela liberdade de conhecer, que só pode ser garantida pelo investimento maior do dinheiro público em cultura, como bibliotecas, escolas, cinemas, teatros, livros, jornais, galeria, educação de adultos e tantos outros. Como diz Raymond Williams (1989), todos os canais de oferta devem ser abertos. O que importa é que se ofereçam condições para a efetivação da *necessidade comum* — o aprofundamento do estado de consciência.

No contexto pedagógico e social de Marajó, a alfabetização é uma questão fundamental que merece estudos aprofundados. De nossa parte, constatamos que o sistema educacional tem corroborado a formação de uma “massa alfabetizada dopada”, para usar uma expressão de Raymond Williams. (1989, p. 42). Os próprios depoimentos orgulhosos de professo-

res e fazendeiros acerca da alfabetização quase que total de adultos nas fazendas, após a institucionalização da escola, encobrem a acentuada desigualdade cultural na qual estão submetidas essas gentes.

Os índices crescentes de alfabetizados camuflam o estado altamente antidemocrático da sociedade brasileira, quando a alfabetização serve apenas ao interesse do fazendeiro de que seu empregado “leia um bilhete seu e cumpra o serviço mandado”. (ARMANDO, 2001). Sem dúvida, o índice crescente de alfabetizados foi um passo importante (se esses alfabetizados dominarem realmente a técnica da leitura), mas é preciso ir mais além. Questionamos a negação do acesso a produtos e instituições culturais, que exclui aquelas gentes do direito de verdadeiramente sonhar, ou seja, de contar com a possibilidade concreta de transformar o sonho em realidade, os filhos realizando um trabalho *não de braço* —, não porque tenham deixado de ser vaqueiros, mas porque lá nos campos, nos mondongos, nos tesos de Marajó a tecnologia terá chegado, os recursos para a aquisição de toda cultura (com ajuda, inclusive, da informática) estarão disponíveis. Assim, as gentes de Marajó deixarão de ver a esperança ser consumida pela espera.

88

Em Marajó há cultura, mas uma cultura negada, inclusive, e principalmente, pela própria escola. As gentes de Marajó desconhecem não só sua própria história, mas desconhecem as histórias de outros lugares porque os meios de acesso não chegam até eles. Não há bibliotecas, não há laboratórios, não há energia elétrica disponível em Marajó. A energia é racionalizada pelo fazendeiro que liga e desliga o seu motor gerador segundo suas necessidades. A energia elétrica é privada nos campos de Marajó. Essa situação impede o acesso dos marajoaras ao conhecimento, dificulta (quase inviabiliza, não fosse a determinação de alguns poucos) a reflexão sobre os *diversos mundos vividos*, inclusive o seu próprio mundo. Isso indica que é preciso mudar essas condições, investir mais e generalizar a instalação de instituições culturais, sem as quais a experiência de conhecer não se realiza.

É preciso não esquecer que uma educação escolar verdadeiramente democrática só se processa em meio à generalização da cultura e de suas instituições, pois o sentido de ambas — cultura e educação — estão na capacidade que podem ter em garantir a consciência dos diversos mundos vividos. Tanto quanto a cultura, aprender também é comum. E, como diz Raymond Williams (1989, p. 38), “nós aprendemos onde nós podemos”, e nós deve-



mos poder aprender tudo, não só o trabalho imediato ao qual o local onde vivemos encontra-se propício, mas toda cultura, de todos os homens.

Notas

- 1 Esta pesquisa resultou em tese de doutoramento, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2002, sob a orientação da Professora Doutora Livre-Docente Roseli Fischmann.
- 2 As escolas-de-fazenda da Ilha de Marajó funcionam com base na Resolução de nº. 813, de 11 de dezembro de 2000, do Conselho Estadual de Educação, que regulamenta o funcionamento do Sistema de Nucleação ou Escolas Anexo, no Estado do Pará. O Sistema de Nucleação ou de Escolas Anexas consiste em um conjunto de escolas da capital ou dos municípios do Estado, que funcionam sob a responsabilidade administrativa de uma mesma mantenedora, e vinculadas pedagógica e tecnicamente a uma escola matriz de onde são expedidas diretrizes curriculares e normativas gerais.
- 3 Na Amazônia, de 1600 a 1759, ocorreu o primeiro momento da história do contato entre a sociedade lusa e indígena, marcada pelo estabelecimento de feitorias e missões, expedições de reconhecimento e ocupação, os resgates, as guerras justas, os descimentos de índios para os centros coloniais. Trata-se, como diz Galvão (1966), do momento de fixação de uma sociedade ibérica, com experiência colonizadora já firmada, que passa a dominar a massa indígena frouxamente organizada em termos de economia e unidade política, aculturando-a.
- 4 Nome dado pelos portugueses, que viam a ilha como uma grande muralha colocada pela natureza contra as tormentas do mar. Marajó origina-se do tupi "imbara-yo", que significa barreira do mar.
- 5 O grupo humano Nheengaíba ocupava a parte meridional e ocidental da ilha, mas os portugueses também chamavam indistintamente os Aruã de Nheengaibas, por usarem dialetos diversos naquele espaço da ilha. A infinidade de dialetos das tribos dos Aruã confundia os portugueses. Eles não conseguiam distinguir quem era o que (Anajá, Marauaná, Sacaca, Guajará etc.) e acabavam por identificar a todos como Nheengaíba. O grupo dos Aruã era bem maior em número que os Nheengaíba e mais valente na guerra, segundo Ferreira Penna e outros estudiosos. Os Aruã ocupavam toda a costa Norte (ou contra-costa) da ilha e estendia a sua dominação até a parte Oriental, desde a Ponta do Maguari até o rio Camará.
- 6 A *pororoca* é um fenômeno característico do encontro da maré alta — marés de sizígia ou águas vivas — com a enchente dos rios amazônicos e ocorre no momento em que a força do mar vence o ímpeto das águas fluviais, continuando por dois ou três dias. A força é tanta que os rios formam ondas que arrastam árvores, troncos e destroem margens, alterando os leitos dos rios.
- 7 Para compreender melhor o lugar que a fazenda ocupou na formação da cultura brasileira recorremos, teoricamente, aos escritos de Diegues Júnior (1979), para quem a fazenda tem um significado fundamental na compreensão do sistema de propriedade, na forma de latifúndio que se implantou no Brasil.
- 8 D. Dita, matriarca da família Acatauassu, foi quem instalou a primeira escola nos campos de Soure, em Marajó, e é respeitada por todos do lugar por este "grande feito". Reputada como uma mulher

dominadora, rica, não há quem não reconheça em D. Dita uma personalidade forte, de atitudes autoritárias, mas, contraditoriamente, de atos de grande generosidade.

- 9 Importa lembrar que neste estudo a fazenda é entendida como um produto cultural historicamente constituído e instituído.
- 10 Para Diegues Júnior, *caboclo* é denominação genérica dada aos trabalhadores de fazenda de gado do Rio Branco e ao vaqueiro de Marajó.
- 11 Só pra se ter uma idéia, Curt Nimuendaju identifica mais de cem tribos indígenas pertencentes ao grupo Aruak. Entre eles, os Aruã, Baniwa e Manao. Em Marajó havia inúmeras tribos da linhagem Aruã, como a dos Marauaná, que vivia na região de Soure, onde foi realizado o trabalho de campo desta pesquisa; Sacaca, no lugar que hoje chamamos de município de Salvaterra; Caiá, em Monsarás; Arari, que se agrupava no rio e lago Arari; Muaná, onde hoje ficam os municípios de Muaná e Ponta de Pedras, e muitos outros.
- 12 Vicente Salles (1971) localiza um mocambo em Anajás, no coração da ilha, um dos principais mocambos no Estado do Pará.
- 13 Para conhecimento mais aprofundado sobre esse dado, confira SALLES, Vicente & SALLES, Marena Isdebski. Carimbó: trabalho e lazer do caboclo. Revista Brasileira de Folclore, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 257-282, set./dez. 1969.
- 14 Cunhado por Raymond Williams, o termo Estrutura de Sentimento significa o “espaço” onde as condições de possibilidade de produção da cultura são dadas. O sentimento é o lugar, simbolicamente falando, onde a estrutura se estrutura, onde é possível mover as conexões e construir as estruturas. O sentimento é da estrutura, pertence à estrutura porque se desenvolve no mundo material. A estrutura é o exterior. O sentimento, o interior. Mas sem o exterior, a estrutura, não há campo para o sentimento; o sentimento por sua vez constrói, ergue a estrutura.
- 15 Para Darcy Ribeiro (1995), em nenhuma outra região brasileira a população enfrenta tão duras condições de miserabilidade quanto os núcleos caboclos dispersos pela floresta.
- 16 Exercício e Apontamento são termos utilizados pelos professores das Escolas das Fazendas de Marajó para definir os escritos que copiam na lousa para os alunos. Os Exercícios são escritos apresentados na forma de perguntas, de atividades que exijam que os alunos demonstrem ter apreendido os conteúdos escolares. Os Apontamentos são os conteúdos a serem assimilados e, em geral, são conteúdos novos, apresentados na forma de itens, de esquemas.
- 17 O artigo 12 da Declaração Universal dos Direitos Humanos diz que “Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques toda a pessoa tem direito a proteção da lei.”

Referências

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. **Cultura e escolas de fazenda na Ilha de Marajó**: um estudo com base em Raymond Williams. 2002. 241f. Tese (Doutorado em Cultura, Organização e Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.



ARMANDO. **A fazenda e a escola**. [19 de nov de 2001]. Entrevistadora: Sônia Maria da Silva Araújo. Soure-PA, 2001. 1 fita cassete (60 min).

AZEVEDO, João Lúcio de. **Os jesuítas no Grão-Pará**: suas missões e colonização; bosquejo histórico. Lisboa: Tavares Cardoso, 1901.

_____. **História de Antônio Vieira**. 2. ed. Porto: Livraria Clássica: 1931. (2v).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Diário de campo**: a antropologia como alegoria. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

_____. **Casa de escola**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1984.

_____. **O trabalho de saber**: cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FTD, 1990.

_____. **Em campo aberto**. São Paulo: Cortez, 1995.

CÂNDIDO, Antonio. **Os parceiros do rio bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 8. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1988.

CARVALHO, João Renôr Ferreira de. Brancos e índios na Amazônia: 200 anos de briga. **O Estado do Maranhão**, São Luiz, p. 17, 3 de jun. 1990. (Cap. II).

_____. Brancos e índios na Amazônia: 200 anos de briga. **O Estado do Maranhão**, São Luiz, p. 28, 17 jun. 1990. (Cap. III).

_____. Brancos e índios na Amazônia: 200 anos de briga. **O Estado do Maranhão**, São Luiz, p. 13, 01 jul. 1990. (Cap. IV).

_____. Brancos e índios na Amazônia: 200 anos de briga. **O Estado do Maranhão**, São Luiz, p. 28, 08 jul. 1990. (Cap V).

_____. Brancos e índios na Amazônia: 200 anos de briga. **O Estado do Maranhão**, São Luiz, p. 20, 29 jul. 1990. (Cap. VI).

_____. Brancos e índios na Amazônia: 200 anos de briga. **O Estado do Maranhão**, São Luiz, p. 21, 23 set. 1990. (Cap. VII).

CEVASCO, Maria Elisa Burgos Pereira da Silva. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo, 1999. 207 f. Tese (Livre Docência) — Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CRULS, Gastão Luís **A Amazônia que eu vi**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

_____. **Hiléia amazônica**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

CRUZ, Miguel Evangelista Miranda da. **Marajó**: essa imensidão de ilha. São Paulo: M.E.M. Cruz, 1987.

D. DITA. **A fazenda em marajó, a institucionalização e funcionamento da escola** [11 de nov. de 2001]. Entrevistadora: Sônia Maria da Silva Araújo. Belém (PA), 2001. 2 fita cassete (60 min.).

D. LÉA. **Educação e funcionamento da escola da fazenda matizadas** [07 de nov. de 2001]. Entrevistadora: Sônia Maria da Silva Araújo. Belém (PA), 2001. 1 fita cassete (60 min.).

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. Populações rurais brasileiras. In: SZMRECSÁNYI, Tamás & QUEDA, Oriovaldo. (Org.). **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

GALVÃO, Eduardo. Áreas culturais indígenas do Brasil; 1900-1959. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, n. 8, p. 15-23, jan.1960.

_____. **Guia de exposições de antropologia**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1962.

_____. **Encontro de sociedades tribal e nacional**. Manaus: Secretaria de Imprensa e Divulgação do Governo do Estado do Amazonas, 1966.

92 _____ **Encontro de sociedades**: índios e brancos no Brasil. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1979.

GOELDI, Emílio A. O estado atual dos conhecimentos sobre os índios do Brasil, especialmente sobre os índios da foz do Amazonas no passado e no presente. In: Conferência Pública realizada no Museu Paraense, 1986, Belém. **Anais...** Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1986.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Visão do paraíso**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

JURANDIR, Dalcídio. **Marajó**. Belém: Cejup, 1992.

_____. **Três casas e um rio**. Belém: Cejup, 1994.

_____. **Chove nos campos da cachoeira**. Belém, Cejup, 1995.

MARTINS, José de Souza. **A imigração e a crise do Brasil agrário**. São Paulo: Pioneira, 1973.

_____. **O cativo da terra**. São Paulo: Editora ciências humanas, 1979.



_____. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In: WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Jorge. (Org.). **Educação rural no terceiro mundo**: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **O poder do atraso**: ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

MEGGERS, Betty. *Uma interpretação das culturas da ilha de Marajó*. **Revista do Instituto da Antropologia e Etnologia do Pará**. Belém, n. 7, 1954.

_____. Filiações das culturas arqueológicas na ilha de Marajó. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 31., 1955, São Paulo, **Anais...** São Paulo, 1955.

_____. **Amazônia** — a ilusão de um paraíso. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MEGGERS, Betty; EVANS, Clifford. *Archaeological investigations at the mouth of the Amazon*. **Bulletin Bureau of American Ethnology**. Washington: Smithsonian Institute, 1957.

MIRANDA NETO. **A foz do rio mar**: subsídios para o desenvolvimento de Marajó. São Paulo: Record, 1968.

_____. **Marajó**: desafio da Amazônia. São Paulo: Record, 1976.

MIRANDA, Vicente C. Marajó. **Revista da Sociedade de Estudos Paraenses**, Belém, v. 2, n. 3-4, p. 205-13, jul./dez. 1896.

_____. Marajó. **Revista da Sociedade de Estudos Paraenses**, Belém, v. 2, n. 1-2, p. 76-80, jul./dez. 1896.

_____. **O enigma Amazônia**: o desafio ao futuro. Belém: Cejup, 1991.

MORAES, Raymundo. **Amphitheatro amazônico**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, [s.d].

PENNA, Domingos Soares Ferreira. **A Ilha de Marajó**. Belém: Typ. do Diário do Gram-Pará, 1875. 80p. (Relatório)

_____. A ilha de marajó. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico e Ethnográfico do Pará**, Belém, v. 1, n. 1, p. 77-96, 1900.

_____. A ilha de marajó. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico e Ethnográfico do Pará**, Belém, v. 1, n. 1, p. 172-222, 1900.

_____. A Ilha de Marajó. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico e Ethnográfico do Pará**. Belém, v. 1, n. 1, p. 33-44, 1900.

_____. **Obras completas de Domingos Soares Ferreira Penna**. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1973. (Coleção Cultura paraense. Série Inácio Moura, 2v.).

PEREIRA, Manoel Nunes. **A Ilha de Marajó**: estudo econômico-social. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1956. (Série Estudos Brasileiros, n. 8).

PROFESSORA HELOÏSA. **A relação escola da fazenda e escola de Soure** [27 de nov. de 2001]. Entrevistadora: Sônia Maria da Silva Araújo. Soure-PA, 2001. 1 fita cassete (60 min).

PROFESSORA TEREZA. **Funcionamento da escola da fazenda Tapera** [14 de nov. de 2001]. Entrevistadora: Sônia Maria da Silva Araújo. Soure-PA, 2001. 1 fita cassete (60 min.).

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

SALLES, Vicente & SALLES, Marena Isdebski. Carimbó: trabalho e lazer do caboclo. **Revista Brasileira de Folclore**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 257-282, set./dez. 1969.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SOURE. **As condições pedagógicas das escolas de fazenda** [Entrevista em 20 de nov. 2001]. Entrevistadora: Sônia Maria da Silva Araújo. Soure-PA, 2001. 1 fita cassete (60 min).

SERAFIM LEITE, S. I. **Novas cartas jesuítas (de Nóbrega à Vieira)**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1940. (Coleção Brasileira, série 5, v. 194).

_____. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto nacional do Livro, 1949. (10v).

TOCANTINS, Leandro. *A integração da Amazônia no complexo cultural brasileiro*. In: **Problemática da Amazônia**. Fórum sobre Amazônia, 2., [199?] Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n.], 199?

_____. **O rio comanda a vida**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1973.



WANGLEY, Charles. **Uma comunidade amazônica**: estudo dos homens nos trópicos. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1957. (Biblioteca Pedagógica Brasileira, Série 5, v. 290).

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. London, Chatto & Windus, 1961.

_____. **Cultura e sociedade**: 1780-1950. Tradução Leônidas H. B. Hegenberg, Octanny Silveira e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

_____. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. Tradução Paulo Henrique Britto. São Paulo, Companhia das Letras, 1989a.

_____. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. _____. Você é marxista, não é?. **Revista Praga**, São Paulo, n. 2, p. 123-34, jun. 1997. (Tradução de Maria Eliza Cevasco).

Profa. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo
Centro de Educação da UFPA
Coordenadora do Grupo de Pesquisa Constituição do Sujeito, Cultura e
Educação
E-mail | somentesonia@hotmail.com

95

Recebido 25 jul. 2006

Aceito 31 jul. 2006



A estrutura curricular da escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939): representações acerca de uma nova cultura pedagógica

Teachers school's curriculum grid of the Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-39): ideas about a new pedagogic culture

Sonia de Castro Lopes
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Este artigo pretende discutir a estrutura curricular implementada na *Escola de Professores* do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, instituição criada em 1932 por Anísio Teixeira, à época Diretor Geral da Instrução Pública do antigo Distrito Federal. Primeiro curso superior no Brasil destinado à formação de professores primários, a *Escola de Professores* seria três anos depois transformada em Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, também criada por Anísio e que acabaria sendo extinta em 1939, tomamos como referência os trabalhos de Apple (1982, 1989) e Goodson (1997) sobre currículo e o estudo de André Chervel (1990) sobre a história das disciplinas escolares.

Palavras-chave: Formação de professores. Estrutura curricular. Instituto de educação do Rio de Janeiro.

Abstract

This article is based on Michael Apple's (1982-1989) and Ivor Goodson's studies about curriculum, besides Andre Chervel's (1990) works, about the history school's subjects. It intends to discuss the curriculum grid implanted on the Instituto de Educação do Rio de Janeiro Teacher's School, institution created in 1932 by Anísio Teixeira, while Main Director of the Public Instruction of the Federal District, the nation's capital. First superior course in Brazil to be bound for elementaries teachers, the Teacher's School became, three years later, the School for Teacher Education of the Federal District University, also created by Teixeira and extinct in 1939.

Keywords: School for teacher education. Curriculum Grid. Instituto de educação do Rio de Janeiro.



Introdução

Na Exposição de Motivos que acompanhou o Decreto de criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (Decreto nº 3.810 de 19 março de 1932), Anísio Teixeira reforçava a idéia de que “[...] nenhuma reforma, nenhum melhoramento de ordem essencial se pode fazer em educação, que não dependa, substancialmente, do mestre a quem vamos confiar a escola.” (TEIXEIRA, 1932, p. 110). Em sua opinião, acima da quantidade de escolas e de alunos matriculados, importava a qualidade do trabalho do mestre.

Nesta *Escola de Professores*, dizia Anísio (1932, p. 112), “[...] é que se processa realmente a profunda renovação dos nossos métodos de formação do mestre [...]”, até então preparados em escolas secundárias às quais se justapunham disciplinas de Pedagogia e Psicologia e uma prática de ensino *nominal*. Em sua opinião, as finalidades culturais e profissionais confundiam-se. As escolas normais, pretendendo ser simultaneamente centros de cultura geral e profissional, acabavam falhando nestes dois objetivos.

Anísio assumia a feição profissional que queria imprimir à *Escola de Professores*, elevada a nível superior, com cursos nitidamente profissionais visando ao preparo do mestre, tendo como exigência a conclusão da Escola Secundária. Esta, com função seletiva e vocacional, é que consolidaria a base de cultura geral necessária ao futuro professor, bem como a formação integral da personalidade do adolescente.

Em sua opinião, a modalidade de ensino chamado *normal* compreendia o ensino destinado a preparar mestres e como tal deveria ser um ensino profissional que preparasse efetivamente para o exercício do magistério. A diferença de uma escola de cultura geral para uma escola profissional, dizia ele, está no tipo de ensino oferecido. Na escola profissional é dado do ponto de vista do *interesse da profissão* e na escola de cultura geral, do ponto de vista do *interesse intelectual do indivíduo*. “É do caráter da profissão do magistério, a aprendizagem direta pela prática, porém, o maior inconveniente desse processo é a perpetuação indefinida dos métodos no estado em que eles se encontram.”¹

Daí, seu esforço em elevar o preparo do magistério, sem entretanto, fazê-lo perder o seu caráter de profissão prática. Nesse sentido, compreende-se a necessidade do curso secundário como requisito essencial ao ingresso

no curso de formação de professores. De posse de uma cultura média razoável, o candidato ao magistério encontraria na *Escola de Professores* uma cultura especializada que lhe daria subsídios para abraçar o magistério da escola primária.

A direção do Instituto de Educação caberia a Lourenço Filho, que viera de São Paulo a convite do ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, para exercer a função de chefe de gabinete naquele ministério. Liberado pelo ministro de suas funções, Lourenço uniu-se a Anísio para alavancar o ambicioso projeto de formação de professores que teria lugar no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, recém criado. Coube-lhe dar organização à nova obra, preocupando-se, inclusive, em registrá-la através da criação do periódico *Arquivos do Instituto de Educação*, anuário destinado a divulgar os relatórios das atividades administrativas e relatos de práticas pedagógicas e culturais, contando com a colaboração de professores dos vários cursos mantidos pelo Instituto e alguns alunos da Escola de Professores que se dispunham a relatar as experiências e pesquisas ali realizadas.

Este artigo propõe-se a discutir, à luz dos trabalhos de Apple (1982, 1989) e Goodson (1997), o currículo implementado na *Escola de Professores* do Instituto de Educação, mais tarde transformada em *Escola de Educação* da Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 e extinta em 1939. A matriz curricular do curso de formação de professores primários desta Escola é a principal fonte documental utilizada neste artigo. Vale observar que a reconstrução desta matriz foi possível através de pesquisas realizadas no periódico *Arquivos do Instituto de Educação*, no arquivo pessoal de Lourenço Filho, localizado no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), além de consultas aos históricos escolares de antigos alunos, obtidos no Arquivo Geral do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ).

Tenciona-se dividir a exposição em três momentos: a) os pressupostos que fundamentaram a Escola, segundo a visão de seus criadores, ou seja, o discurso oficial que se tem acerca da experiência, registrado nos *Arquivos*; b) uma análise crítica sobre os valores implícitos nesta matriz curricular e que dizem respeito aos paradigmas da *educação nova*, com forte ênfase nos aspectos biológicos e psicológicos do processo ensino-aprendizagem; c) a resistência constatada através das práticas de alguns professores, deixando



entrever tensões no interior de um projeto que se legitimou como vitorioso pela memória que se construiu a seu respeito.

O currículo à luz do discurso oficial

De acordo com o artigo do professor Lourenço Filho publicado nos *Arquivos do Instituto de Educação*, em 1934, no primeiro ano da *Escola de Professores*, estudava-se, prioritariamente, *Fundamentos da Educação* e no segundo, a *aplicação*. Compreendendo o último trimestre do 1º ano e parte do 2º ano, para unir a parte teórica à parte essencialmente prática do ensino, encontravam-se os *estudos de caráter intermediário*, pelos quais os princípios da teoria e os problemas da prática eram confrontados.

Como cada ano letivo se dividia em três períodos: no 1º ano cursavam-se intensivamente a) *Biologia Educacional*, b) *Psicologia Educacional*; c) *Sociologia Educacional*. Paralelamente, por todo o curso, estendia-se o curso de *História da Educação*, além das *Artes*, *Música e Educação Física*. Era ministrada, ainda no 1º ano, uma disciplina denominada *Introdução ao Ensino*, apresentando um panorama geral das questões a serem estudadas, nas quais se destacavam as funções da escola e as competências do professor.

O 2º ano, de aplicação, tinha como ponto alto a *Prática de Ensino*, desenvolvida em três fases: observação, participação e direção de classe. Mais da metade da carga horária semanal era dedicada à prática e todas as demais matérias a ela se articulavam. Os *estudos intermediários*, iniciados no ano anterior, tornam-se intensivos no 1º trimestre do 2º ano e ao final, os alunos eram levados aos debates das questões propostas pelo curso de *Filosofia da Educação*.

Os chamados *estudos intermediários* compreendiam a seção de *Matérias de Ensino*. Tratava-se, na prática, de uma adaptação dos “*conhecimentos vistos sob o ponto de vista do ensino*”, peculiar aos *Teachers Colleges* norte-americanos e que não se confundiam com didática ou metodologia. Estudava-se individualmente e com professores especializados: *Cálculo*, *Leitura e Linguagem*, *Literatura Infantil*, *Ciências Naturais e Estudos Sociais*.

A importância dispensada às *matérias de ensino* na matriz curricular do curso da Escola de Professores traduzia-se como produto das reflexões de Anísio Teixeira à luz do pensamento de John Dewey, para quem o material

básico de estudo não poderia ser colhido de maneira acidental e desordenada e sim através da experiência atual do aluno, onde residiriam as fontes dos problemas a serem investigados. (DEWEY apud CUNHA, 1999). Partindo desse princípio, Anísio justificava a inclusão dessas matérias no currículo da Escola de Professores:

As matérias, nas escolas normais, não devem ser ensinadas com o caráter do ensino de nível secundário, nem com o caráter especializado do ensino de nível superior ou universitário. São ensinados do ponto de vista da profissão do magistério. Se o grau do magistério é o primário, os cursos de matérias serão cursos especiais em que se ministre o conhecimento da matéria apropriada às crianças da escola primária, e o conhecimento das dificuldades dessas crianças em aprendê-la, dos métodos especiais de organizá-la, dosá-la e distribuí-la para o ensino, e sempre que possível, da história do seu desenvolvimento e da sua função na educação da infância. (TEIXEIRA, 1933, p. 7).

100 Em seu entender, a nova Pedagogia deveria privilegiar a organização psicológica da criança, de caráter generalista, contrapondo-se à organização lógica do especialista. Sob essas novas bases, o ensino deveria ser ministrado através de *projetos*, em vez de lições. Os projetos não acompanhariam a seqüência lógica em que a matéria normalmente é apresentada ao aluno, mas seriam organizados em harmonia com os interesses, tendências e capacidades das crianças. As matérias fluiriam naturalmente, à medida que fossem sendo necessárias, na seqüência de cada projeto. Dessa forma, concluía:

A escola deve ter por centro a criança e não os interesses e a ciência do adulto; o programa escolar deve ser organizado em atividades, *unidades de trabalho* ou *projetos*; o ensino deve ser feito em torno da intenção de aprender da criança e não da intenção de ensinar do professor; a criança, na escola, é um ser que age com toda a sua personalidade e não uma inteligência pura, interessada em estudar matemática ou gramática; essas atividades devem ser reais, semelhantes à vida prática, e reconhecidas pelas crianças como próprias. (TEIXEIRA, 1933, p. 90).

Passamos a entender a razão de inserir no currículo da Escola de Professores o que Lourenço Filho chamou de *estudos intermediários* que, na



verdade, traduziam-se nas *matérias de ensino*, já desenvolvidas no *Teachers College*, e que se constituíam na grande inovação implementada na matriz curricular dos estudos superiores do magistério primário. Tais matérias, estudadas à luz da ciência, articulavam o saber científico da seção de Educação com a prática docente. Não se tratava apenas de transmitir conhecimentos básicos, por outro lado não se resumiam a simples métodos, mas um processo global pelo qual o conteúdo e a metodologia apresentavam-se indissociáveis, rompendo as fronteiras disciplinares, desenvolvidos sob forma de projetos, a partir dos interesses do aluno.

De acordo com o registro dos *Arquivos*, três características fundamentais informavam a estrutura interna da *Escola de Professores*: a feição *profissional* que se procurou imprimir ao curso, a *integração* entre os níveis de ensino e a *flexibilização* — não só das matérias entre si, mas das seções de matérias em relação umas às outras e da *Escola* em relação aos demais segmentos em que se dividia o Instituto.

A idéia de unidade — integração entre as várias partes em que se compunha o Instituto materializava-se em dois níveis: no critério de admissão à *Escola de Professores*, só permitida aos alunos que ingressassem no 1º ano da Escola Secundária do próprio Instituto, e na verdadeira articulação que a Escola de Professores operava com a escola elementar — as classes primárias e o jardim de infância — verdadeiros laboratórios onde os professorandos observavam, pesquisavam e praticavam à luz da fundamentação teórica obtida no curso superior. A relação teoria — prática ali se efetivava, seja pela participação das professoras primárias na Prática de Ensino, cujo desenrolar acompanhavam meticulosamente, seja através da seção das *Matérias de Ensino*, nas quais os alunos estudavam a fundo os conteúdos a serem ensinados nas classes da escola primária. Era através destas matérias que a teoria aprendida nos Fundamentos da Educação articulava-se à prática docente.

Em seguida, reproduziremos a matriz curricular vigente na Escola de Professores para o curso de formação de professores primários, com dois anos de duração e organização trimestral.

Curso de Formação de Professores Primários da Escola de Professores do Instituto de Educação

DISCIPLINAS	1º ANO			2º ANO		
	1º trim.	2º trim.	3º trim.	1º trim.	2º trim.	3º trim.
Biologia Educacional	6h					
Biologia e Higiene		1h				
Psicologia da Criança	4h					
Psicologia Educacional		6h	2h			
Sociologia Educacional			6h			
História da Educação	1h	1h	2h			
Filosofia da Educação						4h
Introdução ao Ensino	3h					
Educação Comparada				2h		2h
Testes e Medidas						3h
Música	2h	3h	3h	1h	1h	1h
Desenho e Artes	6h	4h	4h			
Educação Física	2h	3h	3h	1h	1h	1h
Literatura Infantil		3h				
Cálculo			4h			
Leitura e Linguagem				5h		
Ciências Naturais					6h	
Estudos Sociais				4h		
<u>Prática de Ensino</u>				10h	12h	12h

Fonte: Arquivos do Instituto de Educação, n. 1, v. 1, 1934 — Histórico Escolar de Alda Gomes/Arquivo Lourenço Filho.

Legenda: Normal: Área de Fundamentos da Educação. Negrito: Seções de Música, Desenho e Artes e Educação Física, Recreação e Jogos para a formação de professores especializados. Itálico: Seção de Matérias de Ensino. Sublinhada: Seção de Prática de Ensino.

Obs: A carga horária destinada a cada disciplina é semanal



O currículo como espaço de poder

Tomando por base os trabalhos de Apple (1982, 1989) entendemos que o currículo não se configura como um *corpus* de conhecimentos neutro, inocente e desinteressado, ou seja, o conhecimento presente no currículo é selecionado e resulta de um processo que reflete interesses de determinados grupos. Esses conhecimentos, tidos como *legítimos* são sempre considerados *verdadeiros* em detrimento de outros. Segundo a perspectiva do autor, para quem o currículo é sempre um espaço de lutas e resistências, logo um espaço de poder, faz-se necessário indagar que interesses mobilizaram a seleção desses conhecimentos e quais as relações de poder envolvidas no processo de escolha de um currículo específico.

Ivor Goodson, em *Construção social do currículo* (1997), nos alerta para o papel histórico dos vários grupos na definição das disciplinas, desmistificando, assim, a idéia de um currículo atemporal. Tais reflexões pretendem desconstruir uma visão natural e insistem na idéia do currículo como uma arena na qual diferentes interesses sociais se confrontam com objetivo de obter maior dominação e controle.

Na perspectiva deste autor, os estudos críticos do currículo como construção social que surgiram nos anos de 1960 e 1970 consideram a sala de aula como o local de concretização do currículo, minimizando em demasia a importância do currículo escrito — os planos e programas de estudos e os manuais das disciplinas. Em seu entender, o desenrolar das práticas pedagógicas representa efetivamente um processo de negociação do currículo oficial, que é “[...] reconstituído e reinventado [...]”, mas não pode ser considerado irrelevante, por ser “[...] testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares.” (GOODSON, 1997, p. 20).

Em relação à matriz curricular da *Escola de Professores*, observa-se um peso significativo das disciplinas que compõem a seção de Fundamentos da Educação, ou seja, o aparato científico que informa o estudo das matérias de ensino, que por sua vez, articulavam-se à prática. Entendemos que a noção de objetividade, pressuposto da racionalidade científica, está vinculada à idéia de poder. Deter conhecimentos é, de alguma forma, possuir legitimidade para o exercício do poder, na medida em que se pressupõe que o conhecimento objetivo, elaborado no interior do campo científico está

repleto de “verdades” incontestáveis. Logo, quem detém o saber científico, possui reconhecida competência para o exercício do poder.

Marilena Chauí (1982) reconhece o autoritarismo invisível, sutil, dessa forma de competência. Sem usar signos visíveis como força ou coerção, a idéia da racionalidade científica traz em seu bojo a legitimação da autoridade pelo saber que indivíduos ou grupos são capazes de acumular. Pode-se então avaliar o prestígio conferido pelo domínio da ciência, pois a suposta universalidade do saber lhe confere neutralidade. A racionalidade do poder científico autoriza seus detentores a submeter as massas “ignorantes”, “irracionais”, justificando a hegemonia da elite pensante, uma vez que lutar contra ela seria lutar contra a verdade instituída.

O documento em análise define-se como expressão política de um período no qual era conferido à ciência o poder de legitimar projetos que aspiravam à organização da sociedade². Merece, portanto, ser problematizado por evidenciar tensões que perpassam o discurso de seus autores. Em relação aos Fundamentos da Educação, por exemplo, há uma visível supremacia dos aspectos biopsicológicos, expressa pelo desequilíbrio da carga horária oferecida: Biologia (7 h) e Psicologia (12 h) em detrimento das outras disciplinas, como por exemplo História da Educação (4 h) e Filosofia da Educação (4 h)³. Vale lembrar que as duas últimas apresentavam-se como disciplinas de caráter moralizador, doutrinárias, sobretudo a História, que apartada do campo de investigação histórica foi, ao mesmo tempo, secundarizada no campo da educação, no qual a Sociologia, a Psicologia e a Biologia mereceram o estatuto de ciências matriciais.

