

REVISTA

# Educação em Questão

v. 31, n. 17, jan./abr. 2008

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

# Revista Educação em Questão

Departamento e Programa de  
Pós-Graduação em Educação da UFRN

ISSN | 0102-7735



Natal | RN, v. 31, n. 17, jan./abr. 2008

# Revista Educação em Questão

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

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

Diretora do Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
**Ana Lucia Assunção Aragão**

Chefe do Departamento de Educação  
**Marcos Antonio de Carvalho Lopes**

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

## Comitê Científico

Antônio Cabral Neto | UFRN  
Betânia Leite Ramalho | UFRN  
Carlos Monarcha | UNESP | Araraquara  
Clermont Gauthier | Laval | Quebec  
Edgar Morin | EPC | França  
Elizeu Clementino de Souza | UNEB  
João Maria Valença de Andrade | UFRN  
Louis Marmoz | Caen | França  
Lúcia de Araújo Ramos Martins | UFRN  
Lucídio Bianchetti | UFSC  
Maria Arisnete Câmara de Moraes | UFRN  
Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passegi | UFRN  
Maria Rosa R. Martins de Camargo | UNESP | Rio Claro  
Mariluce Bittar | UCDB  
Marly Amarilha | UFRN  
Nelson de Luca Pretto | UFBA  
Natália Ramos | Universidade Aberta de Lisboa  
Telma Ferraz Leal | UFPE

## Parecerista ad-hoc

Maria Inês Sucupira Stamatto | UFRN

## Conselho Editorial

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

## Bolsistas da Revista

Andreza Karla de Souza Ribeiro  
Emmanuelly Cristine de Medeiros Targino

## Capa

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

## Colaborador Gráfico

Antônio Pereira da Silva Júnior

## Revisão de Linguagem

Magda Silva Neri  
Affonso Henriques da Silva Real Nunes

## Editoração Eletrônica

Marcus Vinícius Devito Martines

## Indexadores

Bibliografia Brasileira de Educação  
| BBE | CIBEC | MEC | INEP  
EDUBASE | Universidade Estadual de Campinas  
Fundação Carlos Chagas | [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)  
WebQualis | [www.qualis.capes.gov.br](http://www.qualis.capes.gov.br)  
GeoDados | [geodados.pg.ufpr.edu.br](http://geodados.pg.ufpr.edu.br)  
Índice de Revistas de Educación Superior e  
Investigación Educativa | IRESIE | México D.F.  
Sistema Regional de Información en Línea  
para Revistas Científicas da América Latina,  
el Caribe, España y Portugal | LATINDEX

## Política Editorial

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

## 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](mailto:eduquestao@ccsa.ufrn.br)  
Site | [www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br](http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br)

Financiamento | MEC | CAPES | PQI

Tiragem | 500 exemplares

Divisão de Serviços Técnicos  
Catalogação da Publicação na Fonte UFRN/Biblioteca Central Zila Mamede

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

Descrição baseada em: v. 31, n. 17 (jan./abr. 2008).  
Periodicidade quadrimestral

ISSN – 0102-7735

1. Educação – Periódico. I. Título.

RNIUFBCZM

2008/47

CDD 370  
CDU 37 (05)



## Sumário

### Summary

Editorial	5	Editorial	
Artigos		Articles	
Ação de instituições estrangeiras e nacionais no desenvolvimento de materiais didáticos de ciências no Brasil: 1960-1980 <i>Karl Michael Lorenz</i>	7	The role of foreign and national institutions in the development of science teaching materials in Brazil: 1960-1980 <i>Karl Michael Lorenz</i>	
Livros escolares e imprensa educacional periódica dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, Brazil, 1870-1939 <i>Lúcio Kreutz</i>	24	Schoolbooks and periodical educational publications among german immigrants in the state of Rio Grande do Sul, Brazil, 1870-1939 <i>Lúcio Kreutz</i>	3
Educação para mulheres na transição do Século XIX para o XX Rossana Kess Brito de Sousa Pinheiro <i>Maria Arisnete Câmara de Moraes</i>	53	Female education on the turn of the 19th to the 20th century Rossana Kess Brito de Sousa Pinheiro <i>Maria Arisnete Câmara de Moraes</i>	
Livros de leitura nas aulas de primeiras letras no Rio Grande do Sul no século XIX <i>Elomar Tambara</i>	73	Text books in alphabetization classes in Rio Grande do Sul (Brazil) in the 19th century <i>Elomar Tambara</i>	
Os livros didáticos de história do Brasil na escola secundária brasileira no século XIX, sob a égide das idéias européias <i>Ariclê Vechia</i>	104	Textbooks on the history of Brazil in the Brazilian secondary school of the nineteenth century, under the aegis of european ideas <i>Ariclê Vechia</i>	
Que educação escolar no meio rural do Rio Grande do Norte (1940-1980)? <i>José Nicolau de Souza</i>	129	What education on the countryside of Rio Grande do Norte (1940-1980)? <i>José Nicolau de Souza</i>	

	Memória da cartilha e a produção de identidades alfabetizadas <i>Iole Maria Faviero Trindade</i>	161	Primer memory and production of learners' identities <i>Iole Maria Faviero Trindade</i>
	As minudências da Biblioteca Olegário Vale (Caicó – RN, 1918-1920) Marta Maria de Araújo <i>Maria das Dôres Medeiros</i>	186	Details on the Olegário Vale Library (Caicó city, RN state, 1918-1920) Marta Maria de Araújo <i>Maria das Dôres Medeiros</i>
	<b>Entrevista</b>		<b>Interview</b>
	Tecnologias na educação: uma análise sociológica <i>Roger Dale</i>	209	Technologies in education: a sociological analysis <i>Roger Dale</i>
	<b>Documento</b>		<b>Paper</b>
	Resoluções formalizadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	220	Resolutions that formalize the Post Graduation Program of the Rio Grande do Norte Federal University
4	Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão	227	General rules for publications in the Revista Educação em Questão normas



## Editorial

### Editorial

Trinta anos depois. Quando o Projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares) começou a ser implementado pelo Instituto de Pesquisas Espaciais (INPE), o Rio Grande do Norte apareceu como um provável cenário para a sua experimentação educacional: a Universidade Federal tinha uma concessão de canal de TV para educação, o Governo do Estado mostrou interesse em colocar suas escolas à disposição do Projeto, o INPE, devido a ações conjuntas com a Barreira do Inferno, já estava instalado em Natal e as condições sociais e econômicas do estado eram péssimas. O INPE começou a desenvolver o projeto e, tal como fazia com os seus grandes projetos, implantou um curso de mestrado em Tecnologia Educacional. Enquanto durou o Projeto SACI, o Mestrado formou três ou quatro turmas e, quando o SACI foi interrompido, havia a expectativa de que o acervo do projeto fosse transferido para Natal, aí incluído o Mestrado em Tecnologia Educacional. A implantação do Sistema de Teleeducação do Rio Grande do Norte (SITERN), como foi chamado o SACI após a estadualização, foi uma tarefa difícil. Os equipamentos de geração e transmissão de sinais de TV foram transferidos para a UFRN junto à administração da TV Universitária, e os equipamentos de recepção, instalados nas escolas, passaram para o patrimônio da Secretaria Estadual de Educação. O reitor Domingos Gomes de Lima resolveu – e era assim naquela ocasião – que a Universidade teria um Mestrado fundado na experiência do SACI e com a participação de professores qualificados nos cursos do INPE. O Mestrado em Educação contou, no seu primeiro ano de funcionamento, com, apenas, uma área de concentração: a de *Tecnologia Educacional*. O projeto do Mestrado foi desenvolvido e, para sua implantação, esperávamos o retorno da professora Neide Varela que havia terminado o doutorado na área de *Educação do Pré-Escolar* na Universidade de São Paulo tornando-se sua primeira coordenadora. O Departamento de Educação já vinha oferecendo cursos de Especialização em *Educação do Pré-Escolar* e esta se tornou sua segunda Área de Concentração. A partir daí, começamos uma batalha pela

6 qualificação de professores e, numa só etapa, o Departamento de Educação encaminhou para o exterior 9 professores, através do convênio Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) COFFECUB, para a qualificação em nível de Doutorado em Universidades Francesas. Nessa época, o país vivenciava um clima de redemocratização e anistia, culminando com eleições, com a Constituinte, com as Conferências Brasileiras de Educação, com as Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), dos Encontros de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação do Nordeste. Não havia Doutorado na Região, e a criação de um *Doutorado Regional*, certamente, atenderia às necessidades, às urgências, fortalecido inclusive pelo clima de reconstrução, e pela luta contra as desigualdades sociais. A fragmentação foi mais forte e terminamos criando um Programa de Educação em que articulamos Especialização, Mestrado e Doutorado. No nosso entender, Pós-Graduação se configurava menos como curso e mais como formação em serviço, com a participação dos alunos, em tempo integral, de todas as atividades de produção e divulgação científica dos professores. Tivemos que enfrentar muito trabalho, muita polêmica, muitos conflitos, mas, mesmo assim, mantivemos nossa proposta, recuperamos a inspiração inicial da colaboração e da solidariedade com outras universidades do Norte e Nordeste e chegamos aqui, TRINTA ANOS DEPOIS, com um sentimento de que estamos fazendo, coletivamente, a História do desenvolvimento educacional do país.

*Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade*  
Conselho Editorial da Revista Educação em Questão



# Ação de instituições estrangeiras e nacionais no desenvolvimento de materiais didáticos de ciências no Brasil: 1960-1980<sup>1</sup>

The role of foreign and national institutions in the development of science teaching materials in Brazil: 1960-1980

Karl Michael Lorenz  
Sacred Heart University Fairfield | U.S.A

## Resumo

Na segunda metade do século vinte, foi transplantado para o Brasil um paradigma que enfatizava a importância da investigação científica no ensino das Ciências Naturais no primeiro e segundo graus. O paradigma teve origem nos Estados Unidos em resposta às críticas internas referentes ao ensino secundário e aos acontecimentos internacionais. Inicialmente, sustentado por subvenções estrangeiras, e, mais tarde, patrocinado pelo Ministério da Educação, um movimento surgiu no Brasil que objetivava reformar o ensino de ciências pela utilização de materiais escolares que incorporassem os princípios do paradigma. Este trabalho descreve a trajetória do movimento reformista, nas décadas de 1960 e 1970, focalizando a análise no papel das instituições estrangeiras e nacionais na produção e divulgação dos novos materiais didáticos.

Palavras-chave: Livros didáticos. Ensino de ciências. Ensino primário. Ensino secundário.

## Abstract

In the second half of the twentieth century, a paradigm was transplanted to Brazil that emphasized the importance of the scientific method of investigation when teaching the natural sciences in primary and secondary schools. The paradigm originated in the United States in response to internal criticisms of secondary education and international events. Initially financed by foreign grants, and later supported by the Ministry of Education, a movement appeared in Brazil that sought to reform science teaching by promoting the use of teaching materials that incorporated the principles of the paradigm. This paper describes the trajectory of the reform movement in the 1960s and 1970s, focusing the analysis on the role of foreign and national institutions in the production and dissemination of the new didactic materials.

Keywords: Textbooks. Science teaching. Primary education. Secondary education.





## Introdução

Desde a fundação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro em 1838, os materiais didáticos adotados nas escolas secundárias desempenharam um importante papel no ensino de Ciências no Brasil. As apostilas, compêndios, livros didáticos e cadernos de exercícios apresentaram os conteúdos a serem ensinados, ditavam as metodologias utilizadas pelos professores e refletiam a filosofia do ensino de Ciências em diferentes épocas. No século XIX, por exemplo, os livros-texto de ciência eram, predominantemente, de autoria de cientistas e pedagogos franceses. (LORENZ, 1986, 2003). A dependência nos textos estrangeiros continuava na primeira metade do século XX, evidenciada pela utilização, nas escolas secundárias brasileiras, de livros que eram constituídos por traduções ou adaptações de populares manuais europeus de Biologia, Química e Física. (KRASILCHIK, 1980). Tipicamente, esses livros apresentavam uma grande quantidade de informações, sem atividades e problemas para os alunos resolverem e com ênfase na memorização dos conteúdos. (BARRA; LORENZ, 1986).

8

Essa situação mudou quando, na década de 1960, instituições estrangeiras e nacionais colaboraram para transformar a natureza do ensino de ciências no ensino secundário e, em menor escala, no ensino primário. Essa colaboração, impulsionada por subvenções estrangeiras e pelo patrocínio do Ministério da Educação, promoveu a produção e divulgação de materiais didáticos que incorporassem a orientação de um paradigma alternativo de como ensinar as Ciências. O paradigma, que teve origem nos Estados Unidos em resposta às críticas internas referentes ao ensino secundário e aos acontecimentos internacionais, foi transplantado para o Brasil e teve um efeito marcante sobre a produção de materiais didáticos de Ciências nas próximas décadas. Pretende-se, com o presente trabalho, descrever a trajetória desse movimento reformista no ensino de Ciências, desde a sua origem nos Estados Unidos, até sua implementação no Brasil nas décadas de 1960 e 1970.

## Contexto das reformas curriculares

O lançamento do satélite russo *Sputnik*, em 1957, foi o evento que, mais que qualquer outro, assinalou o começo de uma nova era no ensino de



Ciências nos Estados Unidos. Para melhor entender o impacto que esse empreendimento científico teve sobre o governo e o público norte-americano, há que se lembrar que, a partir dos últimos anos da década de 1940, a difusão do comunismo pelo mundo gerou muita preocupação no povo americano. Em fevereiro de 1948, os comunistas, com a ajuda dos soviéticos, se apoderaram da Checoslováquia, e, quatro meses depois, a União Soviética iniciou um bloqueio à cidade de Berlim. Em setembro de 1949, a União Soviética explodiu sua primeira bomba atômica, e menos de uma semana depois, um governo comunista assumiu o poder na China continental. Em 1950, Alger Hiss, nos Estados Unidos, e Klaus Fuchs, na Inglaterra, foram condenados por espionagem para a URSS. E a invasão da Coreia do Sul, pelo exército do Coreia do Norte, aumentou o clima de ansiedade no mundo inteiro. Assim, a “ameaça vermelha” estava em seu auge quando a União Soviética lançou seu satélite. Para a maioria dos americanos, esse evento significou que a supremacia tecnológica dos Estados Unidos tinha sido ultrapassada pela União Soviética. Uma conseqüência imediata foi a avalanche de críticas dirigidas às escolas americanas. A revista *Life*, o jornal *New York Times*, e o Presidente Eisenhower reclamaram da qualidade do ensino americano, que, conforme eles afirmavam, não tinha como competir com o rigoroso e científico ensino do sistema soviético.

9

Nessa época, o currículo secundário foi apontado como a causa da decadência no ensino americano, devido ao enfoque no preparo do aluno para a vida. Introduzido em 1945, e formalmente articulado em comissões nacionais em 1947 e 1954, o movimento da “Educação para a Vida” (Life Adjustment Education) propunha uma síntese das idéias sobre o ensino centrado na criança, conforme expressado por John Dewey, e de teorias de ajustamento social, desenvolvidas por psicólogos durante a segunda guerra mundial. Esse movimento pedagógico promoveu um ensino baseado nos interesses e na saúde mental do aluno. (RUDOLPH, 2002).

Em conseqüência, o currículo secundário passou a desconsiderar o ensino dos conceitos das disciplinas científicas em si, em favor do ensino das aplicações dos conceitos à vida cotidiana. Nas décadas de 1940 e 1950, os livros didáticos de Física, por exemplo, relacionavam conceitos com o funcionamento de automóveis, aviões e outras máquinas, e, os de Biologia, salientavam a utilidade dos organismos discutidos nos textos. Ainda mais, a maioria dos livros didáticos apresentava conceitos desatualizados, em uma

linguagem não-técnica e sem rigor. A organização dos textos também deixou muito a desejar, como no caso dos textos de Biologia que seguiam o padrão dos textos da década de 1860, quando esses incorporaram a teoria da evolução de Charles Darwin nas suas páginas. (HURD, 1970). Tipicamente, uma quantidade de fatos e suas aplicações à vida diária encheram as páginas dos livros didáticos, levando o aluno a memorizar, sem compreender, os conteúdos. A solução proposta para as deficiências observadas no currículo secundário e nos livros didáticos foi a de enfatizar as disciplinas acadêmicas e o treinamento intelectual do aluno. (DE BOER, 1991).

As críticas ao ensino secundário, impulsionadas pelos acontecimentos internacionais, levaram o governo norte-americano a promover grandes projetos para a reformulação do currículo, especialmente com referência ao ensino de Ciências. Em setembro de 1959, o Presidente Eisenhower assinou o Ato da Defesa Nacional (National Defense Act), que designou um bilhão de dólares para a pesquisa científica e o melhoramento no ensino secundário e superior. Parte dos fundos foi alocada à Fundação Nacional de Ciências (National Science Foundation, ou NSF), uma agência oficial e independente, criada em 1950, por ato do Congresso Americano, e incumbida da responsabilidade de estabelecer uma política nacional referente à pesquisa básica e ao ensino de Ciências. Essa ação foi aclamada como um ato decisivo do governo americano para a defesa nacional.

A NSF imediatamente desembocou numa política que previa o financiamento de um número de projetos curriculares que pretendiam melhorar o ensino secundário de Ciências. Nos projetos, foram criados grupos de trabalho incumbidos da tarefa de desenvolver novos materiais didáticos. As equipes eram constituídas por professores secundários e professores universitários, e, pela primeira vez, por cientistas. A colaboração sem precedentes do governo americano, professores, educadores e cientistas resultou na elaboração de novos "cursos" de Ciências, comumente identificados por suas siglas: o PSSC e o IPS para Física; o BSCS para a Biologia; o CBA e o *CHEM Study* para a Química; e o ESCP para as Ciências da Terra. Todos os projetos se caracterizaram pelo desenvolvimento de materiais especializados, como livros didáticos, manuais de laboratório, guias para o professor, equipamentos de laboratório, filmes, estudos de caso, leituras suplementares, e materiais desenvolvidos para alunos especiais, e outros.



O primeiro projeto curricular patrocinado pela NSF foi o do *Physical Science Study Committee* (PSSC), iniciado em 1956, na Massachusetts Institute of Technology. O curso PSSC diferenciou-se dos cursos tradicionais de Física por restaurar "a primazia dos conteúdos da matéria", isto é, tratava em profundidade os conceitos de Física. O trabalho do físico foi apresentado como uma atividade comparável em significância com o das Humanidades, as línguas e outros estudos principais dos alunos do secundário. (DE BOER, 1991, p. 148). Os alunos, também, participaram em mais de cinquenta estudos com o objetivo de se "descobrir" as relações entre os resultados obtidos no laboratório e as teorias discutidas em sala de aula.

O projeto PSSC foi considerado um grande sucesso, tendo sido imediatamente apontado como modelo para os projetos curriculares que o seguiram. O próximo, e maior projeto, foi o *Biological Science Curriculum Study* (BSCS), sediado na University of Colorado. O projeto foi inaugurado, em 1959, com financiamento pelo NSF e a Fundação Rockefeller. Como no caso do projeto PSSC, a equipe de trabalho do BSCS desenvolveu materiais didáticos de Biologia que apresentaram conteúdos atualizados e organizados de acordo com temas unificadores, e que fielmente apresentaram o método científico de investigação.

Respondendo à diversidade de conteúdos e métodos empregados nas ciências biológicas, e às necessidades de populações diferentes de estudantes, a equipe do BSCS decidiu não sugerir uma única maneira de organizar o curso. Ao invés, optou por desenvolver três versões diferentes de materiais do BSCS, cada com um enfoque diferente, mas com muitos conteúdos em comum: a *Versão Azul*, que enfatizava o nível molecular, ou bioquímico; a *Versão Verde*, que focalizava no nível comunitário, ou ecológico; e a *Versão Amarela*, que tratava do nível celular, ou genético. Uma novidade do projeto BSCS foi o desenvolvimento de uma versão orientada especificamente para alunos com dificuldades de aprendizagem, intitulado *Patterns and Processes*.

A NSF também financiou dois projetos para o ensino de Química. O primeiro foi o *Chemical Bond Approach*, ou CBA. Em 1958 e 1959, em resposta a um pedido da Sociedade Americana de Química (American Chemical Society) e com fundos providos pela NSF, criou-se uma comissão, composta por professores ao nível secundário e superior, com objetivo de desenvolver um curso de Química que seria uma alternativa aos cursos descritivos e aplicados de Química prevalentes nas escolas secundárias. Assim, o curso CBA

focalizou os princípios básicos da Química, e a natureza e a relação entre a investigação e a teorização; pretendia desenvolver as habilidades analíticas dos alunos por destacar as relações lógicas e qualitativas entre os fatos químicos. (DE BOER, 1991).

O segundo projeto de Química foi o *CHEM Study*. Em 1960, a NSF patrocinou uma equipe de trabalho na University of California at Berkeley, incluindo professores secundários e superiores de Química, e químicos industriais. Os materiais do *CHEM Study*, como os da CBA, deram destaque à investigação científica e aos meios de produção do conhecimento científico. As atividades de laboratório foram essenciais no programa, porque submetem os alunos ao "ensino pela descoberta". Neste, os alunos observaram os sistemas químicos e coletaram dados para poder inferir ou deduzir os princípios teóricos tratados nos livros didáticos e nas aulas expositivas. (DE BOER, 1991, p. 155).