Na verdade, compunham as ciências da educação aquelas disciplinas que já possuíam um percurso científico autônomo, sendo assim, deveriam ocupar um lugar de destaque no âmbito da organização curricular. O mesmo não ocorria com a História e com a Filosofia, cujos itinerários não se identificavam com os padrões de cientificidade das disciplinas de base experimental. Em contrapartida, Psicologia era oferecida nos três trimestres do 1º ano dividida em Psicologia da criança (4h/ano 1º trimestre) e Psicologia Educacional (6h/ano 2º trimestre e 2h/ano 3º trimestre).

Se nos reportarmos aos *núcleos institucionalizados* de saber existentes no Brasil até o início do século XX, como faz Mariza Corrêa (1998), não é de estranhar que muitos dos nossos primeiros analistas sociais fossem



médicos, assim como uma expressiva quantidade de professores e diretores, tanto da *antiga* Escola Normal como do Instituto de Educação, desde o início do século passado até as décadas de 1940-1950⁴.

É possível constatar a presença de diversos higienistas, psicólogos, educadores, assistentes sociais, antropólogos, criminólogos egressos do campo do saber médico, atuando no processo de “medicalização” da sociedade, conforme assinala Corrêa (1998). A fé que estes homens, partidários do *Evolucionismo*, tinham no progresso do país pela *modernização* era a mesma que tinham no progresso da raça humana pela higiene; assim, propunham “medicamentar” todas as áreas do conhecimento, em especial a educação, utilizando-se de leis eugênicas como instrumentos de profilaxia e correção para desvios morais e comportamentais. A *frenologia*, ciência emergente, defendia a predisposição biológica da “natureza criminosa”, afirmando que esta inclinação poderia ser determinada e “corrigida” pelo exame preventivo, com base em características físicas peculiares. Mesmo recebendo críticas de seus contemporâneos por seu reducionismo, essa teoria informou as práticas da Medicina, Higiene, Direito e Educação durante a primeira metade do século XX.

Propostas de higienização do social, associadas à eugenia, circularam intensamente no Brasil dos anos de 1920-1930, sobretudo na capital federal, dispondo-se a *disciplinarizar* a cidade, vítima dos vícios e flagelos decorrentes do alto grau de miscigenação étnico-cultural a que era submetida, especialmente por encarnar a missão de “vitrine do Brasil”.

É preciso, entretanto, considerar que, a partir dos anos de 1920, ocorrem mudanças no discurso pedagógico, em direção a uma visão mais otimista da criança e de sua natureza, quanto ao seu poder de ação, e sem tantas limitações deterministas. Uma nova compreensão da vida como mundo da indústria e da técnica subsidiava algumas interpretações da pedagogia da Escola Nova, definida como *progressista e renovadora*. A Biologia e a Higiene tiveram um papel central para fundamentar essa nova pedagogia, por um lado, oferecendo meios para desenvolver a “base biológica” por meio da defesa da saúde individual, por outro, dotando o professor de uma sólida base científica. A fundamentação biológica que justificava a importância das individualidades e dos processos de adaptação social, bem como a fisiologia da aprendizagem, foi, de certa forma, encampada pela área de conhecimentos psicológicos, que tomou a Biologia como fonte científica.

Visto que os estudos de caráter objetivo da Psicologia tiveram início no campo da Medicina, ou mais precisamente, no campo da psiquiatria e medicina social, foi neste último que os esforços dos médicos articularam-se aos dos educadores, fundamentando princípios de higiene mental e possibilitando a prática de diagnósticos, através da introdução dos testes mentais⁵.

No início do século XX, em 1905, foram criados os testes de Alfredo Binet que acabaram sendo usados para mensurar a inteligência e para, de certa forma, justificar as diferenças sociais como diferenças individuais. Foram muito utilizados pela sociedade norte-americana e serviram como legitimadores e perpetuadores das diferenças sociais e do racismo, pois os sujeitos sociais marginalizados (prostitutas, latinos, hispânicos, negros, presidiários) ao serem testados, apresentavam sempre um coeficiente intelectual abaixo do normal. Ou seja, os testes acima mencionados foram construídos para a cultura dominante, sem levar em conta as demais variantes culturais, afastando da escola os alunos que possuíam o coeficiente abaixo da média, exercendo, portanto, uma função de controle e seleção.

O primeiro teste aplicado em grande escala foi o Teste Alfa, do Exército dos Estados Unidos, durante a Primeira Guerra Mundial e, curiosamente, esse mesmo teste era aplicado às crianças que se aventuravam a concorrer às poucas vagas existentes para a escola secundária do Instituto de Educação durante as décadas de 1930-1940. A partir do teste Alfa muitos outros foram produzidos para serem utilizados na indústria, seleção de pessoal e em todos os níveis do sistema educativo.

Segundo Lourenço Filho (1955, p. 286), a consolidação da Psicologia como ciência e campo disciplinar foi viabilizada pelos movimentos da renovação escolar e pela racionalização do mundo do trabalho, quando educadores e administradores, interessados nos problemas de formação e seleção de pessoal, “[...] mais rapidamente estabeleceram liames de entendimento e colaboração[...]” com especialistas médicos⁶.

Na verdade, bem antes do movimento da renovação educacional, conforme aliás esclarece o autor, surgiram, no Rio de Janeiro, tentativas experimentais como a instalação de um laboratório de psicologia pedagógica no *Pedagogium*, instituição criada por Benjamin Constant em 1890, que funcionou como museu pedagógico — um centro de cultura superior aberto ao público — até o final dos anos de 1910. Esse laboratório, entregue à



supervisão de Manoel Bonfim, médico e professor da Escola Normal, funcionou por quinze anos, produzindo pesquisas, algumas delas publicadas na Revista *Educação e Pediatria*⁷.

Mas foi no início dos anos de 1930 que dezenas de educadores passaram a receber cursos de especialização em Psicologia nas universidades norte-americanas, ao mesmo tempo em que vários especialistas são contratados para atuar em escolas brasileiras. Consuma-se, então, a autonomização da disciplina, que adquire um peso significativo nos currículos dos primeiros cursos de aperfeiçoamento para professores primários — em Minas Gerais e São Paulo — e nos primeiros cursos de formação do magistério primário em nível superior — os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo — ligados, respectivamente, à Universidade do Distrito Federal (UDF) e à Universidade de São Paulo (USP).

No Distrito Federal, na época da gestão de Fernando de Azevedo, reformaram-se os programas de Psicologia da Escola Normal, mas foi na gestão de Anísio Teixeira que se instituiu um Serviço de Testes e Medidas escolares, confiado ao baiano Isaías Alves, enquanto o ensino de Psicologia na *Escola de Professores* ficou sob a responsabilidade de Lourenço Filho.

Aluna de Lourenço Filho, considerada “brilhante” pelos colegas, Iva Waisberg Bonow formou-se na primeira turma da *Escola de Professores*, tendo depois cursado Psicologia na Universidade do Distrito Federal. Em 1943, passou a reger a cadeira de Psicologia Educacional no curso Normal do Instituto de Educação, onde permaneceu até meados dos anos de 1960. Embora, em sua prática como professora da instituição, por várias vezes se reportasse ao antigo mestre, assim como procurou dar destaque à Psicologia no conjunto da área das Ciências da Educação⁸, o depoimento de Iva nos faz refletir sobre as concepções que ancoravam o pensamento de Lourenço Filho.

Suas aulas revelavam um esforço incansável no sentido de atingir crescente objetividade, donde o apreço, que deu, às conquistas do behaviorismo e da Psicologia Objetiva. As apostilas que datam de então mostram-no preocupado com a descrição das bases fisiológicas do comportamento humano e, sobretudo, em apreciar a enorme influência das experiências de Pavlov. Em suas aulas, admitia uma teoria de aprendizagem com base em termos gerais de condicionamento. Lembro-me bem da luta que em mim



se travou, naquela época, porque eu estava descobrindo as primeiras teorizações de Köhler, sobre a Gestaltpsychologie, cujas concepções se chocavam frontalmente com as dos mestres americanos. E, como se para me confundir e desafiar não bastassem essas contradições, as aulas de Anísio Teixeira, que se colocava, já naquela época, como aliás, em qualquer data, em posição crítica, alertavam em mim o caráter provisório [...] e incompleto de qualquer hipótese científica em Psicologia [...]. (BONOW, 1959, p. 129-130).

Lourenço Filho realmente deixou sua marca no Instituto de Educação, primeiramente através de seus auxiliares diretos, Heloísa Marinho e Murilo Braga, que lá ingressaram na década de 1930 e, posteriormente, através de vários discípulos, dos quais Iva Waisberg talvez tenha sido a mais expressiva, devido às suas atividades por mais de duas décadas como pesquisadora na instituição.

108 Talvez essas informações justifiquem o peso das aulas de Psicologia na matriz curricular da *Escola de Professores*, com uma carga horária (12 h) três vezes maior do que a de História ou Filosofia da Educação (4 h) e duas vezes maior do que a de Sociologia Educacional (6 h). Essa constatação, de certa forma, relativiza a concepção de Marcus Vinicius da Cunha (1995), cujo estudo procura demonstrar a inadequação do rótulo de *psicologismo* ao pensamento da Escola Nova no Brasil. Trabalhando com a documentação normalizadora dos cursos de formação de professores primários no Estado de São Paulo e com as matrizes curriculares, inclusive durante a década de 1930^o, o autor conclui que não se pode afirmar o predomínio da Psicologia, tanto no pensamento da Escola Nova quanto nas orientações para a formação de professores. Talvez suas considerações se restrinjam à realidade paulista, uma vez que a implementação do Instituto de Educação articulado à Universidade de São Paulo, foi obra de Fernando de Azevedo, enquanto diretor da Instrução naquele Estado.

No caso do Rio de Janeiro, a meu ver, não se poderia fazer semelhante afirmativa. É possível, inclusive, que a matriz biopsicológica tenha marcado, através de Lourenço Filho, professor de Psicologia, o curso de professores do Rio de Janeiro, enquanto o caráter sociológico tenha predominado em São Paulo. Vale a pena uma pesquisa comparativa nas matrizes



curriculares dos dois cursos, com o objetivo de se tentar realizar uma análise mais profunda sobre a questão, proposta que não cabe neste trabalho.

Uma última observação diz respeito à inclusão da disciplina *Testes e Medidas*, sequer mencionada nos *Arquivos* de 1934 e que aparece no histórico escolar de alunas da primeira turma da Escola de Professores, bem como no arquivo Lourenço Filho, localizado no CPDOC. A ausência de referências a essa disciplina no discurso oficial registrado nos *Arquivos* revela o caráter polêmico da matéria, pelo fato de trazer à tona padrões de controle e homogeneidade em relação aos alunos da rede escolar pública do Rio de Janeiro, prática nem sempre endossada pelos professores.

Diante da grande evasão e repetência nas escolas da rede pública, a Divisão de Medidas e Eficiência Escolar, subordinada ao Instituto de Pesquisas do Departamento de Educação do Distrito Federal, incumbia-se da execução de provas, testes e inquéritos para aferição de todos os trabalhos realizados nas escolas, bem como o controle da classificação e promoção dos alunos. Clarice Nunes (1994) esclarece de que forma os *saberes e poderes* dos profissionais envolvidos na obra da política educacional do Rio de Janeiro dos anos de 1930 serviram para unificar o espaço urbano fragmentado e transbordaram da organização racional da escola para o cotidiano da cidade:

Observar, perguntar, apurar, descrever, contabilizar, agrupar, classificar. Em outras palavras: controlar e hierarquizar. Estes procedimentos fariam parte de toda atividade educadora e exigiriam investimento em horas de trabalho na elaboração de fichas, boletins, quadros e mapas. A Estatística aplicada ao campo cultural funcionou simbolicamente como instrumento de unificação do universo social que foi submetido aos mesmos códigos. (NUNES, 1994, p. 194).

Ainda segundo a autora, como homem de seu tempo, Anísio Teixeira partilhava da visão científica da sociedade e da escola e por isso não poderia desprezar os testes, mas sobre eles “[...] forjou uma concepção própria, que o distinguiu dos seus contemporâneos.” (NUNES, 2000, p. 256)¹⁰. Embora seu projeto de escola envolvesse além dos professores e diretores, também médicos, serviços de inspeção de saúde e de higiene mental, entre outros órgãos de controle social, Anísio conseguiu, “[...] em certa medida, descolar-

se desse contexto [...]”, e, se não pôde eliminar os testes, “[...] relativizou o seu valor.” (NUNES, 2000, p. 261)¹¹.

Entretanto, se a homogeneidade das classes facilitava o trabalho para alguns professores, como expressou a ex-aluna Alda da Silva Gomes em seu depoimento (em 9 de outubro de 2001), a apuração da aprendizagem dos alunos através de “testes” elaborados por um serviço central especializado, provocou resistência de grande parte do professorado carioca. Acostumados ao regime tradicional, através do qual julgavam e aprovavam seus alunos, esse tipo de avaliação diminuía sua autonomia, limitando o interesse pela nova prática.

A resistência

As pesquisas de André Chervel (1990) têm procurado entender a dinâmica cultural do sistema escolar a partir do estudo das disciplinas escolares¹², sugerindo como orientação metodológica para essa pesquisa uma investigação a partir de três aspectos: as finalidades do ensino; o funcionamento da disciplina — análise de procedimentos didáticos, a evolução e a transformação do ensino e sua relação com os objetivos para a instituição — e os resultados do ensino.

Para o autor, se os conteúdos de ensino são impostos à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura que lhe serve de modelo, por outro lado, o estudo das disciplinas escolares põe em evidência o caráter criativo do sistema escolar e uma certa autonomia das instituições educativas em relação à constituição de sua matriz curricular.

Em sua opinião, a identificação, classificação e organização das finalidades do ensino escolar, desde o primário até o superior, são algumas das contribuições da história das disciplinas escolares para o estudo da História da Educação. Ainda que não ocupem o mesmo nível nas prioridades da sociedade, as finalidades da escola são todas igualmente imperativas, quer sejam religiosas, sociopolíticas, de ordem psicológica ou culturais. Há ainda, diz Chervel (1990, p. 188) “[...] finalidades mais sutis de socialização do indivíduo no sentido mais amplo da aprendizagem, da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, etc.”



Porém, ele nos adverte que a educação dada e recebida nas escolas não se reduz aos ensinamentos explícitos constantes nos documentos oficiais e nem as finalidades de ensino estão forçosamente inscritas nos textos. Existe, na verdade, uma defasagem entre as finalidades *reais* e as finalidades *proclamadas* nos programas de ensino e nem sempre o sistema educacional coloca os professores em contato direto com os problemas da sala de aula, entregando-lhes, muitas vezes, programas prontos e acabados.

No final do ano letivo de 1934, através de um questionário elaborado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, todos os professores do Instituto foram submetidos a perguntas que se propunham a avaliar a eficácia e conveniência dos *testes*. Nesse caso é revelador o depoimento do professor Edgard Sussekind de Mendonça, de Ciências Naturais e Físicas. Em sua opinião, as provas escritas comuns seriam melhores indicadores do conhecimento do aluno sobre a matéria, assim como o levariam “à melhor compreensão dos objetivos a que se propunha o professor”. Em seu entender, na avaliação realizada pelos testes, o aluno apresenta maior tendência “à decoração passiva dos compêndios e apostilas e é mais facilmente levado ao emprego da cola”. Conclui afirmando que, em sua matéria, o emprego de testes não apresenta vantagens e aponta a contradição desse tipo de avaliação face aos valores que se estava querendo defender. A citação, apesar de longa, merece ser transcrita:

A apresentação já formulada ou rigidamente indicada das soluções pelo professor, faz dos ‘testes’ o servidor submisso de um dogmatismo pedagógico, em contradição com a nossa época de experimentação fundamental. Deixo ainda, pela brevidade dessas observações, de referir-me ao caráter protelatário que os ‘testes’ apresentam, encobrando, sob as aparências de conciliação da velocidade com a justeza, uma organização obsoleta de turmas numerosas com provas freqüentíssimas, que já teria ruído sob a pressão dos educadores, não fosse essa capa tecnocrática a cobrir economias revoltantes. [...] O ‘teste’ é objetivo à custa de suprimir fatores da personalidade; por isso não é psicologicamente tão exato como à primeira vista parece. [...] O que é objetivo nem ‘por isso’ é exato e vice-versa. As ‘provas comuns’ se ganham em subjetividade, perdem em exatidão, por não permitirem o confronto simplista, porém justo, de tantos elementos mensuráveis como os ‘testes’. [...] Parece-nos possível, atendendo a uma série de contingências de ordem administrativa, realizar



um 'compromisso' entre os dois tipos, isoladamente reprováveis. Mais ainda aconselhável seria uma organização que desse aos trabalhos de aula importância pelo menos igual a que é dada às provas na formação da média. (MENDONÇA, 1934, p. 2-3)¹³.

O autor refere-se à *tecnocracia*, ou seja, ao excesso de importância atribuída aos testes e medidas que, legitimados a partir da ascensão da Estatística como ciência do mensurável, obedeciam a um pressuposto técnico de educação que insistia em avaliar os resultados da aprendizagem como se fossem "rendimentos", associando-a assim à organização de trabalho do sistema capitalista. Eficiência, rapidez, objetividade eram as grandes "virtudes" dos testes que facilitariam não só o trabalho docente, mas principalmente a tarefa da Secretaria de Educação pelo maior controle que poderia exercer sobre os alunos da rede pública.

A preocupação em aferir resultados através de testes objetivos tornou-se uma prática corrente no interior de uma escola que se preocupava com as individualidades, distinguindo caracteres, selecionando aptidões — seguindo, enfim, a coerência da regra de Taylor: o homem competente no lugar certo. A metáfora da escola como fábrica servia também para inspirar discussões relativas à alfabetização, que privilegiavam os aspectos psicológicos da aprendizagem de leitura e escrita — a questão da maturidade — visando, assim, a obtenção do máximo rendimento com o mínimo de esforço, buscando rapidez e eficiência.

A utilização desses instrumentos de aferição de aprendizagem ampliou, por sua vez, o debate *biologista* sobre as diferenças individuais, na medida em que o próprio *Manifesto dos Pioneiros*, ao defender uma educação comum e igual para todos, partia desse "direito biológico" de cada indivíduo a uma educação integral¹⁴.

Para os teóricos comportamentalistas, nos quais Lourenço Filho parecia inspirar-se¹⁵, o processo da educação visto como treinamento social reforçaria as contingências naturais do organismo humano, utilizando-se de sistemas organizados, pragmáticos, que lançariam mão de reforços secundários associados aos naturais, a fim de se obter determinados resultados. O ensino seria, portanto, composto por padrões que podem ser mudados através do treinamento, segundo objetivos pré-fixados em termos de comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas, sendo estas compreendidas



como respostas emitidas, caracterizadas por formas e seqüências especificadas. Nessa abordagem, o resultado final — o comportamento do aluno — é o que define sua aprendizagem.

Na crítica que faz à *Introdução ao estudo da Escola Nova*, Anísio Teixeira chama a atenção do autor da obra, alertando-o para o fato de “prender-se em demasia à teoria do reflexo condicionado”, por considerá-la “suficientemente explicativa da aprendizagem e da conduta humana”. Segundo Anísio, o próprio Thorndike, em seu livro *Elementary principles of education* já se havia colocado “[...] fora do campo mecanicista e behaviorista da psicologia, afirmando que o organismo reage como um todo à situação.”¹⁶

Segundo afirma Mendonça (2002), Anísio Teixeira acreditava na ciência como um dos suportes da sociedade moderna, capaz de conduzi-la ao progresso e de contribuir para a eficácia do pensamento humano. Mas, se no seu entender, a natureza da civilização fundamentava-se na experimentação científica — daí seu caráter dinâmico de reconstrução permanente — por outro lado, rejeitava a idéia de homogeneidade, pela defesa do exercício do diálogo e afirmação da diversidade. Como dizia o próprio Anísio (2000, p. 113, grifos do autor) “[...] a escola não pode ficar no seu estagnado destino de *perpetuadora da vida social presente*. Precisa transformar-se no *instrumento consciente, inteligente de aperfeiçoamento social*.”

Anísio postulava uma educação que levasse em conta as demandas da sociedade em processo de modernização e as necessidades de seus cidadãos. Para uma civilização em contínua mudança, defendia a educação progressiva em que o progresso do conhecimento fosse colocado a serviço da resolução dos problemas humanos.

A grande tarefa dos nossos dias é preparar o homem novo para o mundo novo, que a máquina e a ciência estão exigindo. Até agora, temos um homem ainda antigo, excedido e subjugado pela sua própria criação. A máquina, que o vem libertar, o está escravizando. O industrialismo, que lhe vem dar conforto e força, o está fazendo morrer à fome. A liberdade de julgamento pessoal e de autodireção o está asfixiando, transmutada em trágico tumulto de idéias e propósitos. (TEIXEIRA, 2000, p. 113).

De acordo com o educador, a chave para interpretar nossa civilização era a ciência, causa e efeito de aceleração do progresso humano. A ciência traria progresso e daria condições científicas à arte de educar, constituindo-se como um elo entre a educação e o progresso.

A escola de hoje viu, de repente, as suas classes invadidas por todas as crianças, ao invés do pequeno punhado de favorecidos ou escolhidos, que outrora a freqüentava. [...] Não se lhe pedem somente as técnicas e os conhecimentos atrasados ou simplistas. Pedem-se também a transmissão das últimas conquistas da ciência e da cultura, em cujo alheamento é impossível viver [...]. E o estudante não há de sair apenas adestrado ou eficiente no seu trabalho, mas de inteligência aguçada e alerta, compreendendo os segredos e incertezas de um mundo complexo e mutável acessível à simpatia e à tolerância para com as tendências mais opostas, sentindo que a vida evolui um pouco pelo seu esforço próprio de melhor agir, a fim de concorrer para o enriquecimento e o progresso da existência humana. (TEIXEIRA, 2000, p. 116-117).

114 Se entendermos como Nunes (2000) e Mendonça (2002) a posição do educador em relação aos princípios da educação renovada, tomando a ciência como alicerce para a conquista de democracia, relativizando a eficácia dos instrumentos de aferição, embora, como já foi dito, admitisse sua utilização, talvez se possa perceber a possível tensão acerca da eficácia dos testes e medidas entre os dois educadores.

Ainda na crítica à *Introdução ao estudo da Escola Nova*, Anísio Teixeira contrapõe-se à interpretação de Lourenço sobre a necessidade de verificação objetiva dos elementos da educação e de cada passo do aprendizado, fato que, segundo o educador paulista, seria um dos pressupostos da Escola Nova. Diz Anísio:

Tal questão não é característica da 'escola nova'. Toda organização que quiser medir os seus resultados, deve fazê-lo cientificamente. Até aí não há dúvida. Mas, fazer da aplicação de testes um dos atributos distintivos da escola nova, não. Pelo contrário, se a escola for a escola de vida que os seus propugnadores aspiram, tanto se não medem os seus resultados, como não os medimos na vida ordinária. A própria experiência escolar,



sendo vital e real, terá em si mesma, o seu sucesso, o seu prêmio e a sua medida.¹⁷

Considerações finais

Como se percebe, as opiniões a respeito dos novos métodos de ensino, bem como as táticas desenvolvidas pelos alunos e professores para driblar ou resistir à nova ordem que se impunha, revelam faces do trabalho escolar que escapava ao discurso oficial. Como texto legitimador do poder, esse discurso revela-se seletivo e, muitas vezes, omissivo em relação a determinadas idéias e práticas correntes na instituição, onde contradições e conflitos são apagados, oferecendo uma idéia de harmonia e coesão, fatores necessários à construção de uma memória vitoriosa para o movimento renovador.

A pedagogia científica, que preconizava o estudo da infância a partir de seus interesses, aptidões e diferenças, adquiriu centralidade na estrutura curricular do curso de formação de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na época de sua criação. À luz de uma nova cultura pedagógica, pretendia-se transformar a mentalidade do professor primário, *organizador da alma popular*¹⁸, e as novas ciências da educação, sobretudo a Psicologia, funcionavam como pedra de toque dessa nova mentalidade que se desejava plasmar.

Ensino seriado, classes homogêneas, regulamentação e organização do tempo escolar, hierarquização de saberes, enquadramento disciplinar, ordenação do espaço escolar, aplicações dos testes de maturidade para facilitar a aprendizagem da leitura e escrita, racionalização de esforços, foram algumas estratégias utilizadas para dotar o professorado carioca de saberes que lhe permitissem exercer sua autoridade dentro e fora da escola. A implantação de hábitos de trabalho e valores como laboriosidade, pontualidade, eficiência e higiene faziam parte da *grande reforma de costumes* pregada por alguns elementos ligados ao movimento da Escola Nova, em particular, Lourenço Filho. Como bem observou Marta Chagas de Carvalho (1998), ao propor uma nova cultura pedagógica, esses educadores articulavam todo um projeto de transformação da sociedade brasileira através da escola, instrumento mais adequado para moldar o “povo” e organizar a Nação.

Notas

- 1 TEIXEIRA, Anísio. Ensino normal enquanto ensino profissionalizante. (Arquivo Anísio Teixeira. Série Produção Intelectual. CPDOC/FGV. AT pi 21/35.00.00/3).
- 2 Segundo Bolívar Lamounier (1977) em seu estudo sobre a ideologia autoritária característica da Primeira República, o termo *organização* remete-se à idéia de dar forma, produzir estrutura e diferenciação funcional numa sociedade amorfa. Logo, *organizar a sociedade* era tarefa das elites, entendidas como cérebros pensantes, cuja tarefa era dirigir o desenvolvimento orgânico da sociedade.
- 3 A carga horária referente às disciplinas constantes da grade curricular da Escola de Professores encontra-se no documento *Estrutura do Instituto de Educação* localizado no arquivo de Lourenço Filho. (CPDOC/FGV. Série Temática. LF/Instituto de Educação, pasta II).
- 4 Podemos citar vários médicos que marcaram sua passagem pela Escola Normal do DF, como professores ou diretores, alguns chegando até mesmo à direção da Instrução Pública do Distrito. A lista é exaustiva e cabe assinalar, que se a maioria ministrava aulas de Higiene, Biologia ou Psicologia, havia muitos que se tornaram professores de História da Educação, como Afrânio Peixoto, ou Pedagogia, como Manuel Bonfim. Entre outros, destacamos os nomes de: Alfredo Gomes, Luiz Carlos Nazareth, Manuel Bonfim, Sérvulo de Siqueira Lima, Tomás Delfino dos Santos, Júlio Afrânio Peixoto, Jaime Pombo Brício Filho, Alfredo do Nascimento e Silva, Carlos Leoni Werneck, Carlos Accioly de Sá, Edgard Roquette Pinto, Alair Accioli Antunes, Leonel Gonzaga Pereira da Fonseca, Fernando Rodrigues da Silveira e Djalma Regis Bittencourt. (SILVEIRA, 1954).
- 5 No capítulo sobre Psicologia, parte da obra organizada por Fernando de Azevedo — *As ciências sociais no Brasil* (1955) — Lourenço Filho (1955, p. 268) comenta a dificuldade encontrada pela Psicologia para tornar-se um campo autônomo da Medicina, fazendo menção à reação negativa diante da proposta de se estabelecer o 1º laboratório de Psicologia experimental no Rio de Janeiro em 1897, uma vez que, na opinião dos opositores, “[...] seria ridículo pretender levar as faculdades da alma à análise de aparelhos”. Também Farias Brito, em 1912, teria sentenciado a falência dos estudos da Psicologia empírica, enquanto Almáquio Diniz defendia que a Psicologia nada mais era “do que a extensão da Fisiologia.”
- 6 Em 1914, especialistas estrangeiros são convidados a vir ao Brasil a fim de instalar laboratórios de Psicologia aplicada à Educação em São Paulo, à Psiquiatria, no Rio de Janeiro, em 1922 e à organização do trabalho, em São Paulo, 1929. (LOURENÇO FILHO, 1955, p. 268).
- 7 Em São Paulo, quase à mesma época do Rio de Janeiro, fortalecia-se o movimento da Psicologia Pedagógica, através da inauguração de um laboratório experimental na Escola Normal da Praça da República, em setembro de 1914, onde Sampaio Dória assumira a cátedra de Psicologia e Pedagogia. Nessa mesma época, Lourenço Filho, que fora aluno de Dória, inicia sua carreira na Escola Normal de Piracicaba, onde, através de uma fundação norte-americana mantinha contato com a bibliografia sobre Psicologia Educacional procedente dos Estados Unidos e começa a realizar pesquisas utilizando-se dos testes. Em 1922, com a reforma do estado do Ceará prossegue suas investigações, montando um laboratório na Escola Normal de Fortaleza para o estudo biológico e psicológico dos alunos. Segundo o próprio educador, o fato de haver cursado os dois primeiros anos de Medicina, talvez tenha influenciado essa orientação que viria a manifestar-se com mais intensidade quando, em 1925, assume a cátedra de Psicologia na Escola Normal de São Paulo. No laboratório desta escola utiliza testes de desenvolvimento mental, realiza inquéritos e desenvolve pesquisas sobre a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Sua ação



- culmina com a criação de um Serviço de Psicologia Aplicada, do qual resultaria o Laboratório de Psicologia Educacional do *Instituto Pedagógico*, também criação sua. (LOURENÇO FILHO, 1955, p. 275-277).
- 8 Várias professoras em exercício no atual ISERJ, ex-alunas de Iva Waisberg lembram-se da organização e até do certo “luxo” do gabinete de Psicologia, o que o distinguia dos demais. Além disso, todas as pesquisas desenvolvidas no Instituto entre as décadas de 1930 e 70 deveram-se ao esforço e interesse dos professores deste gabinete. Ver a Respeito Villas Boas; Sarahyba; Lima. (1994).
- 9 Decreto nº 5.846 /1933.
- 10 De acordo com Nunes (2000, p. 256), “Em 1933, com sua equipe de trabalho e tendo como referência o diagnóstico já realizado da realidade escolar carioca e a leitura existente sobre o assunto, [Anísio] elaborou um plano que, combinando os critérios de medida do desenvolvimento mental, aproveitamento escolar em relação às técnicas fundamentais de leitura e cálculo e idade cronológica, procurou reclassificar os estudantes pelas suas capacidades, ao mesmo tempo que procurava propor programas diversos (com relação à quantidade da matéria abrangida) para as mesmas classes do mesmo grau e a diferenciação dos padrões de promoção para os diversos tipos de alunos” Ver a respeito da forma com que Anísio Teixeira lidava com os testes, especificamente as páginas 254-259.
- 11 A esse respeito cabe o comentário sobre a atuação do *médico-anropólogo*, como gostava de ser chamado, Arthur Ramos, discípulo de Nina Rodrigues e nomeado por Anísio para a chefia do serviço de Higiene Mental do Distrito Federal, órgão que se dedicava a dar atendimento às “crianças-problema”. Ramos criticava a atividade “testologizante” que atravancava a pedagogia da época, afirmando que “[...] por estudar a totalidade do psiquismo, a Psicologia moderna não se ocupava de fins mensuráveis; os fenômenos psíquicos seriam, ao contrário dos fisiológicos, *imensuráveis*.” Segundo ele, no estudos das *crianças-problema*, a metodologia dos estudos de caso valeriam mais do que as discussões dos *testólogos* e estatísticos, devendo-se destacar a importância dos fatores afetivos e influências ambientais que determinariam o aparecimento dos “problemas” no comportamento das crianças. (RAMOS apud CORRÊA, 1998, p. 298).
- 12 Ver a respeito os artigos de Souza (2001) e de Carvalho (1991) sobre o assunto.
- 13 Arquivo Lourenço Filho. (CPDOC/FGV. LF/Instituto de Educação, pasta VII, doc. nº 0756).
- 14 A postura biologista introduzida na escola através da construção dos testes de inteligência, criou o conceito de coeficiente intelectual que se constituiu como justificativa para legitimar as diferenças sociais apresentando-as como problemas individuais. Dava-se assim uma explicação reducionista para a questão, mostrando que as diferenças sociais são unicamente o resultado das diferenças biológicas. Ver a respeito (CARVALHO, 1998).
- 15 Em *Introdução ao estudo da Escola Nova*, Lourenço Filho recorre à Thorndike, psicólogo norte-americano (1898), tido como um dos defensores do *condicionamento clássico*, segundo o qual, o processo e aprendizagem consiste na formação de uma associação entre um estímulo e uma resposta aprendida através da contigüidade.
- 16 *Comentários sobre a Introdução ao estudo da Escola Nova*. (LF pi s/ass. 30/32.00.00. Arquivo Lourenço Filho. CPDOC/FGV).
- 17 Idem.
- 18 A expressão é de autoria de Alba Cañizares Nascimento, em tese apresentada à segunda Conferência Nacional de Educação organizada pela ABE em 1928. (CARVALHO, 2003).

Referências

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Tradutor Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Currículo e poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 46-57, 1989.

AZEVEDO, Fernando de. (Org.) **As ciências sociais no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1955. (v. 2).

BONOW, Iva Waisberg. Atualidade de Lourenço Filho na Psicologia. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. (Org.). **Um educador brasileiro** — Lourenço filho. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Saber teórico — saber escolar: perspectiva de pesquisa no campo da história cultural. In: CATANI, Denice. (Org.) **A pesquisa em educação e intercâmbio cultural**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S.A., 1991.

_____. Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

_____. O novo, o velho, o perigoso: relendo a Cultura Brasileira. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de. (Org.). **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Moderna, 1982.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisas. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CORRÊA, Mariza. **As ilusões da liberdade**: a escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **A educação dos educadores**: da Escola Nova à escola de hoje. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. John Dewey uma filosofia para educadores em sala de aula. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOMES, Alda da Silva. Depoimento à autora. Rio de Janeiro, 09 out. 2001.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Tradutor Attilio Brunetta. Lisboa: Educa, 1997.



LAMOUNIER, Bolívar. Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República: uma interpretação. In: FAUSTO, Boris. (Org.) **O Brasil republicano: sociedade e instituições (1889-1930)**. São Paulo: Difel, 1977. (História Geral da Civilização Brasileira, v. 2, t. III).

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. A escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro — notícia histórica. **Arquivos do Instituto de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15-26, jun. 1934.

_____. (Arquivo Lourenço Filho. CPDOC/FGV. Série Temática. LF/Instituto de Educação, Pasta II).

_____. (Arquivo Lourenço Filho. CPDOC/FGV. Série Temática. LF/Instituto de Educação, Pasta VII).

_____. **Comentários à introdução sobre o estudo da Escola Nova**. (Arquivo Lourenço Filho. CPDOC / FGV. LF pi s/ass. 30/32.00.00. s/ microfilme).

_____. A psicologia. In: AZEVEDO, Fernando de. (Org. e Dir.) **As ciências sociais no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1955. (v. II).

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2002

NUNES, Clarice. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, Micael; PEREIRA, Carlos Alberto. (Org.). **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 3810 de 19 de março de 1932**. Rio de Janeiro: Organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, 1932.

_____. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

SILVEIRA, Alfredo Balthazar. **História do Instituto de Educação**. Distrito Federal: Oficinas Gráficas do Departamento de Prédios e Aparelhamentos da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1954.

SOUZA, Rosa Fátima de. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinicius da. (Org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. A reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário. **Boletim de Educação Pública**, Distrito Federal, v. 2, n. 1-2, p. 110-117, jan./jun. 1932.

_____. Como ajustar os 'cursos de matérias' na Escola Normal com os cursos de 'prática de ensino'. **Boletim de Educação Pública**, Distrito federal, v. 3, n. 5-6, p. 5-13, jul./dez. 1934.

_____. **Ensino normal enquanto ensino profissionalizante.** (Arquivo Anísio Teixeira. Série Produção Intelectual. CPDOC/FGV. AT pi 21/35.00.00/3).

_____. **Manuscrito com alguns aspectos da teoria da educação de Dewey.** (Arquivo Anísio Teixeira. AT pi 27/36.00.00/3 Rolo 3, fot. 585-6).

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Texto sobre o Ensino Normal enquanto ensino profissionalizante.** (Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC/FGV. At pi 31/35.00.00/3. Rolo 3, fot. 663).

VILLAS BOAS, Maria Violeta Coutinho; SARAHYBA, Mariza Pereira; LIMA, Arminda Rangel. **Resgate da memória do Instituto de Educação/RJ de 1930 a 1970.** Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Permanente. Faculdade de Educação, UERJ, 1994.

Profa. Dra. Sonia de Castro Lopes
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade
— PROEDES/UFRJ
Coordenadora do Projeto Memória ISERJ (PROMEMO)
E-mail | sm.lopes@globo.com

Recebido 11 nov. 2006

Aceito 8 mar. 2007



A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita¹

Childhood Brazilian schooling on nineteenth century: contributions for a new write

Maria Cristina Soares de Gouvêa
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

O texto analisa as contribuições para uma reescrita da história da escolarização da infância da produção contemporânea brasileira sobre a educação oitocentista. Tal produção, no resgate de fontes primárias anteriormente não contempladas, tem permitido apreender a dinâmica do processo de afirmação da escola como espaço privilegiado de formação das novas gerações, suas tensões e conflitos. Busca-se, ao longo do texto, desmontar premissas presentes em significativa produção da área, através do diálogo com os dados e conclusões das investigações mais recentes. Com isto, vem sendo possível conferir visibilidade a aspectos fundamentais da ordenação da escola primária no século XIX: a caracterização da população escolar, considerando sua identidade de gênero, geração, raça e origem social, as condições de funcionamento das escolas, o papel do Estado na organização de um sistema escolar, as condições de funcionamento das salas de aula, a relação com as demais instâncias de formação da criança, como a família.

Palavras-chave: Escolarização. Infância. Oitocentos.

Abstract

The paper analyses the contribution from new studies about Brazilian education on XIX century. The dialogue with the academic recently studies turned possible to re-write the history of childhood schooling process. That production, using primary sources, focus the dynamic of schooling, with its tensions and conflicts. In this sense, the paper discuss some purposes present on significative area production, in dialogue with data and conclusions from recently researches. That studies turned visible some fundamental aspects of ordered schooling on nineteenth century, as the characterization of student population, considering their sex, race and social origin identity, the government function, the schools condition, the relationship with other instances of childhood education, in special family.

Keywords: Childhood. Schooling-nineteen. Century.

Nos últimos anos, no Brasil, o campo da história da educação vem debruçando-se sobre o século XIX, buscando apreender o processo de institucionalização da educação elementar no país. Tal investimento redundou numa significativa produção, que tem indicado os contornos da identidade histórica da escola daquele período, caracterizada pelas tensões e conflitos na afirmação da forma escolar (VINCENT, 2001). Faz-se necessário perceber em que medida esta produção, fundada no resgate e interpretação das fontes primárias, contribuiu para uma reescrita da história da educação brasileira², tema deste texto.

O título deste trabalho anuncia quatro termos que serão desenvolvidos ao longo do texto, em sua relação: criança-escola-século XIX-Brasil. Cabe interrogar como cada um destes termos é apreendido, de maneira a desnaturalizar a associação criança/escola, historicamente construída. A relação entre a escola e a criança é fruto de um longo processo histórico, no decorrer do qual esta foi sendo apreendida como sujeito preferencial da ação escolar e a escola como espaço natural da infância. Neste sentido, afirmou-se historicamente a indistinção semântica entre criança/aluno, tomados como objetos de conhecimento equivalentes. Como observa Narodowski (1994), embora refiram-se a sujeitos empíricos muitas vezes idênticos, eles remetem a construtos teóricos distintos.

A construção histórica da associação criança-escola relaciona-se ao longo percurso de transformações culturais, com o advento da Modernidade que marca a lenta e significativa mudança na percepção da infância. Observa-se, no interior dos deslocamentos das formas de organização do cotidiano relacionadas a nova ordem social³, a construção de lugares distintos para crianças e adultos, bem como a conformação de novas sensibilidades em torno dos indivíduos de pouca idade, como aponta Veiga (2004). Para a autora, a concepção de infância na modernidade relaciona-se a produção histórica da criança civilizada, nos termos em que Elias (1994) define o conceito de civilização. Ou seja, o de produção de um sujeito capaz do autocontrole de suas pulsões.

É na Modernidade que a escola afirma-se como espaço privilegiado de formação de um indivíduo civilizado. Ambos elementos (criança e escola) redefiniram-se a partir de tal relação. A escola moderna (re)inventa a criança e vice-versa. No dizer de Nóvoa:



[...] a maior valorização, atribuída mais ao futuro da criança que ao seu presente, provocaria a afirmação, não só da necessidade, mas também da generalização de uma relação pedagógica que progressivamente assumiu toda a vida social. A civilização escolarizada, em construção no século XVI e nos séculos seguintes, viu a infância como projeto e a escola como agência fundamental de transmissão e reprodução de normas sociais. (NÓVOA apud CARVALHO; NUNES, 2005, p. 21).

Esta questão remete a outro termo anunciado no título do artigo: o século XIX. A definição deste período histórico, para além de indicar uma datação no tratamento do tema, refere-se a um momento fundamental na produção histórica da associação: criança/escola. No estudo do processo de consolidação da instituição escolar, o século XIX afirma-se como período de constituição de sistemas de ensino voltadas para escolarização de um extrato da população, definido pelo pertencimento geracional: os indivíduos entre 7/8 e 12/14 anos.

No contexto europeu, a escolarização da população foi progressivamente assumida como responsabilidade do Estado e como estratégia de coesão nacional, frente ao perigo representado pela insurgência das camadas pobres. Através da extensão da instrução elementar ao grosso da população, buscava-se construir uma adesão à ordem pública e ao poder constituído nos Estados-nação nascentes, condição de civilização⁴.

Ao mesmo tempo, tal quadro foi atravessado por questões referentes a cada contexto nacional. Se observa-se uma relativa uniformidade na produção discursiva sobre a escola e sua importância, verifica-se que as diferentes dinâmicas sociais regionais impuseram práticas históricas diversas.

Chegamos, por fim, ao último termo indicado no título do artigo, que precisa o contexto investigado: o Brasil. As recentes pesquisas voltadas para a compreensão da ordenação do campo educacional no país possibilitaram uma apreensão mais complexa das tensões vividas no interior deste processo. Faz-se presente um referencial interpretativo que intenta romper com uma perspectiva evolucionista de análise da implementação da escola no Brasil, bem como busca apreender o significado histórico das estratégias de sua consolidação, superando anacronismos na análise.

Neste sentido, compreender o processo de escolarização no século XIX demanda não tomar como referência o lugar social e o estado da orga-

nização dos sistemas públicos de ensino brasileiro na contemporaneidade. Cabe apreender a escola, na relação com as tensões vividas na sociedade daquele momento histórico de maneira mais ampla.

Assim, emerge das análises o retrato de um projeto de escolarização definido pela precariedade. Fato inconteste, que demanda compreender em que condições tal precariedade foi produzido, aspecto nem sempre contemplado em sua complexidade. O Brasil vivia um momento de fundação de um Estado nacional, com um governo central e províncias com responsabilidades diversas, num território especialmente extenso e com uma população diferenciada e heterogênea, social e racialmente (“at last, but not at least”), atravessada pelo regime escravista.

Tais questões fazem emergir um país em que o ideal de implementação de uma sociedade moderna, no molde dos países europeus ditos civilizados, foi caracteristicamente carregado por conflitos. No caso da educação, pensar o processo de escolarização ao longo do período demanda a apreensão do significado da instituição escola naquele momento histórico, em que a inclusão de uma expressiva faixa da população na cultura letrada dava-se no diálogo com uma sociedade caracteristicamente heterogênea e estratificada.

Ao analisar-se a ordenação da escola elementar no Brasil no século XIX, na oferta desta às novas gerações, cabe considerar a indicação de Alves ao tratar deste período:

[...] a demanda por educação deve ser qualificada; as condições objetivas do Brasil, seu imenso espaço, a rarefeita população, a limitação dos recursos materiais, a escassez de pessoas que pudessem assumir o magistério e, sobretudo, as exigências econômicas impostas à educação devem ser pesadas no sentido de se dimensionar a necessidade de educação e de se configurar a capacidade de oferta. (ALVES, 2001, p. 181).

Escolarizar a população pobre e livre dispersa por todo o território nacional implicaria na produção e legitimação da instituição escolar. Para tanto, além da elaboração de leis e a criação de espaços oficiais que caracterizariam essa nova estrutura formativa, passou-se também a produzirem novas “[...] referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus



sentidos e significados.” (FARIA FILHO, 2001, p. 5). Instituir a escola como instância formadora privilegiada significava também combater outras formas de transmissão e produção culturais. Isto implicou na reorganização ou redefinição de papéis de outras instituições diretamente ligadas à educação, sendo a família uma delas, o que não se fez sem conflitos.

É importante considerar também que o século XIX obviamente não constitui um período homogêneo. De Colônia a um Estado monárquico e, por fim, a um país republicano, evidentemente o projeto de escolarização da população assumiu diferentes contornos e significados ao longo do período, sendo fruto de políticas educacionais diversas. Não apenas as radicais transformações na ordem política tiveram impacto direto no processo de escolarização, mas também as mudanças econômicas e sociais impuseram a escola papéis diferenciados. Com a expansão econômica, a industrialização, ainda que incipiente, a ampliação dos núcleos urbanos e, principalmente, a desintegração do regime escravista, a escola, na segunda metade do século, foi alvo de políticas públicas mais estruturadas e investimentos mais significativos. Ao mesmo tempo, a forma escolar foi progressivamente adquirindo maior legitimidade social.

Por fim, o título do artigo contém um subtítulo que indica um olhar de reconstrução sobre o tema. Meu intento não é anunciar-me como autora desta reescrita (nem o poderia), mas, no diálogo com a produção mais recente, sistematizar sua contribuição para uma nova apreensão deste processo histórico. Busco dialogar com alguns mitos e afirmações apriorísticas em torno da escolarização da infância no século XIX, presentes, tanto no senso comum, quanto em expressiva produção acadêmica, contrapondo-os a produções mais recente, voltadas para o estudo das diferentes províncias. Tendo em vista tais considerações, cabe agora analisar algumas afirmativas sobre a escolarização da infância no período imperial, confrontando-as com a produção mais recente, assentada no levantamento e interpretação das fontes primárias.

A escola no século XIX era dirigida a formação das crianças das elites

Uma afirmação reiterada em significativa produção no campo da educação, ao contemplar o século XIX, era que a escola dirigia-se a elite, sendo as crianças pobres ausentes daquele espaço. Tal afirmação, não sustentada em dados primários, impôs uma certa leitura da escola e seu significado, desconsiderando os sentidos atribuídos àquela instituição no período histórico analisado. Segundo Miguel (1999, p. 92) “[...] o significado da educação pública no período imperial brasileiro não tinha a conotação de educação popular, enquanto instrumento necessário para disseminação dos conhecimentos fundamentais para formação da cidadania e construção da nacionalidade [...].” Mesmo numa produção mais recente, repete-se tal visão do contexto educacional do período: “[...] ainda no século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres e negros não era a educação, mas sua transformação em cidadãos úteis e produtivos nas lavouras, enquanto os filhos das elites eram ensinados por professores particulares.” (VIVEIROS, 2006, p. 4).

126 Inicialmente, é importante caracterizar a escola daquele período. As leis de obrigatoriedade escolar iriam definir apenas a escola elementar, de dois anos de duração e dirigida aos sujeitos entre 7/8 a 12/14 anos, como obrigatória. Esta escola era destinada a transmissão de valores morais, fundados no ideário religiosos cristão, e de conhecimentos básicos de língua e aritmética, centrados no ler-escrever e contar⁵. Conhecimentos estes considerados fundamentais para garantir a moralização e instrução das classes pobres, tomadas como potencial fonte de agitação social, ou incapazes de afirmar-se como civilizadas⁶.

Neste sentido, a escola elementar constituiu-se como espaço privilegiado de formação e controle das camadas pobres da população, principalmente a partir da segunda metade do século, em que os saberes, valores e normas transmitidos no seu interior seriam irradiados para as famílias, tidas como inaptas para exercer seu papel educativo. As crianças deveriam tornar-se, pela ação da escola, agentes civilizatórios em seus meios de origem.

Na análise da documentação do Estado verifica-se, não apenas a reprodução dos discursos sobre o papel da escola na regeneração das camadas pobres, mas também a construção de mecanismos de efetivação da



educação escolar, estendendo-a ao grosso da população. Ao mesmo tempo, nos mapas de matrícula e freqüência, nas correspondências dos professores e relatórios dos delegados e inspetores de ensino, verifica-se que, na composição da população discente, os alunos pobres constituíam um contingente expressivo. Na documentação da província mineira, assim se pronunciava um delegado de ensino:

Constatam-se matriculados e distribuídos pelas escolas 673 alunos. Maior seria o número destes em as escolas se a suma pobreza de alguns pais a ponto de não poderem ministrar á seus filhos os alimentos e vestuários nas escolas existentes nas províncias onde eles moram, não obstante o darem-lhe a instrução primária, cujas infelizes circunstâncias me tem sido provadas por alguns deles. Este inconveniente que neutraliza ao Artigo n. 12 da lei n. 13, poderá somente ser removido se a Assembléa Provincial mandar fornecer ainda que muito marcadamente seja o alimento e fato absolutamente indispensável para estes meninos infelizes, que por um semelhante motivo são condenados á uma perpetua ignorância de tudo. (RELATÓRIO AO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA, fl. 2, 1839).

Referindo-se ao contexto da Corte, Schüller (2001, p. 170) afirma que o Estado imperial relacionava instrução primária à instrução popular. A autora demonstra que, a partir de 1870, a Corte investiu sistematicamente na escolarização da população pobre, tendo em vista um projeto de ordenação que: “[...] pretendia reutilizar as políticas de controle social, utilizando, além das antigas práticas jurídico-policiais, a instrução e a educação popular, ás quais então se atribuía uma capacidade poderosa de regenerar e moralizar a sociedade.”

No entanto, na oferta da educação elementar, esta deveria ser universalizada apenas para um segmento da população, sob certas condições. No Regulamento da Instrução Primária do Estado de Minas Gerais de 1893, assim se definiam as obrigações (e desobrigações) do Estado na oferta da escola elementar:

Art. 14: ficarão isentos da obrigação constante os responsáveis, que perante o Inspetor provarem qualquer uma dessas condições relativas aos seus filhos e protegidos:

I. Matrícula em freqüência do menino em escola municipal ou particular



- II. Aprendizagem no seio da família
- III. Posse de certificado provando que o mesmo obteve aprovação no ensino primário
- IV. Existência de moléstia contagiosa no menino
- V. Residência fora do perímetro escolar
- VI. Dificuldade permanente dos meios de comunicação
- VII. Indigência (DECRETO Nº 655 DE 17 DE OUTUBRO DE 1893, 1893).

Tal dado indica, por um lado, a prerrogativa dos pais em oferecerem a instrução primária através de estratégias diferenciadas e, por outro, como o Estado se desobrigava de garantir condições suficientes para estender a escola elementar a toda a população. Considerando que o perímetro escolar abrangia apenas uma área num raio de 2 km da sede da escola, expressivo contingente da população brasileira, distante dos núcleos urbanos centrais, ou moradores de outras áreas, viram-se excluídos da escola. Como comenta Veiga (1999, p. 144) sobre a escola mineira: "Legalmente o Estado formaliza o direito à instrução; concretamente as populações devem resolver os obstáculos para seu ingresso nela."

128

Já as alternativas de formação elementar das elites caracterizavam-se pela diversidade de estratégias e espaços de formação, como colégios religiosos, educação doméstica, a cargo de tutores e professores particulares, que garantiriam uma educação diferenciada. Almeida, ainda em 1899, registrava como as famílias mais abastadas recusavam-se a enviar os filhos para as escolas primárias, pelo risco de convivência com crianças negras e pobres, optando pela criação de escolas particulares.

A escola pública destinada à formação das elites era, principalmente na segunda metade do século, a incipiente educação secundária, compreendida como vocacionada para formação das camadas dirigentes. Não havia necessariamente uma continuidade entre os dois níveis de ensino, de modo que os alunos da escola secundária não precisavam freqüentar a escola elementar, como indicado acima. No projeto educacional oitocentista, era o jovem das camadas abastadas o sujeito da escola secundária, sendo a criança das camadas populares, na chamada idade da puerícia, o potencial aluno das escolas elementares. No dizer de Schüller:



[...] para além da divisão entre livres e escravos, crianças e jovens, a legislação da Instrução Pública da Corte estabelecia outras distinções, expressando as diversas hierarquias daquela sociedade. Os níveis primário e secundário não foram diferenciados apenas pelo grau ou pelas idades dos discentes. O Regulamento estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário de 1º grau ou 1ª classe para os indivíduos livres entre 07 e 14 anos, sob pena de multa de 20 a 100 réis aos pais ou responsáveis por crianças que, nesta faixa de idade, não recebessem a instrução primária. O ensino secundário, no entanto, não foi considerado obrigatório e, conseqüentemente, continuaria restrito a uma pequena parcela da população livre. (SCHULLER, 1999, p. 35).

Portanto, verifica-se que o projeto de escolarização da população, ao longo do século XIX, definia-se pela constituição de espaços e estratégias diferenciadas, definidas pela origem sócio-racial do aluno, configurando modelos paralelos de instrução. A definição da infância como período de vida caracterizado pela inserção no espaço escolar não assumiu um significado unívoco, remetido exclusivamente a seu pertencimento a um grupo etário. A identidade infantil construiu-se associada à origem social da criança, à sua inserção num grupo social, étnico e de gênero, que se superpôs à condição geracional.

129

O Estado não investia na instrução elementar

Outra afirmativa reiterada na produção acadêmica é que as diferentes províncias não investiam na educação elementar. Mesmo um autor de inequívoca autoridade na produção historiográfica brasileira afirma que “[...] a educação primária não foi utilizada como instrumento eficaz de socialização política [...] a preocupação da elite imperial com o problema da identidade nacional resumiu-se em tentar socializar e convencer setores divergentes da própria elite.” (CARVALHO, 1998, p. 240-241).

No estudo das dotações orçamentárias provinciais, a escola constituía um dos principais itens de alocação dos recursos⁷. Porém, a capacidade de captação de impostos, num Estado recente e pouco estruturado, com uma população empobrecida, determinava uma verba insuficiente para manutenção e ampliação de um sistema eficiente de ensino. A precariedade

do funcionamento das escolas elementares é, assim, fruto não de um desinteresse ou abandono pelo Estado, mas constitui-se conseqüência de sua fragilidade.

Contribui para este quadro a ordenação do ensino prevista no Ato Adicional de 1834, que definiu as responsabilidades na oferta da instrução⁸. Embora no discurso das elites a escolarização da população livre fosse apresentada como necessidade imperiosa de consolidação da ordem pública, o Estado central transferiu às províncias e municípios a responsabilidade pela instrução elementar, assumindo a educação superior. No dizer de Gvritz e Vidal (1999, p. 73) “[...] o Império delegava às províncias o ensino das camadas mais pobres da população e assumia a responsabilidade pela formação das elites e dos futuros funcionários do Estado.”

À descentralização de funções do Estado, como a educação, correspondeu a centralização da distribuição das rendas públicas. Segundo Carvalho Franco (1997, p. 121) “[...] especialmente a partir de 1840 foi-se consolidando um governo centralizador, sentido esse que aparece distintamente na discriminação das rendas públicas em nada favorável à província e ao município, em particular a este.” Verifica-se que as províncias, ao longo de todo o período imperial, tiveram enorme dificuldade na institucionalização da escola elementar. No dizer de Faria Filho:

[...] quando relacionamos os investimentos na instrução com os orçamentos provinciais, eles não eram assim tão parcos como se imagina ou descreve. No entanto, entre a grande importância atribuída à instrução e a operacionalização de fato de uma política que a concretizasse interpunham-se elementos de várias ordens, entre eles sem dúvida a baixíssima capacidade de arrecadação da província e a luta dos grupos dominantes pelo investimento em outros níveis de instrução que não o primário, como o funcionamento de colégios secundários particulares. (FARIA FILHO, 2001, p. 96).

No caso das escolas particulares, estas competiam com as escolas públicas na disputa pelas minguadas verbas advindas do Estado, como afirmado acima. Cabe também melhor entender a definição de escolas privadas naquele período. Estas tanto se referiam às escolas dirigidas às elites, quanto à instrução dos escravos e de crianças pobres, como registros de escolas particulares (VEIGA, 2005; DEMARTINI, 2001; SILVA, 2000). Mendonça e



Vasconcelos (2004) alertam para a importância de historicizar os conceitos de público e privado, superando anacronismos na análise. Assim é que, para as autoras, ao longo dos séculos XVIII e XIX, a educação pública assumiria, entre outros significados, uma realização fora do âmbito doméstico (a educação privada). Na verdade, como comenta Gasparelo:

No Brasil do século XIX, vários termos foram utilizados pelo poder público para se referir às diversas instituições, públicas ou particulares, ligadas ao ensino. As regulamentações do governo imperial brasileiro no seu primeiro século como nação independente, estabeleciam normas relativas às *casas de instrução*, *casas de educação*, *escola*, *colégio*. Na segunda metade daquele século, quando foram mais intensas as ações do poder público em relação ao ensino, foi preciso que o significado de cada um desses termos estivesse claro, para evitar dúvidas em relação ao cumprimento das deliberações sobre a matéria. (GASPARELO, 2001, p. 6).

Em Ofício ao Ministro, o Inspetor Geral de Instrução aponta a necessidade de definições oficiais dos termos utilizados na administração pública. “Aproveito também a ocasião para lembrar a S. Ex^a que os termos *escola*, *colégio* e *casa de instrução*, ou de *educação*, não se acham definidos no Regimento, dando isso lugar a dificuldades e incertezas.” (PROCESSO DE 18 DE JANEIRO DE 1862, 1862).

Por fim, além de exíguas, as verbas destinadas à instrução financiavam não apenas as escolas públicas, mas também, muitas vezes, o pagamento do professor das escolas privadas e uma série de outros itens não ligados diretamente ao funcionamento da escola elementar. Em trabalho sobre as dotações dirigidas à instrução nas leis orçamentárias da província baiana, Nunes (2002) registra os mais variados gastos incluídos nesta rubrica, pulverizando as verbas destinadas à instrução.

As crianças negras eram impedidas de frequentar a escola

Tal afirmação encontra-se repetida em muitas das análises sobre história da educação brasileira. (MOYSES, 1995; FARIA FILHO, 2005; LOURO, 1997). Atribui-se ao texto legal a negação de acesso à escola para parte da

população negra, tomando-se como fato, algo que não encontra amparo no estudo das legislações provinciais. Destaca-se, como analisa Fonseca (2002) uma confusão entre os termos escravo e negro. O escravo era impedido de frequentar a escola (embora já existam dados que indiquem sua presença, mesmo que esporádica), não o negro livre.

Nas pesquisas sobre a escolarização nas províncias no século XIX, Schüller no estudo da Corte (2001); Jesus de Souza (2006) sobre a província baiana; Correia e Gaspar da Silva (2004), sobre a província catarinense; Castro (2004) sobre a província maranhense; Veiga (2005) e Fonseca (2002) sobre a província mineira; Suria Barros (2002) no estudo da província paulista; Arantes e Silva (2002) sobre a província pernambucana, apontam nas legislações provinciais apenas a proibição de freqüência dos escravos.

Veiga (2005) ao sistematizar os dados relativos às distintas leis provinciais do período, detecta impedimentos, exclusivamente na legislação da província do Rio Grande do Sul, que proibiam a freqüência de pretos (mesmo que livres) e na legislação da Corte de 1837, em que faz-se referência à proibição do acesso à instrução pública à população africana livre. No caso da Corte, Schüller indica que na Lei 1331 A, de 17 de fevereiro de 1854, apenas os escravos eram impedidos de ter acesso a instrução pública, modificando-se as prescrições anteriores.

A partir desta definição dos textos legais, uma questão se impõe: se não eram impedidas, as crianças de origem africana se faziam presentes nas salas de aula? Em que condições? Como comenta Veiga:

[...] ao desfazermos dos falsos pressupostos da proibição dos afrodescendentes de frequentar a escola no período imperial, nosso olhar poderá ser redimensionado para identificar os mecanismos de produção de inclusões sociais diferenciadas e os conflitos interétnicos, acentuadamente relacionados a práticas cotidianas. (VEIGA, 2005, p. 40).

Inicialmente, uma dificuldade se impõe no recurso às fontes. A partir de 1835 (no caso da província mineira), nos mapas de matrícula e freqüência não se fazem mais presentes menções a origem racial dos alunos, como era freqüente nos mapas do período anterior. Com isso, o entrecruzamento com outras fontes faz-se imprescindível no trabalho do historiador. Fonseca (2002) e Veiga (2005) recorrem aos mapas da população; Suria Barros



(2002) e Demartini (2001) às memórias e registros escolares de alunos do período; e Barros, em 2006, aos mapas dos professores; a partir do que detectam que as crianças negras e pardas constituíam significativa parcela da população escolar.

A identificação da presença da população de origem africana nas salas de aula não significa negar as tensões na convivência de crianças de origens raciais diferenciadas e os conflitos subsequentes. Como apontado anteriormente, Almeida (1899) comenta que muitos pais tiravam os filhos das escolas pública, temendo a convivência com crianças negras. Suria Barros (2002) registra em São Paulo a seguinte carta de um professor:

O professor Antonio José Rhormens acrescenta em seu relatório uma longa descrição da situação vivida por sua escola. Ali encontraria-se uma situação desagradável para ele e para a maioria de seus alunos: certos negrinhos que por ali andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não frequentam a escola com assiduidade, que não sendo interessados em instruir-se, só freqüentariam a escola para deixar nella os vícios de que se achão contaminados; ensinando aos outros a pratica de actos e usos de expressões abominaveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem. O professor demonstra claramente a aversão contra a presença desses alunos negros na escola, que só estão lá porque ele não os pode proibir: Não tendo limite o numero de alumnos que devão ser admitidos nas escolas publicas, e não podendo o professor fazer escolha delles, devendo acceitar a todos [...]. Não que ele discorde que esses alunos sejam educados, o problema é eles freqüentarem a mesma escola onde também estão os bons meninos. Para lidar com sua presença, o professor sente-se as vezes obrigado a usar de rigor, afim de contel-os nos limites do honesto. A solução sugerida para os indesejados: Para estes devião haver escolas aparte. (RHORMENS apud BASTOS, 2002, p. 7).

Demartini (2000), recorrendo à história oral, também registra as tensões vividas pelos alunos afrodescendentes no cotidiano das salas de aula, levando a processos de exclusão e auto exclusão escolar desta população. Silva (2000) analisa a iniciativa de criação de uma escola para pretos, na Corte, por parte de um professor, em decorrência da qual os pais, de origem africana, manifestam num abaixo-assinado que: “[...] nós abaixo assinado vendo que os meninos de cor preta pouco ou nenhum adiantamento obtém

nas aulas atuais, instamos e pedimos ao ilustríssimo senhor Pretextato dos Passos Silva a fim de que o mesmo senhor se incumbisse de ensinar nossos filhos.” (REQUERIMENTO apud SILVA, 2000, p. 120).

Ao lado das salas de aula das escolas elementares, ao longo do século e, principalmente, após a Lei do Ventre Livre e a Abolição, surgiram diversas iniciativas, nas diferentes províncias, de formação das crianças, especialmente de origem africana, em escolas voltadas para o trabalho. (MOURA, 2006; MARCÍLIO, 1998). Os chamados Colégios e Artificies constituíram-se como projetos dirigidos para tal segmento da população, o trabalhador livre, buscando aliar a instrução elementar à qualificação profissional. O modelo de colégios dirigidos as camadas pobres da população diferenciava-se tanto em colégios dirigidos ao trabalhador urbano, num projeto que buscava fazer frente a presença de meninos desocupados, vadios ou pequenos delinquentes, nos grandes centros, quanto em Colégios Agrícolas dirigidos às camadas pobres do espaço rural. A argumentação que sustentava a construção destes espaços educativos diferenciados apresentava o risco da existência deste segmento da população: crianças e jovens de origem escrava, despreparados para o trabalho, potencial fonte de desordem.

134

Tendo em vista o acúmulo de trabalhos monográficos sobre estas instituições em diferentes Estados da federação⁹, verifica-se que, se a Lei Áurea não se pronunciou sobre a instrução dos libertos, foram construídos diversos espaços educativos voltados para a formação deste segmento, num modelo de educação para o trabalho. (MARCÍLIO, 1998). Estas eram Iniciativas que contavam com o apoio do Estado e/ou filantropos. Por outro lado, fizeram-se presentes iniciativas populares de criação de escolas noturnas, como registram Demartini (2000) e Peres (2002). A visibilidade dada a existência destas instituições indica que a afirmação, reiterada na bibliografia, de que não foi construído uma alternativa de escolarização da população liberta, não pode ser tomada como definitiva.

As famílias não se interessavam pela escolarização dos filhos

Uma afirmação reiterada nos discursos dos dirigentes e dos delegados e inspetores de ensino do período atribuía ao desinteresse e ignorância dos pais (entre outros fatores) a precariedade do funcionamento das escolas,



ao não investirem na instrução dos filhos. Tal afirmação, muitas vezes reproduzida nas investigações sobre a educação imperial, remete à importância da análise da relação família-escola, na compreensão do processo de escolarização da infância no decorrer do século XIX.

No estudo desta relação, cabe inicialmente definir que família é fruto de análise. Da mesma forma que a infância não pode ser tomada no singular, mas considerada no interior de grupos sócio-raciais distintos, as famílias, ao longo do século XIX, tinham composição e ordenamento diferenciado, tendo em vista também identidades sócio-raciais diversas.

No projeto de escolarização que se desenvolve ao longo do século XIX, não apenas desenham-se processos de escolarização diferenciados da infância, como também nos discursos sobre as famílias e as estratégias de adesão dos grupos familiares à forma escolar, já que os governos provinciais tinham em vista famílias diferenciadas.

Para melhor apreender a relação família-escola no século XIX, cabe destacar duas problemáticas distintas: o envio dos filhos à escola, através de matrícula na instituição e sua permanência, aferida através da análise dos mapas de frequência.

No que refere-se ao envio dos filhos, as leis de obrigatoriedade escolar definiam como responsabilidade das famílias (ou dos tutores) a sua educação, tanto através do envio da população em idade escolar à instituição (sob pena de pagamento de multa, em caso de descumprimento), como facultando-se a oferta da instrução pelos responsáveis, através da educação doméstica. Nos estudos sobre as leis de obrigatoriedade escolar nas diferentes províncias não aparece registro do cumprimento deste item¹⁰. Verifica-se, no recurso à documentação, um quadro extremamente complexo, em que diferentes famílias, em função de suas condições de vida, da escola que lhes era oferecida, interagem de forma diferenciada com a instituição.

Por outro lado, as camadas superiores muitas vezes recusavam-se a enviar seus filhos para a escola pública, como apontado acima no texto. Neste caso, a escola elementar competia com outros agentes e espaços na formação da criança, como os colégios particulares e o recurso a tutores pagos.

No caso das crianças de origem popular, verifica-se situações de ordem diversa. Na documentação mineira analisada por Viana (2006),

ao mesmo tempo que faz-se presente o registro de denúncia por parte dos delegados de ensino do não envio dos filhos à escola, são vários os abaixo-assinados dos pais, pedindo a abertura de salas de aula.

A resistência ao envio dos filhos à escola ancorava-se em vários fatores. Por um lado, a forma escolar não tinha ainda legitimidade social como espaço de formação e aprendizagem para a vida adulta. Numa sociedade preponderantemente iletrada, em que a circulação do escrito era precária, a aquisição da leitura e da escrita parece ainda não ser reconhecida como uma aprendizagem necessária a vida adulta por um significativo contingente das famílias. Especialmente no caso da população feminina em idade escolar, são freqüentes as denúncias de recusa dos pais em enviarem as meninas às escolas. Na análise de Muniz (2003, p. 250) “[...] as famílias eram muitas vezes imbuídas de uma tradição cultural que se mantinha refratária às ingerências do poder público em assuntos de âmbito tão particular como a educação de seus filhos e, principalmente, suas filhas.”

Por outro, para a manutenção dos núcleos familiares, o trabalho infantil, remunerado ou não, constituía elemento fundamental, o que iria repercutir não apenas na decisão de enviar os filhos às escolas, mas também na permanência destes na instituição, o que será melhor analisado abaixo.

Se parte das famílias resistia ao envio dos filhos às escolas elementares, outro contingente demandava a abertura de escolas pelo Estado, como também o pagamento de professores das escolas privadas, através de petições e abaixo-assinados. Gondra e Lemos (2006) analisaram estas fontes presentes na documentação da Corte relativa à instrução, observando que algumas contavam com expressivo número de signatários, que indicavam o número de filhos de cada requerente. Para os autores:

[...] podemos perceber que a escolarização não se configura exclusivamente como um projeto imposto pelo Estado. A escola, sobretudo a primária, já se constitui em uma demanda, em uma reivindicação de parte da população organizada [...] que indica a legitimidade que atribui ao movimento de escolarização. (GONDRA; LEMOS, 2006, p. 195-196).