Nos anos subsequentes, a NSF patrocinou outros projetos secundários para o ensino de Física, como o *Introductory Physical Science* (IPS) e o *Project Harvard Physics* (PHP) e para o ensino das Ciências da Terra, o *Time, Space and Matter* (TSM) e o *Earth Science Curriculum Project* (ESCP). Também, o NSF apoiou projetos para o ensino elementar das Ciências, como o *Elementary Science Study* (ESS), o *Science Curriculum Improvement Study* (SCIS) e o *Science – A Process Approach* (SAPA). Todos esses projetos aderiram ao paradigma guiando o desenvolvimento dos grandes projetos curriculares anteriormente explicados.

O que todos os projetos para o ensino de Ciências, tanto secundário quanto primário, tinham em comum, foi sumariado por Myriam Krasilchik, ex-Diretora de IBEC e participante no projeto de avaliação do BSCS no Brasil. Krasilchik observa que os grandes projetos curriculares norte-americanos "[...] enfatizavam a necessidade de incorporar o conhecimento do processo de investigação científica na educação do cidadão comum que assim aprenderia a julgar e decidir com base em dados, elaborar várias hipóteses para interpretar fatos, identificar problemas e atuar criticamente na sua comunidade [...]", características que, até então, não caracterizavam os materiais didáticos de Ciência utilizados nas escolas brasileiras. (KRASILCHIK, 1980, p. 170).



## Princípios norteadores das reformas

Os princípios pedagógicos, que norteavam os projetos curriculares no final da década de 50, estavam de acordo com um paradigma que propunha uma nova conceituação da natureza da Ciência e do processo científico, bem como a maneira como a Ciência deveria ser ensinada. O paradigma foi quase que universalmente, aceito pelas equipes de trabalho dos projetos americanos, influenciando, assim, suas decisões e direcionando a evolução dos cursos e materiais curriculares. Entre os princípios que nortearam o paradigma, dois particularmente se destacaram.

O primeiro princípio foi articulado pelo Jerome Bruner, professor de Psicologia de Harvard, em *O Processo da Educação* (*The Process of Education*). Em seu livro, Bruner relatou os resultados da Conferência de Woods Hole, em que trinta e cinco cientistas e educadores foram convocados pela Academia Nacional de Ciências, em 1959, para discutir como melhorar o ensino de Ciências e Matemática. Bruner sumariou os argumentos dos participantes quando deu importância à "estrutura" das disciplinas científicas no ensino. Entendeu-se "estrutura" como os princípios básicos de uma disciplina, e como estes se relacionam entre si, e com os fatos e conceitos constituintes de uma disciplina. Os participantes da conferência concordaram que os conceitos de Ciência não mais podiam ser estudados isoladamente, mas deviam ser organizados de acordo com temas unificadores, com o intuito de facilitar a compreensão dos conteúdos pelos alunos. Ainda mais, argumentavam que, de acordo com as idéias de Jean Piaget e outros, era possível transmitir aos alunos a estrutura de uma disciplina, se fosse feito de uma maneira que correspondesse ao nível de desenvolvimento cognitivo do aluno. (BRUNER, 1960). A ênfase na "estrutura" das disciplinas científicas foi uma negação da orientação curricular, até então adotada, da "educação para a vida".

Joseph Schwab, professor da University of Chicago e membro da equipe do projeto BSCS, articulou o segundo princípio do paradigma num discurso dado na Harvard University em 1961. Schwab declarou que os conteúdos das Ciências não deviam ser ensinados como uma "retórica de conclusões", mas como o resultado de um processo de investigação em fluxo. Schwab argumentou que deveria ser mudada a prática do professor de apresentar ao aluno os conceitos científicos como imutáveis e prontos para serem memorizados para uma prática em que eram apresentados conceitos sempre

como forma de revisão, em decorrência da investigação científica já realizada. Segundo ele, para experimentar a Ciência em sua forma mais correta, o aluno deveria participar do processo científico, qualquer que fosse seu nível escolar.

Para isso, o professor deveria empregar o "método da descoberta" na instrução na sala de aula e no laboratório, isto é, ensinar o aluno como fazer perguntas, como buscar evidências, e como avaliar os resultados de suas investigações. (SCHWAB, 1962). Acreditava-se que, através de discussões em sala de aula e atividades em grupo, leituras e análises dos relatórios, memórias originais dos cientistas e participação do aluno em atividades no laboratório seria possível levar o aluno a "descobrir" os conceitos teóricos ensinados no livro texto e, conseqüentemente, desenvolver sua capacidade de raciocinar e solucionar problemas. (RUDOLPH, 2002).

Com o surgimento desse paradigma alternativo, na reforma curricular da década de 50 e 60, termos como "estrutura", "princípios unificadores", "processo científico", e "ensino pelo método de descoberta" definiram e atribuíram significado às características dos novos cursos de Física, Química e Biologia. No decorrer do tempo, os projetos curriculares, e elementos do paradigma em que se baseavam, influenciaram o ensino de Ciências em outros países, entre os quais, se encontra o Brasil.

14

## Os projetos curriculares norte-americanos no Brasil

O movimento norte-americano de renovação do ensino de Ciências alastrou-se pelo mundo todo. Organizações internacionais como a União Pan-Americana e a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) e entidades como a Fundação Ford, a Fundação Rockefeller e a Fundação da Ásia apoiaram o movimento em vários países, patrocinando encontros para discussões de como melhorar o ensino de Ciências, cursos para formação de líderes para projetos curriculares e conferências de redação para a elaboração e adaptação dos materiais curriculares americanos. Como conseqüência do grande interesse internacional, surgiram núcleos para a produção de materiais didáticos em países, como na Iugoslávia, na Alemanha, nas Filipinas, no Japão, e na Inglaterra, onde atuava a Fundação Nuffield. Na América Latina, centros de trabalho também apareceram na Argentina, no Chile, no Peru, na Venezuela, entre outros. O



movimento chegou ao Brasil, no final da década de 1950, através da ação do Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura (IBECC), que no início era a Comissão Nacional da UNESCO no Brasil.

Para melhor entender o papel central do IBECC no movimento curricular de Ciências no Brasil, cabe notar que, na primeira metade do século XX, o ensino secundário de Ciências no país teve um caráter quase exclusivamente expositivo, com pouca atenção dada às atividades de laboratório. Ainda mais, muitos dos livros didáticos empregados nas escolas eram antiquados e de origem européia. Conforme Krasilchik:

Os textos forneciam informações e muito raramente incluíam problemas para que os alunos resolvessem. Manuais de laboratório eram praticamente inexistentes e os escassos roteiros para experiências disponíveis visavam levar apenas à confirmação de fatos ou princípios já dados aos alunos em aulas teóricas, tendo, portanto, finalidades essencialmente ilustrativas. (KRASILCHIK, 1980, p. 168).

Num primeiro passo, para reverter essa situação, o Decreto Federal no. 9.355, de julho de 1946, criou na Universidade de São Paulo, o Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura (IBECC), que, como uma entidade que avançou os interesses do governo federal e da UNESCO, assumiu a responsabilidade de iniciar projetos que visavam “[...] promover a melhoria da formação científica dos alunos que ingressariam nas instituições de ensino superior e, assim, contribuir de forma significativa ao desenvolvimento nacional.” (BARRA; LORENZ, 1986, p. 1971).

O trabalho do IBECC era, principalmente, de atualizar os conteúdos então ensinados nas escolas secundárias, e de tornar o ensino prático. (KRASILCHIK, 1980). Assim, entre 1952 e 1956, os primeiros projetos do IBECC se envolveram com a produção e a divulgação de “kits” de Química, ou seja, “caixas” contendo materiais para a realização de experiências simples nas escolas secundárias. Conforme observado na época, “[...] esperava-se, que, através das atividades propostas nos ‘kits’, os alunos desenvolvessem uma atitude científica quando confrontados com problemas.” (BARRA; LORENZ, 1986, p. 1972).

No final da década de 50, a evolução do IBECC começou a ser influenciada pelo movimento reformista do ensino de Ciências no exterior.



Refletindo esse novo interesse nas Ciências, a Fundação Rockefeller doou ao IBCEC, em 1957, equipamentos e matérias-primas no valor de 10.000 dólares para apoiar suas atividades. Dois anos depois, a Fundação cedeu mais recursos financeiros, junto ao MEC, que, em seu orçamento de 1959, destinou Cr\$ 1.800.000,00 ao Instituto. (BARRA; LORENZ, 1986). Esse apoio financeiro contribuiu para os primeiros sucessos do IBCEC em prol da melhoria do ensino de Ciências, principalmente em São Paulo.

No mesmo ano, a Fundação Ford lançou seu programa de assistência técnica à América Latina, também tendo com um dos objetivos a melhoria do ensino de Ciências nos países do hemisfério sul. Quase de imediato, seus diretores interessaram-se pelos trabalhos desenvolvidos pelo IBCEC, e, após contatos com a Diretoria, receberam uma lista de sete projetos solicitando financiamento. Baseada nessa relação, a Fundação concedeu ao Instituto, em 1961 e 1962, subvenções que totalizaram 170.000 dólares para a produção e distribuição de *kits*, cursos de treinamento de professores de Ciências, e, particularmente, a tradução, adaptação e publicação dos materiais didáticos de Ciências, elaborados nos grandes projetos curriculares nos Estados Unidos. (MAYBURY, 1975). O apoio financeiro veio em um momento oportuno para o IBCEC, devido à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961) que, em 1961, eliminou os programas federais obrigatórios que constituíam o maior obstáculo à reforma curricular no âmbito nacional e à introdução de projetos curriculares estrangeiros, como aqueles divulgados pelo IBCEC.

A mudança na política educacional nacional criou um ambiente de receptividade para os projetos do IBCEC. Entre 1961 e 1964, o Instituto conseguiu introduzir no Brasil a *Versão Verde* do BSCS e os textos de PSSC e CBA, englobando, portanto, os estudos de Biologia, Física e Química. Junto a essas atividades, o IBCEC, nesse período, treinou um total de 1.800 professores na utilização dos materiais BSCS e PSSC. (MAYBURY, 1975). Também iniciou a produção de equipamentos para a realização de experiências de laboratório propostas nos novos cursos de Ciências. Com respeito à comercialização dos materiais, produzidos por IBCEC, o Instituto firmou um convênio com a Universidade de Brasília, que visava à publicação dos textos, traduzidos e adaptados pelo Instituto, e com a United States Agency for International Development (USAID), que se comprometeu a financiar os primeiros 36.000 exemplares publicados.



A produção de livros e materiais pelo IBCEC continuou sendo prioritária nos anos a seguir. Entre 1965 e 1967, o Instituto introduziu, entre outros, a *Versão Azul* do BSCS, o *Chem Study*, o IPS, e o projeto inglês, *Nuffield Biology*. Também, em 1966, o IBCEC recebeu 86.000 dólares da Fundação Ford, do qual uma parte foi designada para a tradução e divulgação de livros de guias do professor para acompanhar as versões traduzidas dos textos americanos. (MAYBURY, 1975). Ilustrando o sucesso da divulgação dos materiais do IBCEC, calcula-se que, entre 1964 e 1971, foram distribuídos mais de 400.000 exemplares dos materiais PSSC. E, no período de 1965 a 1972, aproximadamente 325.000 exemplares, das diferentes versões do BSCS, foram disseminados pelo Brasil. (BARRA; LORENZ, 1986).

Em 1967, o IBCEC sofreu uma transformação significativa, quando, a partir do Instituto, foi estabelecida a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC). A FUNBEC, uma entidade distinta, porém, complementar ao IBCEC, tinha como função primária a comercialização dos materiais didáticos produzidos pelo Instituto, visto que esse se encontrava impedido de tal atividade devido à sua filiação à UNESCO. No entanto, apesar de serem duas entidades juridicamente distintas, o IBCEC e a FUNBEC trabalhavam em conjunto para produzir e comercializar materiais que apresentaram “[...] aos jovens os problemas científicos a serem desenvolvidas por meio de experiências, tirando os jovens suas próprias conclusões ao invés de ler sobre experiências que outros fizeram e conclusões que outros tiraram.” (BARRA; LORENZ, 1986, p. 1975).

17

## **Nova geração de materiais curriculares**

Na década de 1960, a Fundação Ford tinha concedido ao Instituto subvenções totalizando 450.000 dólares, grande parte dos quais financiou a tradução e adaptação dos cursos americanos e o treinamento de professores para utilizá-los (MAYBURY, 1975, p. 48). Mas, com o início da década de 1970, o IBCEC/FUNBEC redefiniu sua política, referente à divulgação de materiais curriculares, e continuou recebendo apoio da Fundação Ford. Houve um entendimento por parte da Diretoria do IBCEC que, se o Instituto pretendia evoluir, era preciso focalizar na criação de materiais nacionais que atenderam às necessidades imediatas dos alunos brasileiros. De novo, a Fundação Ford

concedeu ao Instituto uma subvenção de 194.000 dólares para a elaboração de materiais didáticos nacionais para o primeiro grau e o ginásio, e para o projeto secundário de *Ciência Integrada*. (MABURY, 1975). Os novos projetos surgiram no momento em que o governo decretou a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reestruturou o ensino básico.

A Lei 5.692/71 promoveu alterações em todo o sistema escolar. O Parecer 853/71 estipulou que, nas quatro séries iniciais do 1º grau, os conteúdos das matérias deveriam ser desenvolvidos sob a forma de "atividades", isto é, experiências concretas. Nas quatro últimas séries do 1º grau, os conteúdos constituíram como áreas de conhecimento afins. Assim, as Ciências Físicas e Biológicas, a Matemática e o programa de Saúde deveriam ser estudados em forma integrada. No 2º grau, os conteúdos apareceram em forma de "disciplinas", como a Biologia, a Física e a Química. O projeto de *Ciência Integrada*, que era um dos primeiros projetos surgidos da nova política do IBECC/FUNBEC, foi uma resposta positiva à nova legislação.

18 O Ministério da Educação e Cultura, de acordo com as prioridades do Plano Setorial de Educação, lançou, em 1972, o Projeto Nacional para a Melhoria do Ensino de Ciências. O projeto ficou sob a responsabilidade do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) e recebeu apoio financeiro da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). A Agência proporcionou 50% dos recursos financeiros e o Ministério da Educação e Cultura proporcionou 20% dos recursos. O restante ficou sob a responsabilidade de cada Estado onde o PREMEN desenvolvia suas atividades. Entre seus vários deveres, o PREMEN responsabilizou-se pelo desenvolvimento de materiais didáticos, adequados para a realidade brasileira, e ao treinamento de professores de Ciências e Matemática na utilização desses materiais. (BARRA; LORENZ, 1986). Com a criação do PREMEN, a percepção do ensino de Ciências, como fator importante no desenvolvimento nacional, teve expressão numa política nacional, portanto, levando o país a possuir mais um entidade que especializava na produção de materiais didáticos para o ensino de ciências.

De 1972 a 1980, doze projetos voltados para o desenvolvimento de materiais didáticos foram patrocinados pelo PREMEN e executados por diversos órgãos como Centros de Ensino de Ciências, Faculdades de Educação, agências do governo federal, e até mesmo, o IBECC/ FUNBEC. A metade dos projetos enfatizou o ensino experimental de ciências no primeiro grau e a



outra metade, no segundo grau. Todos visaram ao desenvolvimento de livros didáticos para o aluno, guias para o professor, material de laboratório e materiais audiovisuais, dentro dos moldes das materiais do IBECC da década de 60. Dos diversos projetos importantes constavam o *Projeto de Ensino de Física*, o *Projeto Nacional para o Ensino de Química no Segundo Grau* e o *Projeto de Ensino de Ciências* (PEC). (BARRA; LORENZ, 1986). O que mais marcou os projetos do PREMEN foi a melhor organização dos conteúdos nos livros textos, e a ênfase no ensino experimental como meio de introduzir no aluno uma noção mais precisa do processo científico. Os materiais, em conjunto, claramente refletiram a filosofia do ensino de Ciências que permeava os materiais divulgados pelo IBECC na década anterior.

A década de 1970 foi também um período profícuo para o IBECC/FUNBEC. Doze projetos foram destinados ao ensino de ciências no primeiro e segundo graus (e um, à educação de adultos) e desenvolvidos em convênio com universidades e centros de ensino de Ciências em várias partes do Brasil. Ao mesmo tempo, o Instituto também iniciou a produção de materiais didáticos para outras áreas de estudos, como o *Projeto CESH* (Ciências Físicas e Biológicas, Estudos Sociais e Matemática) para o primeiro grau e o *Projeto Brasileiro para o Ensino de Geografia* para o segundo grau. Juntando-se os projetos do IBECC/FUNBEC, com os do PREMEN, um total de vinte e quatro projetos foram desenvolvido no período. (BARRA; LORENZ, 1986).

O encerramento da década testemunhou o declínio da importância do Projeto Melhoria do Ensino de Ciências, apesar de ter atingido os objetivos formulados pelo MEC. A redução de suas atividades também foi acompanhada por uma diminuição na produção de materiais didáticos. Concomitante a essa transformação, o PREMEN e o IBECC/FUNBEC aumentaram suas atividades ao respeito da formação dos professores de ciências e, ainda na década de 70, começaram a explorar as implicações sociais da Ciência. (KRASILCHIK, 1980).

Sumariando as atividades do IBECC/FUNBEC e do PREMEN nas décadas de 1960 e 1970, foram desenvolvidos, ao todo, quarenta e dois projetos curriculares que resultaram na produção de materiais didáticos. Em geral, os materiais partiram de uma percepção única de como ensinar as ciências, esta refletindo os princípios que fundamentaram o desenvolvimento dos grandes projetos curriculares norte-americanos da década de 60: melhor estruturação dos conteúdos para aumentar a compreensão, diminuição da memorização e

ênfase no processo de investigação científica vivenciado pelo aluno. (BARRA; LORENZ, 1986).

## Considerações finais

20 Uma análise das inovações no desenvolvimento de materiais didáticos de Ciência, nas décadas de 1960 e 1970, aponta dois momentos distintos na reforma do ensino de Ciências no Brasil. O primeiro envolvia a tradução e adaptação de materiais didáticos desenvolvidos nos Estados Unidos e na Inglaterra nas décadas de 50 e 60. Pelos esforços de IBECC, nos primeiros anos da década de 1950, de introduzir os novos materiais curriculares de Ciências norte-americanos no Brasil, o Instituto colocou o Brasil na vanguarda de um grupo seleto de países – Inglaterra, Argentina, Turquia, Itália, Japão, Austrália etc. (MAYBURY, 1975; ACS, 1968). O interesse desses países e do Brasil nesses projetos refletiu uma percepção maior do relacionamento do ensino de Ciências com o desenvolvimento nacional. Essa percepção explica, em grande parte, a disponibilidade de recursos financeiros estrangeiros para a transplantação dos projetos norte-americanos de ciências, juntamente com sua filosofia, para o Brasil e outros países.

O segundo momento, no movimento curricular de Ciências, caracterizou-se pelo desenvolvimento de materiais didáticos que, especificamente, atendiam às necessidades das escolas brasileiras. O IBECC/FUNBEC foi ativo neste trabalho. Também, pelo PREMEN, instituído em 1972, foram organizados projetos que envolviam educadores e cientistas brasileiros na elaboração de livros didáticos para alunos, guias para professores e recursos audiovisuais apropriados ao ensino brasileiro. Os novos materiais preconizavam uma visão reconstituída da natureza de uma disciplina científica; ou seja, uma disciplina científica é um corpo organizado de conhecimentos, e um processo sistemático e criativo de adquirir esses conhecimentos. Embora entidades nacionais apoiassem estas iniciativas, continua a contribuição financeira de entidades estrangeiras nesse esforço.

Para concluir, pergunta-se: Qual foi o impacto dos projetos norte-americanos sobre o ensino de Ciências no Brasil? Vários estudos e avaliações demonstraram que, apesar da tradução e divulgação dos novos materiais



didáticos e o treinamento de professores para sua utilização, a melhoria da aprendizagem dos alunos brasileiros ficou aquém do esperado. Problemas associados com a inexistência, nas escolas, de laboratórios e equipamentos para a realização das atividades propostas nos livros-texto e manuais de laboratório e o despreparo dos professores dificultaram a divulgação, em larga escala, dos novos materiais. (BARRA; LORENZ, 1986).

A maioria dos alunos encontrou a orientação teórica e abstrata dos conteúdos demasiadamente difícil e alheia aos seus interesses e necessidades cotidianas. Perante essas dificuldades, foi inevitável que a utilização dos materiais tivesse diminuído com o decorrer do tempo. Krasilchik, em 1980, fez uma apreciação do sucesso da reforma curricular no ensino de Ciências, tendo concluído que a transformação do ensino, em nível secundário, foi "superficial e limitada." (KRASILCHIK, 1980, p. 179).

A introdução dos projetos estrangeiros de Ciências no Brasil na década de 60, no entanto, teve um efeito duradouro não previsto. Os projetos curriculares inseridos no meio educacional brasileiro, com sua visão singular da natureza de uma disciplina científica e a maneira de como ensinar as Ciências, exerceram uma influência, às vezes profunda e, às vezes, tangencial, sobre o desenvolvimento de novas gerações de materiais didáticos no Brasil. Essa influência pode ser caracterizada assim:

[...] a maior parte da linguagem, práticas e expectativas do ensino de Ciências tem derivado deste movimento. A reabilitação dos conteúdos das matérias, a elevação do papel instrucional do laboratório, a utilização da medida inovadora e instrucional, e particularmente, a ênfase na investigação centrada nas disciplinas e a atenção explícita dada à natureza das Ciências – tudo bastante comum na literatura educacional de hoje – pode ser observados nos novos projetos curriculares da NSF. (RUDOLPH, 2002, p. 4).