No que refere-se à permanência da população em idade escolar na instituição, na documentação faz-se presente o registro do envio dos filhos a escola apenas no período definido pela legislação. (GOUVÊA, 2006). Após



ultrapassar a idade obrigatória, muitos pais retiravam seus filhos da escola, mesmo que estes ainda não estivessem alfabetizados, nem tivessem cumprido os dois anos previstos.

Outra questão referente a permanência dos filhos na instituição era a necessidade do recurso ao trabalho infantil, remunerado ou não. Nos mapas de frequência, observa-se a diminuição da presença de alunos em certas épocas do ano, associado às atividades de plantio e colheita, como também o recurso ao trabalho feminino infantil no espaço doméstico, de maneira a garantir a manutenção e sobrevivência do núcleo familiar. (GOUVÊA, 2003). A posição das famílias de retirada dos filhos da escola, neste caso, tem que ser compreendida não como uma negação da instituição, mas como uma opção diante da necessidade de contar com o trabalho dos mais jovens na manutenção do núcleo familiar.

Na verdade, na análise dos mapas escolares, verifica-se que o maior problema não era a matrícula, em que indicava-se a inscrição de uma população de até 90 alunos, mas principalmente a frequência assistemática e a evasão, como estudado na província mineira por Gouvêa (2004), Veiga (2005); na paulista, por Vidal (2006) e Souza (2006); na matogrossense, por Xavier (2006). Muniz (2003) observa que:

[...] a defasagem entre matrícula e frequência inscreve-se no processo de exclusão escolar, historicamente engendrado [...] a situação de pobreza respondia pela exclusão dos bancos escolares pelo simples não ingresso, ou pela frequência assistemática às aulas, e conseqüentemente desligamento ou reprovação e posterior evasão. (MUNIZ, 2003, p. 242).

Verifica-se também a tensão na relação das famílias com os professores, que eram acusados de despreparado, de não estarem presentes nas escolas, de espancarem os alunos, de terem uma conduta moral inadequada. Tais temas eram alvos de denúncias constantes pelas famílias, como observa-se na análise dos abaixo-assinados. (GONDRA; LEMOS, 2006; VIANA, 2006). Casos de reclamações dos pais de alcoolismo e assédio sexual dos professores fazem-se presentes na documentação, acarretando muitas vezes processos contra os docentes. Neste caso, observa-se não uma negação da importância da instituição, mas que sua precariedade determinava a resistência do envio dos filhos a um espaço muitas vezes sem condição mínima de

funcionamento, sob responsabilidade de um adulto considerado despreparado para o exercício da função.

Destaca-se como o processo de afirmação da instituição escolar como espaço formador das novas gerações fez, como analisa Faria Filho (2002, p. 81), deslocar a responsabilidade de outras instituições, como a família e a Igreja. Tal deslocamento não se deu sem conflitos e envolveu não apenas a construção da legitimidade da instituição escolar no exercício desta função, mas também a deslegitimação daquelas instituições. No dizer do autor: “[...] produzindo-as, na mais das vezes, como incapazes de bem educar em face de uma sociedade que se urbaniza e se complexifica, que supõe novas dinâmicas e padrões de comportamento, em face da sociedade moderna, enfim.”

As mudanças socioeconômicas, experimentadas especialmente nas grandes cidades brasileiras ao final do século XIX, fizeram emergir, diante da necessidade de constituir espaços de guarda das crianças pequenas para possibilitar o trabalho feminino, uma nova modalidade de atendimento à criança: os jardins de infância. Kuhlmann (2000) indica, neste período, o surgimento de redes de proteção e atendimento à infância “desvalida” em que o Estado e as instituições filantrópicas buscam atuar como suporte/substituição às famílias pobres. Caracteriza-se não apenas a constituição de novos espaços de atendimento à criança, mas novos sujeitos da escola (a criança pequena), bem como a afirmação de um discurso desqualificador das famílias pobres como agentes socializatórios.

Conclusão

No estudo da escolarização da criança brasileira no decorrer do século XIX, verifica-se o longo e tortuoso processo de afirmação da forma escolar, que iria conviver durante todo o período com outras estratégias e espaços sociais de formação da população infantil. Emerge dos estudos mais recentes o retrato de uma trajetória que envolveu embates, resistências e dificuldades características na consolidação da instituição, diante de um Estado dotado de poucas condições de investimento, com um projeto de educação ao mesmo tempo inclusivo e excludente.



Verifica-se uma variedade de espaços sociais de instrução expressos em escolas públicas e privadas, colégios, regimes de tutoria, asilos, que indicam uma miríade de possibilidades de acesso a cultura letrada, para parte da população. Para outra, numa sociedade heterogênea, estratificada, atravessada pelo sistema escravista (ou por sua herança), eram produzidas condições diferenciadas de inclusão e permanência na escola. Tal dado indica a importância de, nos estudos sobre as diferentes formas de educação da infância nos oitocentos, se tomar a escola pública como uma das possibilidades de formação das novas gerações, cuja legitimidade social para o exercício do papel era caracteristicamente frágil.

O processo de escolarização da infância no século XIX no Brasil só pode ser melhor apreendido considerando-se a tensão entre grupos diferenciados pelo acesso a instrução. Neste quadro, a elite dirigente tanto creditava importância à escola elementar, entendendo sua implementação como fator de coesão social, como interditava acesso a determinados grupos (a população escrava) ou dificultava a inserção e permanência de outros (como a população pobre, negra e feminina). A universalização da instrução se fez em termos extremamente restritos, diante de uma sociedade heterogênea. Neste contexto, o projeto de escolarização desenhado pelas elites dirigentes caracterizava-se não como fator de construção de uma certa homogeneização social, mas de reafirmação das desigualdades. Como comenta Castanha:

[...] é forçoso afirmar que no Império não havia preocupação alguma com a instrução elementar, que não havia plano nem metas, que era completamente desorganizada. Creio que é possível fazer uma leitura diferenciada, bastando para isso reler o processo de organização da instrução pública partir de outra óptica, ou seja, da centralização, levando-se em conta que aquela era uma sociedade conservadora, escravocrata e essencialmente rural, ou seja, pensá-la à luz das condições materiais e sociais do século XIX. (CASTANHA, 2006, p. 192).

Porém, as elites dirigentes não constituíam os únicos atores deste processo. Emerge do investimento nas fontes primárias o retrato de um processo de escolarização marcado pela pluralidade de atores históricos (professores, famílias, inspetores, alunos), com demandas diferenciadas, que deixaram registro, quer do investimento na instrução, quer da resistência à

sua democratização, quer da dificuldade em sua implementação. Com isso, o Estado deixa de ser compreendido como único ator histórico e impõe-se a necessidade de apreender a dinâmica da relação entre os diferentes atores, no cotidiano do processo de escolarização. Por outro, a efetivação de um projeto descentralizado de instrução, a partir da Lei de 1834, impõe o investimento no estudo dos processos históricos das diferentes províncias, algumas ainda ausentes nesta nova produção.

Resta, ao final deste trabalho, perguntarmos sobre as crianças, considerando-as como atores históricos deste processo. Como interagem com a escola e os outros espaços de formação, qual o significado desta instituição em seu cotidiano, como lidavam com as práticas escolares? Tais perguntas evidenciam uma lacuna na produção, ao mesmo tempo em que indicam um fértil campo de estudos e um desafio para o investigador, dado a precariedade das fontes. Desafio, convite ou provocação, fica a pergunta para a comunidade de historiadores da infância e da educação.

Notas

140

- 1 Pesquisa com apoio do CNPq, através da concessão de bolsa de produtividade
- 2 Foram utilizadas publicações presentes em livros, revistas acadêmicas da área de história, educação e história da educação e trabalhos apresentados em eventos nacionais e internacionais. No levantamento da produção, recorri aos periódicos: Revista Brasileira de História da Educação, Revista Brasileira de História, Revista Brasileira de Educação. No que se refere aos trabalhos apresentados em eventos, utilizei os resumos dos trabalhos apresentados no VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (Uberlândia, 2006), os trabalhos completos apresentados no IV Congresso Brasileiro de História da Educação (Goiânia, 2006), no II Congresso Brasileiro de História da Educação (Natal, 2002), no GT de História da Educação da ANPEd entre as 23 e 29 Reuniões, (2000 a 2006). Não pretendi realizar um levantamento exaustivo, na direção de um estado da arte sobre o tema, mas levantar referências que contemplassem o estudo das diferentes províncias.
- 3 A este respeito vide Ariès (1992).
- 4 Cabe destacar que, mesmo nos países centro europeus, foi apenas a partir da segunda metade do século XIX, que a escola afirmou-se como espaço educador da população, com a difusão das leis de obrigatoriedade escolar.
- 5 Cabe fazer uma distinção dos currículos da escola elementar na primeira e segunda metade dos oitocentos. A partir de 1860, são acrescentadas novas disciplinas na escola elementar, como também novos conteúdos são introduzidos nas disciplinas já existentes. Vide Gouvêa (2006).
- 6 A este respeito, vide Gouvea e Jinzenji (2006b).



- 7 No caso da província mineira, Faria Filho (2001) indica que 1/3 do orçamento era destinado à educação, constituindo o segundo item de despesas 2001. Monarcha (1999), no caso da província paulista registra que, se em 1873 a instrução constituía 1/6 do orçamento, com a Lei nº 9 de 1874, que institui a obrigatoriedade escolar, passa a ser o segundo item, após os gastos com a força pública. Nunes (2002) no estudo da província baiana aponta que em 1891, os gastos com instrução consumiam 21, 2% do orçamento provincial.
- 8 Castanha (2006) faz interessante análise sobre o significado do Ato Adicional de 1834, criticando os estudos que lhe atribuem papel desagregador na construção de um projeto de instrução pública para o país.
- 9 Vide Castro (2004), Souza (2004), Fonseca (2002) e Marcílio (1998).
- 10 Veiga (2005) faz referencia a uma correspondência entre o delegado de ensino e o Presidente da Província mineira, em 1842, em que o primeiro solicita que uma mãe seja desobrigada do pagamento de multa, dada sua situação de penúria.

Referências

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. São Paulo: EDUS, 2000.

ALVES, Gilberto. Nacional e regional na história da educação brasileira: uma análise sob a ótica dos estados matogrossenses. In: Sociedade Brasileira da História da Educação. (Org.). **Educação no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Editora Autores Associados, 2001. p. 163-188.

ARANTES, Adlene; SILVA, Fabiana Cristina da. Do discípulo e do mestre ao aluno e professor: uma trajetória das concepções de professor e aluno ao longo do século XIX em Pernambuco. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, **Anais...** Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002. 1 CD-ROM.

ARIÈS, Philippe. Por uma história da vida privada. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **História da vida privada**. Tradução Hildgard Feist. São Paulo. Companhia das letras, 1992. p. 7- 20. (v. 3).

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Negrinhos que por aí andão: crianças negras no final do século XIX na cidade de São Paulo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002. 1 CD-ROM.

_____. A escolarização da população negra em São Paulo no século XIX: mapas de professores como fonte de pesquisa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. 1 CD-ROM.

CARVALHO, José Murilo de. **Pontos e bordados**. Ensaios de história política. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. NUNES, Clarice. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves. (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP & A, 2005. p. 17-62.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n 11, p. 170-196, jan./jul. 2006.

CASTRO, César Augusto. A educação dos meninos desvalidos no Maranhão no século XIX. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2004, Évora. **Livro de resumos...** Évora: Universidade de Évora, 2004. p. 66.

CORREIA, Antonio Carlos Luz; SILVA, Vera Lucia Gaspar de. A lei da escola: sentidos da construção da escolaridade popular através de textos legislativos em Portugal e Santa Catarina-Brasil (1880-1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n.8, p. 43-84, jul./dez. 2004.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do XX. MONARCHA, Carlos. (Org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 121-156.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. (v.1).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Processo de escolarização no Brasil**: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. Faculdade de Educação da UFMG, 2001. (Síntese de pesquisa, mimeo.).

_____. Na relação escola-família, a criança como educadora: um olhar sobre a Escola Nova em Minas Gerais. In: GONDRA, José Gonçalves. (Org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2002. p. 81-95.

_____. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico- metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. (Org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-98.

_____. Projeto nacional e educação: uma leitura a partir da obra de Bernardo Guimarães. In: PONTES, Elcio; MORAES, Christianni. (Org.). **História da educação**: ensino e pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 82-98.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005.



FONSECA, Marcus Vinicius. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: UNESP, 1997.

GASPARELLO, Arlete. O Colégio Pedro II e as humanidades: a invenção do secundário. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPed, 21., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001. 1. CD-ROM.

GVRITZ, Silvina; VIDAL, Diana Gonçalves. História da educação comparada na América Latina: um caso para repensar algumas suposições (o ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar no Brasil e na Argentina 1880-1940). In: FARIA FILHO Luciano Mendes de. (Org.). **Pesquisa em história da educação**: perspectivas de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte: Horta Grande, 1999. p. 69-86.

GONDRA, José; LEMOS, Daniel. Poderes da assinatura: abaixo-assinados como fontes para a história da educação brasileira no século XIX. In: ROCHA, Heloisa Pimenta. (Org.). **Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2006. p. 189-206.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. A escolarização da meninice nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. (Org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 189-226.

_____. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 8, p. 265-288, jul./dez. 2004.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares; JINZENJI, Mônica Yumi. Escolarizar para moralizar: discursos sobre educabilidade da criança pobre (1820-1850). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 114-132, jan./abr. 2006.

KUHMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A gênese do conceito de educação pública. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2004, Évora. **Livro de resumos...** Évora: Universidade de Évora, 2004. p. 72.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. O significado da educação pública no Império (Paraná-província). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.) Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte: HG Edições. 1999. p. 87-94.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da praça**: o lado noturno das Luzes. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

MOURA, Esmeralda Blanco B. de. Descaminhos da infância no Brasil republicano: a educação como salvação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. 1 CD-ROM.

MOYSES, Sarita Maria Affonso. Literatura e historia: imagens de leitura e leitores no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 53-62, set./dez. 1995.

MUNIZ, Diva do Couto. **Um toque de gênero**: história e educação em Minas Gerais (1835-1892). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.

MUNICÍPIO DO IMPÉRIO. PROCESSO DE 18 DE JANEIRO DE 1862. (Arquivo Nacional, Seção de Manuscritos, Ensino Secundário 1861-1862).

NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y poder**. Buenos Aires: Aique, 1994.

NUNES, Antonietta de Aguiar. A instrução pública nas leis orçamentárias provinciais baianas: 1835-1889. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002. 1 CD-ROM.

PERES, Eliane. Sobre o silêncio das fontes... a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.4, p. 75-102, jul./dez. 2002.

MINAS GERAIS. RELATÓRIO AO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA — 1839. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro. (Fundo de Instrução Pública I.P. 235 14/12/1839).

_____. DECRETO Nº 655 DE 17 DE OUTUBRO DE 1893.

SOUZA, Maria Zélia Maria de. Reflexões acerca da escolarização dos desvalidos no século XIX. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2004, Évora. **Livro de resumos...** Évora: Universidade de Évora, 2004. p. 207.

SOUZA, Caroline Conceição de. Mapas de professores como fontes para a história da escolarização na cidade de São Paulo (século XIX). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. 1 CD-ROM.



SOUZA, Ione Celeste Jesus de. Os favorecidos da Nação: ingênuos na sala de aula. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006. **Anais...** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. 1 CD-ROM.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. A Associação Protetora da Infância Desvalida e as Escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do século XIX. In: MONARCHA, Carlos. (Org.) **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 157-184.

SCHUELER, Alessandra Martins. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 27-48, set. 1999.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Aprender com perfeição e sem coação**: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte. Brasília: Plano, 2000. (ANRJ IE 13 97. Arranjo Bouller. Série Educação. Gabinete do Ministro. Município do Império. Requerimentos sobre Instrução Pública em ordem alfabética de 1850-1890).

VEIGA, Cynthia Greive. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez de. (Org.). **A memória e a sombra**. A escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 117-136.

_____. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-83.


_____. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 9, p. 73-107, jan./jun. 2005.

VEIGA, Cynthia Greive; RODRIGUES, Maysa. Etnicidade e história da educação. In: PONTES, Elcio; MORAES, Christianni. (Org.). **História da educação**: ensino e pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 32-45.

VIANA, Fabiana. **Relação governo-escola e família na institucionalização da instrução na província mineira (1820-1840)**. 2006. fl. 187 Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de professores como fontes para a história da escolarização em São Paulo no século XIX: questões teórico-metodológicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. 1 CD-ROM.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, p. 7-48, jun. 2001.



VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. A criança negra no Maranhão: uma leitura a partir da infância afro-descendente no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. 1 CD-ROM.

XAVIER, Ana Paula da Silva. Mapas escolares: possibilidades de análise do ensino da leitura e escrita no século XIX em Mato Grosso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. 1 CD-ROM.

Profª. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE/UFMG)
E-mail | crisoares43@yahoo.com.br

Recebido 30 abr. 2007

Aceito 17 maio 2007



A escola do psiquismo na argumentação de Arthur Ramos

The school of the psyche in the argument of Arthur Ramos

Marcus Vinicius da Cunha

Fabíola Sircilli

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto — USP

Resumo

O tema do trabalho é a idéia de escola como lugar destinado a educar por meio da interferência nos componentes psicológicos dos educandos. Inicialmente, o escrito discorre sobre as concepções filosóficas e educacionais de Rousseau, Kant, Fichte e Dewey. A seguir, utilizando a “nova retórica” de Perelman e Olbrechts-Tyteca, são analisados os argumentos de Arthur Ramos em defesa da aplicação dos conceitos psicanalíticos na educação, conforme expressos em seu livro *Educação e psicanálise*, publicado em 1934, em meio aos debates sobre a identidade da Escola Nova no Brasil. Para isso, utilizamos a metodologia baseada na “nova retórica” de Perelman e Olbrechts-Tyteca.

Palavras-chave: Educação brasileira (história). Escola Nova. Psicanálise.

Abstract

The paper's subject matter is based upon the idea of the school as a place destined to educate through the students' psychological features. At first, we point out the philosophical and educational conceptions of Rousseau, Kant, Fichte and Dewey. After that, we analyse the arguments of Arthur Ramos in the defense of applying psychoanalysis into the field of education as it was seen in Ramos's book *Educação e psicanálise*, published in 1934 when there were debates about the identity of the New School movement in Brazil. To do so, our methodology is based upon the “new rhetoric” of Perelman and Olbrechts-Tyteca.

Keywords: Brazilian Education (history). New School. Psychoanalysis.

Entende-se que a escola é lugar do psiquismo, uma vez que educar é impossível, sem a interferência nos componentes emocionais que se desenvolvem naturalmente e que resultam na personalidade constituída do aluno. Entende-se, também, que os professores podem atingir essa meta de modo indireto e, até mesmo, sem a intenção declarada de fazê-lo, como por acaso, mas a educação só será verdadeiramente efetiva se a instituição educacional inteira tornar-se um lugar intencionalmente guiado pelo intuito de conhecer e cultivar as tramas mais íntimas da alma de cada indivíduo que esteja sob seus cuidados.

Considera-se, também, que não é necessário eliminar dos *curricula* as matérias escolares, os conteúdos que tradicionalmente as escolas se prestam a ensinar, mas afirma-se que este ensino deve ser submetido às diretrizes do trabalho de aprimoramento psíquico do estudante, que é, este sim, prioritário. Desse modo, o trabalho pedagógico não se abstém, necessariamente, de transmitir ensinamentos formais, mas os molda segundo as teorias que informam sobre a boa formação do psiquismo humano, as quais podem ser chamadas de verdadeiras artes.

148 Neste trabalho, denominaremos “escola do psiquismo” a escola descrita e pleiteada pelo discurso acima enunciado, o qual se apresenta na atualidade em inúmeras variações, cujos contornos precisos não nos cabe aqui contemplar. Interessa-nos, tão-somente, a formulação discursiva genérica, à qual dificilmente se dirigem oposições, seja das famílias que colocam suas crianças aos cuidados das instituições de ensino, seja, mesmo, de boa parte dos especialistas em educação.

Com este estudo, procuraremos contribuir para delinear alguns momentos representativos da história do discurso relativo a essa modalidade de escola, considerando que a sua consolidação resultou da contribuição de diversos pensadores. Tomaremos, aqui, apenas Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte e John Dewey como exemplares marcantes de sua articulação, para, em seguida, destacar o caso de Arthur Ramos, situado no Brasil nos anos de 1930.¹

O caso de Ramos tem especial relevância por vários motivos. Primeiro, porque, embora sendo um autor brasileiro, suas manifestações refletem idéias praticamente universais, no que tange ao objetivo por ele visado, qual seja, a defesa da inserção da Psicanálise no campo educacional. Essa defesa, por



sua vez, conforme teremos a oportunidade de mostrar, significou um passo decisivo na elaboração do que chamamos “escola do psiquismo”.

Segundo, porque Ramos teve marcante atuação prática no período, como chefe da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais, órgão criado na reforma da instrução pública do Distrito Federal, iniciada em 1931 por Anísio Teixeira (NUNES, 2000). Por seu intermédio, instalaram-se as primeiras clínicas de higiene mental do Brasil, possivelmente da América Latina, vinculadas a um projeto educacional. (ABRÃO, 2001).

De sua extensa obra, analisaremos exclusivamente o livro *Educação e psicanálise*, publicado em 1934, mesmo ano em que Ramos tornou-se chefe da referida Seção, atendendo o convite de Anísio Teixeira.² Segundo consta no prefácio da obra, o escrito lhe foi sugerido por Afrânio Peixoto, então Diretor do Departamento de Educação do Rio de Janeiro e íntimo colaborador de Teixeira (DÁVILA, 2003). Tratava-se de “[...] um livro para educadores” (RAMOS, 1934, p. 5), com a declarada intenção de defender a aplicação das teses psicanalíticas no terreno escolar.

Ramos chegou ao Rio de Janeiro em 1933, vindo da Bahia, onde havia concluído o curso de Medicina em 1926. Naquele Estado, já tomara algumas iniciativas para difundir a Psicanálise no meio médico, sem muito sucesso, porém. (MENEZES, 2003). O fato é que a teoria freudiana não tinha conseguido, até então, penetrar nos meios acadêmicos e científicos, o que só começou a ocorrer na segunda metade da década de 1930, consolidando-se somente nos anos de 1940. (RIBEIRO, 1999).

Além dessa dificuldade decorrente da juventude da doutrina psicanalítica, no Distrito Federal Ramos deparou-se com outro problema. Ao dispor-se a introduzir a Psicanálise no ambiente educacional, teve que lidar com os intensos debates que ali se travavam no início dos anos de 1930. O episódio mais marcante da época fora a publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, causador de profunda dissidência no seio da Associação Brasileira de Educação, afastando os intelectuais católicos dos liberais.³

À discussão entre os tradicionalistas e os defensores das inovações educacionais, deve-se acrescentar que, mesmo nesse último agrupamento, não havia uma definição clara e consensual acerca do que deveria ser a

Escola Nova. Essa expressão designava, na verdade, uma série de iniciativas pedagógicas provindas de diferentes disciplinas científicas, como a Psicologia e a Sociologia, cada qual, por sua vez, representada por diversas — e muitas vezes divergentes — teorias.⁴

O livro *Educação e psicanálise* de Arthur Ramos, portanto, constitui um objeto privilegiado de análise, pois revela algo dos primórdios da construção do que chamamos “escola do psiquismo”. Ocorrendo a sua publicação em meio à disputa entre católicos e liberais, bem como no centro das polêmicas quanto à definição da identidade do escolanovismo, o autor precisou elaborar um discurso persuasivo perante os diferentes grupos de intelectuais ligados às temáticas da educação em pauta naquele contexto.

No presente trabalho, procuraremos apresentar algumas das estratégias argumentativas utilizadas pelo autor na defesa de suas teses, a que sustenta a utilidade da Psicanálise para a nova pedagogia e a que justifica a adoção da teoria freudiana da sexualidade. Para isso, adotaremos os referenciais teórico-metodológicos da “nova retórica” sugeridos por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 22), em especial a noção de “auditório”, que significa “[...] o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação.”⁵

Nosso procedimento não consistirá em julgar a propriedade das idéias de Ramos frente à Psicanálise ou a outras concepções teóricas, mas tão-somente em analisar o modo como determinados saberes foram por ele articulados perante o ideário da renovação educacional brasileira, tendo em vista o auditório escolanovista. Em outras palavras, nosso propósito é tentar compreender a maneira como Ramos conciliou os conceitos psicanalíticos com os princípios da educação nova, conforme ele os via.

O *Emílio* de Jean-Jacques Rousseau é uma obra capital no estabelecimento da concepção moderna de educação, com notáveis repercussões na contemporaneidade. Dentre as muitas passagens desse escrito que são dignas de menção, destacaremos a “aula de cosmografia”, por meio da qual o filósofo sugere a metodologia de ensino adequada à nova visão educacional que defende.

Interessado em ensinar Geografia a seu aluno, o preceptor deve levá-lo a um lugar em que vejam o sol poente e, na manhã seguinte, o nascente. Nessa ocasião, escreve Rousseau (1999, p. 206), o adulto deve



simplesmente dizer: “Estava pensando que ontem à tarde o sol se pôs ali, e nasceu lá esta manhã. Como é que isso pode acontecer?” Caso a criança faça perguntas, “não respondais e falai de outra coisa”, deixando-a “[...] entregue a si mesma e podeis estar certo de que pensará a respeito.” Para que ela se acostume a ficar atenta e receptiva à verdade sensível, “[...] é preciso que essa verdade a inquiete durante alguns dias antes que a descubra.”

Se isto não for possível, deve-se interferir, mas jamais substituindo “[...] a coisa pelo signo, a não ser quando é impossível mostrá-la, pois o signo absorve a atenção da criança e faz com que esqueça a coisa representada [...]”, conclui Rousseau (1999, p. 209). Sua intenção “[...] não é ensinar à criança muitas coisas, mas não deixar jamais entrar em seu cérebro idéias que não sejam claras e justas.” (ROUSSEAU, 1999, p. 211).

Sem a condução da razão e seduzido pelos encantos do conhecimento que pode acumular, o homem se assemelha a uma criança que corre pela praia catando conchinhas, logo as deixando de lado, em busca de outras, “[...] até que, esgotada pela multidão de conchas e já não sabendo o que escolher, acaba jogando tudo fora e voltando de mãos vazias.” (ROUSSEAU, 1999, p. 211). Na aula rousseuniana, o único conhecimento válido é o que se obtém pelo contato empírico com as coisas e pela reflexão regrada, sob o comando seguro do preceptor.

Não se trata de dar total liberdade ao aluno, supondo haver nele alguma capacidade espontânea para aprender, pois o que conta é a “liberdade bem regrada”, cujos alicerces são as “leis do possível e do impossível.” (ROUSSEAU, 1999, p. 89). Os parâmetros dessas leis podem ser ampliados ou estreitados à volta do aprendiz, de acordo com a habilidade e o desejo do preceptor, sem que a criança resista, uma vez que ainda nada conhece sobre a natureza do mundo.

A lição consiste na experiência, o que não se pode confundir com inapetência para dizer não. O “[...] meio mais seguro para tornar miserável vosso filho [...]”, enfatiza Rousseau (1999, p. 81), é “[...] acostumá-lo a obter tudo, o que o torna um déspota [...]”, ao mesmo tempo em que o torna também “o mais vil dos escravos e a mais miserável das criaturas”, posto na dependência de suas paixões.

É evidente que as propostas rousseunianas pressupõem a existência de um professor suficientemente informado acerca do funcionamento da men-

te humana e, em particular, do psiquismo infantil. Mas as suas formulações ainda estão muito distantes da proposição de uma “escola do psiquismo”, nos termos em que a enunciamos no presente estudo. Rousseau visa, prioritariamente, os componentes cognitivos da mente do aprendiz, talvez por não suspeitar da existência de algo oculto em seu interior, a interferir na tarefa da escola; ou talvez porque o essencial de sua proposição esteja em outro âmbito, o da política.

Emílio foi publicado em 1762, mesmo ano em que veio a lume *O contrato social*, obra em que Rousseau (1996) estabelece as suas principais idéias políticas, tão marcantes no desenvolvimento do ideário burguês revolucionário. Como bem esclarece Vera Valdemarin (2000, p. 35), o filósofo concebe que é preciso transformar as convenções estabelecidas socialmente para que “[...] sejam justas e que preservem a igualdade dos homens através de um novo pacto social [...]”, sendo imprescindível, para isso, a organização de um Estado empenhado em “[...] organizar a dependência dos homens entre si da forma mais legítima possível.”

Nessa perspectiva, o *Emílio* é “[...] uma das faces do contrato político ou a face pedagógica da ação política [...]”, constituindo um “exercício de razão” para “[...] fixar como deveria ou como poderia ser o homem no estado futuro ou a educação necessária à prática do contrato social.” Em conseqüência, o educador é, antes de tudo, um crítico da sociedade vigente; antes mesmo de ser um investigador da mente humana, é o “[...] portador de um projeto para o futuro assentado em novas bases.” (VALDEMARIN, 2000, p. 42-43).

A conjunção entre objetivos políticos e conhecimentos psicológicos, no campo educacional, também se apresenta em Kant, autêntico “[...] sucessor de Rousseau em matéria de pedagogia [...]”, como diz Luc Vincenti (1994, p. 17). Sob a sua inspiração, Fichte (1994, p. 101) escreveu o “segundo discurso”, no qual situa a educação como o meio pelo qual será possível “[...] garantir a conservação da nação alemã”⁶.

Em seu pequeno tratado *Sobre a pedagogia*, Kant (2002, p. 18) considera que, diferentemente dos animais que “cumpram o seu destino e sem o saber”, o “[...] indivíduo humano não pode cumprir por si só essa destinação.” Como “as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas [...]”, pois nele não há “[...] nenhum instinto para essa



finalidade”, a educação deve ser uma arte “raciocinada”, não “mecânica”. (KANT, 2002, p. 21).

Dentre os princípios sugeridos pelo filósofo, encontra-se o de instruir as crianças “[...] apenas naquelas coisas adaptadas à sua idade”, dado que uma “[...] criança não deve ter senão a prudência de uma criança [...]”, diz Kant (2002, p. 83). Isso requer um empenho fundamentado na ciência, moldando-se a educação não “[...] segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação.” (KANT, 2002, p. 22).

Portanto, assim como na pedagogia rousseuniana, o respeito à infância em Kant é uma estratégia para educar com fins políticos.⁷ Suas proposições práticas, no entanto, não exprimem o apelo às “faculdades inferiores” — como a sensibilidade, a imaginação e a memória — que, na aula de Rousseau, torna a educação tão vinculada à experiência concreta do aprendiz. Como assinala Vincenti (1994, p. 63), a “pedra angular” do plano educacional kantiano é a moralidade, cujo ensinamento começa, segundo o próprio Kant (2002, p. 86), “[...] pela domesticação das paixões, pela privação dos prazeres.”

As sugestões de Kant para uma “educação prática” constituem um extenso rol de normas para a formação do caráter, muito distantes da perspicácia empírica do preceptor rousseuniano. Esse problema é superado por Fichte que, apoiado nos preceitos filosóficos kantianos, oferece norteamentos mais concretos para as atividades pedagógicas, conforme se observa em seu exemplo de uma aula de geometria.

Se o objetivo do mestre é ensinar que não se pode delimitar uma área com menos de três linhas retas (FICHTE, 1994, p. 109), deve-se começar deixando que o aprendiz faça livremente quantas tentativas quiser, utilizando duas ou uma. Assim, a sua “atividade espiritual” é “primeiramente estimulada”, ocasionando nele a descoberta da impossibilidade de cumprir a tarefa. Esse “[...] resultado configura, então, o conhecimento, advindo por acréscimo, de uma segunda atividade totalmente diversa, a do poder de conhecer [...]” por meio da limitação da atividade livre inicial.

Ao invés de a instrução resultar nos “estados estáticos das coisas, que deveriam ser aceitos e retidos tais quais eram”, mediante uma “compreensão puramente passiva, com o auxílio da faculdade de memorização”, obtém-se

agora “[...] um conhecimento verdadeiramente alçado acima de qualquer experiência, supra-sensível, rigorosamente necessário e universal [...]”, que é a apreensão de uma lei geométrica.

Por viabilizar o exercício da “atividade espiritual” em variados objetos, o método fichteano incita o educando a “[...] esboçar uma imagem da ordem social da humanidade” em perfeita consonância com as “leis da razão [...]” — tal qual as leis da geometria, portanto. Essa imagem, que Fichte (1994, p. 113) considera “justa”, deve ser “[...] projetada pela própria espontaneidade do aluno [...]”, não “[...] aprendida passivamente, nem uma repetição crédula do que lhe foi dito na escola.”

O princípio fichteano fundamental rechaça todo tipo de exortação, justamente pela ineficácia inerente a esse método. Se a criança tende naturalmente para a direção desejada pelo educador, os conselhos são dispensáveis; ao contrário, se inclina na direção oposta aos objetivos apregoados, ela fará exatamente o que bem entende, assim que se vir longe da fiscalização do professor.

Fichte, porém, dá um passo além de Kant, e mesmo de Rousseau, ao considerar que o núcleo do problema educacional situa-se na vontade do educando, contra a qual nenhuma exortação tem efeito. Por isso, “[...] a nova educação deveria justamente consistir no aniquilamento total da liberdade da vontade [...]”, engendrando na vontade o caráter necessário das decisões. (FICHTE, 1994, p. 102). Isso implica uma intervenção mais profunda no espaço psíquico do aprendiz, pois diz respeito a eliminar as suas inclinações espontâneas, para colocar em seu lugar a certeza das leis imutáveis.

“Se queres ter sobre ele um determinado poder, deves fazer, então, mais que apenas falar-lhe [...]”, aconselha Fichte (1994, p. 103) ao professor; “[...] deves modelá-lo, fazê-lo de tal modo que ele não possa querer de outro modo além daquele que queres que ele queira.” De nada adianta “dizer ‘voe’ a quem não possui asas”, pois “[...] ele jamais irá se levantar dois passos acima do solo, apesar de todas as tuas exortações.” No entanto, se for possível desenvolver nele “asas espirituais” e deixar “[...] que ele se sirva delas e as fortaleça [...]”, ele então “[...] não quererá ou não poderá mais fazer outra coisa senão voar.”⁸

Embora o estado atual dos conhecimentos psicológicos permita afirmar que a intervenção fichteana visava a atingir os estratos mais obscu-



ros da personalidade, o filósofo, ao que parece, via seu empreendimento como restrito aos componentes cognitivos da mente infantil. Como na filosofia kantiana, a vontade devia ser içada a um plano transcendental, em conformidade com a razão, mas para isso bastava um bom método pedagógico, como exemplificado na aula de geometria. Para dar asas aos educandos, Fichte não supunha a necessidade de outra arte que não uma pedagogia.

No decorrer do século XIX, inúmeras pedagogias novas surgiram na Europa, figurando Pestalozzi e Fröebel entre os seus mais destacados representantes. Do outro lado do Atlântico, despontaram as concepções inovadoras de John Dewey, que fez seu doutoramento na Universidade Johns Hopkins, em 1884, com uma tese sobre a psicologia de Kant. Encontrou suas bases filosóficas definitivas, porém, não no idealismo alemão, mas em seus conterrâneos pragmatistas, como William James e Charles S. Peirce. (CUNHA, 1994).

Uma das preocupações centrais do filósofo é a transmissão dos conteúdos escolares, mas tomando como ponto de partida a experiência do educando. Dewey considera que o objetivo da educação é ensinar os conhecimentos em sua forma mais aprimorada, expressa nos resultados do trabalho científico. Mas isto jamais é alcançado se o educador não levar em conta o estado atual da criança, seu potencial intelectual e seus interesses vigentes, ou seja, se o ensino não for significativo para o aluno.

Em sua obra *Democracia e educação*, de 1916, Dewey (1959a, p. 241) esclarece que a ciência contém o “conteúdo lógico de todo o conhecimento”, a “[...] sua forma adequada quando tornado perfeito ou definitivo.” Nesse plano, a “exposição da matéria” é feita de modo a patentear “[...] as premissas de que precede e as conclusões a que leva”, mas esta é a perspectiva de quem já conhece o conteúdo final. Para o aprendiz, tal “forma perfeita é um troço”, uma vez que mantém “[...] ocultas suas conexões com a matéria da vida cotidiana.”

Do ponto de vista de quem aprende, “[...] as fórmulas científicas são o ideal a atingir e não ponto de partida para o aprendizado.” Para haver conhecimento verdadeiramente significativo, o método de ensino deve começar pela experiência do educando e, com base nela, desenvolver “[...] os processos próprios da investigação científica.” A isto Dewey (1959a, p.

242) dá o nome de “método psicológico”, no intuito de diferenciar do “método lógico” dos especialistas.

Investigação é também o nome que o filósofo atribui ao “pensamento reflexivo”, uma maneira de pensar característica do raciocínio e dos procedimentos do fazer científico. No livro *Como pensamos*, Dewey (1959a) explica que a reflexão tem início na percepção de uma situação perturbadora que requer solução; em seguida, essa percepção é intelectualizada, constituindo um problema para o qual são apresentadas hipóteses de resolução; mediante novas observações, o raciocínio rejeita ou modifica as hipóteses, passando, em seguida, à sua verificação, e chegando a uma conclusão.

O filósofo estadunidense também situa a educação na esfera da política, a exemplo de seus antecessores europeus aqui mencionados. Para Dewey (1997, p. 100) as novas concepções educacionais não podem ser aplicadas “[...] a todos os membros de uma sociedade, exceto onde a relação do homem com o homem seja mútua [...]”, onde exista “[...] adequado provimento para a reconstrução de instituições e hábitos sociais por meio de amplos incentivos resultantes de interesses eqüitativamente distribuídos.” Esta é a definição deweyana de “sociedade democrática”.

156

Democracia é “[...] uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.” (DEWEY, 1959a, p. 93). E esta situação, para o filósofo, não existe na sociedade contemporânea. Aliás, não existe desde a Grécia Clássica, quando o dualismo entre a instrução para o trabalho, de um lado, e a educação para a contemplação e o lazer, de outro, já decorria diretamente da “[...] divisão entre a classe dos que trabalhavam para viver e a dos que se achavam forros desta necessidade.” (DEWEY, 1959a, p. 275-276).

A idéia de que somente alguns homens podem ser educados para pensar, enquanto outros o são para as funções produtivas, “[...] reflete a circunstância de socialmente ser uma dessas classes livre, e a outra escravizada [...]”, afirma Dewey (1950a, p. 276). Onde existe a divisão entre uma classe superior e outra inferior, como na atualidade, encara-se com desprezo a preparação para os “labores úteis”, o que leva à “[...] rígida identificação do trabalho com interesses materiais, e a do lazer com interesses ideais [...]”, o que não passa de um “produto da ordem social”.



Semelhantemente a Rousseau, o filósofo norte-americano tem em vista os problemas da ordem social presente, vendo a educação como um meio para projetar uma nova sociedade. Para Dewey, trata-se da sociedade democrática, um estado localizado no futuro, num tempo indefinido que pode, até mesmo, não chegar, a não ser que os homens se mostrem dispostos, desde já, a construí-lo. (CUNHA, 2001). Nesse aspecto, sua filosofia difere das visões de Kant e Fichte, para quem a ordem social ideal encontra-se determinada por uma razão universal, transcendental e necessária.

Mas a psicologia requerida pela pedagogia deweyana não difere, essencialmente, da que é exigida pelos demais filósofos, exceto pelo fato de assumir um caráter eminentemente social, por força do ideário democrático que assume. Ensinar, para Dewey, é dispor os conhecimentos formais de maneira a que representem um estímulo à reflexão, um desafio à capacidade do aluno para solucionar problemas. Isso certamente mobiliza todo o organismo do aprendiz, incluindo seus componentes afetivos e emocionais, mas não exige que o professor possua alguma arte capaz de normalizar o psiquismo mais profundo dos indivíduos.

Quando Arthur Ramos publicou *Educação e psicanálise*, em 1934, Sigmund Freud ainda era vivo, vindo a falecer cinco anos mais tarde, e já tinha produzido grande parte de sua obra. A teoria freudiana se apresenta como um extenso conjunto de formulações sobre a personalidade, centradas na noção de inconsciente, que é a instância do psiquismo em que residem as pulsões inatas do indivíduo; tais pulsões são concebidas por Freud como “sexuais”, uma vez que sua natureza é regida pelo “princípio do prazer”.

Segundo avalia Maria Cristina Kupfer (1997, p. 59), as concepções de Freud sobre a educação sugerem que educar é uma tarefa “impossível”, no sentido de “[...] algo que não pode ser jamais *integralmente* alcançado [...]”, pois na base de qualquer sistema pedagógico estão “o domínio, a direção e o controle.” O problema é que, segundo a Psicanálise, as forças do inconsciente “[...] escapam ao controle dos seres humanos e, portanto, ao controle do educador.” (KUPFER, 1997, p. 58).

Embora seja assim, não faltaram estudiosos dedicados a transpor os saberes e as técnicas da Psicanálise para o campo da educação. Logo no início do século XX, Oskar Pfister e Hans Zulliger criaram uma Pedagogia Psicanalítica, enquanto Anna Freud empenhou-se em ensinar aos pais e aos

professores a nova ciência criada por seu pai, para que, “[...] de posse desse conhecimento, pudessem evitar que as neuroses se instalassem em seus filhos e alunos.” (KUPFER, 1997, p. 62).

A iniciativa de Ramos em disseminar o freudismo situava-se, portanto, no corpo de um movimento de abrangência internacional. Seus contornos particulares, porém, eram determinados pelo contexto local daquele início de década. O movimento educacional renovador brasileiro encontrava-se articulado em torno de um enunciado comum: o objetivo da educação é socializar os educandos. Essa era a única formulação consensual — se assim pudermos chamá-la, dada a sua generalidade —, pois se impunha acima de todas as divergências teóricas e doutrinárias a que nos referimos no início do presente escrito.

Discutia-se, na época, se as escolas deviam ser controladas pelos poderes públicos e até que ponto isto representava uma limitação abusiva da iniciativa privada; questionava-se a presença religiosa nas instituições escolares; debatiam-se as metodologias de ensino; dividiam-se os educadores entre as muitas opções teóricas oferecidas à educação pelas ciências sociais e do homem, ao mesmo tempo em que o *status* de ciência era pleiteado para a pedagogia.

No terreno estrito da filosofia, o escolanovismo brasileiro — como a Escola Nova em geral, aliás — mostrava-se legítimo herdeiro da modernidade, absorvendo as lições de Rousseau, Kant, Fichte e Dewey, entre tantos outros. Essas muitas tendências determinavam uma pluralidade de conceitos sobre o homem e a sociedade, o que, evidentemente, resultava em visões dissonantes sobre os meios e os fins da educação nova; todas elas, porém, eram concertadas pela necessidade de formar os educandos em consonância com diretrizes políticas.

Assim, num ponto, pelo menos, todos os contendores concordavam: a nova escola devia ser “socializadora”, colocando em primeiro plano o potencial civilizador da educação, mesmo que isto representasse certo grau de submissão do indivíduo à ordem social estabelecida. Desenvolveu-se, então, uma forte tendência à racionalização do ofício docente e das práticas escolares, no intuito de atingir o máximo de rendimento com o mínimo empenho de tempo e esforço, aproximando a escola do modelo da eficiência fabril. (CUNHA, 1999).



Tais princípios não estavam totalmente ausentes nas iniciativas institucionais e no ideário de Anísio Teixeira, mas, dada a sua adesão incontestada às concepções de John Dewey, em particular à noção de democracia, eram permeados pela necessidade de equilibrar os dois pólos componentes do escolanovismo: de um lado, o espírito socializador, como todo o potencial normalizador que lhe é inerente; de outro, o respeito aos interesses e às inclinações pessoais dos educandos, de tal maneira que a tarefa civilizadora da escola contasse com a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.

Logo no primeiro capítulo de seu livro, Ramos (1934, p. 14) menciona a noção de “reorganização da experiência”, dizendo que representava “[...] em suma todo o processo educativo, segundo Dewey [...]”, e que, para a sua consolidação, “[...] muito estavam a contribuir as novas correntes psicológicas, com os conceitos de finalidade, tendência, sentido etc.” Como a obra pretendia expor a validade da Psicanálise na educação, entende-se que Ramos considerava justo incluir a doutrina de Freud no rol dessas novas correntes, a qualificando como útil a uma educação segundo os princípios deweyanos.

Esta é, de fato, a tese fundamental de Ramos: os conhecimentos e as técnicas psicanalíticas são indispensáveis à nova educação, em especial, quando esta se norteia pela visão pedagógica de John Dewey. Se *Educação e psicanálise* era “um livro para educadores”, segundo afirma o seu prefácio, como já vimos neste trabalho, esses educadores eram os escolanovistas, particularmente os ligados a Anísio Teixeira; e o livro era, em última instância, um livro-argumento, uma peça argumentativa destinada a promover a adesão dos leitores à suas teses.

O primeiro passo de Ramos nessa direção consiste em mostrar que compartilha do ideário educacional renovador. Para isso, emprega uma técnica discursiva chamada “dissociação de noções”, na qual, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 472-473), a argumentação se constrói por meio de pares conceituais antitéticos, opostos entre si. Esses pares dão origem a “pares filosóficos”, em que o segundo termo (Termo II) assume a função de critério para distinguir o que é válido do que não é, servindo de parâmetro para julgar o primeiro termo (Termo I), que se torna, nessa relação, sinônimo de falso, enganoso.



Graficamente, esses termos são assim dispostos:

Termo I

Termo II

Em seu livro, Ramos (1934, p. 10-12) posiciona-se favoravelmente à “escola nova”, em oposição à “escola tradicional”, o que configura o par:

Tradicional

Novo

Em sua justificativa, o autor explica que a nova escola é norteadada pelo respeito à personalidade da criança, ao passo que o ensino tradicional, com seus programas escolares rígidos e inflexíveis, não respeita a lógica do pensamento infantil e as particularidades de cada criança. Nesse discurso, articula-se, então, o par:

Adulto

Infantil

160 Apoiando-se no conceito de “pré-lógica” de Lévy-Bruhl e mencionando os trabalhos de Piaget, Ramos faz uma analogia entre a criança e o selvagem, defendendo que prevalece em ambos uma lógica peculiar, descoberta que, segundo considera, é altamente relevante para a pedagogia nova. Discorrendo sobre diversos estudos relativos à individualização do psiquismo, o autor destaca a relevância de um modelo de ensino que respeite as particularidades psicológicas da criança, em detrimento de uma educação coletivizada. Assim, estrutura o par:

Coletivo

Individual

Ramos (1934, p. 13) evoca as novas correntes pedagógicas, que se caracterizam pelo respeito à personalidade da criança, dizendo que na nova escola “[...] o ensino deve visar as tendências, o interesse, a atividade do escolar [...]”, e que “[...] este programa novo, especialmente das correntes de Dewey e Kilpatrick foi sintetizado por Anísio Teixeira [...]”, a quem qualifica como “[...] o jovem e eminente representante desta orientação pedagógica no Brasil.”



Nessa nova visão pedagógica, continua Ramos (1934), o centro do processo educacional não é mais o mestre, e sim a criança. Cabe ao professor o papel de guia, um orientador tão sutil que o educando nem percebe estar sendo conduzido; a autoridade exterior dá lugar à experiência do aluno, ao aproveitamento de suas tendências e interesses.

A conjunção desses três pares — tradicional-novo, adulto-infantil e coletivo-individual — promovem o vínculo da nova escola com o psiquismo individual infantil, às custas do coletivo adulto, uma vez que os segundos termos se sobrepõem aos primeiros. Isto ocasiona um problema para a argumentação do autor, pois sugere haver uma dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, bem como entre a criança e o adulto, privilegiando a liberdade do primeiro em detrimento das metas socializadoras tão caras aos escolanovistas. Ramos estaria, portanto, propondo o par:

Sociedade
Indivíduo

O autor, no entanto, logo afirma: “Dirigindo-se ao indivíduo, a educação visa, porém, a sociedade. E o seu esforço último estará em obter do mesmo o máximo rendimento social.” (RAMOS, 1934, p. 14). Essa formulação é crucial, pois condensa o ideário socializador comum a todo o escolanovismo. Do ponto de vista argumentativo, significa que Ramos, mesmo posicionando-se favoravelmente a uma pedagogia voltada para a vida psíquica individual dos educandos, admite que todo o trabalho pedagógico deve submeter-se aos desígnios civilizadores da educação.

Assim, fica afastado o risco de Ramos ser identificado com o par filosófico sociedade-indivíduo, uma vez que, em seu lugar, reconhece a predominância de:

Indivíduo
Sociedade

Por meio dessa operação discursiva, Ramos firma sua vinculação ao ideário educacional renovador, abrindo caminho para a apresentação de sua tese em defesa dos conceitos psicanalíticos na educação. Seu argumento reside em que, se a educação nova, para atingir os fins sociais que almeja, precisa levar em conta o universo psíquico individual dos educandos, precisa

também arregimentar os meios mais adequados para compreender a psique infantil.

Esses meios, segundo o autor, são os fornecidos pela Psicanálise, que é o melhor instrumental disponível para estudar o inconsciente, revelando os mecanismos psíquicos que o compõem. Tal raciocínio não é incompatível com o par indivíduo-sociedade, uma vez que apenas sugere a necessidade de ferramentas adequadas para compreender o Termo I (indivíduo), de modo a colocá-lo a serviço do Termo II (sociedade).

A Psicanálise, diz Ramos (1934, p. 21), fornece um método de estudo que propicia a resolução de certas situações pedagógicas “difíceis”, que seriam insolúveis sem o seu auxílio. Em seu apoio, o autor conclama o próprio Freud, que teria declarado haver “[...] interesse da psicanálise em múltiplos domínios — na filologia, na biologia, na história da evolução e na história da civilização, na estética, na sociologia, e por fim, na pedagogia.”⁹

Ramos afirma, ainda, que Freud já teria delineado “[...] os pontos principais de uma educação baseada na psicanálise [...]”, que são “[...] o recalçamento excessivo e as suas conseqüências pedagógicas”, o conhecimento preciso da “sexualidade infantil (as manifestações pré-genitais da libido, o narcisismo, o complexo de Édipo [...])” e o papel desempenhado pela “sublimação.” (RAMOS, 1934, p. 21).

Esses e outros componentes da teoria psicanalítica são então apresentados. Ao mencionar o “super-ego”, Ramos (1934, p. 34-35) diz tratar-se do herdeiro do complexo de Édipo, uma instância psíquica que representa as forças coercivas morais contidas na autoridade paterna, religiosa e social. Tal explanação vem associada ao tema da sexualidade, invocando a importância do fator sexual nos episódios inconscientes da vida infantil.

Curiosamente, este assunto, que ocupa posição central no pensamento freudiano, não é aprofundado nesse momento do livro, que é o Capítulo II. Ao contrário do que seria de esperar, ao invés de fazê-lo logo na continuidade, em seção imediatamente subsequente, o autor se volta para outro teórico, que não Freud, deixando para retomar a sexualidade mais adiante, ocasião em que, conforme veremos, constituirá a segunda tese do livro *Educação e psicanálise*.

Interpretamos esse desvio como uma estratégia de adiamento de definição, ou retardamento na formulação de uma tese, muito útil quando



se antecipa que determinadas idéias podem despertar a rejeição dos ouvintes. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002). É possível que Ramos tenha adotado esse procedimento por considerar a necessidade de cuidados argumentativos especiais para se acercar do tema da sexualidade, dado o seu potencial para arregimentar oposições.

O teórico que entra em cena, desviando o autor de discorrer sobre a sexualidade em Freud, é Adler¹⁰, cujas idéias são expostas de maneira bastante favorável, considerando-se a predominância do par indivíduo-sociedade, previamente estabelecido. Adler é valorizado porque as suas teorias, comparativamente às de Freud, permitem melhor situar o indivíduo perante a comunidade, indicando ser o neurótico um indivíduo que perdeu, ou que possui em pequeno grau, o sentimento de coletividade; desse ponto de vista, o normal é aquele que se mostra integrado ao ambiente social.¹¹

Ramos (1934, p. 46-47) observa que o neurótico, em Adler, é o “[...] indivíduo que traçou um plano de vida, com ideal de dominação e fracassou em suas tentativas para realizá-lo [...]”; segundo a noção adleriana de “inferioridade orgânica”, esse indivíduo se julga menor que os demais e, por isso, edifica um mundo ideal de compensação à sua insegurança. A neurose, portanto, tem uma significação finalista, é uma ficção de que se vale o doente para triunfar sobre seu sentimento de inferioridade.

Segundo o autor, a principal mudança feita por Adler na fundamentação freudiana foi a troca da causa pela finalidade, permitindo deixar de lado perguntas sobre as razões dos comportamentos de determinados indivíduos, em troca de indagações acerca de seus objetivos imediatos, por meio de questões como “para quê”, “com que fim” e “o que deve resultar disso”. Desse modo, Ramos privilegia Adler por intermédio do par:

Causa

Finalidade

Como recurso argumentativo, esse par é útil porque integra as idéias adlerianas ao ideário socializador da educação, colocando em primeiro plano o estudo das finalidades em detrimento da investigação das causas, e assim viabilizando que o tratamento dos neuróticos resulte no afloramento de seu “sentimento de comunidade.” (RAMOS, 1934, p. 51). Sendo possível reconstruir sua personalidade pela correção dos erros de sua educação familiar

e escolar, o indivíduo recupera o sentido de suas relações com a coletividade e é reconduzido a uma vida normal, em sintonia com a ordem social.

Do ponto de vista retórico, a introdução de Adler no curso argumentativo do livro granjeia a Ramos dois resultados positivos. Primeiro, reafirma a vinculação de suas idéias ao ideário educacional renovador, uma vez que o par adleriano causa-finalidade, ao remeter as problemáticas psicológicas para o terreno das relações sociais, mostra-se compatível com o par escolanovista indivíduo-sociedade.

Segundo, no que diz respeito à sexualidade, permite uma compreensão bem diferente da elaborada por Freud, segundo argumenta o próprio Ramos (1934), dado que o elemento sexual adquire agora um significado estritamente simbólico. Enquanto a visão freudiana considera a libido como geradora do sentimento incestuoso, Adler vê o incesto como um refúgio para o sentimento feminino de inferioridade.

Na continuidade do livro, porém, mais precisamente no Capítulo IV, Ramos argumenta que a noção adleriana de finalidade não basta para explicar as manifestações da vida psíquica, sendo “[...] verdadeira em muitos pontos, mas insuficiente e unilateral para tal.” Logo adiante, compreende-se que, “[...] ao lado de uma investigação horizontal do psiquismo [...],” o próprio Adler teria introduzido “[...] uma investigação vertical, comparando os sintomas atuais com as particularidades do passado infantil [...],” concluindo que há raízes mais profundas nas atitudes dos indivíduos; assim, a pergunta “para quê” deve sempre vir acompanhada da explicação do “porquê” (RAMOS, 1934, p. 69-73).

Embora a referência às investigações adlerianas sugiram que tanto a causa quanto a finalidade mereçam ser contempladas na explicação do psiquismo, Ramos parece optar pela primeira, enfatizando que “[...] as situações pedagógicas difíceis são suscetíveis, pois, de uma investigação psicanalítica do ponto de vista analítico-causal.” Tais situações são “[...] os vícios de leitura, de escrita, os tics, as agitações motoras e a gagueira [...],” bem como as falhas de caráter que, para o autor, já estão “nas fronteiras da neuropatia.”

Assim, Ramos empreende uma notável manobra argumentativa, invertendo o par causa-finalidade, por meio do qual havia aproximado Adler — e



a si mesmo, aliás, por intermédio de Adler — do ideário educacional socializador. O par fundamental, agora, torna-se:

Finalidade

Causa

Essa estratégia permite a introdução da segunda tese de *Educação e psicanálise*, a qual sustenta ser necessário à educação recorrer à teoria freudiana da sexualidade, uma vez que certos problemas psicológicos só podem ser compreendidos mediante o estudo de sua evolução, o que conduz inevitavelmente aos traumatismos inconscientes infantis. Por isso, afirma Ramos (1934, p. 82), a teoria de Freud é indispensável, pois “[...] os defeitos de caráter”, que tangenciam “[...] a neuropatia e que constituem a longa série dos escolares difíceis, só podem ser compreendidos com uma análise mais profunda do psiquismo infantil.”

E a Psicanálise, enfatiza ainda, é a única ciência que permite “[...] a exploração analítico-causal até esses extratos da formação muito antiga da vida individual [...],” fazendo o acompanhamento de “seus degraus evolutivos.” Ramos procura evidenciar que as idéias psicanalíticas, embora não exibam as preocupações socializadoras próprias do movimento escolanovista, são imprescindíveis para o sucesso da nova pedagogia, por oferecerem ferramentas práticas para a correção do comportamento das crianças.

Nesse aspecto, há um argumento decisivo para consolidar a pretendida associação da Psicanálise com a educação nova. A intervenção psicanalítica não propicia apenas resultados educacionais imediatos, dado que atinge estratos profundos do psiquismo, alterando a constituição do superego, elemento essencial para a adequação social do indivíduo.

Ramos (1934, p. 35-36) explica que a personalidade é “[...] regida pelo princípio do prazer [...]”, caracterizado pela “[...] livre manifestação e expansão dos instintos [...]”, só depois “[...] reprimidos e submetidos ao princípio da realidade, expressão das forças coercivas do eu.” O superego opera justamente na repressão das tendências instintivas, atuando como “[...] a voz da consciência dos teólogos, uma função humana geral de extraordinária importância na educação [...]”, responsável por “[...] todo o mecanismo do recalçamento das tendências instintivas.” (RAMOS, 1934, p. 113-114).



Ramos opera, então, com dois pares filosóficos:

Prazer e Instintivo
Realidade Reprimido

Esses pares não são mais do que variações do par que caracteriza o ideário educacional renovador, uma vez que “realidade” e “reprimido” correspondem ao termo “sociedade”, enquanto “prazer” e “instintivo” são correlatos de “indivíduo”. Sendo assim, a formação da personalidade que, segundo Ramos (1934), é um “[...] esforço de adaptação do princípio do prazer ao princípio da realidade [...]”, identifica-se com a máxima do pensamento escolanovista, que é a necessidade de adequação do psiquismo individual às exigências da ordem social.

As manifestações de Arthur Ramos não encerram a trajetória do que, neste trabalho, denominamos “escola do psiquismo”, mas certamente exprimem raciocínios que contribuem para elucidar a história dessa modalidade de educação, bem como para empreender a crítica de suas manifestações contemporâneas. Procuramos mostrar, nestas páginas, que Ramos deu um passo significativo no caminho aberto por Rousseau, Kant, Fichte e Dewey, entre tantos outros que puseram em destaque o valor do indivíduo no processo educacional; e o fez sem desconsiderar a função política da educação.

Ramos foi coerente em suas formulações? Manteve-se fiel à doutrina de Freud? Respondeu adequadamente aos anseios da nova educação? Estava certo ao associar a Psicanálise ao ideário de Anísio Teixeira e John Dewey? Essas e tantas outras perguntas não podem ser respondidas no presente estudo, embora o leitor encontre aqui algumas provocações para fazê-lo. Nosso objetivo foi apenas mostrar o empenho argumentativo de Arthur Ramos, um dos pioneiros de uma determinada formulação pedagógica, num determinado momento da história da educação no Brasil.

O que podemos concluir é que *Educação e psicanálise* assumiu cumprir uma missão estratégica perante os incrédulos do potencial civilizador da doutrina de Freud, quando aplicada ao ambiente escolar, revelando o seu potencial como ciência capaz de alar os educandos, na trilha do sugerido por Fichte. E o livro-argumento de Ramos tinha motivos para existir, pois os incrédulos existiam e eram atuantes no contexto daquele escolanovismo ainda jovem.



É o que se comprova por intermédio de um livro da mesma época, escrito por Renato Jardim (s.d., p. 173)¹², com título idêntico ao de Ramos, no qual o autor considera que a “[...] educação é uma obra eminentemente social, obra realizada *pela e para* a coletividade [...]”; sendo assim, “[...] uma doutrina científica da educação pressupõe, antes de mais nada, uma filosofia social [...]”, uma noção bem definida de sociedade. Em suma, uma “[...] doutrina educativa implica uma doutrina sociológica.” Mas a Psicanálise, sentencia o autor, “[...] não cogitou ainda de corporificar idéias e conclusões sobre assuntos tais.”

Pelo visto, Jardim responde negativamente a algumas das questões que acabamos de formular, pois considera que proposições psicanalíticas como as de Ramos não oferecem respostas aos propósitos da nova educação; mais ainda, se assim podemos interpretar, vão de encontro aos princípios de Dewey e de outros teóricos, como Durkheim, que teriam pensado o “[...] corpo social *no interesse da sua própria conservação*, da sua perpetuação [...]”; ou como Spencer, que teria visto a educação como um meio de “[...] preparar a criança, adaptando-a ao mundo tal como ele é [...]”. (JARDIM, s.d., p. 173).

O cerne dessa crítica é a consideração de que a doutrina psicanalítica tem um posicionamento obscuro no que tange à ordem social. Outras teorias que se aplicam às práticas pedagógicas trazem orientações claras sobre esse tema, diz Jardim (s.d., p. 176), sendo úteis porque, “sem um conceito de moral, individual e coletiva, não há como conceber a educação”; mas a Psicanálise, quanto a isso, “é por enquanto uma esfinge.”

Com estas considerações finais, não tivemos outro objetivo senão o de esboçar os delineamentos gerais do problema, tal qual apresentado na época de Arthur Ramos. O debate está aqui apenas indicado, merecendo uma investigação mais detida que ofereça contribuições para que sejam visualizados os caminhos da “escola do psiquismo” até a atualidade.

Notas

- 1 Arthur Ramos de Araújo Pereira (1903-1949), médico alagoano, ocupou vários postos acadêmicos e administrativos de relevo, dentre os quais catedrático de Antropologia e Etnologia na Universidade do Brasil, chefe do Departamento de Ciências Sociais da UNESCO e professor de Psicologia Social

da Universidade do Distrito Federal. (ABRÃO, 2001). Publicou grande número artigos e livros, abrangendo temas de diversas áreas, como Antropologia, Sociologia e Psicologia, com especial interesse pela Psicanálise. Sobre Ramos, ver também Mokrejs (1987), Barros (2000), Lopes (2002) e Kummer (2003).

- 2 O livro foi lançado pela Companhia Editora Nacional na série "Atualidades Pedagógicas" da "Biblioteca Pedagógica Brasileira", dirigida por Fernando de Azevedo, na qual também foram editados autores como Dewey e Claparède, além de Azevedo e Teixeira, destacados representantes do movimento escolanovista.
- 3 A literatura sobre o Manifesto é ampla, como se pode apreender por intermédio da coletânea organizada por Maria do Carmo Xavier (2004).
- 4 No livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, Lourenço Filho (1974) oferece uma visão bastante clara da extensão e dos desdobramentos desse problema.
- 5 Podemos dizer que Ramos contemplava, além dos escolanovistas, outros "auditórios particulares", como os intelectuais católicos e os seguidores do movimento higienista, os quais não serão abordados aqui.
- 6 Os "discursos à nação alemã" de Fichte datam de 1807-1808, no âmbito do movimento pela regeneração da Alemanha, então sob o domínio napoleônico.
- 7 Não será possível abordar, aqui, as distinções entre a pedagogia kantiana e a de Rousseau; para isso, ver Vincenti (1994, p. 60-61).
- 8 Nos termos da filosofia de Kant, isto representa a incorporação do "imperativo categórico", quando o indivíduo supera a "heteronomia" e conquista a "autonomia", assumindo o "dever" como seu, não como algo imposto externamente.
- 9 Ramos refere-se a um trabalho de Freud que teria sido publicado na revista *Scientia* em 1913. Em vários momentos do livro, o autor utiliza a técnica que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 348-350) denominam "argumento de autoridade ou prestígio", um modo de argumentar que utiliza atos ou juízos de outrem como meio de prova a favor de uma idéia.
- 10 O austríaco Alfred Adler (1870-1937) associou-se inicialmente a Freud, contribuindo na criação da primeira sociedade psicanalítica, em 1902. Mesmo dissidente, suas teorias mantiveram-se influentes na psicologia e na educação.
- 11 Na exposição que segue, manteremos fidelidade ao modo como Ramos discorre sobre Freud e Adler, que é um tanto simplificado; isto pode significar o uso de uma estratégia discursiva que consiste em reduzir os objetos sob análise, de maneira a facilitar a argumentação pretendida.
- 12 Renato Jardim foi professor, administrador público e autor de várias obras; entre outros cargos relevantes, ocupou a direção da instrução pública do Distrito Federal de 1926 a 1927, sendo substituído por Fernando de Azevedo. Não conseguimos precisar a data de seu livro, mas acreditamos que tenha sido publicado na década de 1930.



Referências

ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **A história da psicanálise de crianças no Brasil**. São Paulo: Escuta, 2001.

BARROS, Lúitgarde Oliveira Cavalcanti. **Arthur Ramos e as dinâmicas sociais de seu tempo**. Maceió: Edufal, 2000.

CUNHA, Marcus Vinicius. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. (Org.). **O que é filosofia da educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **John Dewey**: a utopia democrática. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DÁVILA, Jerry. **Diploma of whiteness**: race and social policy in Brazil (1917-1945). Durham/Londres: Duke University Press, 2003.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo — uma reexposição. Tradução Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959a.

_____. **Democracy and education**: an introduction to the philosophy of education. New York: The Free Press, 1997.

FICHTE, Johamm Gotlieb.. Tradução do segundo "Discurso à nação alemã". In: VINCENZI, Luc. (Org.) **Educação e liberdade**: Kant e Fichte. Tradução Élcio Álvares. São Paulo: UNESP, 1994.

JARDIM, Renato. **Educação e psicanálise**: resumo comentado da doutrina de Freud e crítica de sua aplicabilidade à educação. São Paulo: Melhoramentos, s.d.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

KUMMER, Dídimo Otto. **Arthur Ramos**: significativas passagens. Maceió: Catavento, 2003.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A psicanálise aplicada às crianças do Brasil: Arthur Ramos e a "criança problema". In: FREITAS, Marcos Cézár; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 11. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1974.

MENEZES, Maria Odete. **A psicanálise na Bahia (1926-1937)**: os estudos de Arthur Ramos sobre a loucura, educação infantil e cultura. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) — Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2003.

MOKREJS, Elisabete. Psicanálise e educação: Arthur Ramos, um episódio da história da educação no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 91-104, 1987.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**: a poesia da ação. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAMOS, Arthur. **Educação e psicanálise**. São Paulo: Nacional, 1934.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Saúde mental no Brasil**. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**: princípios do direito político. Tradução Antônio de Pádua Dance. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Educação e política, ou sobre a possibilidade de efetivar princípios. In: VAIDERGORN, José. (Org.). **O direito a ter direitos**. Campinas: Autores Associados, 2000.

VINCENTI, Luc. **Educação e liberdade**: Kant e Fichte. Tradução Élcio Álvares. São Paulo: UNESP, 1994.

XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004.



Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha
Docente da FFCL de Ribeirão Preto — USP
Doutor em História e Filosofia da Educação pela USP
Pesquisador do CNPq
Lidera o Grupo de Pesquisa “Retórica e Argumentação na Pedagogia” (CNPq).
E-mail | mvcunha@yahoo.com

Ms. Fabíola Sircilli
Mestre em Psicologia pela FFCL de Ribeirão Preto — USP
Integra o Grupo de Pesquisa “Retórica e Argumentação na Pedagogia”
(CNPq).
E-mail | fasircilli@yahoo.com.br

Recebido 12 mar. 2007

Aceito 2 abr. 2007



História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas¹

History and historiography of school institutions: the course of research and theoretical-methodological questions

Décio Gatti Júnior
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo

Estudo dedicado principalmente à análise do percurso da pesquisa em História da Educação em termos mundiais e nacionais, com ênfase nas diferenças de enfoque conferido à temática das instituições escolares; às questões terminológicas e conceituais vinculadas ao emprego do termo “instituição” e da locução “instituição escolar”; ao exame das diferentes proposições teóricas e categoriais para a pesquisa histórica sobre as instituições escolares; a reflexão sobre os limites e dificuldades da pesquisa na temática das instituições escolares; a apresentação de algumas recomendações para a pesquisa no âmbito da História das Instituições Escolares.

Palavras-chave: História da educação. História das instituições escolares. Historiografia.

Abstract

A study mainly dedicated to the analysis of the course of research in the History of Education nationally and worldwide, with emphasis on the different perspectives, given from the theme, of school institutions; terminological and conceptual questions, connected with the use of the term “institution” and the phrase “school institution”. An examination of different theoretical and categorical proposals on historical research in school institutions. A reflection on the limits and difficulties of research on the of school institutions theme. The presentation of some recommendations for research on the The History of School Institutions area.

Keywords: History of education. History of school institutions. Historiography.