No Brasil, esse efeito foi, também, sentido em diversos projetos curriculares nacionais.

## Nota

- 1 O presente trabalho é uma versão revisada do artigo intitulado "As reformas do ensino das ciências no ensino secundário brasileiro nas décadas de 1960 e 1970", publicado na *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 39, n. 1, 2004.

## Referências

A.C.S. (American Chemical Society). **International Chemical Education**: the High School Years. Washington: D.C, 1968.

BARRA, Vilma M.; LORENZ, Karl M. Produção de materiais didáticos de ciências no Brasil, período: 1950 a 1980. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 38, n.12. p. 1971-1983, dez. 1986.

BRUNER, Jerome. **The process of education**. New York: Vintage, 1960.

BSCS. **An evaluation of biologia**. Brazilian adaptation of the BSCS Green Version. Brasil, jun. 1973. (Volume I).

22 DE BOER, George E. **A history of Ideas in science education: implications for practice**. NY: Teachers College Press, 1991.

HURD, Paul. **New directions in teaching secondary school science**. Chicago: Rand McNally, 1970.

KRASILCHIK, Myriam. Inovação no ensino das ciências. In: GARCIA, Walter. (Coord.) **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

LORENZ, Karl M. Os livros didáticos e o ensino de ciências na escola secundária brasileira no século XIX. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 38, n.3, p. 426-435, mar. 1986.

\_\_\_\_\_. O ensino de ciências e o Imperial Collégio Pedro II: 1838-1889. In: VECHIA, Aricle; CAVAZOTTI, Maria A. **A escola secundária**: modelos e planos (Brasil), séculos XIX e XX. São Paulo: Annablume, 2003.

MAYBURY, Robert H. **Technical assistance and innovation in science education**. New York: John Wiley & Sons, 1975.



QUICK, Suzanne. **Secondary impacts of the curriculum reform movement:** a longitudinal study of the incorporation of innovations of the curriculum reform movement into commercially developed curriculum programs. 1978. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) \_ Programa de Pós-Graduação em Educação, Stamford University, 1978.

RUDOLPH, John. **Scientists in the classroom:** the cold war reconstruction of american science education. New York: Palgrave, 2002.

SCHWAB, Joseph. **The teaching of science.** Cambridge (MA): Harvard University Press, 1962.

Prof. Dr. Karl Michael Lorenz, Ed.D  
Sacred Heart University de Fairfield  
Curso de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa História do Ensino de Ciências no Brasil  
E-mail | [lorenzk@sacredheart.edu](mailto:lorenzk@sacredheart.edu)

Recebido 23 abr. 2008

Aceito 14 maio 2008





# Livros escolares e imprensa educacional periódica dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, Brasil, 1870-1939

Schoolbooks and periodical educational publications among german immigrants  
in the state of Rio Grande do Sul, Brazil, 1870-1939

Lúcio Kreutz  
Universidade de Caxias do Sul

## Resumo

A partir da ênfase na formação dos Estados Nacionais entendia-se que a escolarização do povo era uma promissora estratégia para a formação do "homem novo" para se chegar à desejada sociedade democrática. Nesse contexto, a imprensa pedagógica começou a ser privilegiada como um mecanismo fecundo para a dinamização do processo escolar. O objetivo do presente texto é examinar a produção dos livros escolares entre imigrantes alemães no Brasil, salientando que, a partir da década de 1870, iniciou atenção especial das igrejas da imigração, católica e evangélico-luterana, na produção da imprensa pedagógica. Tratava-se de uma estratégia de oposição à crescente formação do Estado Nacional, laico, que também recorria ao processo escolar como estratégia de sua afirmação. Nesse contexto os imigrantes alemães produziram expressivo número de livros e periódicos escolares, especialmente de 1870 até 1939, quando a imprensa na língua dos imigrantes foi proibida pelos decretos governamentais de nacionalização do ensino. No texto, além das informações introdutórias, analisa-se a tradição escolar entre os imigrantes, o contexto favorável para a produção da imprensa educacional e os periódicos e livros escolares elaborados e impressos para as escolas da imigração alemã, especialmente no estado do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: livros escolares. Imigração e escola. Imprensa pedagógica.

## Abstract

On the basis of the emphasis put on the building of national states, the schooling of the people was seen as a promising strategy to build the "new man" and to reach the longed-for democratic society. In this context pedagogical publications began to be stressed as a fruitful mechanism to foster the dynamism of the school process. This paper discusses the publication of schoolbooks among German immigrants in Brazil, highlighting that from the '1870s onwards both the Catholic and the Lutheran immigrant churches gave special attention to the publication of pedagogical material. This was also a strategy used to counter the growing formation of the national lay state that equally made use of the schooling process as a means to affirm itself. In this context the German immigrants produced a significant number of schoolbooks and school-related periodicals, which are the topic of this paper.

Keywords: Schoolbooks. Immigration and school. Pedagogical publications.



## Introdução

Para entender a questão da imprensa pedagógica entre imigrantes alemães, no Brasil, é importante levar em consideração sua tradição cultural e escolar de origem, sua forma de inserção e de localização na vida social, cultural e econômica do Brasil. Por exemplo, a forma de inserção no Estado de São Paulo como mão-de-obra urbana ou em fazendas de café foi diferente daquela do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo, em que predominou a concentração em núcleos rurais, inicialmente bastante isolados, mas etnicamente homogêneos. A formação desses núcleos rurais, com homogeneidade étnica, foi favorecida pela política oficial de imigração e sendo, também, uma tendência entre imigrantes, já que a homogeneidade favoreceria a formação de estruturas de apoio mútuo com base na própria tradição cultural.

Nessas circunstâncias, as colônias "alemãs", "polonesas", "italianas" e "japonesas", isoladas por longo período, empreenderam ampla estrutura de apoio ao processo escolar, religioso e sociocultural, com características de seus países de origem. A organização física dos núcleos rurais tinha, como princípio, que determinado número de imigrantes (de 60 a 100 famílias) se instalasse em torno de um centro para a comunidade, com infra-estrutura de artesanato, comércio e atendimento religioso-escolar. Essas seriam condições básicas para a integração entre os moradores. Sem essa estrutura física dos núcleos rurais, propiciando a interação entre os imigrantes, não teria sido possível a rede de organizações sociais, culturais e religiosas a dinamizar suas instâncias coletivas. Estudos mostram que os imigrantes, especialmente os que vieram ao Brasil no século XIX, normalmente conservavam alguma forma de identificação étnica em relação ao idioma, à organização religiosa, associativa e escolar de origem.

Importa observar ainda que entre os grupos étnicos que investiram no processo escolar houve bastantes diferenças nas iniciativas e ênfases. A partir das fontes dos imigrantes, o Brasil chegou a ter em torno de duas mil e quinhentas escolas étnicas, das quais 1.579 eram de imigrantes alemães com a seguinte distribuição por estado: Rio Grande do Sul, com 1.041; Santa Catarina, com 361; Espírito Santo, com 67; São Paulo, com 61; Rio de Janeiro, com 16 e mais 33 espalhadas nos outros estados. Entre 1870 e 1939, os imigrantes poloneses chegaram a ter 349 escolas étnicas, os italianos 167

(em 1914, eram 396) e os japoneses 178 (Kreutz, 2003, p. 355). Outras etnias de imigrantes também tiveram suas escolas, embora em número bastante menor. Os números de escolas aqui apresentados são bastante discrepantes, dependendo das fontes. Atribuo-o às tensões com o poder público no período da nacionalização compulsória. Importa ainda observar que o Brasil teve número mais elevado de escolas da imigração alemã do que os demais países da América Latina. Enquanto no Brasil as escolas da etnia alemã chegaram a 1.579, na Argentina, foram 204; no Chile, 45; no Paraguai, 25; e seis, no Uruguai. Essa diferença deve-se especialmente às políticas de imigração de cada país e ainda, como fator importante, às diversas formas de localização geográfica e de inserção sociocultural e econômica.

Outro aspecto importante a ser considerado é que o número de escolas não é proporcional ao número de imigrantes dos diversos grupos étnicos. Até a década de 1940, haviam chegado ao Brasil em torno de 1.513.000 italianos, 1.462.000 portugueses, 598.000 espanhóis, 250.000 alemães, 188.000 japoneses, 123.000 russos, 94.000 austríacos, 79.000 sírio-libaneses, 50.000 poloneses e diversos outros grupos étnicos em número menor (CARNEIRO, 1950). Esses números indicam a grande diferença quanto às escolas étnicas entre imigrantes no Brasil.

O primeiro grupo de imigrantes vindos ao Brasil, após a Independência, foi o dos alemães, chegando ao RS em 1824. Era um momento histórico de muita efervescência em torno da idéia de formação dos Estados Nacionais, independentes e laicos. Tomando o Estado e não a Igreja como referência maior de poder na organização da sociedade, entendia-se, tanto nos países europeus, como na América, que a escola seria a instância privilegiada para a formação de uma sociedade forte e independente. Essa idéia, considerada uma das bandeiras da Revolução Francesa, foi aprofundada a partir de então por Kant e Fichte. Esses pensadores entendiam que um povo só seria forte e independente se fosse formado e unido em torno de princípios comuns, a partir da base racional, o que era visto como tarefa principal da escola. Por isso, nas regiões de língua alemã iniciou intensa mobilização para a organização de escolas para toda a população. Naquele momento histórico, a Prússia estava sendo reconhecida como a região que tinha conseguido organizar melhor o sistema escolar, tanto que muitos países da Europa e da América enviaram para lá observadores com o objetivo de obter subsídios para a implantação de uma rede de ensino público para seus países.



A maior parte dos imigrantes alemães –, próximo a 90% –, vieram alfabetizados ao Brasil. Estavam conscientes da importância da escola para seus projetos sociais, políticos e culturais. Não foi o único grupo étnico a organizar escolas, mas foi quem as organizou em maior número e com mais ampla estrutura de apoio.

As escolas da imigração não eram homogêneas. Torna-se necessário distinguir entre escolas urbanas e escolas de núcleos rurais. Também era possível constatar acentuada diferença entre os diversos grupos étnicos quanto às iniciativas escolares e, especialmente, quanto à estrutura de apoio elaborada para as mesmas. Em relação aos imigrantes alemães, foco deste ensaio, as escolas étnicas eram ou urbanas, ou de ordens e congregações religiosas ou de núcleos rurais. Os imigrantes que se estabeleceram em centros urbanos, especialmente os vinculados ao comércio, indústria e profissões liberais, formaram associações para manter as chamadas “escolas alemãs” (*Deutsche Schule*), situadas no Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP), Curitiba (PR), Blumenau (SC), Joinville (SC), Porto Alegre (RS), Pelotas (RS), Rio Grande (RS) e Novo Hamburgo (RS). Eram escolas laicas, geralmente de boa qualidade, nas quais também foram aceitos alunos não pertencentes ao respectivo grupo étnico. O currículo atendia às exigências nacionais e era complementado com aspectos da cultura alemã, ficando o mais próximo possível ao currículo praticado na Alemanha. Essas escolas eram bastante conhecidas e ainda hoje existem as equivalentes em algumas capitais de estados, como São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre. Pelas pesquisas realizadas até o momento, ainda não se sabe o número desse tipo de “escolas alemãs”, no entanto foi reduzido, possivelmente, em torno de uma dezena.

Diversas ordens e congregações religiosas também mantiveram escolas, especialmente em centros urbanos. Essas eram escolas confessionais, não diretamente étnicas, todavia com muitas características da tradição cultural do país de origem da ordem ou congregação que as mantinha. Essas foram destinadas à formação de lideranças e, embora também não fossem muitas, eram consideradas de boa qualidade e exerceram função relevante nesse aspecto. As “escolas alemãs” e as confessionais tiveram seus alunos especialmente da classe média.

No entanto, o maior número das escolas da imigração alemã foi de escolas étnico-comunitárias de núcleos rurais, compondo mais de 90% do total das escolas desse grupo étnico. E essas escolas não se desenvolveram de

forma isolada, cada uma restrita a seu núcleo populacional. Elas foram assumidas como prioridade pelas Associações dos imigrantes alemães e também estavam vinculadas a uma instância maior, isto é, à igreja católica e/ou evangélica. Ademais, eram escolas étnicas porque retratavam aspectos culturais importantes da respectiva etnia, como língua e costumes. Assim, parece mais adequado denominá-las escolas étnico-comunitárias, confessionais. Em 1931, as associações de professores da imigração alemã fizeram um levantamento de suas escolas. Constatou-se que, das 1.345 escolas étnico-comunitárias da imigração alemã, 705 estavam vinculadas à Igreja Evangélica Luterana, 451 à Igreja Católica e 169 eram mistas. No Rio Grande do Sul, a vinculação confessional das escolas da imigração alemã foi maior que noutros estados, tendo 911 escolas comunitárias vinculadas a uma confissão religiosa e apenas 41 escolas mistas (Cem anos de germanidade no RGS, 1999).

Esse dado é importante porque foi a homogeneidade étnica e confessional dos núcleos rurais que facilitou a coordenação do processo escolar por parte das respectivas igrejas, católica e luterana, com ampla estrutura de apoio para as elas. Toda a ação escolar foi planejada, incentivada e reestruturada como um assunto de interesse comum, a partir do estímulo e/ou coordenação da respectiva igreja. Assim, quando se introduziu a obrigatoriedade mínima de quatro anos, a partir de 1900, e de cinco anos, a partir de 1920, isso valeu para todas as escolas e localidades, sendo cobrado com sanções religiosas. Em nível confessional, católicos e luteranos tiveram, respectivamente, sua associação de professores, seu jornal do professor, sua escola normal, reuniões locais e regionais de professores, cursos e semanas de estudo, incentivando a produção de material didático específico para as escolas étnicas e organizando, em conjunto, um instituto de pensão e aposentadoria para os professores.

Também nos outros estados, especialmente em Santa Catarina, houve estrutura de apoio para as escolas da imigração, no entanto em número significativamente menor. A Associação Brasileira de Professores da Imigração Alemã elaborou, na década de 1930, uma lista dos professores e das escolas nos estados com imigrantes alemães. Essa lista contém o nome de cada professor, a localidade da escola, o nome da escola, o ano de sua fundação, o número de alunos, sua vinculação religiosa e se o professor recebia subvenção ou não do Estado. Trata-se de cópia manuscrita, encontrável no Instituto Martius Staden, em São Paulo.



Nos estados com número expressivo de imigrantes, houve convivência relativamente pacífica destes com o poder público, registrando-se estímulo governamental para as escolas étnicas até a Primeira Guerra Mundial. A partir de 1920, ocorreu progressivo decréscimo das escolas étnicas. Nesse momento, São Paulo estava sendo o centro de discussão de referenciais para a concepção de Nação, Cidadania e Nacionalidade. Nos estados em que os imigrantes se encontravam mais concentrados em área rural, o número de escolas étnicas ainda foi aumentando até a década de 1930, ocorrendo um processo de nacionalização preventiva, em que o governo abria escolas públicas junto às étnicas, porém sem impedir as iniciativas dos imigrantes.

A partir da tendência política crescentemente nacionalista, as escolas étnicas já foram vistas com mais restrição. E, em 1938/1939, com a nacionalização compulsória, foram fechadas ou transformadas em escolas públicas por meio de uma seqüência de decretos de nacionalização. No presente ensaio, delimito-me à imprensa pedagógica da imigração, de 1870 até sua supressão com a Campanha da Nacionalização, em 1939, enfocando a experiência dos imigrantes alemães, especialmente no Rio Grande do Sul, estado em que as escolas étnicas tiveram maior expressão, com significativa estrutura de apoio e ampla produção de livros didáticos. A partir dessas informações introdutórias, apresento inicialmente a tradição escolar dos imigrantes alemães a partir de sua terra de origem, trato do contexto favorável que encontraram no Brasil para organizar as escolas étnicas e, em seqüência, apresento suas iniciativas relacionadas com a imprensa educacional. Delimito o texto à imprensa pedagógica relacionada com as escolas étnico-comunitárias dos núcleos rurais de imigrantes alemães do Rio Grande do Sul, de 1870 a 1939, quando essa imprensa em língua alemã foi proibida pelo processo de Nacionalização do ensino.

Em 1991, a UNISINOS formou o Núcleo de Estudos Teuto-brasileiros (NETB), transformado posteriormente em ADOPE (Acervo Documental e de Pesquisa) com o objetivo de formar um acervo e de pesquisar as fontes da imigração alemã, especialmente no Rio Grande do Sul. Estou integrado com os demais pesquisadores desse Núcleo e, há anos, estamos promovendo um trabalho, ao estilo mutirão, mobilizando descendentes da imigração alemã, perscrutando acervos e bibliotecas para o levantamento dos livros didáticos da imigração alemã. No presente texto, apresento resultados de pesquisa desse grupo, especialmente os relativos à imprensa pedagógica entre os imigrantes

alemães, objeto específico de minhas pesquisas, recorrendo inclusive a alguns resultados de pesquisa apresentados já em publicações anteriores.

## Os imigrantes alemães provieram de tradição já secular sobre a importância da escola e do livro didático

A partir da invenção da imprensa tornou-se cada vez mais freqüente o uso da Bíblia impressa para treinar a leitura. Gradativamente, passou-se a elaborar manuais específicos para esse objetivo, designando-os *Fibel* (cartilha). A expressão *Fibel* é conhecida, desde 1419, significando "pequena Bíblia". Segundo outra versão, esta palavra vem do termo latino *Fibula*, significando uma pequena lousa sobre a qual se escrevia com estilete. Nos séculos XV, XVI e XVII utilizava-se pouco essa expressão, sendo que as cartilhas recebiam outras denominações como *ABCbüchlein*, *ABCDarium*, *Hand-Figuren oder Grundtbiechel*, *Tabula Elementaris*, *Tafelbüchlein*, *Kindertafel*, *Syllabenbüchlein*, *Elementa Puerila*, *Kindertafel*, ou simplesmente *Tafel*. (LZ, 1911, n. 2, p. 16; *Lexikonder Pedagogik*, 1913, p. 1290).

30

A história sobre o início dos livros didáticos tem muitas referências a esses abecedários (cartilhas). Já no início do século XX, em torno de 200 cartilhas diferentes estavam em circulação na língua alemã. Na biblioteca central da Fundação Comenius, em Leipzig, há acima de 1.500 títulos de cartilhas, em que se refletem as mudanças de método e de ênfase no ensino da leitura e da escrita ao longo dos séculos. Historicamente, houve uma seqüência de estudos e iniciativas quanto à concepção e reformulação de livros didáticos, especialmente de cartilhas. Isso ocorreu com o objetivo de adaptá-las constantemente aos avanços teóricos sobre a arte de ensinar a ler e a escrever. O livro escolar deveria estar em conformidade com a idade e o grau de desenvolvimento da criança, facilitando seu aprendizado.

Provindos dessa tradição já secular em relação à importância da literatura escolar, os imigrantes alemães no Rio Grande do Sul investiram intensamente na elaboração e na impressão de livros didáticos, fazendo-o sob princípios pedagógicos acordados nas reuniões de docentes. As duas revistas dos professores teuto-brasileiros do Rio Grande do Sul, a católica e a evangélica, retratam essa dinâmica de produção do conhecimento e de sua expressão na literatura escolar. Até a década de 1930, os imigrantes alemães



havam elaborado e impresso acima de 160 manuais escolares, duas coleções de Jornal/Revista do Professor (*Lehrerzeitung*), um periódico intitulado *Das Schulbuch* (O Livro Escolar), e um anuário (*Lehrerkalender*) preparado especificamente para os professores da imigração alemã.

Essa imprensa pedagógica retrata a importância que a escola tinha no projeto das comunidades de imigração alemã do Rio Grande do Sul. Nas décadas de 1920/1930, os imigrantes haviam chegado praticamente à universalização da escola em mais de mil núcleos rurais do estado. A partir de 1937, com o processo compulsório de Nacionalização do Ensino, a produção e o uso da literatura escolar dos grupos étnicos foram proibidos, procedendo-se à destruição de parte, seja por agentes de nacionalização, seja por imigrantes, buscando proteger-se de incômodos com os agentes.

No texto, uso especialmente a expressão *livro escolar* porque é a tradução direta de *Schulbuch*, termo mais usado na literatura dos imigrantes alemães. Mas uso também e entendo como sinônimos as expressões *livro didático* e *manual escolar*, termos também usados no período.

## Um contexto favorável para a produção da imprensa pedagógica dos imigrantes no Brasil

31

Os três periódicos, o anuário e os livros escolares dos imigrantes alemães do RS foram produzidos em momento histórico de intensa mobilização pelo direito para gerir o processo educacional, numa disputa entre Estado e Igreja, envolvendo também a autonomia comunitária sobre o processo escolar. Nesse período histórico, a imprensa pedagógica nacional, considerada como instância privilegiada de ação, começou a ser usada para a caracterização e para a definição daquilo que deveria ser a nacionalidade brasileira.