Introdução

Sem dúvida, na última década, a pesquisa em História da Educação no Brasil alcançou grande desenvolvimento, assertiva que pode ser corroborada pelo crescimento do número de grupos de pesquisa, eventos e periódicos científicos dedicados especificamente à temática. (CATANI, 2002; FARIA FILHO, 2001; FARIA FILHO, 2002; GATTI JÚNIOR, 2004)². Dentre as diversas temáticas pesquisadas nesse período, destaca-se a da História das Instituições Escolares, o que se deve, hipoteticamente, a carência que existia de pesquisas sobre os processos mais específicos de escolarização ocorridos nas mais diversas regiões e cidades do país; ao impacto da virada historiográfica das últimas três décadas que influenciou os historiadores da educação a conferirem maior importância nas investigações em torno de temas particulares, como condição necessária para a formulação de teorias mais gerais; ao retorno de pesquisadores habilitados em nível de doutorado nos programas de Pós-graduação em Educação mais consolidados da região centro-sul para suas regiões e cidades de origem, onde, especialmente, em universidades federais e, em algumas universidades estaduais, confessionais e da sociedade civil, houve interesse em temáticas de pesquisa locais e regionais.

173

História da Educação e História das Instituições Escolares: percursos investigativos

○ campo da pesquisa histórica passou, nas três últimas décadas, por um intenso processo de renovação teórico e metodológico, impulsionado pelo esforço de superação de uma historiografia que, em uma de suas formas, produzia uma descrição dos fatos eminentemente políticos e legais, construída sob os auspícios da tradição positivista; e, em outra de suas modalidades, fomentava uma narrativa carregada de análises que privilegiavam os aspectos econômicos da vida social em detrimento de outras esferas da produção da vida social. (GATTI JÚNIOR, 2002).

○ questionamento pelo qual a História passou no Século XX foi sobre a natureza e a qualidade do saber que ela produzia. A idéia de produção da verdade absoluta e do saber absoluto em História foi colocada em cheque, sendo que formas de responder a este colapso da idéia de verdade

na História podem ser vislumbradas tanto na ruptura com a historiografia tradicional, realizada, sobretudo, na França do entre-guerras, pelo grupo que posteriormente ficaria conhecido como “Escola dos Anais”, como no rompimento com a leitura marxista da História que ficou conhecida como “marxismo vulgar”, realizado na Inglaterra, por diversos historiadores que se afastaram do Partido Comunista oficial, em meados dos anos cinqüenta. (GATTI JÚNIOR, 2002).

Em nossos dias, percebe-se que boa parte dos historiadores concorda com a afirmativa de que não existe uma forma exclusiva de se compreender a realidade, nem muito menos um “único motor” que determine o desenvolvimento histórico. De fato, os últimos cinqüenta anos de pesquisa histórica têm demonstrado uma prática muito vinculada ao desenvolvimento de estudos empíricos, nos quais a teoria não é mais vista como um *a priori* absoluto, mas apenas como uma forma de acesso, ou seja, um recurso que contribui para a formulação de perguntas iniciais e de algumas categorias de análise (acesso) com a finalidade do estabelecimento do diálogo com as fontes de pesquisa, iniciando o processo de objetivação científica. (LAVILLE; DIONNE, 1999).

174 Historicamente, o nascimento da História da Educação a evidencia como disciplina de grande importância no processo de construção das Ciências da Educação em meados do século XIX, com a função de legitimação da própria passagem da Pedagogia ao estatuto de Ciências da Educação. Nessa direção, Nóvoa (1999) destacou o papel exercido por Gabriel Compayré, no início do século XX, ao firmar a História da Educação como disciplina fundadora das Ciências da Educação, evidenciando o caráter kantiano atribuído ao ideário proposto e a função introdutória e preparatória da História da Educação para a própria ciência.

Outro aspecto importante refere-se às linhas gerais de desenvolvimento mundial da História da Educação, conforme foi apresentado por Bastos, Busnello e Lemos (2006), a partir de Nóvoa. Primeiramente, a História da Educação organiza-se como uma reflexão essencialmente “filosófica”, baseada na evocação das idéias dos grandes educadores, desde a Antigüidade ao período Contemporâneo (século XIX). Por meio da glorificação do passado, descreve-se a evolução educativa como uma marcha do progresso, com o objetivo de tirar do passado o máximo de lições para o presente. Trata-se, na análise de Hameline e de Tyack, a partir de Nóvoa (1994, p. 422), “[...] de uma história militante [...] escrita [...] pelos reformadores [...] da instrução



pública”, sendo estes “[...] pastores religiosos escrevendo histórias sectárias para serem lidas por seus correligionários.”

Entre o final do século XIX e o princípio do século XX, a disciplina assume uma visão marcadamente institucional, pois que, por meio da rememoração legislativa, nomeadamente das principais reformas educativas, produz-se uma história legitimadora das opções presentes de política educativa, dando um carácter prático e funcional para a disciplina. Edificam-se obras historiográficas monumentais, nas quais se coligem documentos estatais oficiais que prescrevem a ordem jurídico-legal dos estabelecimentos de ensino.

Porém, em meados do século XX, ocorre forte reação as duas tradições anteriores, da história militante e da efeméride jurídico-legal, feitas por historiadores e sociólogos, em perspectivas novas, caudatárias dos estímulos da História dos Anais e das rupturas dos marxistas e neo-marxistas, trazendo uma dimensão “social” para a disciplina.

Este revisionismo, segundo Nóvoa (1994), pode ser considerado em três momentos diferenciados. O primeiro esteve expresso especialmente na obra de Phillippe Ariès, na França, com marcas da história problema e da perspectiva interacionista advindas da crítica historiográfica presente na Escola dos Anais. Um segundo momento desse processo teve lugar em uma produção com forte presença da sociologia crítica de Bourdieu, Passeron e Boudon, sendo expressão desse movimento as obras de Furet, Ozouf, Chartier, Compère e Julia, também no cenário francês. O último momento desse revisionismo se opõe ao fatalismo sociológico das estruturas, com a percepção da distância que se estava estabelecendo aos ditames da História Total.

Como desdobramento e ruptura desses revisionismos, na década de 1980, teria lugar o que Nóvoa (1994) classificou como pós-revisionismo. Nessa acepção interessa, sobretudo, o processo de objetivação da investigação. (LAVILLE; DIONNE, 1999). Ou seja, a qualidade do diálogo que o pesquisador consiga estabelecer entre teoria e empiria, com a formulação de hipóteses sucessivas que possibilitam a formulação da interpretação histórica e histórico-educacional. Essa vertente que marca a pesquisa e a produção da área da História e particularmente da História da Educação fundamenta-se na idéia da inexistência de um “sentido da História”, no caminho do estabelecimento de uma radical laicização interpretativa.

Por princípio não se considera que o historiador produza a “História”, mas apenas uma possibilidade interpretativa que, rigorosa, não se toma como a única possibilidade. Esse processo de renovação coaduna-se com a intensificação do esforço do trabalho interdisciplinar, na inovação temática e metodológica e na continuidade do processo de alargamento da noção de fonte histórica.

Assim, Nóvoa (1999) afirma que há uma espécie de redescoberta da especificidade das temáticas escolares, do papel dos diferentes atores educativos e da sua experiência; uma tendência às práticas de história intelectual e cultural, a partir de novas concepções teóricas; uma revalorização das abordagens comparadas.

Este movimento na pesquisa histórico-educacional também foi percebido no Brasil, ainda que por caminhos diferenciados. Segundo Vidal e Faria Filho (2003) podem ser identificadas três vertentes ou modos diferenciados de operação histórico-educacional: a gerada nos marcos paradigmáticos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) (entre as décadas de 1870 a 1960); a proveniente da literatura escolar utilizada na Escola Normal (entre as décadas de 1930 e 1960); a produzida na academia, em especial nos cursos de Pós-Graduação *stricto-sensu*. (desde 1960).

Mattos (2000) destacou que os intelectuais oriundos da boa sociedade imperial preconizavam que caberia ao IHGB a pesquisa em História, entendida, à época, como já explanado nesse texto, como o ato de coligir, metodizar e publicar os documentos oficiais, a legislação educacional. Nessa direção, entre as décadas de 1870 e 1960, esse modo de operação histórico-educacional se faz presente em diversas obras, a saber:

1. Nos levantamentos estatísticos e documentais realizados entre 1867 e 1784;
2. Na influente obra de José Ricardo Pires de Almeida, *Histoire de L’Instruction Publique au Brésil (1500-1889). Histoire et Legislation.*, de 1889, conjugando as idéias de progresso, civilização e monarquia católica e que influenciou inúmeros autores até meados do séc. XX, tais como (Júlio) Afrânio Peixoto, 1933; Fernando de Azevedo, 1943; Theobaldo Miranda dos Santos, 1945;



3. Na obra de José Veríssimo, *A Instrução e a Imprensa: 1500/1900*, de 1900;
4. Na obra de Primitivo Moacyr, *O Ensino Público no Congresso Nacional*, de 1916;
5. Na monumental coleção de Primitivo Moacyr sobre a instrução pública, referindo-se ao Império, a República e as provinciais, em quinze volumes, publicados entre 1936 e 1942;
6. Na obra de Paulo Kruger Corrêa Mourão sobre a instrução em Minas Gerais no período imperial e republicano, publicada entre 1959 e 1962, no interior do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPE-MG).

Ao lado dessa produção influenciada pelo IHGB, desenvolveu-se, em estreito vínculo com a História da Educação como disciplina formativa na Escola Normal, a produção de obras de caráter didático-formativo, os manuais escolares de História da Educação, amplamente utilizados pelos docentes e pelos normalistas. Nessa segunda vertente, segundo Vidal e Faria Filho (2003) está assinalado um afastamento dos arquivos, com a cristalização de uma escrita moralizadora e a História da Educação se restringe a função de disciplina formadora.

Da produção vinculada à Escola Normal destacam-se as obras *Noções de História da Educação*, de Afrânio Peixoto, publicada em 1933, consistindo em uma compilação comentada que tem a Escola Nova como referência; *Educação: História da Pedagogia. Problemas Actuaes*, das Madres Peeters e Cooman, publicada em 1936; *Noções de História da Educação*, de Theobaldo Miranda dos Santos, publicada em 1945.

É importante tratar também do que Vidal e Faria Filho (2003), chamaram da terceira vertente da produção em História da Educação que pode ser nomeada acadêmica e que se diferencia da primeira e segunda vertentes, do IHGB e da Escola Normal, por estar vinculada mais diretamente à pesquisa científica e com veiculação forte especialmente nos cursos de Pedagogia e nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Essa vertente se inicia em proximidade com o discurso e as necessidades estatais e tem a obra "A Cultura Brasileira", de Fernando de Azevedo,

em 1943, como emblema, sendo a mesma, segundo Carvalho (2005), a portadora de uma determinada memória dos renovadores e, segundo Nadai (1993), a afirmação dos antigos normalistas como os “representantes legítimos” dos assuntos educacionais.

Apesar do forte impacto da obra “A Cultura Brasileira”, segundo Monarcha (1999), os “atos inaugurais” da pesquisa em História da Educação estão presentes na liderança que Laerte Ramos de Carvalho (da Universidade de São Paulo e, especialmente, do Centro Regional de Pesquisa Educacional de São Paulo) exerceu sobre o grupo de pesquisa integrado por Maria de Lourdes Mariotto Haidar, Jorge Nagle, Casemiro dos Reis Filho, Leonor Tanuri, entre outros. Esses autores produziram obras que se tornaram referências tanto na futura Pós-Graduação em Educação no Brasil, quanto nos bancos de ensino universitário.

Ainda que o grande tema desse período estivesse referido a relação educação e sociedade, no que diz respeito a produção voltada para a História das Instituições Escolares, segundo Buffa e Nosella (2005), há duas obras importantes, a saber: a de José Ferreira Carrato, de 1963, intitulada, “Minas Gerais e os Primórdios do Caraça” e a de autoria de Maria Aparecida Rocha Bauab, de 1972, intitulada, “O Ensino Normal na Província de São Paulo (1846-1889): subsídios para o estudo normal no Brasil-Império.”

Os Programas de Pós-Graduação em Educação, por seu turno, constituídos, sobretudo, no período compreendido entre as décadas de 1960 a 1980, com o pioneirismo exercido pelas universidades católicas (Rio de Janeiro, em 1965 e São Paulo, em 1969), em um momento marcado pelo ideário da “opção pelos pobres”, com forte influência do pensamento de Althusser (décadas de 1960 e 1970) e, posteriormente, de Antonio Gramsci (décadas de 1970 e de 1980). Dessa época, destaca-se, na proximidade de uma história das instituições escolares, a obra de Gilberto Luis Alves, de 1991, intitulada *O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda*.

Por fim, desde a década de 1980 até o momento presente, somaram-se aos Programas de Pós-Graduação em Educação, os inúmeros grupos de pesquisa dedicados a temática da História da Educação, a criação, em 1984, do Grupo de Trabalho em História da Educação — GTHE no seio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); a criação, em 1986, do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Educação



e Sociedade" (HISTEDBR); a fundação, em 1999, da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). (GATTI JÚNIOR, 2004). Nessa época, ampliaram-se substantivamente o número de obras publicadas em forma de livro no âmbito de uma História das Instituições Escolares, com destaque para as seguintes: *Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos* (Ester Buffa e Paolo Nosella, 1996); *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes* (Carlos Monarcha, 1999); *A Educação Exilada: Colégio do Caraça* (Mariza Guerra de Andrade, 2000); *A Fabricação Escolar das Elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República* (Norberto Dallabrida, 2001).

Depreende-se da análise dessa produção mais recente em História da Educação, especialmente, daquela vinculada à História das Instituições Escolares, um quadro de pluralidade temática, acompanhado de significativa variedade quanto aos marcos teórico-metodológicos. Paralelamente, podem-se observar, também, esforços de pesquisadores e grupos de pesquisa brasileiros na direção da estruturação de centros de documentação e da realização de intercâmbios nacionais e internacionais, especialmente com pesquisadores da França, Portugal, Espanha e América Latina.

Questões de terminologia, teoria e metodologia de pesquisa

179

A compreensão da relação entre educação, formação humana, instituições e escola encontram em Dermeval Saviani uma formulação bastante profícua no interior do campo marxista de análise social. Seu texto "Sobre a natureza e especificidade da educação", escrito originalmente em 1984, parte da afirmação de que o trabalho é o elemento que distingue o homem das demais espécies, sendo a educação, simultaneamente, "[...] uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho [...]" (SAVIANI, 1991, p. 19). Como desdobramento dessa assertiva, o autor explicita suas conclusões em torno da definição da natureza e da especificidade da educação, do seguinte modo:

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação



da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 1991, p. 29-30).

Essas definições se apresentam satisfatórias no sentido de precisar que a transmissão da cultura e de suas representações confere o caráter de humanidade aos membros da espécie e, ainda que neste início do século XXI existam tendências naturalizantes no entendimento dos comportamentos e da personalidade humana (sobretudo advindas dos estudos de base biogenética), a velha idéia de Marx (1983, p. 24) exposta em 1859, de que “[...] não é a consciência dos homens que determina seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência [...]” parece permanecer bastante válida, evitando-se, indubitavelmente, os excessos estruturalistas e deterministas advindos daquilo que Hobsbawm (1982, p. 248) classificou como “marxismo vulgar”. Desse modo, é possível compreender a recente análise de Paolo Nosella (2005) sobre o termo formação, entendendo-o como possibilidade, e no qual a ação dialógica e a cumplicidade entre educador e educando firmam-se como absolutamente necessárias. Para ele

[...] formar alguém se torna um ato de cumplicidade entre o formador e o formando, no qual o primeiro apresenta formas e experiências conhecidas e o segundo exercita a liberdade e cria o futuro. [...] O ato de formar é essencialmente um ato ético, de liberdade. (NOSELLA, 2005, p. 26).

Nosella (2005, p. 25), no entanto, não deixa de assinalar a dimensão preconceituosa e excludente que o termo comportava nas concepções idealistas de mundo, nas quais existe uma forma perfeita a ser alcançada. Nessa acepção, “[...] formar alguém pode se tornar um ato autoritário [...] sufocando ou anulando a liberdade [...]”. Entretanto, para além dessa constatação crítica, há uma dimensão importante que Nosella, a partir de Lyotard, sublinha — a de que a essência não é dada, mas, sim, construída no processo de formação.

Nesse sentido, o esforço e as disputas em torno da formação humana ganham relevo e, sobretudo, a partir da emergência dos estados nacionais republicanos, a instituição escolar toma corpo e força como modelo e forma



escolar que teria enorme difusão mundial e que se oporia ao modelo pedagógico jesuítico anterior.

Nessa direção, a compreensão do termo instituição torna-se relevante, em especial pela temática do texto ora apresentado. Do Dicionário Houaiss podem-se destacar as seguintes acepções: Diacronismo: antigo: ato de instruir, de educar; ato ou efeito de instituir (“dar começo a”); criação; Rubrica: sociologia; cada um dos costumes ou estruturas sociais, estabelecidas por lei ou consuetudinariamente, que vigoram num determinado Estado ou povo. Ex.: <a i. da família> <a i. do casamento> <a i. do dote> <a i. da primogenitura>; estrutura material e humana que serve à realização de ações de interesse social ou coletivo; organização, estabelecimento Ex.: <uma i. de caridade> <i. civil, militar, religiosa, penal etc.>; estabelecimento destinado ao ensino, à educação; escola, instituto, educandário. Ex.: i. para surdos-mudos.

Dermeval Saviani (2005), por seu turno, a partir de Torrinha, apresenta quatro acepções, a saber: 1. Disposição; plano; arranjo; 2. Instrução; ensino; educação; 3. Criação; formação; 4. Método, sistema, escola, seita, doutrina. Percebe-se que o termo, compreende, entre suas acepções, a idéia de educação, pois que se trata de instituir uma ordem de pensamento, de comportamentos desejáveis a partir dos grupos sociais que controlam a instituição. Porém, o emprego da locução “instituição escolar”, aparentemente, tem conotação distintiva, com a finalidade de precisar melhor a comunicação.

Ao tratar do conceito de instituição educativa, Saviani, com base nas observações de Bourdieu e Passeron, afirma que:

Levando em conta o caso particular da educação, notamos que se trata de uma realidade irreduzível nas sociedades humanas que se desenvolve, originariamente, de forma espontânea, assistemática, informal, portanto, de maneira indiferenciada em relação às demais práticas sociais. A institucionalização dessa forma originária de educação dará origem às instituições educativas. Estas correspondem, então, a uma educação de tipo secundário, derivada da educação de tipo primário exercida de modo difuso e inintencional. (SAVIANI, 2005, p. 5).

No entanto, Dermeval Saviani, considerando ainda Bourdieu e Passeron, destaca a importância da percepção de considerar a escola

como uma entre outras instâncias educativas que atuam nos processos de formação humana postos em disputa no território social, conforme se pode perceber abaixo:

Quando consideramos a instituição educativa, isto é, quando tomamos a educação na sua especificidade, como ação propriamente pedagógica, cuja forma mais conspícua se expressa na escola, observamos que esse destacar-se da atividade educativa em relação aos demais tipos de atividade não implica necessariamente que as instituições propriamente educativas passem a deter o monopólio exclusivo do exercício do trabalho pedagógico secundário. Na verdade, o que constatamos é uma imbricação de instituições de diferentes tipos, não especificamente educativas que, nem por isso, deixam de cuidar, de algum modo, da educação. Assim, para além da instituição familiar votada, pelas suas próprias características, ao exercício da educação espontânea, vale dizer, do trabalho pedagógico primário, encontramos instituições como sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais, que, além de desenvolver atividade educativa informal, podem, também, desenvolver trabalho pedagógico secundário, seja organizando e promovendo modalidades específicas de educação formal, seja mantendo escolas próprias em caráter permanente. Nesse âmbito, as instituições que se destacam nitidamente entre as demais, são, sem dúvida, a Igreja e o Estado. (SAVIANI, 2005, p. 5).

182

O contexto internacional da pesquisa em História e, de modo particular, em História da Educação influencia as temáticas e o percurso da investigação sobre o fenômeno educacional. A visão de instituição escolar transparece em diversas produções, tal como explicitado em Magalhães (1998), quando disserta sobre o conceito de instituição educativa, conforme exposto a seguir:

No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados, entretecendo e projetando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões [...] são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais. (MAGALHÃES, 1998, p. 61-62).



E complementa:

Por educação-instituição não pode deixar de traduzir-se essencialmente o que há de permanente, focalizando na longa duração. Contudo a relação educativa é uma dialética entre o dado e ato, é atualização; é uma relação instituinte entre a realidade envolvente, as estruturas, as tradições, as expectativas socioculturais (o instituído), por meio da dialética contratual (instituição), por ação dos sujeitos individuais e grupais (instituinte). (MAGALHÃES, 2004, p. 60).

De fato, nas últimas três décadas, desenvolveram-se estudos sobre cultura, instituições e disciplinas escolares, especialmente na Europa, com consideráveis impactos na pesquisa brasileira nessa área, em uma direção de renovação da pesquisa em História da Educação. Justino Magalhães afirma que:

A abordagem dos processos de formação e de evolução das instituições educativas constitui um domínio do conhecimento historiográfico em renovação no quadro da História da Educação. Uma renovação onde novas formas de questionar-se cruzam com um alargamento das problemáticas e com uma sensibilidade acrescida à diversidade dos contextos e à especificidade dos modelos e práticas educativas. Uma abordagem que permita a construção de um processo histórico que confira uma identidade às instituições educativas. (MAGALHÃES, 1996, p. 1).

Trata-se, segundo Magalhães (1998, p. 61), de uma “[...] história construída da(s) memória(s) para o arquivo e do arquivo para a memória”, com a finalidade de efetivar uma síntese multidimensional que demonstre um determinado itinerário pedagógico, uma identidade histórica específica, um processo em evolução e um projeto pedagógico. Considera ainda que:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. (MAGALHÃES, 1996, p. 2).

A partir desses pressupostos, Magalhães (1998) elenca as categorias de análise mais utilizadas na pesquisa sobre a História das Instituições Educacionais, incluindo as de:

- Espaço (local/lugar, edifício, topografia);
- Tempo (calendário, horário, agenda antropológica);
- Currículo (conjunto das matérias lecionadas, métodos, tempos, etc. ou racionalidade da prática);
- Modelo Pedagógico (construção de uma racionalidade complexa que articula a lógica estruturante interna com as categorias externas que a constituem — tempo, lugar e ação);
- Professores (recrutamento, profissionalização; formação, organização, mobilização, história de vida, itinerários, expectativas, decisões, compensações);
- Manuais Escolares;
- Públicos (cultura, forma de estimulação e resistências);
- Dimensões (níveis de apropriação, transferências da cultura escolar, escolarização, alfabetização, destinos de vida). (MAGALHÃES, 1998).

A partir dessas categorias, podem se estruturar os roteiros e estabelecer os procedimentos investigativos. Desse modo, percebe-se que a perspectiva de análise da História das Instituições Educacionais almeja dar conta dos vários sujeitos envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem, por meio da busca da apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos. (GATTI JÚNIOR, 2002).

Nesta modalidade historiográfica, a ênfase dada às análises mais sistêmicas cede lugar às análises que privilegiam uma visão mais profunda dos espaços sociais destinados aos processos de ensino-aprendizagem, assinalan-



do, uma historiografia herdeira das tradições historiográficas contemporâneas e afastando-se das práticas historiográficas anteriormente existentes.

No Brasil, ainda que mediante dificuldades, devido à inexistência de repertórios de fontes organizados, alguns historiadores e educadores têm-se lançado à tarefa de historiar a educação escolar brasileira, por meio da construção de interpretações acerca das principais instituições educativas espalhadas pelas diversas regiões brasileiras, com destaque para a abordagem a partir da categoria trabalho presente nos textos de Ester Buffa e Paolo Nosella que, em suas investigações recentes (1996, 1998, 2000), tomam o conceito de trabalho como categoria fundamental, pois, para eles, o trabalho influenciou nos processos educativos dos homens e na configuração das instituições escolares.

A relação escola-trabalho não se reduz, porém, nem à preparação profissional, nem à imediata qualificação de mão-de-obra, pois existe uma complexa integração histórica entre o mundo do trabalho e a escola, sem que cada um perca suas especificidades e sua autonomia, o que pode significar, por exemplo, que a distinção social e não o trabalho torna-se o princípio educativo em algumas instituições escolares. (BUFFA; NOSELLA, 1996).

Além disso, diante do debate entre as visões gerais e particulares, em que as primeiras são demasiadamente genéricas e paradigmáticas e, as segundas, meramente curiosas, os dois pesquisadores consideraram o particular como expressão do desenvolvimento geral, no interior de uma concepção de história que supera o factual e o descritivo, mas é, sobretudo, interpretativa, pois na História de uma Instituição Escolar, de fato, encontram-se datas, nomes, fatos interpretados à luz de uma concepção filosófica.

Isso se deve à confluência da Filosofia com a História. Essa confluência é possível quando se acredita que a Filosofia é filha da História. Ou seja, quando se concebe a Filosofia da educação menos como produto abstrato de pensadores geniais e mais como resultado das instituições escolares. Em termos teórico-metodológicos, afirmam que antes “[...] da exposição formal, pela qual se desvelará o movimento real da história, o método dialético exige o rastreamento dos dados empíricos, suas várias formas de evolução e suas mútuas conexões.” (BUFFA; NOSELLA, 2005, p. 366). E complementam:

No movimento do real da história, a paixão, a vontade humana, os conflitos, os dissensos, as relações de propriedade e de pro-



dução não fazem parte de um jogo abstrato, predefinido, bem comportado, mas, ao contrário, são ingredientes de uma dura luta social, arriscada, cujo resultado final não se conhece. Por isso [...] a instituição escolar não é vista *a priori* como a eterna reprodutora dos desequilíbrios sociais, nem como a redentora de todos os seus males: dialeticamente, a escola é um importante espaço de luta social pela hegemonia. (BUFFA; NOSELLA, 2005, p. 364).

Os pesquisadores referenciados explicitam ainda que estabeleceram como categorias de pesquisa o exame dos seguintes aspectos das instituições educativas:

1. Origem, criação, construção e instalação;
2. Prédio (projeto, implantação, estilo e organização do espaço);
3. Mestres e funcionários (perfil);
4. Clientela (alunos, ex-alunos);
5. Saber (conteúdos escolares);
7. Evolução;
8. Vida (cultura escolar: prédio, alunos, professores e administradores, normas).

Vinculam-se a estas categorias, evidentemente, outras, como a de organização e vida econômica, política e cultural da cidade e, sobretudo, o destino profissional dos alunos, pois que, segundo Buffa e Nosella (2005, p. 365) é “[...] essencial tanto indagar a origem social e o destino profissional dos atores de uma instituição escolar para se definir seu sentido social, quanto analisar os currículos utilizados para compreender seus objetivos sociais.”

Dessa maneira, tanto as interpretações construídas por pesquisadores estrangeiros, quanto por brasileiros, têm seguido um roteiro de pesquisa bastante similar, em que se destacam preocupações com os processos de criação e do desenvolvimento (ciclo de vida) das instituições educativas; a configuração e as mudanças ocorridas na arquitetura do prédio escolar; os processos de conservação e mudança do perfil dos docentes; os processos de conservação e mudança do perfil dos alunos; os destinos profissionais e



peçoais dos alunos, as formas de configuração e transformação do saber veiculado nestas instituições de ensino, etc.

O esforço interpretativo contido no desenvolvimento de investigações afeta ao campo da História das Instituições Educacionais e mesmo ao campo da História das Disciplinas Escolares é a ponta de lança da possibilidade da escrita de uma nova História da Educação Brasileira, capaz de levar em conta as especificidades regionais e as singularidades locais e institucionais, ancorada, agora, em um conjunto de estudos monográficos rigorosos e criteriosos, elaborados paulatinamente nas diversas regiões brasileiras.

Considerações finais

Em texto recente, Buffa e Nosella (2005, p. 355), apresentaram os resultados de análise crítica empreendida acerca da História das Instituições Escolares, em especial, daquela presente nas dissertações e teses oriundas dos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros, na qual destacaram a existência de sérios perigos metodológicos nas pesquisas histórico-educacionais sobre as instituições escolares da atualidade, assinalando principalmente que “[...] se o envolvimento do estudioso é fácil, o difícil é produzir um resultado final crítico e proveitoso [...]”. Indicaram ainda, os reducionismos mais freqüentes presentes nos trabalhos analisados, a saber: saudosismo, personalismo, particularismo, culturalismo ornamental e laudação/apologia.

Diante disso e na concordância com a análise expressa em Buffa e Nosella (2005), estão apresentadas, a seguir, algumas recomendações na direção de contribuir para a superação de tais problemas metodológicos e para que sejam evitados resultados de pesquisa que perpetuem os reducionismos apontados pelos autores, o que compreende, sobretudo, maior cuidado na elaboração do projeto de investigação a ser desenvolvido no âmbito da iniciação científica e da Pós-Graduação em Educação.

Assim, sugere-se que a elaboração dos projetos seja precedida: 1) da adequada e profunda revisão da literatura existente sobre a temática das instituições escolares, o que inclui textos teórico-metodológicos, mas também, a produção nacional e internacional sobre o assunto; 2) da realização de uma etapa lógica consistente na direção do estabelecimento da problemáti-

ca e das hipóteses iniciais da investigação, baseada no necessário diálogo preliminar, estabelecido pelo pesquisador em formação, entre empiria (*corpus* documental) e teoria; 3) da definição clara do processo de pesquisa, com vistas a verificação/alteração das hipóteses iniciais, com processo de objetivação rigoroso; 4) da construção de textos conclusivos que demonstrem claramente os processos de objetivação empreendidos, bem como que, quando for o caso, atualizem, complementem ou reconceitualizem as interpretações pré-existentes.

Notas

- 1 Versão modificada e ampliada do estudo apresentado em 12 de julho 2006 na mesa-redonda intitulada "Navegando pela História da Educação Brasileira: abordagem temática" durante as atividades do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", sob a temática geral "20 Anos de HISTEDBR: Navegando pela História da Educação Brasileira" realizado em Campinas, São Paulo, no período de 10 a 13 de julho de 2006.
- 2 Atualmente, há três periódicos científicos brasileiros dedicados exclusivamente à temática da História da Educação: a revista *História da Educação*, criada pela Associação Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), em 1997; a *Revista Brasileira de História da Educação*, criada pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), em 2001; os *Cadernos de História da Educação*, criado pelo Núcleo de Estudos em História e Historiografia da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (NEPHE/UFU), em 2002.

Referências

- ANDRADE, Mariza Guerra de. **A educação exilada**: Colégio do Caraça. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BASTOS, Maria Helena Câmara; BUSNELLO, Fernanda de Bastani; LEMOS, Elizandra Ambrosio. A disciplina história da educação no curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942-2002). **História da Educação**, Pelotas, v. 10, n. 19, p. 181-212, abr. 2006.
- BAUAB, Maria Aparecida Rocha. **O ensino normal na província de São Paulo (1846-1889)**: subsídios para o estudo no Brasil-Império. 1972, Tese (Doutorado em Filosofia) — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 1972.(2 v.).
- BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Schola mater**: a antiga Escola Normal de São Carlos — 1911-1933. São Carlos (SP): EDUFSCar, 1996.



_____. **Industrialização e educação:** a Escola Profissional de São Carlos, 1932-1971. São Carlos: EDUFSCar, 1998.

_____. **Universidade de São Paulo** — Escola de Engenharia de São Carlos, os primeiros tempos: 1948-1971. São Carlo: EdUFSCar, 2000.

_____. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **ECCOS**, São Paulo. v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Considerações sobre o Ensino de História da Educação no Brasil. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. (Org.). **História da educação em perspectiva:** ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas (SP): Autores Associados; Uberlândia (MG): Editora da Universidade Federal de Uberlândia. 2005.

CATANI, Denice Bárbara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da ANPEd (1985-2000). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 113-28, jan./abr. 2002.

CARRATO, José Ferreira. **Minas Gerais e os primórdios do Caraça.** São Paulo: Companhia Nacional, 1963.

DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites:** o ginásio catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Apresentação do Dossiê História da Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 125-126, dez. 2001.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos; GATTI JÚNIOR, Décio. (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira:** instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia (MG): EDUFU, 2002.

_____. História da educação: consolidação da pesquisa nacional e ampliação dos espaços de divulgação científica. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 18, p. 5-22, maio. 2004. (Número Especial).

HOBSBAWM, Eric. A contribuição de Karl Marx para a historiografia. In: BLACKBURN, Robin. (Org.). **Ideologia na ciência social:** ensaios críticos sobre a teoria social. Tradução Aulyde Rodrigues. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LAVILLE, Chrisitan; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. (Revisão técnica e adaptação da obra de Lana Mara Siman), Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

MAGALHÃES, Justino. **Contributo para a história das instituições educativas** — entre a memória e o arquivo. Braga (Portugal): Universidade do Minho, 1996. (mimeo.).

_____. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cunthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

_____. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista (SP): Editora Universitária São Francisco, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Maria Helena Barreto Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MATTOS, Selma Rinaldi de. **O Brasil em lições**: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo. Rio de Janeiro: Access, 2000.

MONARCHA, Carlos. (Org.). **História da educação brasileira**: formação do campo. Ijuí (RS): Editora da Unijuí, 1999.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999a.

NADAI, Elza. A investigação em história da educação no Brasil: as associações e sociedades de história da educação. In: NÓVOA, António; BERRIO, Julio Ruiz. (Org.). **A história da educação em Espanha e Portugal**: investigações e actividades. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Sociedad Española de Historia da Educación, 1993.

NOSELLA, Paolo. A formação do educador e do professor — esboço histórico. In: JARDILINO, José Rubens Lima; NOSELLA, Paolo. (Org.). **Os professores não erram**: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre. São Paulo: Terras do Sonhar/Edições Pulsar, 2005.

NÓVOA, António. **História da educação**. Relatório da disciplina história da educação, apresentado no âmbito das provas para obtenção da agregação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1994.

_____. Apresentação. In: CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

_____. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 4, p. 27-33, jan./dez. 2005.



VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 46, p. 37-70, 2003.

Prof. Dr. Décio Gatti Júnior
Universidade Federal de Uberlândia
Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em
História e Historiografia da Educação (NEPHEIUFU)
E-mail | degatti@ufu.br

Recebido 07 fev. 2007

Aceito 07 mar. 2007



Ambiente escolar: o currículo oculto maltratado

School atmosphere: the mistreated hidden curriculum

Carlos Alberto Pereira Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo

Este trabalho reflete sobre o ambiente escolar, uma das dimensões que compõe o currículo oculto, através de um estudo de caso realizado na "Escola Municipal de 1º Grau da Urbis VI", localizada no município de Vitória da Conquista no estado da Bahia. A pesquisa realizada no ano 2001, período caracterizado pelo significativo crescimento das matrículas no ensino fundamental devido à implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério — FUNDEF, buscou identificar os fatores inibidores da gestação de um saudável ambiente escolar que estão traduzidos na compressão dos espaços, na carência de recursos pedagógicos e no rígido controle do tempo.