As iniciativas dos imigrantes, em relação à imprensa pedagógica, precisam ser entendidas em contexto amplo. O século XIX caracterizou-se pelo avanço na formação dos Estados/Nação que, para tentar consolidar-se, investiram fortemente no processo escolar. As igrejas cristãs entenderam-no como perda de seu direito de gerir a educação, reagindo no espírito da Restauração Religiosa. O processo escolar e a imprensa pedagógica tornaram-se, nesse contexto, eixo de atenção e campo de disputa. Os livros escolares de fato já vinham sendo bastante difundidos desde a Reforma Protestante e a Contra-



Reforma, especialmente em países de influência protestante. Seu uso na escola era entendido como um complemento do processo de ensino e não como seu centro. Bünger (1898) identifica a década de 1840 como o momento histórico em que se começou a tomar os manuais didáticos como base para o ensino escolar, especialmente em países europeus, nos quais a maior parte da população já freqüentava aulas.

É importante entender que a difusão dos impressos pedagógicos, entre eles, os livros escolares, sempre estiveram vinculados a processos político-sociais e culturais mais amplos de estruturação das sociedades. A partir do momento histórico da formação do Estado-Nação, a escola e o livro didático foram vistos como instância privilegiada para a formação e legitimação de novas estruturas político-sociais. Trata-se de um processo que não teve uma linearidade de tempo e de políticas públicas entre os diversos países.

No Brasil, os livros de leitura praticamente não existiam nas escolas até meados do século XIX. Estudos como os de Bittencourt (1993), Batista (1998), Munakata (1997), entre outros, realçam que a história inicial do livro didático tem a ver com a tardia implantação da Imprensa Régia, a partir de 1808. Até então os materiais de leitura eram pouco disponíveis, tanto nas raras escolas, quanto na sociedade como um todo. O brasileiro era um povo predominantemente não-escolarizado. Batista (1998) e Soares (1996) explicitam que, já a partir da primeira metade do século XIX, foram se tornando mais freqüentes os discursos sobre a necessidade da escolarização do povo, e que isto ocorria em várias esferas da sociedade. As Assembléias Provinciais mobilizavam-se em torno da elaboração de textos legais para ordenar a instrução formal, escolar. A legislação sobre o livro, sobre sua escolha e sua utilização, ficava a cargo das Províncias. Se, em termos de discurso e de legislação, foi-se estabelecendo um avanço, a prática efetiva de difusão de escolas e de impressos educacionais ainda era muito lenta, marcada fortemente pela herança do Brasil Colônia. Os escravos continuavam proibidos de freqüentar a escola, e para as meninas, o mais importante era uma educação geral, dirigida para o bom desempenho das atividades domésticas.

No Brasil, com a crise econômica e política de 1870, acentuou-se o debate em torno de novos horizontes. O projeto político republicano foi tomando corpo. Nesse contexto a escola e a imprensa pedagógica começaram a ser entendidos como um apoio promissor para as novas propostas.



No entanto, o livro didático foi objeto da política governamental, de forma mais sistemática, apenas a partir da década de 1930. Para Guy de Holanda (Apud FREITAG, 1987), o livro didático nacional é uma consequência direta da Revolução de 30. Segundo esse autor, a queda da moeda nacional, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro, provocado pela crise mundial, permitiu que o livro didático brasileiro, antes mais caro que o impresso no exterior, competisse com o ele.

Considero de suma importância a percepção de que o projeto republicano, com ênfase na escolarização e nos impressos pedagógicos, não se deu em espaço vazio de interesses conflitantes. Ao contrário, foi um momento histórico de agudas contradições e estranhamentos. Concomitante ao projeto republicano, e em parte contra este, ocorreu também uma rearticulação das Igrejas Cristãs. Acuados pelo avanço do ideário liberal com a proposta de um Estado laico, católicos e luteranos reagiram em perspectiva de Restauração Religiosa, tomando seus princípios como a referência maior para a organização político-social e cultural. Valores como solidariedade humana e comunitarismo deveriam ser prioritários na institucionalização político-social. Para essa reação, as Igrejas Cristãs encontraram junto aos imigrantes europeus, especialmente os da área rural, um terreno fecundo, caracterizando-se, aí, como Igrejas de Imigração. (KREUTZ, 1991). Se na visão tradicional da igreja católica havia uma concepção de cultura que minimizava os aspectos relativos ao modo de ser concreto, a igreja da imigração, ao contrário, buscava aproximar-se das vivências cotidianas, do modo de vida, para "construir seu marco operativo de ação pastoral". Nesse sentido, a igreja da imigração, reconhecendo a importância do sujeito e de sua participação na formação de estruturas de vida, "[...] trabalhava pela construção da identidade, da responsabilidade solidária e da ação participativa." (SCHALLENBERGER, 2001, p. 188).

As lideranças da igreja da imigração consideravam que para o projeto sócio-cultural e religioso junto aos imigrantes alemães, era importante zelar pela preservação da língua de origem, da tradição religiosa com características étnicas, da escola com espaço privilegiado para a formação. Insistiam ainda que houvesse um zelo especial pelo espírito de organização, característica que já vinha sendo atribuída aos imigrantes e cujo desenvolvimento era vital para o amplo projeto de estruturas comunitárias. O projeto cristão junto aos imigrantes teria que começar com pequenas ações locais para tornar viável o engajamento de todos nas estruturas comunitárias.

Por ocasião do centenário da imigração alemã no Rio Grande do Sul, em 1924, para uma população de 290.289 imigrantes alemães no estado, havia 918 comunidades rurais com igreja, escola, clube social e recreativo, entre outras estruturas comunitárias, dinamizadas por ampla rede de associações. Em sua ação pastoral, a igreja da imigração investia profundamente no processo educacional/escolar, dando espaço privilegiado para os impressos pedagógicos. Católicos e luteranos começaram a liderar a organização de um conjunto de instituições socioculturais coerentes com sua perspectiva de ação pastoral. Reconheciam que, diante do avanço do ideário liberal, considerado ateu, era fundamental amenizar suas diferenças confessionais. Começaram, então, a investir na criação de estruturas socioculturais que lhes permitissem liderança na sociedade. É, nesse contexto, que as Igrejas Cristãs lideraram, junto a grupos de imigrantes, a organização do processo escolar étnico.

As instâncias que entraram fortemente na disputa por espaço, Estado e Igreja, tiveram em comum um acentuado investimento na educação escolar, fazendo-o com a produção de impressos pedagógicos adequados a seus objetivos. O exame dos impressos leva-nos a perceber imediatamente que foram concebidos a partir desse contexto. São impressos pedagógicos que retratam uma concepção de sociedade e de valores adequada aos objetivos e às peculiaridades das forças sociais em disputa de espaço. Em perspectiva de história cultural, podemos dizer que a imprensa pedagógica foi tomada como um poderoso instrumento para “[...] ajudar a conformar determinado modo de sociabilidade, sendo posto em convergência com outras estratégias políticas e culturais.” (CHARTIER, 1998; BENITO, 2000).

34

## **Os periódicos criados em função das escolas étnicas dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul.**

Boa fonte para pesquisar sobre a escola da imigração alemã e sobre o processo de produção dos livros didáticos encontra-se nos jornais e nas revistas editados pelos e para os imigrantes alemães no Rio Grande do Sul. Em 1938, esse conjunto somava trinta e sete títulos diferentes, entre jornais, revistas mensais, folhas semanais e anuários (*Kalender*). Como a escola era uma das instâncias básicas para o projeto de comunidade dos imigrantes alemães, é fácil entender que, nas publicações, se tratasse quase ininterruptamente dessa



temática. Portanto, todas essas publicações são fontes importantes para a pesquisa sobre a questão escolar entre teuto-brasileiros. Entre os jornais destacam-se, pela importância, o *Deutsche Zeitung (Jornal Alemão)*, o *Deutsche Post (Correio Alemão)* e o *Deutsches Volksblatt (Folha Popular Alemã)*. Entre as revistas o *Skt. Paulusblatt*, o *Mitteilungen des Vorstandes des Riograndenser Synode (Boletim da Diretoria do Sínodo Riograndense)* e, entre os almanaques, o *Familienfreundkalender (Anuário Amigo da Família)*, o *Koseritz Deutscher Volkskalender für Brasilien (Anuário Popular de Koseritz para o Brasil)* e o *Kalender für die Deutschen In Brasilien (Anuário para os alemães no Brasil)*.

Foram editados também três periódicos (jornais/revistas) e um almanaque do professor para tratar especificamente da questão escolar étnica. Um era o jornal da Associação de Professores Católicos da Imigração Alemã do Rio Grande do Sul, outro o da Associação dos Professores Evangélicos da Imigração Alemã do Rio Grande do Sul e o terceiro, como vimos, trata do Livro Escolar. Este último foi editado pela Livraria e Editora Rotermund, de São Leopoldo que também publicava o *Lehrerkalender (Almanaque do Professor)*. Os periódicos educacionais são:

1) **Lehrerzeitung.** *Vereinsblatt des deutschen katholischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul (Jornal do Professor. Folha da Associação de Professores Católicos da Imigração Alemã no RS)*. Nos primeiros sete anos o título foi: *Mitteilungen des katholischen Lehrer-und Erziehungsvereins in Rio Grande do Sul (Boletim da Associação dos Professores e Educadores Católica do Rio Grande do Sul)*.

Esse foi o jornal da Associação de Professores Católicos da Imigração Alemã do Rio Grande do Sul. Iniciou em janeiro de 1900 e foi extinto pelo processo de Nacionalização do Ensino em setembro de 1939. Era impresso em alemão, normalmente em letra gótica. Sua edição foi suspensa por dois anos e dois meses, de novembro de 1917 a janeiro de 1920, em consequência da Primeira Guerra Mundial. A coleção existe quase completa, se somados os números existentes no Instituto Anchietano de Pesquisas, de São Leopoldo, com os do Instituto Hans Staden, de São Paulo. Falta, apenas, localizar os números correspondentes a janeiro de 1907, abril de 1922, e janeiro e agosto de 1924. Com o apoio do CNPq, a equipe de pesquisa do ADOPE/UNISINOS realizou a microfilmagem e providenciou cópia digitalizada dos números loca-

lizados até o momento. Está disponível no Acervo Documental e de Pesquisa (ADOPE) da UNISINOS.

A Associação de Professores Católicos (*Lehrerverein*) foi fundada, em 1898 e, em 1900, assumiu a edição do jornal/revista da associação. Os objetivos do jornal foram postos no editorial do primeiro número, assinado pelo presidente da Associação, Siegfried Kniest, então professor em São João do Montenegro. Basicamente, buscava-se promover a escola comunitária (paroquial) de acordo com a perspectiva católica, promover a formação dos professores e seu acompanhamento, tanto na prática do magistério como nas demais instâncias relacionadas com a função. Objetivava-se ainda a organização da escola e o apoio aos professores. Há todo um leque de objetivos específicos a serem trabalhados através do Jornal: obrigatoriedade escolar mínima de quatro anos, currículo mínimo e básico comum para todas as escolas, impressão e difusão de material didático. Enfim, o objetivo era ter um jornal para a promoção da escola e do professor, em todos os sentidos, dentro da perspectiva católica.

36

2) **Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul.** *Vereinsblatt des deutschen evangelischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul (Jornal Geral para o Professor no Rio Grande do Sul. Boletim da Associação de Professores Evangélicos no Rio Grande do Sul).*

Foi o jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Evangélicos do Rio Grande do Sul, publicado de 1901 até 1939, fechado então pela Nacionalização do Ensino. Era impresso em alemão, normalmente em letra gótica, foi editado em Santa Cruz, até outubro de 1925. O número de novembro de 1925 foi editado em São Leopoldo e os números posteriores, até 1939, em Porto Alegre, mas sempre sob a coordenação do *Lehrerverein* (Associação dos Professores) evangélico.

Os objetivos do *Allgemeine Lehrerzeitung* são semelhantes aos do congênere católico, respeitando a perspectiva evangélica. Até o momento, foram localizados números de 1906 a 1939. Embora a equipe de pesquisa tenha procurado em todos os acervos do RS, a coleção continua incompleta. Uma parte desta existe no Instituto Hans Staden, em São Paulo. Com o apoio do CNPq, o grupo de pesquisas do ADOPE/UNISINOS realizou a microfilmagem e fez cópias digitalizadas dos números encontrados até o momento. Estão disponíveis igualmente no ADOPE da UNISINOS.



3) **Das Schulbuch.** *Organ zum Ausbau der Schulbuchliteratur in Brasilien* (O Livro Escolar. Órgão de apoio à literatura escolar no Brasil).

De 1917 a 1938, a editora Rotermund de São Leopoldo, editou cinquenta e dois números desse periódico. Tratava do livro escolar e o objetivo maior desse periódico era fomentar reflexões relacionadas com a concepção, elaboração, impressão e difusão da literatura relativa ao livro didático no Brasil (*Organ zum Ausbau der Schulbuchliteratur in Brasilien*). No frontispício de cada número, aparecem junto ao título, e em destaque, três informações:

- A redação está nas mãos de pedagogos renomados; todas as colaborações devem ser enviadas à Editora Rotermund e Cia., São Leopoldo.
- Será enviado, gratuitamente, a todos os professores e interessados.
- Editado segundo a necessidade, tratando dos diversos aspectos que envolvem o trabalho pedagógico. Aceita-se, gratuitamente, o anúncio de procura e de oferta de vagas para professor.

Todos os números foram impressos em alemão, letra gótica. Os três primeiros apareceram respectivamente em julho, agosto e setembro de 1917, sobre os números quatro e cinco ainda não obtiveram informações. Houve interrupção de sete anos na sua publicação, reaparecendo com o número seis em outubro de 1925. Ao término da Primeira Guerra Mundial foi proibida a imprensa alemã no Brasil, significando duro golpe para a Editora Rotermund que vinha imprimindo, desde 1880, todo um conjunto de impressos para os imigrantes alemães em sua língua materna. Entre esses impressos estavam um jornal (*Deutsche Post*), livros didáticos, anuários, boletins, folhas dominicais e outros.

O editorial do número seis enfatiza que, em função da mudança dos tempos, devem seguir-se também transformações na ação pedagógica. Realça que não se pode depender de manuais escolares impressos em outro país e em outra realidade. O editor ainda faz um apelo aos professores para que divulguem o periódico e colaborem com artigos referentes a seu trabalho escolar, com relatos sobre reuniões de professores e com troca de informações sobre a oferta e procura de vagas para docentes. O periódico dispunha-se a ser um instrumento de formação e informação para os professores.

Até o presente, foram localizados exemplares no acervo Mentz, Porto Alegre, no acervo Rotermund, São Leopoldo e no acervo Martius Staden, São Paulo. Com o apoio do CNPq, o grupo de pesquisa do Acervo Documental e de Pesquisa da UNISINOS (ADOPE/UNISINOS) realizou a microfilmagem e providenciou cópia digitalizada dos cinquenta e dois números já localizados, disponibilizando uma cópia para cada acervo e disponibilizando mais cópias no ADOPE da UNISINOS.

#### 4) **Lehrer-Kalender, Merk-und Taschenbuch für Lehrer an deutschen Schulen in Brasilien** (*Almanaque do Professor, Livro de Bolso e Agenda para Professores nas Escolas da Imigração Alemã no Brasil*)

O Almanaque do Professor, Livro de Bolso e Agenda para Professores em escolas alemãs no Brasil também foi publicado pela Editora Rotermund, em São Leopoldo, de 1923 a 1938. Os editores visavam complementar o apoio aos professores através de um almanaque/agenda prático em formato de bolso. Este se compunha de artigos referentes a novas práticas didáticas, de resenhas sobre as associações de professores e estruturas de apoio aos docentes. Apresentava propaganda e informações relativas a livros didáticos para as escolas da imigração alemã.

O *Lehrer-Kalender* era enviado gratuitamente pela Editora Rotermund aos professores das escolas étnicas, mas, por vezes, não chegava aos destinatários. Em *Das Schulbuch* informa-se que a Editora, ao saber que diversos professores não o haviam recebido, investigou o processo de distribuição, descobrindo que era vendido por intermediários para não-professores interessados no mesmo. Isso comprova que existia interesse pelo *Kalender* em público bastante diversificado.

Localizamos, até o momento, no ADOPE da UNISINOS, as edições de 1925, 1929, 1930, 1931, 1932 e 1938. Temos ainda conhecimento de que existem exemplares do *Lehrer-Kalender* no acervo Mentz, junto à UFRGS. Sabemos que lá se encontram os números de 1925, 1926, 1928, 1934 e 1938. Além disso, no Museu Histórico de São Leopoldo também há alguns números.

As informações apresentadas sobre a imprensa educacional periódica dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul são importantes para se entender a importância que esse grupo étnico atribuía à escola, à estrutura de apoio



para a mesma e, especialmente, para se entender o significado de ampla produção de material didático, com privilegiamento dos livros escolares.

## Os livros didáticos

A produção de material didático a partir da realidade dos alunos foi um desafio enfrentado já pelos primeiros imigrantes alemães. No início, o recurso disponível foi a produção de cartilhas manuscritas. Rambo (1956) cita o Prof. Rosenbock, de Hamburgo Velho, RS, como um dos elaboradores de cartilhas manuscritas. Em 1832, oito anos após a vinda dos imigrantes pioneiros, foi impressa a primeira cartilha para as escolas da imigração alemã no Brasil, sob o título: **Neuestes ABC Buchstabier und Lesebuch zunächst für die Kolonie von S't Leopoldo**. Porto Alegre, gedruckt und zu haben in der Buchdruckerey von C. Dubreuil und Cia, 1832 (O mais novo livro de soletração e de leitura para a colônia de São Leopoldo. Impresso e disponível na Editora Dubreuil de Porto Alegre). Além do título, a folha de rosto ainda trazia a epígrafe: *Was Hänschen nichtt lernt, lernt Hans nimmermehr*, isto é, o que Joãozinho não aprende, João não aprenderá mais. (CEM ANOS DE GERMANIDADE NO R.G.S. 1999).

Além dessas informações sobre o material didático no início da imigração, sabemos muito pouco das décadas subseqüentes, até 1870. A partir de então, a questão da elaboração do material didático começou a ter incentivo especial da parte das lideranças da imigração alemã, especialmente das igrejas cristãs, católica e evangélica. Em função disso, foram fundadas as duas Associações de Professores, os dois Jornais do Professor, as duas Escolas Normais para a formação de professores, um instituto de pensão e aposentadoria, entre outras iniciativas. Com essas instâncias a apoiar fortemente o processo escolar, entende-se por que houve, pelo menos parcialmente, uma produção de material didático que mantinha conotação confessional em termos de religião e de valores ético-morais. Em relação ao ensino da língua, da matemática e de conhecimentos de ciências e geografia, o material a ser usado normalmente era comum às duas confissões religiosas. A Editora Rotermund de São Leopoldo publicava principalmente o material didático produzido para as escolas evangélicas e os católicos recorriam mais à Typographia do Centro e à Livraria e Editora Selbach, ambas de Porto Alegre.



As assembleias gerais e regionais de professores tiveram como tema forte de suas reuniões a elaboração e o uso dos livros didáticos. Os dois periódicos dos professores e o periódico *Das Schulbuch* (o livro escolar) registram continuamente essa prioridade, relatando a preocupação dos professores e das diretorias de escola com a edição de manuais preparados especificamente para as necessidades das escolas étnico-comunitárias. Havia consenso sobre a necessidade de as escolas serem providas com bom e adequado material didático. No final da década de 1930, somente a editora Rotermund já havia editado acima de 40 títulos de abecedários e manuais para as escolas da imigração alemã. E, em 1931, já havia vendido, a título de exemplo, 160.000 exemplares do livro de matemática da autoria de Oto Büchler, *Praktischen Rechenschule*. (*DAS SCHULBUCH*, n. 40, 1932, p. 5). Talvez seja o livro escolar dos imigrantes de maior tiragem entre imigrantes alemães, contudo diversos manuais passaram de 10 edições.

40

Esses manuais eram tratados, recomendados ou criticados nos periódicos acima citados e, principalmente, nas assembleias gerais e regionais de professores, quando se discutia a teoria vinculada à prática. Nessas assembleias, os autores ou os defensores dos manuais eram convidados a ministrar aulas demonstrativas para os colegas professores, com os alunos da escola em que se realizava a reunião. Depois, era iniciado o debate, publicando-se um relatório das discussões nos três periódicos educacionais da imigração alemã. A seqüência de críticas e sugestões facultava a re-elaboração dos manuais, com as incorporações e/ou modificações sugeridas.

Os manuais didáticos não foram impostos. Em cada área de estudos havia os mais consagrados. Dizia-se que sempre era útil e recomendável que os professores tivessem seus manuais, por mais experientes que fossem e mesmo que não o seguissem literalmente.

Um rápido exame do conteúdo e da metodologia desses manuais permite concluir que tinham sido elaborados sob a diretriz de uma escola e currículo voltados para a realidade do aluno e da comunidade em área rural. Por exemplo, no ensino de matemática a prioridade eram as operações básicas que pudessem ser realizadas mentalmente (*Kopfrechnungen*), nas circunstâncias concretas da vida agrícola em que, por vezes, não havia papel e lápis à disposição. O próprio título do manual mais usado nessa matéria, o *Praktischen Rechenschule* (o ensino prático da matemática), de Otto Büchler reflete este entendimento. O mesmo valia para *realia* (ensino de coisas reais – ciências,



*história e geografia*) e outras disciplinas. As duas associações de professores da imigração alemã sempre reconheceram que uma de suas principais atribuições era o zelo pelo material didático para as escolas comunitárias. Estimularam sua elaboração e procuraram disponibilizá-lo ao preço mais acessível.

É preciso lembrar que o processo de Nacionalização do Ensino compulsório foi traumático e, em muitas situações, incentivou-se a destruição da imprensa em língua alemã, com sérias conseqüências para os detentores da mesma. Crianças eram revistadas no caminho da escola, prisões eram efetuadas, em suma, criou-se um clima de muito medo, sendo que freqüentemente livros didáticos eram destruídos pelos agentes da nacionalização ou pelos próprios imigrantes, em gesto de autodefesa.

Assim, ao iniciarmos o processo de formação do acervo, escutávamos com freqüência que tínhamos muita dificuldade nessa empreitada porque esse material tinha sido destruído. No entanto, com um trabalho sistemático e com diversas chamadas pela imprensa lida em região de descendentes de imigrantes, conseguimos uma razoável mobilização em torno do assunto e gradativamente os resultados começaram a aparecer. Descobrimos que boa parte dos livros escolares havia sido escondida no período da última guerra e, em novos tempos, os detentores dos mesmos animavam-se a disponibilizá-los. É verdade que parte desse material está em precário estado de conservação, no entanto já localizamos 167 manuais escolares elaborados e impressos especificamente para as escolas da imigração. Localizamos, ainda, uma centena de manuais impressos na Alemanha e presentes nos acervos da imigração, havendo indícios que tenham sido mais usados até o final do século XIX, quando começou intensa campanha pela elaboração de material didático específico para as escolas étnicas do Brasil com a justificativa de que a realidade do Brasil era diferente da Alemanha, de modo que os livros escolares deveriam refletir a realidade local. Nessa perspectiva, os manuais impressos na Alemanha não seriam adequados para as escolas da imigração no Brasil.

Nas duas coleções do jornal do professor, encontramos, a partir de 1900, bastantes informes sobre a disponibilidade de livros elaborados especificamente para as escolas da imigração, cobrindo todas as áreas de estudo nessa escola. A atenção ao valor e à necessidade de adequado material didático desenvolveu-se e intensificou-se progressivamente entre imigrantes alemães, de tal modo que, em 1917, já foi lançado o *Das Schulbuch* e em 1923 o *Lehrerkalender*, cujo tema central era a questão do livro didático. Portanto

houve como que um constante bombardeio junto aos professores sobre essa questão. Por sinal, o *Das Schulbuch* parece ser o único periódico específico sobre o livro escolar existente até hoje. Nas buscas, não conseguimos informação sobre iniciativa equivalente em outros países. Por si só, isso retrata a grande importância dada aos manuais escolares nesse grupo étnico.

Nas escolas da imigração alemã, ensinava-se a língua alemã e o português. A partir de 1900, houve uma mobilização crescente pelo ensino do português. Os pais entendiam que seus filhos teriam melhores condições para se estabelecerem em termos profissionais numa sociedade em que as inter-relações ocorriam de forma cada vez mais freqüente, se entendessem bem o português. Os periódicos das associações de professores e o uso de livros didáticos comprovam-no. A questão do ensino do português tornou-se questão central nas assembleias de professores, sua carga horária foi aumentando gradativamente e houve cada vez maior busca por livros didáticos em português. Até o momento, localizamos 89 títulos de livros em português, usados nas escolas da imigração. Partes desses não foram elaborados especificamente para as escolas da imigração, embora usados na mesma. Normalmente, são da década de 1920 e 1930. Trata-se especialmente de manuais da coleção FTD e os de Clemente Pinto.

42

No levantamento dos livros didáticos da imigração alemã, procuramos fazer uma ficha descritiva de cada livro, informando autor, editor, ano de publicação, edição, número de páginas e observações relativas ao estado de conservação ou em relação a alguma peculiaridade do livro. Essas fichas descritivas foram incluídas na microfilmagem que realizamos desses livros, atividade que exigiu muito tempo e dedicação, seja para limpar o melhor possível os livros, geralmente em precário estado de conservação, seja para conseguir dados informativos sobre eles, constantes nos periódicos educacionais. Não temos informações completas em relação a todos os manuais. Com certa freqüência falta a data da publicação, mesmo estando o manual inteiro e legível. Entendo que a omissão da data era uma estratégia dos editores para mantê-lo com a aparência de um manual atualizado. Noutros casos, a falta de dados deve-se ao precário estado de conservação.

A análise dos manuais revela que as discussões e sugestões das assembleias dos professores provocavam uma dinâmica de renovação e de reformulação desses livros. Nas sucessivas reedições, é possível perceber acréscimos e modificações por vezes significativas de uma edição para a



subseqüente. Há casos de manuais editados por um ou mais autores, e, em edições posteriores, foram re-elaborados por um terceiro autor. Um exemplo é o *Fibel für deutsche Schulen in Brasilien* (Cartilha para escolas alemãs no Brasil), da autoria de Rotermund e Nack. A primeira edição é de 1878, elaborada em São Leopoldo e impressa em Leipzig. Sobre a segunda, a terceira e a quarta edição ainda não temos informações. A quinta edição, de 1896, já foi impressa na editora Rotermund, em São Leopoldo. A partir da décima terceira edição, em 1917, a mesma cartilha é reelaborada por Heuer. E a partir da décima oitava edição, em 1932, foi impressa com o anexo *A orthoepia da língua portuguesa para as escolas alemãs no Brasil*, publicada por Rotermund em 1879, e que, então, em 1932, já havia tido 19 edições sucessivas. Em 1932 a *orthoepia* tornou-se um anexo da cartilha. Já a partir de 1924, a cartilha passara a ser impressa sob duas modalidades: Edição A, em grafia gótica e Edição B, em grafia latina, sendo que ambas as edições também foram publicadas num só volume. Essa edição de 1924 é apresentada como *Dritte Auflage* (terceira edição), indicando que, com Heuer, passou a ter edição própria, não se levando mais em consideração as treze edições feitas sob a autoria de Rotermund e Nack. Este é apenas um exemplo, entre outros, de como ocorreram transformações, re-elaborações participação de mais autores nas sucessivas reedições do mesmo manual escolar. Diversos livros didáticos tiveram quinze ou mais edições, sendo que, até o momento, só se conseguiu localizar uma.

As indicações acima permitem perceber que houve toda uma dinâmica relacionada com o livro escolar entre imigrantes alemães no Brasil, em momento histórico em que as políticas públicas ainda não davam maior importância a essa questão. Mas indicam também que a recuperação do acervo é apenas parcial, havendo lacunas importantes em relação a livros inteiros ou na seqüência de reedições do mesmo manual. Apesar de muita busca, ainda não conseguimos localizar exemplar do primeiro livro, o de 1824 (*Nestes ABC und Buchstabierbuch*), do qual já foi tratado acima. As informações relativas ao mesmo estão no livro comemorativo do centenário da imigração alemã no Rio Grande do Sul, publicado em 1924, onde é apresentada inclusive a imagem da capa do livro. (CEM ANOS DE GERMANIDADE NO R.G.S., 1999). Os estudos relativos ao livro didático entre imigrantes alemãs, de fato, são bem incipientes. O esforço realizado até o momento foi especialmente o de procurar a localização do que ainda existe, providenciando uma cópia em

microfilme e cópias digitalizadas, para favorecer o acesso dos pesquisadores aos mesmos. Os originais estão em acervos diversos e, inclusive, com pessoas individuais e, assim, o acesso para pesquisa é dificultado. Em todo o caso, trata-se de material muito rico, disponível para ser pesquisado.

Félix (2004) compara em sua tese de doutorado as gramáticas da autoria de Rotermund (em São Leopoldo) e Damm (em Blumenau), elaboradas para o ensino do português dos imigrantes alemães com duas gramáticas e autores consagrados no Brasil, respectivamente as de João e de Júlio Ribeiro, publicadas no mesmo período, na década de 1890, sendo os autores considerados clássicos das gramáticas usadas nas escolas públicas. Félix busca detectar o índice de brasilidade lingüística dos dois autores da imigração alemã e conclui que, em termos de fundamentação e de conhecimento do estado da arte, as gramáticas de Rotermund e Damm não eram inferiores às dos dois Ribeiros e revelavam notável atualização, acompanhando as discussões a respeito no Brasil e em países europeus. Conclui que Rotermund e Damm revelam elevado conhecimento da língua portuguesa. É possível perceber algo semelhante ao se ler as fundamentações teóricas de método, apresentadas nos periódicos relativos ao processo escolar entre imigrantes alemães, especialmente no *Das Schulbuch*, cujo enfoque específico é o livro escolar.

44

Entre os professores da imigração alemã houve um grupo significativo, especialmente os autores de manuais didáticos, que vieram ao Brasil com formação pedagógica em nível superior e continuavam a acompanhar os estudos na área. Muitos artigos, nesses periódicos, retratam o conhecimento que seus autores tinham dos avanços na área em países europeus, especialmente na Alemanha. Rotermund, que teve atuação mais destacada como autor de livros didáticos, e como editor, chegou ao Brasil em 1874, com o grau de Doutor em Filosofia, sendo filho de professor na Alemanha e ele mesmo tendo lecionado lá. Dedicou-se intensamente ao aprendizado da língua pátria e, em 1879, já publicou o livro *Orthoépia da língua portuguesa para o ensino nas escolas da imigração alemã no Brasil*. Em síntese, os autores de livros escolares entre imigrantes alemães procuravam acompanhar os avanços na área, aplicando esses conhecimentos com criatividade na elaboração de material didático o mais possível adaptado à realidade dos imigrantes no Brasil.

De 1900 a 1937 a produção de material didático entre os imigrantes alemães no Brasil deu-se num crescendo, com ampla participação dos professores no fervilhar de idéias e debates em torno da melhor forma de conduzir



o processo educacional. Como a questão escolar era considerada tema prioritário pelas lideranças das igrejas, católica e evangélica, que assumiam a causa da escola como estratégia central para seu processo de evangelização e, como igualmente houve significativo número de lideranças laicas entre os imigrantes que também assumiam esta causa, não é de se estranhar que, na década de 1920 e de 1930, cada núcleo rural da imigração tivesse sua escola e professor e que praticamente todas as crianças iam à escola, motivadas para isto, inclusive, pelas igrejas que aplicavam sanções religiosas aos que não freqüentassem a escola. A quase totalidade dos imigrantes alemães era alfabetizada nesse período.

A partir de 1937, com a criação do INL e a intervenção autoritária e centralizadora em relação à imprensa educacional, como vimos acima, iniciou o descompasso entre imigrantes e políticas públicas em relação à questão do livro escolar. A criação do INL acompanhava um conjunto de medidas com as quais o governo, em momento de acentuada tendência nacionalista, visava à reestruturação e controle ideológico do sistema educacional brasileiro. O conceito de nação era então elaborado a partir das características culturais da tradição luso-brasileira, tornando indesejáveis as manifestações culturais de outros grupos étnicos que também se consideravam cidadãos brasileiros, gerando tensões e conseqüências negativas para o processo escolar étnico.

O contraditório da história do livro didático no Brasil está no fato de que o poder público, ao interessar-se pela primeira vez de forma explícita por ele, no final da década de 1930, ter proibido e, em parte, induzido à destruição da literatura educacional de imigrantes, que compunha um conjunto de três periódicos educacionais, um anuário e mais de 170 livros didáticos, desarticulando também uma rede de mais de duas mil escolas étnico-comunitárias da imigração. Os imigrantes haviam investido muito na estrutura escolar e no material didático, entendendo que este deveria ser adequado à realidade brasileira, pois em sua grande maioria consideravam-se brasileiros que queriam manter sua tradição cultural. A ironia está no fato de que os imigrantes haviam sido estimulados anteriormente pelo poder público para organizar seu processo escolar já que os governantes diziam não ter condições para fazê-lo. A partir do momento em que chamou a si a política do livro didático, em 1937, o governo teve uma postura marcadamente centralizadora e homogeneizadora, preterindo a participação de associações de professores, de círculos de pais

e mestres, seja na organização e definição de conteúdos de livros escolares, seja em sua produção e distribuição.

Entendo que os imigrantes alemães escreveram uma página singular em relação à literatura escolar. E essa é uma fonte muito rica para pesquisar um aspecto marcante de nossa história escolar e cultural.

## Considerações finais

As duas Associações de Professores da imigração alemã no Rio Grande do Sul (católica e luterana) sempre reconheceram que uma de suas principais atribuições era o zelo pelo material didático para as escolas comunitárias. Estimularam sua elaboração e procuraram editá-lo e vendê-lo a um preço acessível.

As duas coleções do *Jornal do Professor* e o *Das Schulbuch* são periódicos praticamente desconhecidos na historiografia da educação. O fato de serem de difícil acesso, terem sido impressos em língua alemã, letra gótica, deve ter contribuído para isto. Uma leitura rápida desses periódicos levou-me a perceber que se trata de uma fonte preciosa para entender o debate sobre os livros didáticos e as políticas educacionais do período. Catani e Bastos (1997) enfatizam, a partir de Pierre Ognier, que a imprensa educacional

[...] é um corpus documental de vastas dimensões, pois se constitui em testemunho vivo dos métodos e concepções de uma época [...] permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou de um grupo social, a partir da análise do discurso veiculado e da ressonância dos temas didáticos, dentro e fora do universo escolar. (CATANI; BASTOS, 1997, p. 5).

Também para Nóvoa (1993) a imprensa periódica é um excelente meio para se compreender a dinâmica do campo educativo, por

[...] revelar tanto as múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículo), como também o papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização de crianças e de jovens; ser o melhor meio para compreender as dificuldades de articulação entre a teoria e a prática [...]; ser o lugar de uma permanente regulação coletiva: a elaboração de um periódico apela sempre a



debates e a discussões, a polêmicas e a conflitos; mesmo quando é fruto de uma vontade individual, a controvérsia não deixa de estar presente, no diálogo com os leitores, nas reivindicações junto aos poderes públicos ou nos editoriais de abertura. (NÓVOA, 1993, p. XXXII).

Catani e Bastos (1997, p. 7) expressam ainda a compreensão da extraordinária potencialidade analítica que a imprensa periódica educacional permite ao pesquisador, por constituir “[...] instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional, pois fazem circular práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas [...]”.

Enfatizam que a imprensa periódica educacional “[...] permite conhecer as lutas por legitimidade que se travam dentro do campo e também analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam a instaurar as práticas exemplares.” (CATANI; BASTOS, 1997, p. 7).

Em *As utilizações do objeto impresso*, Chartier (1998) fundamenta o entendimento que este não pode ser isolado de sua materialidade e contexto histórico. Diz que é preciso estar atento para o suporte do objeto impresso, para as intenções de seu autor e editor e, o que é importante, para a forma como o leitor elabora representações a partir e sobre o objeto. Nesse sentido, o impresso é um artefato cultural, pois é o resultado de um processo de construção social, produzindo ao mesmo tempo identidades e subjetividades em contexto de relações de poder. (SILVA, 1999). O alcance dos impressos vai além da intencionalidade de seu autor e de seu editor. Eles provocam também uma participação, por parte dos leitores, ao produzirem representações construídas a partir de todo um conjunto de interfaces e reações.

Chartier (1992) diz que, através da análise histórico-cultural, o periódico é entendido como um *corpus* documental de vastas dimensões que precisam ser investigadas para que seus sentidos sejam revelados. Assim, os textos de um periódico não existem, não podem ser analisados fora do objeto impresso que os comunica. O periódico, enquanto impresso, faz parte da significação. Por isso, enfatiza ainda, que o investigador precisa estar atento, na análise de qualquer impresso, para a complexa relação entre o *próprio texto*, o *objeto que comunica* e o *ato que o apreende*. Para que se possa representar o tipo de leitura que os produtores do texto pretendiam criar, é fundamental



estar atento para as peculiaridades editoriais e de escrita do periódico. Se isso se aplica à imprensa educacional periódica, penso que possamos concluir o mesmo em relação aos manuais escolares que para os imigrantes alemães formavam um todo com os periódicos educacionais, todos inseridos na mesma política educacional da igreja da imigração, católica e evangélica.

A produção da imprensa educacional da imigração alemã no RS deu-se, como vimos, em período histórico de crescente afirmação do nacionalismo no Brasil. Seguindo Guibernau (1997), a dimensão política do nacionalismo deve ser conjugada com a capacidade de se promover um processo identitário, pelo qual os indivíduos, vivendo em território comum, sintam-se ligados por laços culturais comuns. A autora enfatiza que, no nacionalismo, estava presente uma acentuada dimensão psicológica, expressando-se no processo, na tentativa de erigir uma coesão política e cultural. Hobsbawm (1984; 1990), Guibernau (1997), Gellner (1988) e Anderson (1997) são autores-referência para nos fazer perceber como a dinâmica sociocultural desenvolveu-se em profunda inter-relação com a questão do nacional. Entendem nação como "comunidade imaginária". Significa dizer que não se fala em identidade nacional, mas em processo identitário, que se processa não apenas a partir dos governos e agências oficiais, mas envolve e contempla também as aspirações e interesses populares. (HOBBSAWM, 1990). O que não se dá em forma linear e abstrata, mas em movimento concreto de interesses, de contradições, de tensões e de alianças.

O Estado/Nação foi instituído marcantemente no nível cultural. Nessa perspectiva entende-se que a literatura escolar dos imigrantes alemães tem profundas interfaces com o movimento de formação do Estado/Nação no Brasil. Isso foi particularmente importante para os imigrantes alemães que provinham de tradição em que era possível conjugar sua nacionalidade alemã (dimensões simbólicas, culturais) com a cidadania brasileira (pertencimento político, cidadania), o que gerou profundos estranhamentos em relação à tradição portuguesa.

Essa questão, trabalhada particularmente em Seyferth (1994), Gertz (1994), Rambo (1994b; 1994a) e Meyer (1999), é fundamental para entender ênfases e interlocuções na literatura pedagógica da imigração alemã, com crescente ênfase nacionalista. Essa literatura é um artefato cultural com que se busca um particular entendimento de processo identitário entre imigrantes alemães no Brasil. Assim, não se trata de uma imprensa fora do contexto



brasileiro. Ao contrário, constituiu-se como uma das expressões de articulação da cidadania brasileira dos imigrantes, em contexto de afirmação do Estado/Nação.

Mais do que buscar o entendimento dessa imprensa, em si, é preciso entender toda a literatura escolar dos imigrantes alemães como uma produção de significado, de processo identitário, nesse contexto de entrecruzamentos e estranhamentos. Ela é uma resposta, uma prática social, uma produção de sentido. Por isso, procuramos tomar as providências para tornar a imprensa pedagógica da imigração alemã acessível aos pesquisadores interessados, pois entendemos que ela é uma fonte fecunda para a investigação de uma faceta da história da educação no período em questão. Essas fontes são importantes para a pesquisa em história da educação no Brasil. Foram destinadas para as escolas dos imigrantes, mas sua produção implicou freqüentes diálogos/tensões com as políticas educacionais no país, o que amplia, consideravelmente, os possíveis interesses e temas de pesquisa.

## Referências

ALLGEMEINE LEHRERZEITUNG für Rio Grande do Sul. **Vereinsblatt des deutschen evangelischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Editora Rotermund, 1901 a 1939.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Apêndice** – A imprensa periódica educacional no Brasil. (1808-1944). In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.). **Educação em revista**. A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997 a, p. 173-187.

\_\_\_\_\_. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a revista do ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.). **Educação em revista**. A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997b, p. 47-76.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Textos impressos e livros didáticos. In: CAMPELO, Bernardete Sales; CALDEIRA, Paulo da Terra; MACEDO, Vera Amália Amarante. (Org.).

**Formas e expressões do conhecimento:** introdução às fontes de informação. Belo Horizonte: Faculdade de Biblioteconomia da UFMG, 1998, p. 217-247.

BENITO, Agustín Escolano. **Los comienzos de la edición escolar moderna en España.** El Libro y la educación. España: Anle Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza, 2000, p. 15-57.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. 1993. 369f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BÜNGER, Ferdinand. **Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches.** Leipzig: Herausgegeben unter Benützung amtlicher Quellen–Nachdruck Glasshütten, 1898.

CARNEIRO, José Fernando. **Imigração e colonização no Brasil.** Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1950.

CATANI, Denice Barbara, BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.). Apresentação. **Educação em revista.** A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CEM ANOS DE GERMANIDADE NO R.G.S. **1824-1924.** Tradução Arthur Blásio Rambo. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

CHARTIER, Roger. **As utilizações do objeto impresso.** Portugal: Algés/ Difel, 1998.

\_\_\_\_\_. Textos, impressão, leituras. In: Hunt, Lynn. (Org.). **A nova história cultural.** Tradução Jefferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DAS SCHULBUCH. **Organ zum Ausbau der schulbuchliteratur in Brasilien.** São Leopoldo: Rotemund, 1917-1938.

DEUSCHE POST. São Leopoldo: Rotemund, 1880-1928.

FELIX, José Luís. **As gramáticas dos imigrantes alemães para aprender o português:** índices de brasilidade lingüística. 2004. 564 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Pós-Graduação em Letras Clássicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira. **O estado da arte do livro didático no Brasil.** Brasília: INEP/REDUC, 1987.