Palavras-chave: Educação. Ambiente escolar. Currículo oculto. Escola Municipal da Urbis VI

Abstract

This paper reflects in school atmosphere, one among several dimensions that compose the hidden curriculum, through a study case conducted at a Elementary Municipal School in Urbis VI, located in the city of Vitória da Conquista, in the state of Bahia. The research was carried on the year 2000, a period distinguished by a significant growth of registrations in the elementary teaching due to the implementation of the Fund for the Maintenance and Development of Elementary Education and Teacher Valorization — FUNDEF. The paper tries to identify the inhibiting factors of the gestation of a pleasant school atmosphere that could be seen in the compression of spaces, in the lack of pedagogic resources and in the rigid control of time.

Keywords: Education. School atmosphere. Hidden curriculum. Municipal School in Urbis VI.



Para além dos currículos oficiais, o ambiente escolar circunstancia processos e condições que denotam um “currículo oculto”, fonte de inúmeras aprendizagens para o aluno. Como destaca Gimeno Sacristán, ao definir o “currículo oculto” como sendo tudo aquilo que contribui para a aquisição de saberes, competências, valores, sentimentos, sem constar nos programas previamente elaborados:

A acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quando podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto. (SACRISTÁN, 1998, p. 43).

Em consonância com essa idéia, este relato de pesquisa contextualiza uma abordagem acerca da dimensão ambiental da Escola Municipal de 1º Grau da Urbis VI refletindo sobre a arquitetura, os artefatos pedagógicos, a relação tempo, trabalho e sociabilidade e sobre a perspectiva de construção de um saudável ambiente escolar, que se apresenta como uma utopia possível. Para cumprir os objetivos propostos na pesquisa, além da observação do ambiente escolar, realizada durante o primeiro semestre letivo do ano 2001, foram feitas entrevistas com a arquiteta da Empresa Municipal de Urbanização, com professores e professoras das diversas áreas do conhecimento, com alunas e alunos dos turnos matutino, vespertino e noturno e com o diretor da referida escola.

193

Arquitetura escolar e artefatos pedagógicos: compressões e carências

Conforme afirmação proferida por Laurentino Heras Montoya (1997, p. 15), na sua busca de compreensão do espaço escolar, *“la arquitectura es soporte de los deseos simbólicos, funcionales, técnicos y políticos que caracteriza la cultura de una época”*. Para Montoya, portanto, na arquitetura do edifício escolar, as condições da iluminação, os efeitos de ruídos, a ventilação, o isolamento contra o frio e o calor, a estética, a distribuição do



mobiliário e a existências de equipamentos podem influenciar de forma positiva ou negativa no processo de ensino-aprendizagem.

Assumindo o entendimento de que “o espaço educa”, como explicitam Augustín Escolano e Antonio Viñao Frago (1998, p. 77), na pesquisa realizada na Escola Municipal de 1º Grau da Urbis VI, logo no primeiro momento constatei que o projeto arquitetônico da referida escola é um projeto padrão, elaborado pela Empresa Municipal de Urbanização de Vitória da Conquista (EMURC), nos anos de 1989 a 1990. Por ser um projeto padrão, ao ser estabelecida uma comparação entre o projeto figurado na planta e a construção realmente existente, são evidenciadas algumas diferenças. Além das formas arquitetônicas diferenciadas, há contraste entre o tamanho dos espaços existentes no projeto e a área efetivamente construída.

As salas de aula medem 6,70m x 8,40m e possuem muitas carências no que se refere à iluminação, estética, mobiliário e condições térmicas. A média de alunos é de 41,3 alunos por sala de aula. No entanto, em razão das particularidades de cada série, existem turmas com 44 alunos. Nesta circunstância, dificilmente o professor pode dar uma atenção individualizada ao aluno. Ainda mais quando a excessiva quantidade de alunos termina dificultando o trânsito do professor na sala e inviabilizando atividades que requerem a formação de equipes no interior da classe. Refletindo sobre as dificuldades encontradas no ambiente da sala de aula, as professoras de Inglês, Geografia e História assim se expressam:

Elas são pequenas. Eu considero pequenas pra o número de alunos. Hoje em dia aceita-se quarenta e cinco alunos numa sala, o que é muito difícil pra você trabalhar e também pra formar grupos, fazer um trabalho diferente. O ideal seria que, pelo tamanho das salas que nós temos hoje, tivéssemos no máximo trinta alunos e nós temos quarenta e três, quarenta e cinco alunos por sala. (L.A.P., 2001).

[...]

Eu acho que numa sala com quarenta alunos o professor sai e não sabe nem o número de todos. (V.F.M., 2001).

[...]

Tem salas que você tem que entrar no início do horário e você não pode circular entre as carteiras porque a quantidade de aluno é muito grande. Então, pra você fazer um acompanhamento



individual dificulta muito. Você não poder fazer o acompanhamento individual pra ver o desenvolvimento de cada aluno, tem que fazer isso no geral. (T.C.S.R., 2001).

Nas salas de aulas, a distribuição dos assentos freqüentemente ocorre sob a forma de fileiras, dada a impossibilidade de se implementar outro tipo de arrumação. Nesses assentos, pouco confortáveis, os alunos permanecem por muito tempo sentados, sendo obrigados a se curvarem a todo o momento para que possam escrever no caderno.

O Pátio é uma pequena área retangular que mede 6,10m x 29,60m. Entre o espaço do pátio e as salas de aula existe uma área de circulação que possui a largura de 1,85m. O espaço do pátio revela-se como um espaço pouco atrativo para os alunos. Nele, existem apenas dois bebedouros, de uso comum dos alunos, e dois murais afixados nas paredes para colocação de informes referente às atividades da escola. Nesse lugar não existe qualquer equipamento que possa ser utilizado pelos alunos nos raros momentos de tempo livre. Inexistem, inclusive, bancos para que os alunos possam sentar. O pátio revela-se como um local inadequado à prática de atividades lúdicas e desportivas em razão de ser uma área por demais pequena. Sobre a reduzida área do pátio, a professora de Educação Artística afirma:

O pátio, eu acho que é apertado para os alunos, principalmente pra os alunos do diurno, que a faixa etária é menor. Eles se concentram na hora do intervalo no pátio, então fica aquela aglomeração. Seria interessante que tivesse uma área externa pra eles utilizarem na hora do intervalo, para não ficarem ali se sentindo muito presos, próximos à sala de aula. (I.G.B, 2001).

Confirmando a percepção da professora, os alunos emitem suas opiniões acerca do pátio da escola:

Ele é por demais pequeno, pois no momento que você sai da sala você dá de cara com o pátio inteiro. (T.R.S, feminino, 8ª série matutino).

[...]

Ele é muito pequeno para tantos alunos. Nós, alunos, andamos durante o intervalo e saímos sempre no mesmo lugar, ficamos



dando voltas e sempre saímos no mesmo lugar. (A.S.S, masculino, 7ª série noturno).

[...]

No pátio deveria ter umas plantas para distrair mais a gente. (M.V.S, feminino, 7ª série noturno).

Os dois sanitários dos alunos têm dimensões razoavelmente grandes, pois medem 3,30m x 6,70m cada. No entanto, eles não oferecem condições higiênicas satisfatórias, dada a inexistência de sabonetes, toalhas, papel higiênico e espelhos. Além disso, parte da área dos sanitários, tanto do feminino quanto do masculino, é utilizada como depósito de materiais diversos.

A sala de professores tem uma boa dimensão para o tamanho da escola. São 3,35m x 6,70m. Porém, além de possuir a mesa e as cadeiras necessárias ao descanso do professor nos momentos de intervalo, esse espaço é ainda ocupado por cinco armários e um balcão, que contribuem para sensível diminuição da área disponível à circulação. Refletindo sobre esse importante espaço, necessário ao trabalho do educador, a professora de História assim afirma:

A estrutura da sala de professores é inadequada. Assim como o restante da escola, as paredes não são totalmente de 'massa fina'; o telhado é de zinco, trazendo alta temperatura; há pouca ventilação e, sobretudo, o espaço é pequeno. Na sala de professores também são realizadas atividades típicas da secretaria e da direção. Tal realidade termina retirando a privacidade dos professores. (M.C.R.A, 2001).

Na sala de professores existe um único sanitário para uso de homens e mulheres. Diferentemente dos sanitários dos alunos, nele existe sabonete, papel higiênico e espelho. Mas, em contrapartida, seu espaço é muito pequeno, pois ele mede 1,65m x 1,70m. Além do sanitário, a secretaria e a sala do diretor possuem espaços bastante reduzidos. Já a cozinha possui um bom espaço e conta com os equipamentos necessários para a produção da alimentação escolar, como geladeira, freezer e fogão industrial.

No ambiente da Escola Municipal de 1º Grau da Urbis VI, professores, alunos e servidores convivem com diversos problemas, que são comuns a



todos. Em razão das salas de aula, sanitários, cozinha, sala de professores, secretaria, depósito e parte do pátio serem cobertos com telhado metálico, nos momentos em que a temperatura aumenta, o calor torna-se fator bastante incômodo, pois o telhado não é refratário. Muito insatisfeitas com o calor, resultante desse tipo de cobertura, as professoras de História e de Geografia fazem os seguintes comentários:

Existe um calor intenso em nossa sala de aula, em função de termos um telhado de zinco e além de tudo, baixo, muito baixo. Esquenta muito e termina gerando reclamações generalizadas, tanto por parte dos professores, quanto por parte de alunos. (T.C.S.R, 2001).

[...]

Quando a temperatura aumenta, a gente parece um biscoito assando no forno. (V.F.M, 2001).

Além de ocasionar um grande desconforto térmico nos ambientes, o telhado metálico interfere de forma muito negativa na acústica daquela escola. Tanto é assim que os professores expressam as dificuldades na continuidade das aulas nos momentos de chuvas. Como afirma a professora de História:

A telha de zinco, quando chove qualquer neblina, você pensa que está tendo uma tempestade, porque o barulho é tamanho, por mais que você peça silêncio. Junta o barulho da chuva no telhado com os meninos conversando, você não tem condições de dar aula. E aí, muitas vezes, quando a chuva é forte e grossa, somos obrigados a soltar os alunos mais cedo, porque não tem condições de dar aula; os alunos não escutam a gente e nem a gente escuta a intervenção do aluno. (T.C.R.S, 2001).

Os sentimentos dos professores e dos alunos, frente aos desconfortos gerados pela existência do telhado metálico, encontram correspondência no conhecimento técnico explicitado por profissionais da área de arquitetura. Como sintetiza a arquiteta da Empresa Municipal de Urbanização de Vitória da Conquista (EMURC), ao expor seu entendimento sobre o telhado metálico:



Ele não é térmico nem acústico. Normalmente, o telhado metálico é usado e muito bem usado quando a gente consegue casar a cobertura metálica sobre uma estrutura com revestimento acústico. Então, abaixo dessa cobertura ou dessa estrutura você usa um forro acústico, porque aí você consegue isolar o ruído do ambiente de trabalho. Fora disso, para salas de aula, como profissional da área, não aconselho o uso desse tipo de cobertura para ambientes escolares. (A.M.L, 2001).

Esteticamente, a escola configura-se como um ambiente pouco agradável. As paredes internas dos diversos ambientes, pintadas com as cores branca e camurça, o telhado metálico, janelas quebradas, fiações expostas e a falta de decoração nos diversos espaços faz dessa escola um lugar ainda carente do belo. No entanto, os alunos daquela escola, preocupados com a aquisição do conhecimento, projetado através dos currículos formais, concebem pouca importância à estética daquele espaço de aprendizagem. Satisfeitos com a estética da escola, eles afirmam:

A minha escola é bonita porque foi nela que eu aprendi o que sei. (M.S.L, masculino, 8º série noturno).

[...]

A escola não precisa ser bonita. O importante é aprender nela. (M.F.G.P, masculino, 7º série noturno).

[...]

Linda igual a esta, não existe. Apesar das cores serem um pouco sem vida, eu, particularmente, acho-a muito bonita, pois é aqui que eu estudo há seis anos. (R.S.S, feminino, 7º série matutino).

A iluminação também possui sérias limitações. Em todas as salas existem lâmpadas fluorescentes. Durante o dia os alunos não têm maiores aborrecimentos por causa da absorção da luz solar que se soma à luz elétrica para clarear o ambiente. No noturno, alunos e professores se queixam da iluminação das salas, por julgá-las não satisfatórias ao bom andamento das aulas. Como afirma um estudante "A iluminação não é muito boa, porque tem muitas lâmpadas danificadas. E isso dificulta o aprendizado nas salas de aula." (L.J.S, masculino, 8º série noturno).

No entanto, a maior insatisfação diz respeito à escuridão reinante na área externa da escola. Por não existir iluminação em frente à escola e na



praça na qual ela está situada, os alunos e alunas do turno noturno temem serem assaltados quando, após o término das aulas, deslocam-se para suas casas. Como diz a professora de Matemática:

A escola está centralizada numa praça. Numa praça não, num campo. E a parte externa da escola não tem iluminação nenhuma, nenhuma. Então, quando os alunos saem daqui da escola dez e meia, estão dirigindo pra casa, eles passam no meio da escuridão mesmo. Quando não está chovendo, menos mal, mas quando está chovendo atola os pés, pois não tem como você ver uma poça de lama. Eu acho que uma das coisas urgentes aqui na escola é a iluminação externa, porque ela resolveria um bocado de problema que a gente já tem. (D.S.S., 2001).

Os alunos do noturno consideram também que um dos grandes problemas da escola é a ausência de iluminação na parte externa. Mostrando descontentamento, eles falam:

Lamentavelmente, fora da escola não tem iluminação. (M.S.L, masculino, 8º série noturno).

[...]

Deveria ter iluminação fora do colégio, porque quando saímos é uma escuridão enorme. Quase não enxergamos ninguém. (A.S.S, masculino, 7º série noturno).

No que diz respeito à vegetação, componente fundamental de uma educação formadora de valores e atitudes consoantes com a construção de uma sociedade sustentável, praticamente inexistente. No espaço existente entre as paredes externas das salas de aulas e o muro que circunda a escola, existe uma área livre, ocupada por algumas solitárias e maltratadas árvores, que se configura como um ocioso espaço, pela inexistência de contatos tanto por parte dos professores, como por parte dos alunos. Essa situação é destacada pela professora de Ciências, quando diz:

A falta de vegetação na escola dificulta o nosso trabalho. Além de tornar o ambiente mais agradável, uma área de vegetação poderia funcionar como um laboratório vivo, onde os alunos poderiam realizar observações, experimentos e desenvolver o gosto pela natureza. Uma área verde ainda poderia ser aproveitada para a realização de uma horta comunitária, a qual, além de



favorecer aos estudos científicos, iria contribuir no enriquecimento nutritivo da merenda escolar. (N.C., 2001).

As múltiplas limitações existentes no ambiente escolar, no que diz respeito aos aspectos arquitetônicos, são sintetizadas respectivamente pela professora de História e pelo Diretor da escola, que afirmam:

Quando se constrói uma escola, não se pensa no ambiente escolar. As salas são pequenas, existem muitos alunos e o pátio é indevido. No caso do ginásio, que é onde eu trabalho, a quantidade de alunos no pátio é enorme. Os meninos se batem o tempo todo no intervalo, porque não tem uma área de lazer. A iluminação é precária, a ventilação é horrível, a sala dos professores é apertada e a telha contribui muito para o aumento do aquecimento. E aí, em virtude disso, os alunos ficam super agitados e a gente também, o que dificulta o desenvolvimento das atividades. Na verdade, a gente não tem um espaço adequado na escola. (T.C.R.S., 2001).

[...]

Boa parte do aluno, principalmente o aluno do noturno, a gente sente uma certa angústia, uma certa tortura em ele permanecer na escola. Ele fica ansioso pra ir para a casa. Pra ele, a televisão é mais interessante, outras atividades são mais interessantes, porque nossas escolas não estão sendo suficientemente agradáveis para os nossos alunos. (R.P.S., 2001).

No que se refere aos artefatos pedagógicos, necessários à implementação de um processo educativo capaz de contribuir com a formação de sujeitos comprometidos com o exercício da cidadania plena, a Escola Municipal de 1º Grau da Urbis VI apresenta grandes carências. Uma Biblioteca, algo fundamental para o processo ensino-aprendizagem, inexistente na escola. Acerca dessa grande lacuna, a professora de Educação Artística expressa sua opinião: "Nós não temos uma biblioteca na escola, temos um armazém onde se guarda caixas, álcool, matrizes, livros velhos e revistas velhas." (I.G.B., 2001).

Especialmente a área de Ciências Naturais requer laboratórios equipados nos quais os alunos possam vivenciar experiências efetivas que superem a perspectiva de apreensão do conhecimento através da pura abstração das aulas expositivas. No entanto, somada a outras carências, nesse



espaço escolar não existe nenhum laboratório. Conforme nos informa a professora de Ciências:

A falta de um laboratório na escola causa muitos transtornos no ensino de Ciências. Dificulta a aprendizagem, uma vez que o aluno fica impossibilitado de realizar atividades científicas. Sem a realização de experimentos e demonstrações, o ensino de Ciências fica muito distante da realidade, pois o aluno limita a compreensão de conceitos, não participando da sua construção. (R.S.R., 2001).

O cuidado com o corpo, em sua plenitude, é vital à construção de uma educação capaz de possibilitar a expressão da inteireza do ser humano. Daí porque atividades cênicas, lúdicas e desportivas devem compor o cotidiano do fazer educação nos ambientes escolares. No entanto, a compressão dos espaços, na Escola Municipal de 1º Grau da Urbis VI, age como bloqueador da expressão da corporeidade de educandos e educadores. Além de não dispor de espaços propícios às apresentações teatrais e às atividades lúdicas, visto que até mesmo o pátio é inapropriado, a escola não possui uma quadra poliesportiva capaz de atender aos desejos de movimento dos seus alunos. Como afirma o professor de Educação Física: “Nós não temos a nossa quadra própria para trabalhar, por isso utilizamos a quadra situada na praça que é da comunidade. Além de outros problemas, esta quadra nem sempre está disponível para as atividades da escola.” (W.L.G.S., 2001).

Coerentes com as perspectivas projetadas pela modernidade tecnocientífica, os parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) concebem as tecnologias da comunicação como fator importante para aprendizagem. Elaborados por especialistas, que não vivenciam o cotidiano das escolas públicas espalhadas em todo o território nacional, os parâmetros fazem uma constatação acerca dessas tecnologias:

O maior problema não diz respeito à falta de acesso a informação ou às próprias tecnologias que permitem o acesso, e sim à pouca capacidade crítica e procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informações e recursos tecnológicos. (BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 139).



Entretanto, esta situação não encontra correspondência na realidade da Escola Municipal de 1º Grau da Urbis VI, dada à existência de uma situação completamente distinta daquela descrita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ainda que, ao entrarem no colégio, professores, alunos, servidores e visitantes vejam como uma das primeiras imagens a presença de um símbolo dessas tecnologias, que é a antena parabólica, o que se verifica naquele estabelecimento escolar é a completa ausência dos recursos tecnológicos julgados importantes ao processo educativo. No ambiente da escola não existe sequer um computador e o único telefone existente é o telefone público que fica localizado no pátio da escola. Os servidores da secretaria dispõem apenas de uma antiga máquina de datilografia para a execução de suas atividades administrativas. Professores e alunos dispõem apenas de um retroprojetor e de um mimeógrafo para utilização nas atividades de ensino. Além disso, o videocassete e a televisão existentes não cumprem satisfatoriamente a função para o qual foram destinados, em razão de estarem localizados em espaços inadequados à exibição de vídeos educativos. Expressando o seu descontentamento frente à situação, a professora de Educação Artística diz:

202

Temos um vídeo que fica dentro de uma sala de aula. Quando a gente precisa usar o vídeo, a gente tem que deslocar todos os alunos pra uma outra sala. Isso acaba gerando transtorno, porque você tem uma aula de 50 minutos e acaba gastando 10 a 15 minutos para fazer esse deslocamento. (I.G.B., 2001).

Assim, convivendo com espaços comprimidos e possuindo como principais artefatos pedagógicos o quadro negro, o giz e os livros didáticos distribuídos pelo Governo Federal, professores e alunos buscam implementar, da melhor maneira possível, o processo ensino-aprendizagem naquela escola.

Tempo, trabalho e sociabilidade: racionalização no ambiente escolar

Na Escola Municipal de 1º Grau da Urbis VI a racionalização do processo educativo é refletida no controle do tempo, na precisão dos encon-



tros, na seqüenciação das atividades, na previsão dos resultados e no mito do progresso, que contribuem na consolidação de uma sociabilidade inibidora da espontaneidade e da criatividade dos educandos e educadores. Ao abordar acerca da relação dos educadores e educandos com o tempo, naquele ambiente escolar, torna-se imprescindível refletir sobre as relações estabelecidas pelos seres humanos com o tempo ao longo da história.

Na Europa Ocidental, antes do advento das práticas econômico-sociais de tipo capitalista, a relação dos seres humanos com o tempo diferiu radicalmente da relação predominante na modernidade. Nas sociedades camponesas do mundo medieval, por não existirem separações entre o trabalho e a vida, não havia a rigidez no controle do tempo que caracteriza a época atual. O camponês, como nos informa o historiador Jacques Le Goff (1993), em seu clássico estudo sobre o tempo, o trabalho e a cultura no ocidente medieval, estava submetido primeiramente ao tempo meteorológico, aos ciclos das estações e aos cataclismos naturais. Nessas sociedades, nas quais predominava uma ética essencialmente religiosa, além da relação com a dimensão temporal estar ligada aos ritmos da natureza, a igreja propagava que o tempo pertencia a Deus. Essa instituição, que pretendia ter um caráter universalista, buscava exercer o controle sobre o tempo das pessoas, estabelecendo ritmos fundamentados nas atividades religiosas, nas quais os sinos apareciam como um dos instrumentos emblemáticos.

Conforme esclarece o historiador Jacques Le Goff, diferentemente das sociedades surgidas no continente europeu após o processo de desagregação do mundo feudal, nas quais as relações entre tempo, trabalho e vida passaram a ser profundamente controladas, nas sociedades camponesas do medievo:

O tempo do trabalho é o tempo de uma economia ainda dominada pelos ritmos agrários, sem pressas, sem preocupações de exactidão, sem inquietações de produtividade — e o de uma sociedade à sua imagem, sóbria e pudica, sem grandes apetites, pouco exigente, pouco capaz de esforços quantitativos. (LE GOFF, 1993, p. 63).

Com as transformações socioeconômicas anunciadoras de alterações na ordem feudal, ocorridas a partir do século XII, que resultaram no surgimento de novos segmentos sociais distintos do clero, dos senhores feudais



e dos servos, como eram os mercadores, a relação dos seres humanos com a temporalidade sofreu significativas mudanças. A partir daquele momento histórico, ao ser ampliado o processo de monetarização nas sociedades européias, a nascente ética capitalista impunha a necessidade da mensuração do tempo, dado que o seu controle passou a significar possibilidade de obtenção de riqueza e poder.

Difundido na Europa Ocidental, a partir do século XIV, o relógio viria se constituir no símbolo maior da nova relação dos seres humanos com o tempo. Na medida em que as práticas capitalistas expandiram-se com o processo de industrialização, foi forjada a concepção de que tempo é dinheiro e que, sendo dinheiro, não podia ser desperdiçado. Sendo concebido como algo mensurável e considerada a existência do seu valor monetário, na modernidade, o cultivo do tempo livre passou a ser visto como obstáculo ao pleno desenvolvimento das práticas econômicas. Paralelamente à expansão das atividades industriais, e dadas às exigências de assimilação e propagação de comportamentos que estivessem de acordo com o capitalismo triunfante no século XIX, a escola difundiu-se primando também pela regulação do tempo. Enquanto o espaço fabril se configurava como local destinado à produção de bens materiais, a escola, através do rígido controle do tempo, objetivava a propagação de um saber previamente definido.

204

No tempo presente, conforme constatação da realidade observada no turno vespertino da Escola Municipal de 1º Grau da Urbis VI, o controle do tempo e a racionalização evidenciam a fragmentação do saber e do ser e a lógica quantificadora, ainda presente na educação. Vejamos: Por volta das 12h 50min os alunos começam a chegar na escola. Deparando com o portão fechado eles esperam, em frente ao mesmo, o momento da abertura para entrarem. Quase sempre estão expostos ao sol, ao frio ou à chuva. Às 13h, aberto o portão, os alunos adentram no ambiente escolar. Uns correm depressa, outros deslocam-se compassadamente. Nesse mesmo horário o sino toca, ordenando aos alunos que eles entrem nas suas salas. Boa parte deles não atende ao chamado do sino e espera a entrada dos professores para entrarem juntos na sala de aula. Entre 13h e 13h 10min, os professores entram na sala de aula e começam mais uma jornada. A cada 50 minutos sai um professor, responsável por uma disciplina e entra outro, que aborda o assunto de outra disciplina diferente. Esse ritual é interrompido no momento do intervalo, às 15h 30min, quando o sino toca anunciando o recreio de 20



minutos. Nesse momento, os alunos saem das suas salas, deslocam-se para o pátio e aproximam da área da cozinha onde, em fila, receberão a merenda escolar. Desconfortavelmente, alimentam-se em pé, dada a ausência de um espaço adequado à refeição. Após o breve tempo de intervalo, os alunos, obedecendo mais uma vez ao sino, voltam para a sala de aula onde completam a jornada diária de estudo na escola. Às 17h 30min, ao tocar o sino o portão se abre, para que os alunos saiam do ambiente escolar, retornando às suas casas.

Na Escola Municipal de 1º Grau da Urbis VI, segundo sua própria secretaria, existem 33 professores efetivos e 15 servidores. Assim como os alunos, os professores estão submetidos ao rígido controle do tempo no cotidiano escolar. No entanto, aos professores são reservadas particularidades. Em razão da irrisória remuneração percebida, os professores convivem com exaustivas jornadas de trabalho. Vinte professores têm uma carga horária de 20 horas na escola, possuindo ainda outros vínculos, na própria rede municipal, ou em escolas da rede particular ou da rede estadual de ensino. Cinco professores têm uma carga horária de 40 horas semanais na escola, que se soma à outra carga horária num outro trabalho. Oito professores trabalham apenas na escola, tendo o vínculo de 40 horas semanais. Convivendo com uma realidade recortada pela constante falta de tempo, as professoras de Português e Geografia demonstram o descontentamento:

Nós últimos anos, a carga horária do professor sofreu uma enorme alteração, pois devido aos baixos salários este se viu obrigado a dobrar suas horas na sala de aula, assumindo 40 e até 60 horas por semana, sobrecarregando assim seu tempo. A consequência dessa dura jornada semanal é a falta de tempo livre para que o professor descanse, estude, leia se aperfeiçoe e até mesmo prepare suas aulas de forma mais criativa, atual e dinâmica. O que observamos no dia a dia é preocupante, já que os profissionais de educação estão cada vez mais cansados, estressados e até mesmo doentes. (S.M.S.P., 2001).

[...]

A gente vive numa verdadeira escravidão! No momento que você trabalha sessenta horas, seu final de semana você tem pra corrigir prova ou elaborar prova, você não deixa nenhum espaço pra o lazer, não tem como. (V.F.M., 2001).



Mantidas as significativas diferenças entre alunos e professores, nesse ambiente escolar, evidencia-se uma relação compartilhada com o tempo, quando na convivência todos são submetidos à precisão nos encontros, à seqüenciação das atividades, à previsão e ao sentido do progresso, que transformam o tempo na medida do valor do conhecimento.

A precisão dos encontros conforma a base da organização da jornada, na Escola Municipal de 1º Grau da Urbis VI, porque o dia-a-dia daquele ambiente é preenchido por uma rígida compartimentação do tempo. Essa situação existente na escola confirma o entendimento explicitado pelo sociólogo espanhol Mariano Enguita que, ao explicitar o entendimento de que a atividade escolar transcorre entre limites de tempos fixados com exatidão, destaca:

Há um momento para cada atividade e uma atividade para cada momento e eles não devem ser confundidos: não se deve abrir o livro enquanto o professor expõe, nem fixar a atenção neste durante o tempo determinado de estudo, nem se pode tentar divertir-se ou comer lanche fora das horas de recreio, mesmo que essas atividades não interfiram de fato com o desenvolvimento das previstas. (ENGUITA, 1989, p. 177).

206

Acompanhada da negação da espontaneidade, essa precisão nos encontros ocorre rotineiramente naquela escola. Tanto é assim que, nos momentos nos quais, algum professor deixa de comparecer à escola por razões alheias a sua vontade, como são as ausências motivadas por problemas de saúde, é gerado no interior da escola um “verdadeiro caos”, em razão da quebra da ordem fundada na precisão dos encontros. Como descreve o diretor da escola:

Existindo uma turma com aula vaga, o barulho causado pelos alunos fica preso no pátio, atrapalhando muito os professores que estão nas outras aulas. Enquanto existe uma turma em aula vaga, existe outra em atividade e como nós não temos professores auxiliares, professores que possam substituir outro professor enquanto ele falta, inevitavelmente os meninos têm que ficar no pátio. A não ser que a aula possa ser adiantada por outro professor, ou que uma atividade possa ser aplicada de maneira simultânea por um professor nas duas turmas. (R.P.S., 2001).



A seqüenciação das atividades manifesta-se com muita clareza nessa escola, através da organização em séries, que é historicamente justificada como uma necessidade pedagógica para a aquisição do saber. A previsão é um outro componente da relação estabelecida entre os educadores e os educandos na Escola Municipal de 1º Grau da Urbis VI. Naquele ambiente, os professores elaboram planos anuais e de unidades, nos quais são estabelecidos, *a priori*, os resultados esperados dos alunos ao final de cada ano letivo. Já os alunos incorporam a noção de previsão como um fundamento importante, por acreditarem que a aquisição de um conhecimento, previamente estabelecido, pode contribuir na obtenção de uma boa posição social. Soma-se a isso a incorporação, por parte da escola, da noção de progresso, que aparece como algo cumulativo e se expressa nos anos de escolaridade, nas matérias cursadas e nos títulos existentes. Como esclarece Mariano Enguita ao abordar as relações existentes entre a educação e o trabalho no capitalismo:

Não é difícil associar à escola a convicção de que qualquer futuro será melhor: frente ao cinza do presente escolar, o futuro de trabalho pode parecer pintado com todas as cores do arco-íris; e mesmo que se o anteveja cinza, pelo menos será remunerado. (ENGUITA, 1989, p. 179).

207

A crença no progresso, projetado através da escolarização, tem correspondência direta na realidade da Escola Municipal de 1º Grau da Urbis VI. Confiantes na possibilidade de garantia de um futuro promissor, através da escolarização, os alunos assim se expressam:

Crianças, jovens e adultos tem que aprender para no futuro terem um trabalho digno e honesto. (A.V.S., feminino, 5ª série vespertino).

[...]

Estudando, eu terei uma profissão no futuro e um trabalho garantido. (K.P.M., feminino, 7ª série matutino).

[...]

A escola ensina a gente as coisas essenciais para entrar no mercado de trabalho. (W.S.S., masculino, 6ª série vespertino).

[...]



É importante vir para a escola para termos um futuro melhor, porque no Brasil é muito difícil conseguir um bom emprego sem um bom estudo. (A.S.S., masculino, 7ª série noturno).

Ainda que a arquitetura escolar e os artefatos pedagógicos caracterizem-se pela existência de espaços comprimidos e por múltiplas carências e a racionalização manifeste seu vigor, através da relação existente entre o tempo, o trabalho e a sociabilidade, na Escola Municipal de 1º Grau da Urbis VI existem indícios que apontam para a possibilidade de construção de um saudável ambiente escolar.

Uma utopia possível: a construção de um saudável ambiente escolar

A escola é a instituição com a qual a maioria das crianças, adolescentes e jovens convive durante boa parte de suas vidas. Como afirma Mariano Enguita (1989, p. 158), “[...] é nela onde crianças e jovens fazem a primeira experiência do trato regular com estranhos, do trato com outras pessoas fora dos laços de parentesco ou da comunidade imediata”. Assim sendo, e dada a inexistência de possibilidades de instauração imediata do processo de *desescolarização*, como propõe Ivan Illich (1973), é imprescindível que a escola venha a se configurar como um saudável ambiente, propagador de valores que potencializem a busca da cidadania plena, visto que a própria realidade escolar revela indícios que apontam ser esta uma utopia possível.

De acordo com Laurentino Heras Montoya (1997), o ambiente escolar deve favorecer a conexão entre a aprendizagem intelectual e a educação da pessoa, com o atendimento das múltiplas necessidades dos alunos: necessidades fisiológicas, necessidades afetivas, necessidades de movimento, jogo, diversão, socialização, expressão, conhecimento interior, criação e imaginação. No que diz respeito à arquitetura, o ambiente escolar precisa experimentar profundas transformações para que venha a ser um espaço de plena expressão do educando, dado que o meio físico fala, emitindo mensagens explícita ou implicitamente. É imprescindível que na escola existam biblioteca, sala de vídeo, quadra poliesportiva e espaço para atividades lúdicas e cênicas. Além disso, os edifícios escolares precisam ser projetados



como espaços de convivência asseguradores da inclusão de pessoas com necessidades especiais. Urge, também, a superação da ditadura da linha reta com o florescimento da diversidade de formas que contribuam para a transformação do ambiente escolar num lugar prazeroso.

É preciso que a escola tenha adequação no tamanho, seja construída em lugares de fácil acesso e no seu interior haja verdadeira harmonia de cores. Os espaços da escola devem ser espaços flexíveis, capazes de servirem a múltiplos propósitos. Como diz Montoya (1997), uma sala deve servir para reunir alunos e alunas, para projeção de vídeos, para apresentar um espetáculo e para exposição de trabalhos diversos, pois o espaço deve atender às exigências de cada dia e de cada circunstância.

Manifestando esperança nas transformações necessárias ao ambiente escolar, a professora de Geografia, da Escola Municipal de 1º Grau da Urbis VI, expressa sua vontade de trabalhar numa escola aberta:

Eu acho que a escola devia ser um espaço aberto, onde o aluno não se sentisse preso, onde não tivesse um portão com correntes. Que o aluno entrasse e saísse a hora que quisesse. Deveria ter algo mais que chamasse a atenção do aluno, que o motivasse pra vir pra escola, para quando eles tivessem que embora mais cedo eles não comemorassem como eles comemoram hoje. (V.F.M., 2001).

209

Sobre o tamanho da escola e a relação com o número de alunos existentes na sala de aula, professores e alunos partilham o mesmo entendimento. Ambos acreditam que espaços maiores e salas com número menor de alunos fariam da escola um ambiente melhor. Assim afirma uma aluna: “Eu acho que uma escola maior tornaria bem mais agradável.” (E.V.S., feminino, 6ª série matutino).