GELLNER, Ernest. Naciones y nacionalismos. Madrid: Iianza Editorial, 1988.

GERTZ, René. A construção de uma nova cidadania. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELOS, Naira. (Org.). **Os alemães no sul do Brasil.** Cansas: Editora da ULBRA, 1994. p. 29-40.



GUIBERNAU, Montserrat. **Nacionalismos**. O estado nacional e o nacionalismo no século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

HALL, Stuard. A Centralidade da Cultura. Notas sobre a revolução do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HOBBSAWM, Eric. A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Greive Veiga. **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed., 2003, p. 347-370.

\_\_\_\_\_. **O professor paroquial**. Magistério e imigração alemã. Porto Alegre: Editora UFRGS; Caxias do Sul: Editora UCS; Florianópolis: Editora UFSC, 1991.

LEHRER-KALENDER, MERK-UND TASCHENBUCH. **für Lehrer an deutschen Schulen in Brasilien**. São Leopoldo: Editora Rotermund, 1923 a 1938.

LEXIKON DER PEDAGOGIK, Erster Band. **Herausgegeben von Ernest W. Roloff**. Freiburg in Breisgau, 1913. p. 1290-1301.

LZ = LEHRERZEITUNG. **Vereinsblatt des deutschbrasilianischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Typografia do Centro, 1900-1939. (Anteriormente, de 1900 a 1906, chamava-se *Mitteilungen des katholischen Lehrer-und Erziehungsvereins in Rio Grande do Sul*).

MEYER, Dagmar. **Identidades traduzidas**. Cultura e docência teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul. 1999. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. Língua e religião como instituintes da nacionalidade. In: CUNHA, Jorge Luiz da; GAERTNER, Angelika. (Org.). **A imigração alemã no Rio Grande do Sul**: história, linguagem, educação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003. p. 187-215.

MUNAKATA, Kasumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997. 218 f Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NÓVOA, Antonio. **A imprensa de educação e ensino** – repertório analítico (Séculos XIX e XX). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

RAMBO, Arthur Blásio. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**: gênese e natureza. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994b.

\_\_\_\_\_. Nacionalidade e cidadania. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELOS, Naira. (Org.). **Os alemães no sul do Brasil**: cultura, etnicidade e história. Canoas: Ed. ULBRA, 1994a. p. 43-55.

RAMBO, Balduino. A imigração alemã. In: **Enciclopédia Riograndense**. O Rio Grande Antigo. Canoas: Regional, 1956.

SCHALLENBERGER, Erneldo. **O associativismo cristão no Sul do Brasil**. A contribuição da Sociedade União Popular e da Ligas das Uniões Coloniais para a organização e para o desenvolvimento social sul-brasileiro. 2001. 593f. Tese (Doutorado em História) Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SEYFERTH, Giralda. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELOS, Naira. (Org.). **Os alemães no sul do Brasil**: cultura, etnicidade e história. Canoas: Ed. ULBRA, 1994. p. 11-28.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKT PAULUSBLATT. **Revista da Sociedade União Popular do Rio Grande do Sul** (Volkverein). Porto Alegre: Typographia do Centro, 1912-2005.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

Prof. Dr. Lúcio Kreutz  
Universidade de Caxias do Sul (UCS)  
E-mail | lkreutz@terra.com.br

Recebido 11 fev. 2008

Aceito 03 abr. 2008



# Educação para mulheres na transição do Século XIX para o XX

Female education on the turn of the 19th to the 20th century

Rossana Kess Brito de Sousa Pinheiro

Maria Arisnete Câmara de Moraes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

Este trabalho orienta-se através das discussões empreendidas no universo da História da Educação norte-rio-grandense, entre os anos de 1889 e 1910. Objetiva configurar as relações de gênero e a análise do que se esperava dessa educação no âmbito escolar feminino. A pesquisa circunscreve-se ao jornal *A República*, à Legislação Educacional Escolar e à história da educação das mulheres, com destaque para os aspectos de conteúdos escolares. Nesta busca pelos jornais, uma interface com a literatura, como forma de arte e expressão da cultura norte-rio-grandense. Os documentos pesquisados demonstram que o público e o privado eram caminhos distintos para essas mulheres e que dificilmente se cruzavam. As mulheres surgem como um contraponto às esposas, no universo de uma política que se organizava em torno de valores como moralidade e sacrifício, progresso e desenvolvimento. Nesse sentido, o conteúdo cultural disponível nos impressos falava de um modelo de mulher, no lar ou na escola, que legitimasse o sistema de governo republicano nascente. Palavras-chave: História da educação. Século XIX. Educação feminina. Práticas de leitura.

## Abstract

This work covers the period from 1889 to 1910 of the *norte-rio-grandense* History of Education. Its main purpose is to understand gender relations and to analyze what was expected from this education concerning to the female schools. The sources of this research were the newspaper *A República*, the School Educational Legislation and the history of women education or, more precisely, their school educational contents. In the search for the newspapers, a interrelation with literature, as a form of art and expression of the *norte-rio-grandense* culture, was necessary. The analyzed documents demonstrated that public and private were distinct ways to the women and they could never cross them. Women were seen as opposite to wife in a politic view that overvalued morality and sacrifice, progress and development. In this sense, the cultural content available in the press talked about a pattern of woman, at home or in the school, wich legitimated the new born republican government.

Keywords: History of education. 19th century. Female education. Reading practices.

Este trabalho orienta-se através das discussões empreendidas no universo da História da Educação norte-rio-grandense, entre os anos de 1889 e 1910. Objetiva configurar as relações de gênero e a análise do que se esperava dessa educação no âmbito escolar feminino. Os papéis atribuídos às mulheres eram e são cumulativos. Não se desobrigam dos já existentes para assumirem outros. E se espera sempre a representação impecável destes ao longo de suas vidas.

A pesquisa circunscreve-se ao jornal *A República*, fundado em 1889, por Pedro Velho de Albuquerque Maranhão, em Natal, até o ano de 1910, período no qual observamos a produção da Legislação Educacional através de documentos como o Regimento Interno dos Grupos Escolares (1908 e 1909) e o Código de Ensino (1910). Neste estudo reportamo-nos à Legislação Educacional Escolar e à História da Educação das mulheres, com destaque para os aspectos de conteúdos escolares. Fazemos ainda uma interface com a literatura, como forma de arte e expressão da cultura norte-rio-grandense. Os textos literários entendidos como fonte histórica e marca cultural de uma realidade, "porque revelam, de uma outra forma, o que a análise social revela por meio de outros processos de investigação." (MORAIS, 2003, p. 29). Escolhemos estes textos a partir de duas categorias: textos publicados no jornal *A República* – sob a forma de folhetim – e os mencionados pelo referido jornal dentro do universo temporal da pesquisa.

Nesse período, o país vivia a transição entre a Abolição da Escravatura, a Proclamação da República e a instalação da nova ordem vigente. Conforme se sabe, essas mudanças ocorrem gradativamente. A transformação de um Brasil monárquico constitucional, até 15 de novembro de 1889, não ocorria calmamente sem tensões e transtornos para toda a sociedade. (MORAIS, 2003).

A construção de uma sociedade letrada fazia parte dessas mudanças gradativas. Urgia a inserção da mulher nesse contexto. A literatura brasileira contribuiu bastante na busca da leitora. Morais (2002, p. 36) demonstra o processo de formação da leitora brasileira no século XIX e as práticas de leitura registradas, principalmente, nos romances. "Na sociedade que se formava, apenas aos instruídos seria concedida a senha de participação na nova ordem".



Caminha (1998), por exemplo, representa as personagens Lídia Campelo e Maria do Carmo, as normalistas, às voltas com a leitura do romance *O primo Basílio*, de Eça de Queiroz. Liam às escondidas posto que era um livro que desperta a atenção das incautas donzelas. O tema gira em torno do adultério feminino e todas as implicações sociais e morais que dele decorre.

O cenário modificava-se. Tanto é que no ano de 1891, uma das discussões dos congressistas girava em torno do voto feminino. O deputado Pedro Américo, congressista da primeira Constituinte da República, falava aos seus pares acerca da exclusão feminina ao voto, incluída no Artigo 70:

Deixo a outros a glória de arrastarem para o turbilhão das paixões políticas a parte serena e angélica do gênero humano. A observação dos fenômenos afetivos, fisiológicos, psicológicos, sociais e morais não me permite erigir em regra o que a história consigna como simples, ainda que insignes, exceções. Pelo contrário, essa observação me persuade que a missão da mulher é mais doméstica do que pública, mais moral do que política. Demais, a mulher não direi ideal e perfeita, mas simplesmente normal e típica, não é a que vai ao foro, ou a praça pública, nem às assembléias políticas defender os direitos da coletividade, mas a que fica no lar doméstico, exercendo as virtudes feminis, base da tranqüilidade da família, e por conseguinte da felicidade social. (CAVALCANTI, 2002, p. 291).

55

A fala desse deputado referendava o discurso vigente e valorizava a mulher como uma missionária cuja função restringia-se ao âmbito doméstico, mais moral do que político. A mulher, “[...] parte serena e angélica do gênero humano” (CAVALCANTI, 2002, p. 291), deveria permanecer à parte da vida pública para bem desempenhar sua missão junto à família.

O artigo, a respeito do qual discursava o deputado, versava sobre as qualidades do cidadão brasileiro e sua condição para ser eleitor.

Art. 70 – São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais, ou para a dos Estados:

1º Os mendigos;

2º Os analfabetos;





3º As praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;

4º Os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações, ou comunidades de qualquer dominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto, que importe a renúncia da liberdade individual;

§ 2º São inelegíveis os cidadãos não alistáveis. (CAVALCANTI, 2002, p. 291).

As exceções postas no referido artigo fundamentavam-se na falta de independência e isenção dos excetuados: os clérigos, pelo dever a uma ordem religiosa, os militares, pela obrigação para com o superior, e os analfabetos, pela dependência escrita de outros. Além das categorias claramente excluídas, a primeira Constituição Federal do Brasil Republicano não faz referência às mulheres no que concerne ao mérito das eleições. Omitia-se, portanto, os direitos à cidadania às mulheres e as relações de gênero se conformavam com as noções prevalentes. Somente em 1934 as mulheres seriam contempladas com esse direito funcional, de votar e ser votada tanto quanto os homens, mas apenas as alfabetizadas e “[...] quando estas exerçam função pública remunerada, sob as sanções e salvas as exceções que a lei determinar.” (CONSTITUIÇÃO 1934), conforme consta Artigo 109 da Constituição de 1934.

56

O pensamento do Deputado Pedro Américo, e de muitos congressistas naquele ano de 1891, voltava-se para a preservação da feminilidade e suas reais funções; ou seja, por algo que não se aplicava ao princípio da dependência ou da falta de isenção. Ao gênero feminino não se aplicava nem mesmo as exceções gerais criadas pelos constituintes de 1891. Às mulheres era vetado o voto porque se pensava que sua função não seria defender a coletividade, mas os indivíduos de seu lar. Seu lugar de destino seria a casa e não a rua.

Respaldados em teorias evolucionistas, que entendiam a mulher como a parte frágil do gênero humano, os discursos vigentes advogavam que era preferível que a ela fossem destinadas as atividades consideradas sem desgastes físicos ou emocionais. A política seria uma dessas atividades desgastantes. Sua instrução política não faria sentido pela própria premissa social dada ao gênero feminino destinado aos assuntos domésticos e a determinados papéis sociais: mãe, esposa e dona-de-casa.



Do nascimento à morte, as mulheres eram citadas no jornal sempre sob a égide da virtude, da beleza e da fragilidade. Os contos e poesias registrados no período alimentavam o ideal de virtude e abnegação, no exercício de sua missão de mulher junto aos filhos – aos alunos e ao marido.

Os eventos que colaborassem para a educação feminina não eram restritos às escolas públicas e às aulas particulares. Além desses espaços, existiam outros processos que corroboravam para estruturar uma mentalidade que correspondesse aos ideais de ordem e progresso preconizados pela República. As práticas de leitura, enquanto conteúdos culturais e ideológicos assumiam esse papel também.

O artigo *A mulher*, escrito sob o pseudônimo H.S., demonstra esse conteúdo. Seu autor ou autora concebe a família como um santuário reservado à mulher.

Sobre tão alto pedestal deixa ela de ser o ente fisicamente fraco para revelar toda a grandeza de seu espírito e de seu coração no variado papel que representa e na importância da missão civilizadora para que foi fadada. [...] A mulher, quer a consideremos na família, quer na sociedade, exerce uma influência tão real e maravilhosa, que não cabe num rápido esboço fazer-lhe a apologia. Mas o seu verdadeiro santuário é a família, em que ela diretamente atua, abrindo o seu escrínio de virtudes. Fora desse doce ambiente do lar, a sua missão muitas vezes se deturpa e desvirtua. (H.S., 1897, p. 3).

57

Elege o espaço privado como o lugar da mulher. Elas e somente elas poderiam realizar a tarefa de cuidar dos futuros líderes do país. Para tanto, as condições de uma vida tranqüila, seria o caminho.

Na hora presente, fala-se muito em emancipação da mulher e pedem para ela, entre outras conquistas, o direito de voto. Grave erro. A mulher influi mais sensivelmente nos destinos do seu país sabendo ser mãe e preparando o caráter dos filhos do que maculando a pureza de sua alma no atrito corrosivo das lutas partidárias. (H.S., 1897, p. 3).

A sociedade natalense deveria figurar como um espelho fiel ao espírito feminino. Convertia a família em um espaço de educação moral e esta como uma influência civilizadora. O processo de naturalização da cultura expresso

no artigo citado através de frases como o “altar em que a natureza a colocou”, era complementado por um discurso que enaltecia as qualidades espirituais da mulher.

Nas felicitações por nascimento e aniversário ou mensagens por óbitos, é possível perceber a quem se destinavam e como caracterizavam a mulher na sociedade natalense.

Ontem a Exma. e virtuosa esposa de nosso ilustre chefe Dr. Pedro Velho, deu à luz como felicidade uma interessante menina. Felicitamos o extremoso pai um futuro cor-de-rosa à inocente nascida que veio aumentar os encantos do lar. (SALVE!, 1890, p. 3).

O futuro cor-de-rosa reservado à menina recém-nascida seria semelhante ao tom utilizado em uma mensagem de felicitações de aniversário de quinze anos considerado no texto ‘uma idade poética’ para a menina que acabava de [...] colher mais uma primavera no jardim florido e risonho da vida.’ (PARABÉNS!, 1894, p. 1).

58 Nas felicitações por nascimento e aniversário ou mensagens por óbitos, é possível perceber a que se destinavam e como era caracterizada a mulher na sociedade natalense.

Os obituários referentes à mulher traziam o lamento pela perda da virtuosa mãe de família, da pranteada esposa ou da nobilíssima professora ao lado de discursos que evidenciavam o papel desempenhado pela mulher na cidade. A notícia da morte de Maria Amélia, esposa de Augusto Severo de Albuquerque Maranhão, representante do Rio Grande do Norte no Congresso Federal, é um exemplo disso.

A pranteada esposa do nosso infortunado amigo finou-se na idade de 35 anos e após o fato auspicioso do nascimento de mais um fruto do seu amor, com que vinha aumentar os tesouros inefáveis da doce e límpida felicidade conjugal. [...] E aquela adorável mãe e esposa, meiga e exemplaríssima, que possuía os predicamentos das almas femininas, finou-se na missão sublime do seu sexo. É a exemplificação mais tocante da virtude – a que se exercita no ambiente puro e plácido do lar, por entre os risos e beijos dos filhinhos e as expansões felizes do esposo, ela soube dar, até os últimos momentos de sua preciosa vida. Deixa cinco crianças, a mais velha de 7 anos. (D. MARIA AMÉLIA, 1896, p. 3).



A missão de educar, de criar filhos é o que se espera da mulher. Morrer em plena juventude ao dar à luz é colocá-la mais perto de Deus. O sacrifício supremo que uma mãe pode fazer pelo filho. Casamento para procriar. A mulher, para cuidar da prole. Era a regra. Afastava-a dos devaneios, dos sonhos impossíveis, de amores que jamais se concretizariam.

A literatura é pródiga nesses exemplos. O conto *O Galã*, de Arthur Azevedo (1995) demonstra os sonhos de uma jovem senhora e as artimanhas do seu marido para colocá-la frente a frente à sua realidade.

A história se passa numa cidade pequena cuja pacata vida social transforma-se com a chegada de uma companhia de teatro, vinda do Rio de Janeiro. A personagem feminina, Sinhazinha Brites, apaixonou-se platonicamente pelo galã da companhia ao vê-lo atuar. O marido tudo percebe e arma um ardil: convida o ator para jantar em sua casa e dessa forma faz a esposa encarar a razão de seu enlevo.

Quando às seis horas da tarde, chegou o galã, ela não quis acreditar que fosse ele: olhou para a porta como se esperasse outra visita; mas o marido, que lhe percebeu a surpresa, insistiu na apresentação e Sinhazinha dobrou-se à evidência. Tinha diante de si um homem feio, marcado de bexigas, os dentes postiços, o cabelo cortado à escovinha e a cara inteiramente raspada... de véspera. (AZEVEDO, 1995, p. 93).

A decepção de Sinhazinha Brites foi evidente. Ele, o galã, estava longe de ser o homem que ela idealizou, aquela figura ovacionada durante a representação teatral. O marido, apresentado como mais velho, positivo, escrupuloso surge na narrativa como o tutor que deve lembrar e instruir a esposa acerca do seu papel no casamento e na sociedade: esposa e mãe que vê a vida como ela é e deixa de lado os aspectos romanescos, fruto, talvez, das leituras que fizera. E finalmente, "[...] alguns meses depois havia naquela casa o que até então faltava: um filho que reprimisse na senhora todas as fantasias da senhorita." (AZEVEDO, 1995, p. 94).

Em sua missão de mulher junto aos filhos e ao marido ela deveria ser virtuosa e abnegada, com todas as atenções e os cuidados voltados para estes. Fantasias românticas não tinham lugar para os deveres de uma senhora. Era o que se pretendia.

Se Arthur Azevedo traz a perspectiva da esposa e dona-de-casa, Coelho Neto, por outro lado, traz a perspectiva da mãe abnegada através do conto *A partilha* (1897).

Narra a história de uma viúva com dois filhos pequenos, que tenta superar a fome e a doença para cuidar deles. Seu sofrimento é identificado como parte do dever de mãe que, enquanto embala o filho pequeno e tenta saciar a fome do outro, esquece de sua precária saúde e segue em sua missão de mãe, de educadora moral dos filhos.

Cantava e as lágrimas rolavam-lhe em dois fios ao longo da face magra e pálida. Sofria, mas como era preciso que o pequeno adormecesse, cantava, indo e vindo, devagar, embalando nos braços a criança. O mais velho, três anos, olhava-a sorridente e, de quando em quando cantarolava 'Estou com fome, mamãe, estou com fome...' [...] – Não chores! Olha que vai acordar o maninho. Espera. E, desabotoando, o corpinho tirou o peito farto, pojado de leite e espremeu-o, trincando os lábios descorados por onde as lágrimas corriam fio a fio e, entregando a tigelinha ao filho: – Toma! E não faças bulha. (COELHO NETO, 1897, p. 2).

60

Neste conto, a personagem feminina tem filhos, mas não tem mais marido; ao contrário da personagem de *O Galã*, que é casada, mas ainda não tem filho. O papel a ela atribuído aparece a partir de suas próprias ações no curso da narrativa. O sofrimento, a doença, a fome não são impedimentos para que ela dê a seus filhos a educação moral necessária. Afinal, diria o próprio Coelho Neto no poema *Ser Mãe*:

Ser mãe é desdobrar fibra por  
fibra o coração! Ser mãe é ter no alheio  
lábio que suga, o pedestal do seio,  
onde a vida, onde o amor, cantando vibra. (COELHO NETO,  
2008).

A relação entre maternidade e educação faz com que esse gênero passe a ser a referência na função de educar a sociedade, para além do espaço educacional doméstico. Moralidade é seu discurso. Virtude, a sua meta. No jogo das representações do ser mulher, os discursos de parlamentares, médicos, clérigos, legisladores não apenas espelharam as mulheres, mas as produziram. E a escola feminina emerge como uma instituição cultural



ordenadora destes discursos, necessária à difusão deste modo de ser e de viver. As mulheres encontraram nas Escolas de Primeiras Letras o campo para atuar como educadora dos futuros cidadãos, seja efetivamente na condição de professora, seja como futura esposa e mãe.

O magistério estava associado à imagem da mulher pouco graciosa, da solteirona retraída. A esta, a maternidade estaria negada e, portanto, justificada sua vocação para docência de crianças que seriam sua razão de ser ou, ainda, a única maneira de ser mãe. Tornavam-se mães espirituais de suas alunas. "Dentro desse quadro é possível compreender que a moça que se considerava 'feia' e 'retraída' percebia-se, de algum modo, como que 'chamada' para o magistério." (LOURO, 1997, p. 465).

Mas nem todas as professoras se consideravam feias ou eram retraídas. Circulavam nas sociedades em que viviam com o status da figura pública e consciente de seu papel social como professora de futuras esposas e mães.

Morais (2003) evidencia um desses exemplos através da prática pedagógica da professora Isabel Gondim, que se dedicou inteiramente à tarefa de educar, principalmente as alunas. Jamais casou. "Nunca tomei estado", conforme ela mesma afirma em seu testamento, datado de 12 de março de 1931. Embora fosse uma mulher elegante, de vida social ativa e bem posta na sociedade.

No ponto de vista de Isabel Gondim, a educação é a formação do homem. Seu fim é torná-lo membro útil e feliz da sociedade. "Seu objeto, formar o corpo, o coração e o espírito do educando." (GONDIM, 1885, p. 7). Com essa convicção, dedica-se inteiramente à tarefa de educar gerações. Ao assumir o cargo de professora primária em Natal, ela declara que circunstâncias especiais levaram-na a afrontar as árduas e graves ocupações do magistério público, abstraindo-se de tudo que não fosse concernente à sua profissão. (MORAIS, 2003).

Era assim que a sociedade percebia o ser professora. Abnegação total. Isabel Gondim encarnava perfeitamente esse papel: ainda que circulasse entre os intelectuais, publicasse seus livros e divulgasse suas idéias entre seus pares.

A base de argumentação que relacionava maternidade, domesticidade, abnegação e sacerdócio aliou-se à uma demanda do aumento quantitativo de escolas femininas.

Um relato de 1897 do Delegado Escolar Francisco de Albuquerque Mello evidencia esta base de argumentação. Encarregado pela Diretoria Geral de realizar visitas periódicas aos estabelecimentos de ensino no Rio Grande do Norte ele expôs sua visita a uma escola feminina de Primeiras Letras. Esta escola era mantida pela Intendência de Macaíba e gerenciada pela professora Maria Emília Botelho Lins.

A casa onde funcionavam as aulas estava em ordem, preenchia os padrões de higiene com uma boa circulação de ar e limpeza. Atendendo a vinte e nove alunos de ambos os sexos a sala pareceu ao Delegado Escolar pequena e inadequada; no entanto, com aulas que atendiam aos regulamentos do ensino, comprovando a dedicação e competência da citada professora.

Em ordem, guardadas as necessárias distinções os alunos mantinham o mais severo silêncio, em atitude de respeito exemplar: os meninos liam em voz baixa, estudando; as meninas entregues aos trabalhos de agulhas, bordando delicadas ramagens. Não querendo, porém me deixar levar pelas aparências, aliás as mais animadoras, procedi a um ligeiro exame em alguns alunos, observando então o aproveitamento resultante da solicitude e dedicação da professora, que quanto pode, me pareceu desempenhar os seus misteres de educadora. (INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1897, p. 3).

62

Em 1896, essa mesma professora já havia recebido elogios explícitos do Diretor Geral da Instrução Pública, o professor Pinto de Abreu. Destacava naquele momento a ordem e a limpeza do estabelecimento de ensino, bem como a organização dos livros de matrícula (À PROFESSORA DA MACAÍBA, 1896).

Nesse mesmo exemplar do jornal está publicada a admoestação e multa a ser paga pelo professor João Joaquim de Salles e Silva da escola masculina na mesma cidade de Macaíba. O motivo da reprimenda eram a desordem e a sujeira encontradas pelo referido Diretor de Instrução Pública.

O Doutor Diretor Geral da Instrução Pública, tendo ultimamente visitado a escola primária do sexo masculino da Cidade de Macaíba, onde encontrou falta absoluta de asseio e ordem resolve, de conformidade com o preceito do Art. 63 do Regulamento que baixou com o decreto n. 60 de 14 de fevereiro último, admoestar o respectivo professor, cidadão João Joaquim de Salles e Silva. Remeta-se



cópia do presente ato do professor e publique-se pela folha oficial Diretoria 1º de agosto de 1896. (À PROFESSORA DA MACAÍBA, 1896, p. 3).

Esses acontecimentos ratificavam o discurso da vocação natural da mulher para o cuidado com as crianças. Um discurso que lhe atribuía um coração com mais ternura a fim de contribuir para o desenvolvimento moral e intelectual dos futuros dirigentes da nação.

Essas percepções aconteciam pelo país inteiro, particularmente na capital da federação. Em 1897 a Intendência Municipal do Rio de Janeiro delegou exclusividade às mulheres na instrução primária de ambos os sexos. Essa atitude inicia no Brasil “[...] a progressiva e bem sucedida emancipação da mulher [...]” pelos processos utilizados em países europeus. (INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1897, p. 3). As vantagens econômicas e sociais de tal medida são colocadas no jornal *A República* como uma tentativa de fazer algo “[...] em prol dos confiscados direitos femininos.” (INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1897, p. 3). Mas também assegurava resultados práticos e úteis na melhoria do ensino elementar, posto que “[...] a experiência em toda parte do mundo tem verificado ser o homem incapaz de exercer [...]” com resultados tão positivos esse tipo de instrução.

63

Está provado que a mulher é muito mais fácil, pela maior intensidade dos seus sentimentos afetivos, encaminhar as inteligências infantis e bem formar os corações humanos nessa primeira quadra em que a fraqueza da razão facilita às crianças a aquisição de hábitos condenados em prejuízo do caráter público e privado do futuro cidadão. (ÀS QUINTAS, 1897, p. 2).

Portanto, pela porta larga do exercício profissional, honesto e inteligente, a mulher ganhava a sua emancipação. Ganhava o espaço público.

Não pelo postigo carunchoso das pretensões incabidas e inviáveis para a concorrência dos sexos no prélio agitado e estafante da política, mas naquelas modalidades dos conhecimentos humanos em que a sua natural organização melhormente assegura resultados práticos, vantajosos e úteis. (ÀS QUINTAS, 1897, p. 2).

Falar de emancipação nessa configuração é falar de um momento histórico específico em que, mesmo educando e sendo educadas para o lar,



as mulheres eram professoras, escritoras e dividiam o espaço público com os homens na pequena Natal, do período ora analisado. A esposa, enquanto expressão do modelo de mulher voltado para o fórum privado, e a professora para o fórum público, mostram duas faces da mesma sociedade que se pretendia civilizada.

A literatura, enquanto expressão do artista, explicita o modelo de mulher doméstica na figura da esposa e da mãe, como nos contos de Arthur Azevedo e Coelho Neto. Mas a professora ou a normalista como os modelos de mulheres públicas são também personagens recorrentes em vários romances, como *A normalista*, de Adolfo Caminha (1998) ou *Coração, diário de um aluno*, de Edmundo de Amicis (1949).

Este último, escrito em 1886, descreve a jornada escolar de um rapazinho italiano no seu primeiro ano na classe adiantada. As relações com o Mestre, com os colegas, com a família e com a antiga Mestra da escola primária conduzem a trama por conteúdos moralmente formadores. Destacam ideais de virtude, boa conduta e amor à pátria. A professora é mostrada em retrospectiva a partir das lembranças do menino durante uma visita da Mestra. Esta aparece sob características bem específicas.

É sempre a mesma, baixinha, com o seu véu verde enrolado ao chapéu, vestida sem luxo, apenas penteada, pois não tem sequer tempo de enfeitar-se; [...] Pobre Mestra! Tão emagrecida! Mas sempre viva. Entusiasma-se sempre que fala da sua escola [...] recordar-me-ei do tempo que passei na tua aula, onde aprendi tantas coisas, onde te vi doente e fatigada, mas sempre solícita e generosa, sempre boa – inquieta quando nos via sem saber pegar na pena; trêmula, quando os inspetores nos interrogavam; feliz, quando nos via fazermos boa figura; e sempre amorosa, sempre qual uma mãe. (AMICIS, 1949, p. 20-22).

O modelo de professora descrito por Amicis, o de mãe de Coelho Neto e o de esposa por Arthur Azevedo trazem representações de mulher, que configuram uma época. Estas representações ajudam a perceber o sentido atribuído à educação escolar na transição do século XIX para o XX.

A obra *A normalista* evidencia a idéia corrente das expectativas em torno dessa educação. A personagem João da Mata, que também foi mestre-escola, no sertão da província do Ceará, o terror dos estudantes de gramática, não queria para a sua afilhada Maria do Carmo uma educação em colégios



internos. Para ele, os colégios internos, semelhante aos conventos, não se acomodavam em seu temperamento, que se dizia pensador livre.

Queria a educação como nos colégios da Europa, segundo vira em certo pedagogo, onde as meninas desenvolvem-se física e moralmente como a rapaziada de calças, com uma rapidez admirável, tornando-se por fim excelentes mães de família, perfeitas donas de casa, sem a intervenção inquisitorial da Irmã de Caridade. (CAMINHA, 1998, p. 22).

Estudar em um colégio onde pudesse aprender o "traquejo social". Mas a verdade é que a afilhada foi estudar na Escola Normal e sua vida resumia-se a ler romances "[...] toda preocupada com bailes, passeios e *tutti quanti*." (CAMINHA, 1998, p. 23).

Ao buscar a educação das mulheres, ou a institucionalização dessa educação pelas escolas é perceptível a sintonia entre um discurso sobre o sentido de ser cidadão e uma instrução que pretendia um modelo de mulher, de família e de sociedade. Através das disciplinas propostas nos Regulamentos Estaduais e nos anúncios das escolas privadas esta educação surge como algo específico, apropriada e destinada ao universo feminino.

○ que caracterizava o ensino nessas instituições era um conjunto de disciplinas que priorizava a educação da mulher, para além do aspecto instrucional. Educação esta que se destinava a legitimar uma representação de mulher idealizada pelo discurso republicano, que era o de educadora dos filhos e formadora dos futuros cidadãos, associado a um traquejo social e a boa representatividade da mulher junto ao esposo.

○ ensino nas instituições vigentes priorizava a educação para a mulher, destinada a cumprir um papel social presente no discurso republicano. Esses anseios faziam com que as escolas destinassem às moças, os conteúdos instrucionais, o ensino da música, das línguas estrangeiras e as habilidades domésticas, formando-as para serem anfitriãs perfeitas, esposas dedicadas e mães ideais.

A Reforma de 1892 trazia em seu Artigo 1º a composição dos graus de ensino do estado: primário, secundário e normal. Tornava-se obrigatória uma cadeira do sexo feminino em cada cidade e assegurava liberdade ao ensino particular, desde que atendesse a alguns critérios:



Art. 6º O ensino particular é completamente livre e independente. Qualquer pessoa, nacional ou estrangeira, poderá abrir estabelecimento de ensino, sujeito apenas às seguintes condições:

1º Comunicação prévia ao Diretor Geral da Instrução Pública declarando o nome do proprietário e Diretor, sua denominação e o local em que funcionará;

2º Apresentar no prazo improrrogável de oito dias, sempre que lhe for pedido por aquele funcionário, mapas circunstanciados da matrícula e freqüência, indicados os nomes, idades, nacionalidades e classes dos alunos;

3º Remeter anualmente ao Diretor Geral, de 10 a 20 de dezembro, o mapa do movimento anual do estabelecimento com as condições acima;

4º Exibir certificado das boas condições higiênicas do edifício, passado por autoridade competente.

Parágrafo único: a falta de qualquer destas exigências acarretará multa de cem mil réis pela primeira vez, de duzentos pela 2ª, e o fechamento do estabelecimento pela 3ª. (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDARIA..., 1892, 1895, p. 210).

66

No início do ano – principalmente nos meses de janeiro e fevereiro – as instituições privadas de Natal publicavam anúncios nos jornais, sobre o início das aulas, o preço das mensalidades, as disciplinas ministradas e características gerais de funcionamento das escolas.

No ano de 1894, O *Colégio de Nossa Senhora da Apresentação* anunciava seus conteúdos disciplinares a serem trabalhados. Constava de Português, Francês, Alemão, História, Geografia, Aritmética, Princípios da Geometria, Desenho, Música, Piano e Trabalhos Manuais. Esse instituto particular de instrução primária e secundária do sexo feminino referendava-se pela prática de ensino da Diretora, Adelina da Silva Leitão, com experiências em diversas escolas de Niterói, ao lado de sua Vice, Mena de Andrade Melo. As professoras objetivavam promover o adiantamento das moças nos diferentes ramos do ensino, baseados nos verdadeiros princípios da moral e da religião.

Este instituto de instrução primária e secundária do sexo feminino abrir-se-á impreterivelmente no dia 2 de fevereiro próximo nesta



cidade à rua do Vigário Bartolomeu, n. 41. [...] Não se descuidará também a diretora da educação física de suas alunas, dando-lhes boa alimentação, recreios compatíveis e observando no seu estabelecimento quanto possível os preceitos da higiene. O colégio recebe alunas internas, meias pensionistas e externas. [...] As alunas que estudarem piano e alemão pagarão mais 5\$000 réis mensais por cada uma destas matérias. O colégio encarrega-se também de fornecer roupa lavada e engomada mediante o pagamento de mais 5\$000 réis mensais. Todas as contribuições serão pagas adiantadamente no princípio de cada mês. (COLÉGIO DE N. S. DA APRESENTAÇÃO, 1894, p. 2).

A proposta de instrução feminina em Natal para o referido *Colégio de Nossa Senhora da Apresentação* encontra-se em instituições semelhantes localizadas em outros Estados, a exemplo do *Colégio Nossa Senhora Sant'Anna*, em Sergipe. Segundo Freitas (2003), nessa instituição os conteúdos trabalhados eram: Português, Aritmética, Geografia, História do Brasil e Francês. Além dessas disciplinas as jovens tinham aulas de piano, bandolins e trabalhos manuais.

A educação estética também era uma preocupação das educadoras. Em 1892, Luiza Lima divulgava o seu *Colégio Particular Natalense*, situado à rua da Conceição, número 26: Ensina primeiras letras, todos os trabalhos de agulha, noções de música com exercícios de piano. Aceita alunas internas e externas. Mensalidades para as primeiras 40\$000 reis; para as segundas 3\$000 reis. O pagamento será adiantado. (COLÉGIO PARTICULAR NATALENSE, 1892, p. 2).

Observamos, nestes anúncios, que tanto a Rua Vigário Bartolomeu quanto a Rua da Conceição situam-se no centro da cidade. Ambas próximas. Natal ainda era uma pacata cidade cujos limites eram a Cidade Alta e a Ribeira, espaços de convivência da sociedade. Banhada pelo Rio Potengi, que deságua no oceano atlântico, ainda era uma cidade bucólica.

Observamos, ainda, não apenas o conteúdo dessas disciplinas de cunho estético e moral, mas o regime de internato dessas instituições. O ensino privado, direcionado à educação da mulher e em conseqüência um mercado de trabalho para as mulheres, especialmente às mulheres professoras. Ocuparam, enfim, significativamente o espaço público. Um espaço público em processo de reorganização atendendo aos objetivos do projeto social republicano.



Em fins do século XVIII e durante o século XIX, o medo das multidões, dos seus hábitos grosseiros, das suas formas de protesto tornaram as cidades uma experiência de fascínio e medo. Foi no contexto de apreensões de toda ordem que se instaurou o debate educacional voltado para a necessidade da formação de um novo homem, para a definição do que deveria ser cidadão. (VEIGA, 2000, p. 400).

No universo de uma sociedade que pretendia transformar multidões perigosas em multiplicidades organizadas foram várias reformas sociais e educacionais neste sentido. Podemos destacar o projeto higienista, a instrução feminina e a educação estética para o povo.

Mas essas reformas também pretendiam dar vazão ao fascínio do belo, concretizar a indústria e a tecnologia, abrir vias de circulação, erguer monumentos da razão moderna, elaborar o lugar dos indivíduos demarcando os campos do público e principalmente do privado. (VEIGA, 2000, p. 401).

A instrução para o povo – homens e mulheres – era particularmente imperiosa para este novo projeto social. “O povo brasileiro não tinha plasticidade suficiente para perceber a necessidade de se adaptar à República.” (VEIGA, 2000, p. 405).

As belas artes passaram, então, a fazer parte das matérias de ensino das escolas Primárias, Secundárias e Normais, a exemplo da Escola Normal de Natal. Trazia em seus regulamentos, entre outras, as matérias de Trabalhos Manuais, Música e Cantos escolares e Artes Domésticas para o sexo feminino. (DECRETO Nº 69 DE 24 DE NOVEMBRO DE 1917, 1917).

Os trabalhos de agulha, as flores, os bordados eram conteúdos imprescindíveis à boa formação de meninas. A disciplina Trabalhos Manuais cumpria uma educação estética que envolvia as habilidades manuais, os cantos e a dança, presentes no cotidiano das salas de aula. A educação estética figurava como parte fundamental de uma formação integral para a mulher, útil à família e ao lar. O debate educacional promovia discussões em torno do que deveria ser o cidadão. A elegância, os bons costumes, o patriotismo e a civilidade eram valores que buscavam, através da educação, dar visibilidade à modernidade e atrelá-la à idéia de República.

Disciplinar os desejos, remodelar a cultura, modelar pensamentos e ações faziam parte de um ideário de elevação moral dos sujeitos pela apreciação do belo, pela formação estética e pela elaboração da sensibilidade.



A instrução foi a mídia educativa de massa mais sugestiva ao intento. Seja formando opiniões através de discursos impressos; seja através das práticas educativas de professoras surgiam como uma instituição republicana capaz de relacionar e legitimar esses valores gerais com os indivíduos em seus lares a partir de uma relação no público.

Em 1892, ressoava em Natal o discurso dos intelectuais e teóricos da educação brasileira sobre esses aspectos. Através do jornal *A República*, relacionam esse discurso aos anseios e expectativas do recente governo republicano que se organizava depois de dois anos de incertezas políticas sob a administração de Pedro Velho de Albuquerque Maranhão. Discurso revelador do sentido que a instrução assumia no século XIX, na cidade de Natal. Nessa fala, havia a preocupação de que o serviço público deve ser o primeiro cuidado de um governo patriótico. (BIBLIOTECA PÚBLICA, 1892, p. 3).

No universo de uma sociedade que se organizava em torno de valores como moralidade, sacrifício, progresso e desenvolvimento, as mulheres contribuíam e participavam na construção da sociedade letrada.

Conforme sabemos, as mudanças na educação sempre estiveram atreladas às mudanças sociais. As escolas particulares proliferavam. São perceptíveis as táticas que as professoras utilizavam nas escolas que incluíam o ensino de língua estrangeira, como francês e inglês. O aumento significativo de salas de aula para mulheres no setor privado, expresso nos anúncios encontrados, revelava a contribuição desse setor à educação feminina natalense.

Para além da educação escolar ou da educação doméstica, outros processos formativos, como as práticas de leitura, corroboraram para a organização do pensamento e da ação dos indivíduos na configuração dada. A escola para mulheres na transição entre os séculos XIX para o XX em Natal, no Rio Grande do Norte, trazia conteúdos de ensino impregnados com o perfume da modernidade, da República e de uma representação de mulher do seu entorno. E esse ideal de mulher estava representado também nas manifestações artísticas e literárias do entre – século no Brasil.

## Referências

AMICIS, Edmundo de. **Coração**. Tradução João Ribeiro. 44. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves; Editora Paulo de Azevedo Ltda., 1949.

À PROFESSORA DA MACAÍBA. **A República**, Natal, p. 3, 05 ago. 1896.

ÀS QUINTAS. **A República**, Natal, p. 2, 13 maio, 1897.

AZEVEDO, Arthur. O galã. **Vida alheia**: contos e comédias. Rio de Janeiro: Bruguera, 1995.

BIBLIOTECA PÚBLICA. **A República**, Natal, p. 3, 04 jun. 1892.

BRASIL. Constituição (1891). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 24 fev. 1891.

\_\_\_\_\_. Constituição (1934). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934.

CAMINHA, Adolfo. **A normalista**. São Paulo: Ática, 1998.

70 CAVALCANTI, João Barbalho Uchôa. **Constituição Federal Brasileira** (1891): comentada. Ed. fac-similar. Brasília: Senado Federal, 2002. (Coleção História Constitucional Brasileira).

CENSO. **A República**, Natal, p. 2, 13 mar. 1899.

COELHO NETO, Henrique Maximiniano. A partilha. **A República**, Natal, p. 2, 10 jan. 1897.

COELHO NETO. **Ser mãe**. Disponível em <<http://www.revista.agulha.nom.br/cne01.html>> Acesso em: 25 fev. 2008.

COLÉGIO DE N. S. DA APRESENTAÇÃO. **A República**, Natal, p. 2, 03 fev. 1894.

COLÉGIO PARTICULAR NATALENSE. **A República**, Natal, p. 2, 09 jul. 1892.

D. MARIA AMÉLIA. **A República**, Natal, p. 3, 25 out. 1896.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Educação, trabalho e ação política**: sergipanas no início do século XX. 2003. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. GONDIM, Isabel. **Elementos de educação escolar**: para uso nas aulas primárias de um e de outro sexo. Natal, 1885. (Manuscrito).



H. S. A mulher. **A República**, Natal, p. 3, 26 fev. 1897.

INSTRUÇÃO PÚBLICA. **A República**, Natal, p. 3, 05 ago. 1896.

INSTRUÇÃO PÚBLICA. **A República**, Natal, p. 3, 25 mar. 1897.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. **Leituras de mulheres no século XIX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Isabel Gondim, uma nobre figura de mulher**. Natal: Terceirize; Fundação Vingt-Un Rosado, 2003. (Série Educação e Educadores do Rio Grande do Norte, 1).

PARABÉNS! **A República**, Natal, p. 1, 14 jul. 1894.

QUEIRÓS, Eça de. **O primo Basílio**. São Paulo: Scipione, 1994.