Já a professora de Matemática, concebendo o aluno com um ser singular e preocupada com o processo ensino-aprendizagem, assim se expressa: “Quanto menor o número de alunos, melhor o trabalho que você vai fazer, que poderá ser individualizado.” (D.S.S., 2001).

No que se refere aos aspectos arquitetônicos e aos artefatos pedagógicos, uma aluna sintetiza como seria uma escola ideal, segundo sua compreensão:



A escola dos meus sonhos teria um laboratório, uma sala de computação, uma biblioteca, uma quadra, uma linda cantina, ótimas salas, sala de vídeo, cadeiras confortáveis, um armário para cada aluno, área verde, uma piscina para aulas de natação ou jogos de pólo aquático e uma sala só para aula de xadrez. Também deveria ter aulas de latim, alemão, espanhol, francês, italiano e outras línguas. Com isso não estou querendo dizer que estou insatisfeita com a minha escola, mas sonhar não paga nada a ninguém. (R.S.S., feminino, 7ª série matutino).

Em relação ao controle do tempo nos espaços escolares, a rigidez hoje existente deveria ser superada através da implementação de relações mais flexíveis. Para tanto, além do resgate da valorização dos educadores, materializada no estabelecimento de políticas públicas garantidoras de remuneração digna e de adequadas condições de trabalho, é indispensável que haja a negação da idéia de que o saber pode ser realmente quantificado.

Por desejar que a carga horária de trabalho possa ser alterada, para que os professores disponham de maior tempo livre em suas vidas, as professoras de Inglês e de Português expressam suas compreensões:

210

Quanto à jornada de trabalho, eu acharia que o professor deveria trabalhar vinte horas e ter uma carga horária de vinte horas pra realizar outras atividades. (L.A.P., 2001).

[...]

A jornada ideal para o professor, sem dúvida, é aquela que proporcione ao seu trabalho um tempo dedicado ao estudo, à pesquisa, à experimentação, à leitura, a interação com o seu aluno, com suas perspectivas, pois só assim ele poderá interagir com seus alunos, com seu ambiente de trabalho, com a comunidade de forma efetiva. (S.M.S.P., 2001).

Assim, no momento em que a escola se abre para que o controle do tempo possa ser questionado, ela estará contribuindo de forma decisiva no processo de construção de uma nova sociabilidade, substancialmente distinta da sociabilidade prometida pela racionalidade moderna. Pois, conforme salienta Edward Paul Thompson ao refletir sobre o tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial:



Se a noção de tempo útil se tornar menos compulsiva, os homens terão de voltar a aprender algo da arte de viver que perderam com a revolução industrial: o modo de preencher os interstícios dos seus dias com relações mais ricas, mais repousantes; o modo de quebrar uma vez mais as barreiras entre o trabalho e a vida pessoal. (THOMPSON, 1991, p. 82).

Na construção de uma sociabilidade distinta da sociabilidade projetada pela modernidade capitalista, a concorrência e o individualismo precisam ser superados. A solidariedade aparece, então, com um valor fundamental a ser cultivado. Ainda que na Escola Municipal de 1º Grau da Urbis VI os espaços comprimidos, o tempo cronometrado rigidamente, dentre outros fatores, contribuam sobremaneira para a perpetuação de uma sociabilidade inibidora da expansão das infinitas potencialidades do ser humano, existem indícios que demonstram ser possível à consolidação de relações baseadas no princípio da solidariedade. Isso se comprova na observação do relacionamento existente entre professores e alunos. Resistindo à competição largamente propagandeada no mundo globalizado, os professores consideram ser a cooperação uma dimensão vital à convivência humana. Mesmo com as inúmeras dificuldades existentes no cotidiano escolar, as professoras de Matemática e de História expressam a satisfação de integrarem o corpo docente daquela escola, dizendo:

Eu gosto de trabalhar aqui, principalmente pelos colegas que a gente tem, porque a gente não tem aqui a competitividade que acontece em algumas escolas. Nós formamos uma equipe em prol da educação, do aluno. Tudo que a gente faz, a gente faz em equipe. (D.S.S., 2001).

[...]

O nosso cotidiano é marcado por laços de união, amizade e companheirismo, como também por momentos de importantes discussões políticas e pedagógicas. (M.C.R.A., 2001).

Os alunos confirmam a opinião da professora, expressando a satisfação com a convivência existente na escola:

Eu me dou super bem com os meus colegas. (F.A.S.S., feminino, 5º série vespertino).



[...]

Acho bem legal a minha relação com os colegas, porque sou amiga de muitas pessoas aqui na escola. Eu acho muito importante ter um bom relacionamento com pessoas que convivo, mais ou menos, cinco horas por dia. (P.M., feminino, 7ª série matutino).

[...]

A relação com os professores é ótima, muito construtiva. (L.J.S., masculino, 5ª série noturno).

[...]

Alguns professores a turma ama demais, outros a turma não se dá bem. Mas há respeito de ambas as partes. (M.S.L., masculino, 8ª série noturno).

[...]

Eu acho que a relação com os professores é muito boa. Não tenho do que reclamar. (W.R.P., masculino, 5ª série noturno).

Considerações finais

Inserido num processo educativo fundamentado, ainda, na padronização, na busca da eficácia, na disciplinarização e na fragmentação do ser saber, o ambiente da Escola Municipal de 1º Grau da Urbis VI é tradutor de uma “forma silenciosa de ensino” não consoante com uma educação potencializadora da inteireza dos seres humanos. Entretanto, mesmo preenchida pela compressão dos espaços, pelo desconforto térmico e acústico e por uma estética pouco aprazível, na própria realidade vivenciada na Escola Municipal de 1º Grau da Urbis VI são encontradas idéias e práticas, alicerçadas na amizade e na solidariedade, anunciadoras da possibilidade de gestação de um saudável ambiente escolar, sintonizado com a construção de uma sociedade democrática, sustentável e solidária.

Enfim, afirmando a impossibilidade de generalização dos resultados desse trabalho para além da realidade pesquisada, fica a sugestão do surgimento de novas pesquisas acerca dessa dimensão tão importante para a educação, mas ainda tão ausente em nossas reflexões pedagógicas, que é o currículo oculto.



Referências

- A.M.L. **Entrevista**. Vitória da Conquista, 18 abr. 2001.
- BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1º a 4º Série). **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais** — Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. (v. 1).
- D.S.S. **Entrevista**. Vitória da Conquista, 4 abr. 2001.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola** — educação e trabalho no capitalismo. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1989.
- ESCOLANO, Agustín; FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, espaço e subjetividade** — a arquitetura como programa. Tradução Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- I.G.B. **Entrevista**. Vitória da Conquista, 11 abr. 2001.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução Lúcia Matilde Endrich Orth. Petrópolis (RJ): Vozes, 1973.
- L. A. P. **Entrevista**. Vitória da Conquista, 4 abr. 2001.
- LE GOFF, Jacques. **Para um novo conceito de Idade Média** — tempo, trabalho e cultura no ocidente. Lisboa: Estampa, 1993.
- M.C.R.A. **Entrevista**. Vitória da Conquista, 3 de maio. 2001.
- MONTOYA, Laurentino Heras. **Comprender el espacio educativo**. Málaga, Espanha: Aljibe, 1997.
- N.C. **Entrevista**. Vitória da Conquista, 11 abr. 2001.
- R.S.R. **Entrevista**. Vitória da Conquista, 25 abr. 2001.
- R.P.S. **Entrevista**. Vitória da Conquista, 18 abr. 2001.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- S.M.S.P. **Entrevista**. Vitória da Conquista, 16 maio. 2001
- T.C.R.S. **Entrevista**. Vitória da Conquista, 22 maio 2001.
- THOMPSON, Edward Paul. O tempo, a disciplina do trabalho e capitalismo industrial. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

V. F.M. **Entrevista**. Vitória da Conquista, 9 maio. 2001.

W.L.G.S. **Entrevista**. Vitória da Conquista, 4 abr, 2001.

Prof. Carlos Alberto Pereira Silva
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Departamento de História
Coordenador da Rede de Estudos da Complexidade da UESB
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN
E-mail | caca@uesb.br

Recebido 26 set. 2006

Aceito 04 dez. 2006



História e escritas da história

History and writings of the history

Peter Burke
Universidade de Cambridge

Tradução Affonso Henriques da Silva Real Nunes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Com elegância e simpatia o historiador inglês Peter Burke aceitou o nosso convite de conceder uma Entrevista para *Revista Educação em Questão*. Esse foi feito logo depois de sua conferência de abertura do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, na cidade de Uberlândia, de 17 a 20 de abril 2006. As perguntas da entrevista foram elaboradas pela Profa. Dra. Marta Maria de Araújo foram imediatamente respondidas pelo professor Dr. Peter Burke.

Há cerca de doze anos um dos grandes filósofos brasileiros Renato Janine escreve o seguinte: “A Nova História é o nome que se difundiu, como rasilho de pólvora, desde que no começo dos anos de 1970 Le Goff e Pierre Nora organizaram três volumes decisivos em que discutiam novos objetos, novos métodos, novas abordagens do fazer história; mas, e esse respeito, o melhor livro é o do Peter Burke, *A Escola dos Annales*.” O que hoje representa esse reconhecimento para o historiador Peter Burke?

215

Peter Burke: Não soube deste comentário, foi gentil Renato Janine ter descrito o meu trabalho desta maneira. Fico feliz que meu trabalho seja tão amplamente comentado no Brasil por estudiosos que trabalham em diferentes disciplinas.

Como pensa as suas investigações?

Peter Burke: De certa forma, tenho executado um projeto de longo prazo desde que comecei a estudar história na universidade (entrei para Oxford em 1957). Já sabia que queria ser um historiador da cultura, meu interesse no passado foi parcialmente inspirado por um entusiasmo de estudante

pela arte e arquitetura. Também sabia que queria trabalhar com a Europa. Inicialmente, me senti mais atraído pela Idade Média, mas na época que frequentava Oxford, estava voltado para os séculos XVI e XVII, o Renascimento e o Barroco.

Quais são as etapas propriamente dita de suas investigações?

Peter Burke: Para satisfazer meus muitos interesses, deliberadamente pulo de um assunto para outro. Depois de ter escrito um livro amplo sobre o Renascimento italiano baseado em dados impressos, quis ter uma experiência trabalhando com arquivos e assim optei por uma base de dados bem mais restrita, sobre as elites do século XVII em Veneza e Amsterdã, cerca de 600 pessoas no total. Depois de ter publicado dois livros sobre as elites culturais e políticas, quis estudar a cultura de todas as outras pessoas, daí o meu amplo estudo sobre a cultura popular, que também foi a primeira tentativa de escrever sobre a Europa como um todo. A política ainda não tinha ocupado o centro de nenhum de meus estudos, então eu decidi escrever sobre um governante Louis XIV, abordá-lo como um historiador da cultura faria através de sua imagem pública. Quando eu estive no Brasil por um ano como professor visitante no Instituto de Estudo Avançados da Universidade de São Paulo (USP), tive a oportunidade de trabalhar no Brasil (até então eu só havia publicado dois artigos no Brasil, sobre romances de cavalaria e o outro sobre carnaval). Já que estava pulando de um continente para outro, pensei que poderia pular entre os séculos também e comecei um trabalho sobre Gilberto Freyre, além de compilar uma coleção de frases escritas na traseira (parachoque) de caminhões e publicá-las com um comentário nos Estados Unidos no *Journal of Popular Culture*.

O que diz do rigor científico da operação historiográfica?

Peter Burke: Na minha visão, embora não apenas na minha, em um sentido a prática histórica é científica e em outro não. Acho que foi um erro de alguns historiadores do século XIX comparar seus métodos de pesquisa com aqueles das ciências naturais e proclamar serem objetivos e imparciais. Toda pesquisa histórica envolve encontros pessoais com o passado e todos os estudos do passado são necessariamente escritos de uma posição particular, parcialmente individual, e parcialmente coletiva, expressando atitudes comuns de uma nação, classe, gênero, geração, etc. Tanto a pesquisa histórica e quanto a



análise podem ser sistemáticas e rigorosas. Por exemplo, durante séculos os historiadores coletivamente desenvolveram rigorosos métodos e princípio crítico. Os historiadores da economia em particular usam sofisticadas técnicas de análise estatística de dados. A história escrita é então uma combinação — em diferentes proporções e em diferentes estudos — de elementos “científicos” e não científicos, às vezes um complementando o outro, às vezes os dois em tensão. Cada historiador tende para um lado ou outro, mas eles precisam combinar ambos os elementos em alguma proporção com o objetivo de produzir algo de valor.

O senhor acompanha a profícua interlocução da História da Educação com a Nova História Cultural? Como avalia a confluência entre História e Educação, entre práticas culturais e práticas educacionais e entre cultura popular e movimentos educacionais?

Peter Burke: Não li muito da história da educação, mas um historiador da cultura como eu não posso ignorá-la. Quando comecei a pesquisar o século XVI admiti passar um ou dois anos estudando a educação renascentista, lendo textos das escolas e universidades do período — mas não havia como conseguir financiamento para tal. Na ocasião publiquei um artigo sobre a História da Educação, e porém o que me interessa em particular que espero, minha palestra em Uberlândia tenha demonstrado, é a educação no sentido mais amplo do termo, aquela aprendida na família, na hora do recreio, na rua, na oficina, no bar ou no café, lendo jornais e assistindo à televisão, assim como nas salas de aula ou bibliotecas das escolas ou universidades.

Segundo Maria Lúcia Pallares-Burke, uma das suas paixões historiográficas é construir pontes entre culturas, disciplinas, línguas, lugares — e então atravessá-las, com vistas largas, para conhecer o que existe do outro lado. Que investigação hoje faria de História da Educação?

Peter Burke: Por esta razão, não tenho planos de escrever sobre a educação, no sentido preciso do termo. Meu livro sobre a história social do conhecimento, inspirado parcialmente por Karl Mannheim, centra-se no conhecimento acadêmico porque era o que eu mais conhecia, mas tentar situar esse tipo de conhecimento num contexto mais amplo, de “conhecimentos” alternativos, e dizer algo a respeito dos encontros entre eles, as tais “pontas” mencionadas.

Como um historiador da recepção cultural, qual é a ressonância da produção de Gilberto Freyre nas investigações de um historiador do quilate de um Peter Burke?

Peter Burke: Descobri o trabalho de Gilberto Freyre no início dos anos de 1960 através das notas de rodapé do conhecido livro de Fernand Braudel sobre o mediterrâneo, que me levaram a *Casa Grande e Senzala*. Assim, já conhecia algo do trabalho de Gilberto Freyre quando ele veio em 1965 para a Universidade de Sussex, onde eu era professor assistente, para falar a respeito do “Fator Racial na Política Contemporânea”. Não o conheci pessoalmente, mas nunca me esquecerei da palestra, especialmente, o enaltecimento à miscigenação. O que especialmente me chamou a atenção no trabalho de Gilberto Freyre, além da magia de seu estilo de prosa, foi o mesmo que encontrei em Braudel e Marc Bloch e Lucien Febvre e outros historiadores associados a revista dos *Annales*, é o conceito de um estudo, o mais amplo possível da História, incluindo as pessoas comuns e as elites, mulheres e crianças, assim como os homens adultos; descobrindo novos tópicos como a história do corpo, da linguagem, da habitação, da comida, das roupas; utilizando novas fontes (fotografia, folclore, anúncios em jornais, etc.); aproveitar conhecimentos de outras disciplinas (como Antropologia e Sociologia); combinar saberes como literatura, arte e um tom individual de voz. Assim, depois de saltar por continentes e séculos, vi me trabalhando em problemas familiares! É claro que para estudar Gilberto Freyre é preciso um íntimo conhecimento do Brasil que um estrangeiro como eu não pode alcançar, e eu não ousaria embarcar em um estudo para um grande livro de Freyre, como eu fiz, que não fosse um livro escrito em conjunto com minha esposa Maria Lucia. Nós esperamos que a combinação de um estrangeiro (até hoje interessado na cultura brasileira) e uma brasileira possa produzir um resultado interessante!

Que obras historiográficas recomendaria para leitura dos historiadores da educação?

Peter Burke: Não sei quais historiadores da educação (mais especificamente historiadores brasileiros da educação) já são lidas, assim, minhas sugestões correm o duplo risco de parecerem óbvias ou ininteligíveis. Nos anos de 1960, um estudo de historiadores da educação por historiadores não es-



pecializados neste campo me impressionou com a sugestão de que o tema não poderia ser confinado nas instituições formais de ensino — o estudo era *Education in the Forming of American Society* (Educação na Formação da Sociedade Americana), 1960, de Bernard Bailyn. Assim, quando fui convidado para lecionar na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 1986, não fiquei surpreso em descobrir que Maria Lucia estava estudando o papel educacional do jornal inglês *The Spectator*. Seguindo esta linha de raciocínio, acredito que os historiadores da educação deveriam ler sobre Sociologia, a História em diferentes mídias da comunicação, e sobre debates a respeito da natureza da cultura, tradição e inovação (Geertz, Sahlins, Kuhn etc.).

Entrevista concedida por escrito à
Profa. Dra. Marta Maria de Araújo
E-mail | martaujo@digi.com.br



O aparecimento da escola

The school appearance

Marta Maria de Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

220 Pensar o título de uma exposição, destrinchá-lo, matizá-lo é uma operação investigativa tanto complexa quanto apaixonante. Por que essa exposição tem o título *O aparecimento da escolar*? O ponto de partida dessa idéia situa-se nas minhas próprias investigações acerca da história da educação escolar no Rio Grande do Norte na época colonial, imperial e republicana. As conclusões de cada pesquisa levaram-me a interrogar sobre as possíveis razões pelas quais autoridades políticas e pais de família, de alguma forma, (até com certa insistência em alguns momentos) pleiteavam a difusão da educação escolar coletiva e sobre a intenção educadora de cada época histórica.

Próxima de um entendimento histórico, social e político das razões da escolarização coletiva e da intenção educadora nos séculos XVI, XVII e XVIII, na Capitania do Rio Grande, não me sentia satisfeita com as conclusões a que chegara. A minha insatisfação estava no quão pouco sabia a respeito da história da escola e da escolarização coletiva e também individual através dos tempos e dos lugares. Aos poucos, comecei a adquirir uma bibliografia que me possibilitasse um quadro histórico de mudanças sociais. Com isso, pretendia abrir vasos de comunicação entre mudanças sociais e mudanças educacionais, quiçá no período histórico denominado Idade Média.

Por que a Idade Média? Recentemente, alguns historiadores têm colocado a Idade Média (do século V ao século XV ou ao século XVIII, como defende o historiador francês Jérôme Baschet) no centro da Modernidade. Em outras palavras, a sociedade ocidental, na Idade Média, especialmente na virada do século XII (1101) para o XIII (1201), experimentou profundas mutações sociais e criativas, cuja base material foi o desenvolvimento agrícola, em face do progresso das técnicas agrárias e da irrigação, a ampliação das terras cultivadas, a diversificação da produção, o impulso para a ex-



pansão comercial transcontinental e os mecanismos mercantis progressivos, além do primado da atividade mercantil sobre as manufatureiras, em geral artesanais.

○ certo é que o aperfeiçoamento agrícola impulsionou as mudanças sociais dos burgos e das cidades para além de centros de produção de artesanato, de pontos de trocas comerciais, de empréstimos monetários (sobretudo por parte Igreja Católica) e de concentração das forças tradicionais feudais. Ao mesmo tempo em que começou a levar ao declínio do pensamento e da servidão medievais, impulsionou a propulsão de um pensamento e de relações sociais modernas.

Os estratos em franca ascensão era uma burguesia empresarial (que portava de uma mentalidade verdadeiramente empresarial por se preocupar com o aumento do seu capital circulante); uma burguesia mercadora (que comercializava para a sua sobrevivência imediata e mediata); uma classe média (que investia em terras, em obras de artes, em conforto das residências e em obras sociais relacionadas com orfanatos e escolas comunitárias); e os artesãos (construtores de catedrais, tintureiros, ourives, vidraceiros, alfaiates, copistas de manuscritos raros para uso de professores e alunos). Todos esses estratos altos e médios tornaram-se ávidos por educação escolar e pela formação intelectual dos seus filhos e também de suas filhas.

Atualmente já não mais surpreende a mobilidade social repercutir intensamente na evocação de mais e melhores escolas e de uma educação escolar substantivamente sólida. Na virada do século XII para o século XIII, foi essa a desenvolvimento cultural efetivada sob os auspícios da renovação dos saberes ensinado do ler e do escrever em latim e na língua vernácula, dos saberes do *trivium* (gramática, retórica e lógica) e do *quadrivium* (astronomia ou meteorologia, geometria, matemática, música), da renovação dos métodos de ensino, bem como da valorização das técnicas de escrita. A educação escolar tinha o papel fundamental em contribuir para o refinamento dos dotes inatos e de instaurar tantos outros dotes e virtudes.

No século XII, assiste-se à passagem das escolas monásticas (latim, leitura da sagrada escritura, canto, cálculo e penitência) para o surto de distintas modalidades de escolas, destas às universidades (século XIII), num progresso contínuo, culturalmente irresistível até então. As escolas urbanas se multiplicaram, e com elas os alunos (*scolares*) e os mestres (*magistri*).



Quais foram as escolas em evidência naquele distante século XII, base pedagógica do ensino grupal e germe das escolas modernas? As *escolas catedrais* (funcionando no interior das catedrais, geralmente pagas) as *escolas capitulares* (ligadas a um cabido local, um cômego), as *escolas canonicais* (destinadas aos jovens cômegos), as *escolas de palácio* (com seus bem preparados preceptores) e as *escolas privadas abertas* (de gramática, de dialética, de sagrada escritura) a cargo de mestres independente ou mestre-livre-ambulante. Ainda havia as escolas de *preceptoría* (mantidas pelas famílias aristocráticas) e as *escolas das corporações* [juizes, escrivões e notários], [barbeiros-cirurgiões], [mercadores], [pintores, escultores, ourives], [pedra e madeira], [seda e lã], [construtores de edifícios e catedrais], [pescadores, açougueiros, sapateiros e carpinteiros], dentre outras. O aprender-fazendo era o procedimento formativo dessas escolas ligadas a uma corporação de ofício.

E as escolas de Medicina e Direito? A Medicina antiga foi essencialmente grega, com Hipócrates (460 a 375a c). Nos séculos X e XI, no mundo islâmico (Bagdá), as escolas de Medicina levaram médicos e hospitais a crescerem e a expandirem-se. No século XII, por exemplo, as escolas de Medicina de Salerno atraíram ouvintes de todo o ocidente e tornaram-se centros de formação de mestres e médicos e de caros tratamentos de saúde e dietas. Posteriormente, Bolonha, Pádua, Montpellier e Paris passaram a ser os verdadeiros centros universitários de ciência médica do ocidente. E as escolas de Direito? Emergiam para as escolas de Direito de cidades como Bolonha, Parma, Piacenza, Pavia, Paris e Colônia, estudantes homens e mulheres interessados em direito canônico, romano, privado, público, comercial e civil; em instituições judiciárias e administrativas e leis em geral.

No século XIII, por iniciativa de príncipes e papas foram criadas as universidades ocidentais de Artes, de Direito, de Filosofia, de Medicina e de Teologia. Em fins do século XIII, já era expressivo o número de universidades funcionando na Bolonha, em Nápoles, Paris, Montpellier, Salamanca, Oxford, Pádua, Provença, Lisboa, Praga, Cracóvia, dentre outras cidades.

Porém, para que modalidades escolares apareçam, propaguem-se, é consistente averiguar sobre outras modalidades escolares que antecederam àquelas dos séculos XII e XIII. Há ainda de certificar se escolas e escolarizações primordialmente singulares se estabeleceram a partir de antigos costumes, tradições e hábitos conservados de ensinar e aprender. Mas, a



história, ensinam os grandes historiadores, é portadora de duas essenciais dimensões — o tempo e o espaço.

Há algum tempo que procuro reunir fontes documentais diversas, matérias e materiais, para buscar indícios-chave acerca do aparecimento da escola no universo de uma vida comunitária. Esse recuo no tempo e no espaço é impensável sem algumas paragens pelos conhecimentos científicos da Antropologia, da Arqueologia, da Astronomia, da Biologia, da Paleontologia, da Paleoantropologia, da História e da História da Educação.

Um primeiro indício encontrado foi referente ao período de tempo em que a linhagem do *Homo sapiens* (com comportamentos específicos dos humanos: linguagem, raciocínio e consciência) se separou da linhagem dos *chimpanzés*: provavelmente há mais de *6 milhões de anos*. Esse primeiro indício levou-me a investigar acerca da idade aproximada da existência do Universo. As últimas pesquisas de um grupo de astrônomos americanos revelam que o Universo tem hoje aproximadamente *15,8 bilhões de anos*.

Sem qualquer pretensão de estabelecer uma continuidade linear entre a idade da existência do universo e a de segmentos humanos pós-separação da linhagem dos *chimpanzés*, gostaria de trazer evidências que representam uma prova científica valiosa de vida humana inteligente, ou mesmo de homens e mulheres culturalmente modernos.

Resultados de montagens abstratas complexas são conchinhas furadas no mesmo lugar para colares há *100 mil anos*. Portanto, as jóias mais antigas da história da humanidade podem ter justamente *100 mil anos*, pertencendo a homens e mulheres que viveram em cavernas da hoje África. Esses homens e mulheres antigos, tanto vulneráveis à extinção quanto à adaptação relativamente rápida para sobreviverem, tendiam a muito pouco ou a quase nenhuma preservação de suas invenções inovadoras.

Mas existem algumas conexões culturais inovadoras de procedência do *Homo sapiens* que foram preservadas, aperfeiçoadas e transmitidas. É o exemplo do fogo e de algumas ferramentas de pedra que existem entre *40 mil anos e 18 mil anos de idade*, pelos menos.

Os livros e os silabários, tendo como suporte tableta de argila, de tijolos, de casco de tartaruga, de tábuas de madeira, de papiro e de pergaminho, tem existência desde o surgimento dos primeiros escritos na Suméria, antigo centro avançado da Mesopotâmia (atual Iraque), por volta de *5000*

anos antes de Cristo, posteriormente adotados por toda a Mesopotâmia e povos vizinhos.

A escrita suméria, grafada em cuneiforme, é a mais antiga língua humana escrita conhecida. Ao lado da escrita cuneiforme, hieroglífica, alfabética, dentre outras, aparecem os instrumentos para escrever, como o estilete de bambu, o carvão, a tinta, a pena, o lápis, a pintura. A pintura rupestre, por exemplo, foi praticada ao longo de mais de *12 mil anos*.

Na atual América Central, a civilização Maia reservava para os seus reis e nobres a perpetuação de suas narrativas na forma escrita em murais de pedra, em monumentos, em vasos cerâmicos e em papiros, que datam todos do ano 300 antes de Cristo a 100 depois de Cristo. A palavra escrita ligava-se ao exercício do poder político, às simbologias, à perpetuação das narrativas e ao adestramento da memória para lembrar e evocar o que era ensinado e transmitido.

Entretanto, a civilização Olmeca (fundadores do “Estado” da Mesoamérica, que hoje engloba o México e a América Central), que prosperou entre 1300 a 400 antes de Cristo, aparece, para arqueólogos americanos e mexicanos, como os primevos na região a usarem e escrita hieroglífica em bloco de pedra, por volta do ano 1000 antes de Cristo.

Por essas intermitências foi que aos poucos chegamos ao leito ancestral da escola moderna, em completo repouso. Não por acaso, a ancestralidade por excelência da escola moderna acha-se na Suméria, que data do terceiro milênio antes de Cristo ou 3000 anos antes de Cristo. Na longínqua e antiqüíssima Suméria (onde justamente apareceram os primitivos livros, o primeiro silabário e a invenção da escrita), existiu, nesse III milênio antes de Cristo, uma “rede de escolas” cujo desejo principal dos seus fundadores era, por meio do ensino da leitura e da escrita, proporcionar o domínio da língua e da cultura suméria a um número razoável e diversificado de escribas, incluindo o “escriba de rua”.

A invenção da escrita cuneiforme levou aos sumérios a sua preservação como a expressão de pensar e de falar. Portanto, a escrita cuneiforme foi conseqüentemente o que proporcionou a criação de escolas instaladas nos templos e a oficialização da aprendizagem escolar.

As letras, as sílabas e a palavra escrita em cuneiforme tinham como suporte o tijolo de barro mole. A aprendizagem das letras, das sílabas e da



narrativa escrita servia de base para a aprendizagem da leitura sonora na língua materna da suméria. A aprendizagem progressiva da escrita e da leitura era combinada com a memorização da listas de nomes de deuses, de heróis e reis, de pessoas específicas, de animais, de plantas, de localidades e de algarismos. Na escrita cuneiforme, como espécie de um sistema pictográfico, o objeto escrito (ou desenhado) expressava obrigatoriamente uma idéia: a escrita de um pé representava a idéia de andar ou pôr-se de pé; a da boca juntada com a da água, significava a idéia de “beber água”; um barco, com determinados sinais, denotava que estava carregado ou mesmo vazio. A visualização intensa do objeto escrito/idéia era para facilitar a sua rápida aprendizagem.

Para o prazer de ensaiar e de memorizar narrativas, os alunos faziam o uso corrente do dicionário. Igualmente para o prazer de aprender e memorizar algarismos e cálculos matemáticos (notadamente contas de multiplicação, horas, minutos, segundos e o calendário de 12 meses, atualmente usado), existia as tábuas matemáticas, com figuras de cones, esferas, bilhas (bolas) e números.

Ancestral da escola moderna, a rede escolar da Suméria era razoavelmente complexa. Por ser o trabalho de ensino e aprendizagem bastante lento e laborioso, a escola era de tempo integral: do nascer do-sol ao pôr-do sol. Cada “estabelecimento” de ensino tinha um “diretor” (que era o “pai” da escola). (FERNANDES, 2005). Os professores dividiam-se pelos saberes que dominavam: professor de língua suméria, de leitura, de cópia, de desenho, da aritmética, de religião.

A rica e diversificada literatura suméria era certamente estudada nas escolas: hinos, poemas, provérbios e epopéias. Todos os professores faziam uso intensivo de materiais didáticos visuais, incluindo mãos e dedos. A escolarização devia inculcar nos alunos a adesão aos hábitos, às atitudes e aos gostos literários próprios da cultura que a envolvia.

Em face desse compromisso educativo, ao professor encarregado do portão da escola cabia velar pela pontualidade e pela permanência integral dos alunos no interior do estabelecimento de ensino. Entretanto, um erro de escrita, de sonoridade, de aritmética, de um atraso na chegada às aulas era motivo de aplicação de vergastadas, de varadas.

Na antiga Suméria, a sociedade era formada por uma aristocracia realza, por um grupo de nobres latifundiários e líderes militares; por funcionários reais, por comerciantes, por escreventes, por artistas, por artesãos, por camponeses livres, que compunham a maioria da população, e por escravos.

Ligada com o passado, a história e a história da educação notabilizam-se pela incessante angústia de reviver os vestígios da história de homem e mulheres e da sua educação escolar. Nesse incessante trabalho histórico, surpreendemo-nos com a riqueza, a intensidade e a diversidade cultural de cada povo, a exemplo do povo sumeriano há mais de 5 (cinco) mil anos.

Referência

FERNANDES, Rogério. Cultura de escola: entre as coisas e as memórias. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n.1, p. 19-39, jan./abr. 2005.

Profa. Dra. Marta Maria de Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Educação
Coordenadora da Base de Pesquisa Estudos Histórico-Educacionais
E-mail | martaujo@digi.com.br



Pesquisa em história da educação no Brasil

The education history research in Brazil

GONDRA, José Gonçalves. (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Adriana Rodrigues Gomes
Andreza Karla de Souza Ribeiro
Mariana Nogueira Pereira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

O livro *Pesquisa em história da educação no Brasil*, organizado pelo historiador da educação José Gonçalves Gondra, tornou-se público a partir do Seminário "A Produção da Pesquisa em História da Educação no Brasil", promovido pelo Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que foi realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no período de 16 a 17 de agosto de 2004.

Esse livro reúne artigos voltados para refletir acerca da produção em História da Educação no Brasil, segundo uma base empírica de levantamentos e análises realizadas por pesquisadores de universidades das regiões Norte e Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste do país, e ainda no Rio de Janeiro, Espírito Santo e São Paulo. Integrando o conjunto de artigos encontra-se aqueles que discutem as interseções entre historiografia da educação, fontes e história cultural, e aqueles que apresentam um exame da produção científica divulgado no âmbito do GT-História da Educação da ANPEd, no período de 1985 a 2000.

Numa visão de conjunto, os artigos situam-se no quadro de continuidades e discontinuidades da história da educação no Brasil, das singularidades de cada Estado, região e, também, da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Como exemplo, o texto da historiadora Marta Maria de Araújo dedicou-se a fazer o estado do conhecimento da produção acadêmica e científica relativa à História da Educação no Brasil, com base em 133 dissertações de mestrado e de 23 teses de doutorado, provenientes de doze Programas de Pós-Graduação em Educação das Regiões Nordeste e Norte do Brasil. O raio de abrangência compreende o ano de 1982 (data da mais antiga dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN) e de 2003 (ano em que foi concluído o levantamento).

O livro, em sua leitura, nos faz compreender o crescente interesse na pesquisa em História da Educação no Brasil trazendo as perspectivas das diferentes regiões a cerca do estado da arte da historiografia da educação brasileira. A publicação como mostram os organizadores do livro cumpriu pelo menos duas finalidades: a constituição da memória da história da história da educação e a crítica do conhecimento produzido, a partir da análise do objeto de estudo, objetivo, periodicidade, metodologia, fontes documentais.

Adriana Rodrigues Gomes
Especialista em Língua Portuguesa
E-mail | adrikkarg@yahoo.com.br

Andreza Karla de Souza Ribeiro
Graduanda do curso de Pedagogia da UFRN
Bolsista da Revista Educação em Questão
E-mail | andrezakfrgomes@yahoo.com.br

Mariana Nogueira Pereira
Graduanda do curso de Pedagogia da UFRN
Bolsista da Revista Educação em Questão
E-mail | mariananope@hotmail.com

Recebido 22 mar. 2007
Aceito 4 jun. 2007



Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

General rules for publications in the Education in Question Magazine norms

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 disquete (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 05 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, *abstract*, palavras-chave e *keywords*.
5. Os textos devem ser entregues com a devida *revisão lingüístico-textual*.
6. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e não bibliográfico, 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:

230

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 Bergström. 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(a) do artigo serão oferecidos 02 exemplares. O(A) autor(a) de resenha serão contemplados 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