RIO GRANDE DO NORTE. **REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA do Estado do Rio Grande do Norte**. Decreto nº 18 de 30 de setembro de 1892. Reorganiza a Instrução Pública do Estado. Natal: Tipografia d'A República, 1895. (Decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Norte 1889-1895).

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 69 DE 24 DE NOVEMBRO DE 1917**. Na Escola Normal de Natal, será observado o Regulamento que com este baixa, revogadas as disposições em contrário. Natal: Tipografia d'A República, 1917. p. 81-121. (Atos legislativos e decretos do governo).

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado**. Atos e Decretos do governo. Natal: Tipografia d' O Século, 1908.

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado**. Natal: Tipografia da República, 1909.

\_\_\_\_\_. **Código de Ensino**. Natal: Tipografia d'A República, 1910.

SALVE! **A República**, Natal, p. 3, 11 abr. 1890.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.





Profa. Dra. Maria Arisnete Câmara de Morais  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Pesquisadora do CNPq  
Lidera a Base de Pesquisa Gênero e Práticas Culturais  
E-mail | maria.arisnete@pq.cnpq.br

Ms. Rossana Kess Brito de Sousa Pinheiro  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação | UFRN  
Integra a Base de Pesquisa Gênero e Práticas Culturais  
E-mail | rossanakbspinheiro@hotmail.com

Recebido 27 fev. 2008

Aceito 26 maio. 2008



## Livros de leitura nas aulas de primeiras letras no Rio Grande do Sul no século XIX

**Text books in alphabetization classes in Rio Grande do Sul (Brazil) in the 19<sup>th</sup> century**

Elomar Tambara  
Universidade Federal de Pelotas

### Resumo

O objetivo principal, nesta investigação, foi identificar e tipificar os textos de leitura utilizados nas escolas primárias na província de São Pedro do Rio Grande do Sul no século XIX. O que se buscou, fundamentalmente, é a comprovação empírica que demonstre, com a maior objetividade possível, quais eram os livros de leitura utilizados para constituir o processo de aquisição dessa habilidade. Com a análise de mais de 400 "inventários" de utensílios existentes em aulas de primeiras letras, analisou-se a natureza desses textos e a transformação por que eles passaram em termos de autoria e de perspectivas político-doutrinárias.

Palavras-chave: Texto de leitura. Manuais didáticos. História da educação do Rio Grande do Sul.

### Abstract

The main purpose of this study was to identify and characterize the reading texts used in the elementary schools in São Pedro of Rio Grande do Sul State (Brazil), in the 19<sup>th</sup> century. We have searched for empirical evidence that would demonstrate which were the text books used to develop the reading skill. Studying over four hundred (400) inventories about the material used in the alphabetization courses, we analyzed the origin of these texts and the transformations endured by them regarding authorship and doctrinaire policies.

Keywords: Reading texts. Teacher books. History of the Education in Rio Grande do Sul State.

Nosso objetivo principal, nesta investigação, foi identificar e tipificar os textos de leitura utilizados nas escolas primárias na província de São Pedro do Rio Grande do Sul no século XIX. Mais especificamente, pretendeu-se comprovar quais os compêndios de leitura encontrados efetivamente nas aulas de primeiras letras nesse período. Cumpre evidenciar aqui mais uma delimitação de nosso trabalho que é o fato de, prioritariamente, ser restrito às escolas públicas. De certo modo, essa delimitação decorre da carência de informações sobre o ensino privado nas fontes oficiais de que dispomos. Entretanto, temos a convicção de que o ensino privado não deveria fugir muito do encontrado no estatal. Vale salientar, porém, que isso é apenas uma hipótese.

O que buscamos, fundamentalmente, é a comprovação material que demonstre, com a maior objetividade possível, quais foram os livros de leitura utilizados no processo de aquisição dessa habilidade. Não houve a preocupação com os silabários, os translados, as cartas de ABC, as cartilhas, os manuscritos etc, que se destinavam, primordialmente, à alfabetização e à aquisição dos rudimentos iniciais da leitura. Embora as fontes utilizadas para a identificação desses textos sejam copiosas, nossa análise restringir-se-á à compreensão de objetos destinados a um segundo nível, em termos de aprendizagem, na qual acontecia, a rigor, a consolidação do ato de ler.

74

Este trabalho tem como principal característica, em termos de fontes, a utilização de veículos oficiais de informação. Sem dúvida, a investigação da circulação do livro didático no século XIX e anteriores ressaltam-se de indicadores fidedignos que atestem o efetivo grau em que determinada obra foi utilizada em sala de aula. De modo geral, têm-se utilizado indicadores que, embora importantes, denotam um alto grau de subjetividade em termos de generalização, como é o caso de se servir de memórias, autobiografias, romances, e mesmo de catálogos das editoras que produziam esse tipo de material para evidenciar a natureza, a produção e, de modo especial, a sua circulação.

Nesta investigação, também recorreremos a essas fontes, mas o faremos de maneira a subsidiar as informações obtidas em fontes oficiais, numa espécie de entrecruzamento de fontes que, sobremaneira, contribui para corroborar as conclusões em relação ao objeto de pesquisa investigado.

Com esse objetivo, as principais fontes foram: 1. relatórios do setor de distribuição de livros para as escolas vinculadas ao governo provincial ou estadual; 2. os inventários dos objetos e utensílios existentes nas aulas por



ocasião da posse ou da entrega das mesmas; 3. Os documentos do principal editor – Rodolfo Machado – contratado pelo governo para a edição de obras didáticas.

Desse rol de documentos, ressaltamos – devido a sua relevância para a documentação empírica de nossa pesquisa – a análise de mais de 400 inventários dos utensílios existentes em aulas de primeiras letras no período compreendido entre a década de 30 até a última década do século XIX e que se dispersam em mais de uma dezena de localidades da província.

Sem dúvida, essa é uma amostragem de fonte empírica, sem precedentes, atestada freqüentemente pelo professor que deixa a escola, por aquele que assume e, muitas vezes, ainda por um inspetor escolar e ou juiz de paz. O que se presume, então, é que o material descrito nesses inventários, de fato, estava na sala de aula e era efetivamente utilizado. Esse aspecto pode ser identificado pela insistência com que os professores reclamavam da demora com que esses objetos chegavam a suas mãos como também pela quantidade de livros de leitura considerados “inservíveis” e que, hipoteticamente, se caracterizaram como tal pela utilização intensiva por parte dos alunos. Embora, por outro lado, não nos garante que fossem efetivamente utilizados.

É importante salientar que esses inventários eram relativamente bem circunstanciados no sentido de declararem todo e qualquer utensílio encontrado na sala de aula, desde lousas, penas, carteiras, bancos, tinteiros até as armas do império, palmatórias, regulamentos de instrução e, sobre o que nos interessa nesta investigação, a relação dos livros, compêndios etc. (Veja exemplares em anexo)

Uma primeira constatação é que há uma profunda diferenciação entre as diversas aulas em termos da existência de exemplares de livros de leitura. Em muitas aulas, o inventário evidencia a inexistência de qualquer volume que poderia ser usado para tal fim. Por outro lado, em outras aulas pode-se perceber que há uma relativa abundância de compêndios que, direta ou indiretamente, pudessem ser usados para o exercício da leitura em sala de aula.

Tal disparidade decorre, geralmente, das características pessoais e profissionais do professor, pois, particularmente, a partir de meados do século XIX, o provisionamento de livros dependia, fundamentalmente, de requisição à instância governamental competente. De qualquer forma, nota-se que são abundantes os ofícios de professores reclamando do não-provimento dos

utensílios indispensáveis para o funcionamento das aulas, apesar dos reiterados pedidos.

No início do século XIX, o Regulamento da Instrução Primária atribuía às Câmaras Municipais a responsabilidade pelos imóveis enquanto cabia à presidência da província responsabilizar-se pelos móveis e utensílios necessários para o funcionamento das aulas dentre os quais os compêndios, livros, translados etc.

Segundo a Lei de 1837 em seu artigo 22 incube ao diretor de instrução pública "*2º Regular o systema e methodo pratico do ensino, escolher ou organizar os Compêndios e modelos das Escolas, e dar as providencias, para que a instrucção seja uniforme em todas ellas, submettendo tudo à approvação do Presidente da Província.*" (LEI DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1837, 1837, 2004, p. 18 apud ARRIADA; TAMBARA, 2004).

Os inventários da década de 1830 comprovam que o principal texto de leitura utilizado, quando não o único, era o catecismo como se pode perceber na "relação" abaixo:

## 76 **Relação dos utensílios que recebi pertencente à Escola Pública de Primeiras Letras de meninas dessa cidade**

30 Catechismos

9 Silabarios. (SENHORINHA BERNARDA, RIO GRANDE, 08 DE JULHO DE 1838).

Ao final da Revolução Farroupilha, o governo provincial procura formalizar o sistema público de ensino e, particularmente, em relação aos textos de leitura vai uniformizar os compêndios que deveriam ser usados nas aulas. As orientações determinavam que a quantidade de objetos devesse ser calculada para 10 alunos e os pedidos deveriam considerar os exemplares existentes na aula.<sup>1</sup>

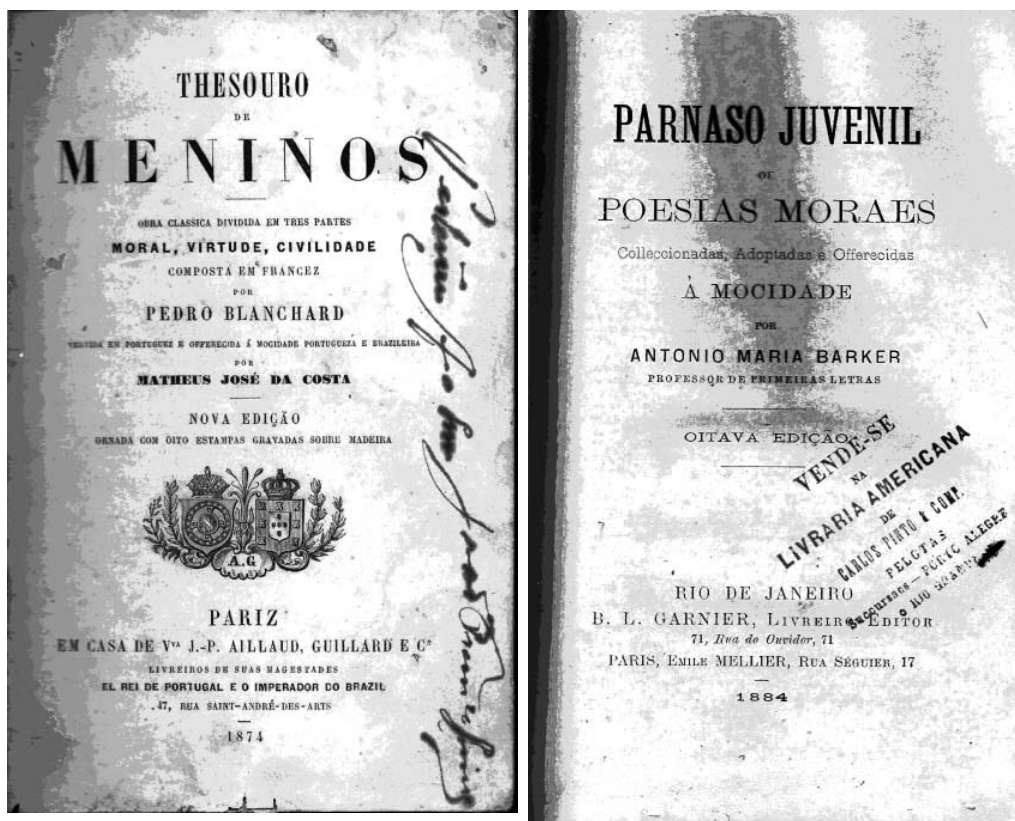
### **Livros para dez alunos**

10 Compendio de civilidade

05 Ditos de doutrina



- 05 Breve direção  
 02 Bibliotecas juvenis  
 02 Thesouro de meninos  
 02 Parnaso juvenis. (RIO PARDO, 08 DE OUTUBRO DE 1847).



No início da década de 1850, pode-se observar que os professores começam a intensificar seus pedidos com a finalidade de tornar mais expressiva a quantidade de livros de leitura presentes nas aulas. A professora da Vila de Cachoeira (atual Cachoeira do Sul), por exemplo, solicita um livro de leitura para dois alunos.

## Orçamento dos objetos precisos para 53 alunos para o ano financeiro de 1850 a 1851

Bibliothecas juvenis

28 Breves direções para educação dos meninos

28 Sciencia do bom homem Ricardo. (PROFESSORA CÂNDIDA ROIZ PEREIRA da SILVA, CACHOEIRA, 10 DE MAIO DE 1850).

Em outro extremo da província, identifica-se a reiteração do padrão, em termos de livros de leitura, caracterizado por textos produzidos principalmente no Município Neutro ou na França. Evidencia-se, além disso, a predominância dos textos de cunho doutrinário religioso com ênfase no Catecismo de Montpellier.

## Relação dos utensílios existentes na Escola Pública de 1<sup>ª</sup> Letras do distrito do Tahim

78

10 Catecismos de Montpellier

04 Cartilhas de Doutrina Christan

02 Tesouros de Meninos

02 Bibliotecas Juvenis. (PROFESSOR PÚBLICO JOSÉ ANASTÁCIO CADAVAL, CACHOEIRA, ESCOLA DA FREGUESIA DO TAHIM, 30 DE JUNHO DE 1851).

Nesse ano, 1851, os objetos existentes na aula pública, em dois períodos distintos, revelam a consolidação de textos de leitura característicos dessa época na Província do Rio Grande do Sul e que, reiteradas vezes, temos verificado em grande quantidade de documentos desse período. A rigor, a variabilidade de títulos é relativamente pequena e, até certo aspecto, surpreendente, confirmando, ademais, a dificuldade que determinados textos, muito utilizados em outras províncias, apresentavam em termos de circulação e de utilização no Rio Grande do Sul, como, por exemplo, os textos de Roquete e de Castilho.

A relação de textos de leitura que a professora Maria Leopoldina Lessa recebeu de sua antecessora demonstra a amplitude da dispersão desses



compêndios, e reforça a idéia de que a área da leitura era efetivamente privilegiada no processo de ensino aprendizagem.

### **Relação dos objetos que foram entregues pela professora da Aula Pública de Meninas D. Cândida Rosa de Abreu Pedroza a actual professora D. Maria Leopoldina Lessa**

04 exemplares de Parnaso Juvenil

01 do mesmo inservível

03 Bibliotheca Juvenil

01 do mesmo inservível

02 Thesouro de Meninos

01 do mesmo inservível

02 exemplares de Simão de Nantua

09 Catecismo de Montpellier

04 do mesmo inservível. (MARIA LEOPOLDINA LESSA, 31 DE MARÇO DE 1851).

79

No pouco tempo de exercício da professora Maria Leopoldina Lessa, muitos dos textos já se tornaram inservíveis, o que pode denotar um uso intenso deles, embora não se possa afirmar peremptoriamente. Observa-se, também, a emergência do trabalho de Lourenço de Jussie *Simão de Nantua ou o Mercador de Feiras*. A "relação" a seguir comprova essas assertivas:

### **Relação dos objectos que existem na 1ª Aula de Instrução Primária de Meninas da Cidade do Rio Grande**

03 exemplares da Bibliotheca Juvenil inservíveis

04 Catecismos de Montpellier idem

04 exemplares de Parnaso Juvenil

02 tomos de Thezouro de Meninos

12 exemplares de Simão de Nantua

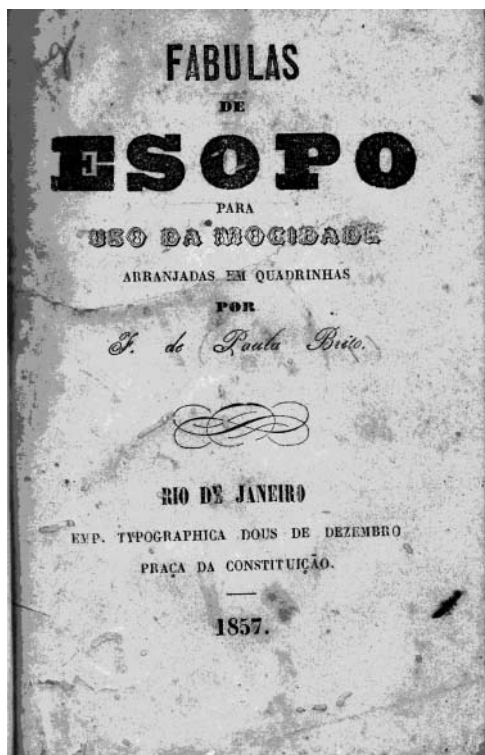
09 Catecismos de Montpelier. (MARIA LEOPOLDINA LESSA, 1851).



Ainda nesse ano, pode-se reafirmar que o padrão de textos não diferia nas aulas de meninos. A solicitação do professor da 1ª Cadeira da cidade do Rio Grande reitera a situação de não-atendimento de suas reivindicações em termos de utensílios necessários para o bom funcionamento da aula de instrução primária sob sua responsabilidade. Quanto aos compêndios, o professor ressalta o não-atendimento de alguns títulos que, para ele, são importantes: "Relação dos utensílios pedidos para a Aula de Instrução primária da 1ª Cadeira da Cidade do Rio Grande e que ainda não forão fornecidos = a saber 20 livros da Biblioteca Juvenil, 20 Thezouro de meninos, 20 parnasos juvenis." (JOÃO JOSÉ P. DA COSTA E SILVA, 14 DE JUNHO DE 1851).

No final da década de 1850, verifica-se, nos inventários, a emergência de dois títulos que vão se tornar uma presença freqüente até o final da década de 1880: *A Ciência do Bom Homem Ricardo* de Benjamin Franklin e *as Fábulas de Esopo*.

É necessário ter em mente que, de modo geral, a presença de livros de leitura nas salas de aula das escolas públicas estava associada à incapacidade econômico-financeira dos alunos, pois o fornecimento deles pelo governo provincial atendia às necessidades dos alunos cujos pais não tinham condições financeiras para adquiri-los. Esse aspecto é comprovado, por exemplo, quando o professor da Aula Pública de Primeiras Letras da Freguezia do Estreito, em 1856, solicitou a remessa de 6 *Fábulas de Esopo* e tal requerimento foi assinado por Inácio da Silva Ferreira, inspetor paroquial, por Antonio Jose da Silva, professor, e pelo presidente da Câmara Francisco Lino D'Alves "para os discípulos matriculados muito pobres."<sup>2</sup>



Até meados do século XIX, os textos para leitura não sofrem profundas variações, mantendo um padrão relativamente inalterado, como pode ser comprovado pelas relações da aula para meninas da Freguesia de Mostardas e da aula para meninos da vila de Cachoeira ao final da década de 1850:

## **Relação dos utensílios que Recebi do Inspetor da Instrução Primária do sexo feminino desta Freguezia de S. Luiz de Mostardas; O Snr. Israel Nunes de Sousa; sendo os seguintes:**

1 Livro da Fabula do Esopo (Inutilizado)

1 Catechismo de Montpellier  
(Inutilizado)

5 Compendios de Civilidade  
(Perfeitos)

5 Livros de Breve Direção (Perfeitos). (JOAQUINA DA SILVA ORIBES, PROFESSORA INTERINA, FREGUEZIA DE MOSTARDAS, 23 DE ABRIL DE 1857).

## **Relação dos utensílios pertencentes à Escola publica de instrução primaria da villa de Cachoeira em 31 de dezembro de 1858**

Vinte e cinco compêndios de civilidade

Dez compêndios de moral

Vinte e cinco ditos de doutrina

Cinco Tesouro de Meninos

Seis Bibliotecas

Seis Parnasos Juvenis

Vinte Compêndios da Sciencia do Homem Ricardo

Doze ditos de Fabulas de Esopo

Trinta exemplares para leitura. (RODRIGO ALVES RIBEIRO PROFESSOR PÚBLICO, 1858).

Nos colégios particulares, observa-se que o padrão dos livros destinados à leitura destoa ligeiramente daquele existente nas aulas públicas. Esse fenômeno apresenta maior expressão nas décadas de 1870 e 1880, no período que antecede à instalação de um sistema de controle e de distribuição do livro didático mais sistematizado por parte do aparelho estatal provincial. O ano de 1879 é privilegiado para essa averiguação, pois possibilita uma visão muito clara e objetiva de vários aspectos do ensino privado na província.



Nesse ano, a Câmara Municipal de Rio Grande elaborou um questionário, com várias perguntas, sobre o funcionamento desses estabelecimentos de ensino sendo que a questão de número VIII indagava sobre os compêndios preferidos pelos professores e utilizados em aula.

Nota-se, estribado nessas fontes, que nas escolas particulares um dos autores preferidos em termos de texto didático de leitura foi Abílio Borges, autor que, até então, praticamente não apareceria nos inventários e que, como veremos, não aparecerá nas relações dos textos de leitura distribuídos pelo governo provincial e estadual às escolas da rede pública de ensino nas décadas seguintes.

Na resposta do diretor Alfredo Antonio dos Santos ao questionário, são nomeados os seguintes compêndios:

Grammatica Ingleza por Motta Azevedo  
Idem Franceza por E. Sevene  
Idem Portugueza por J. Morena  
Petit Cours de Versions Anglaises por Sadler  
Mon Joli Second Livre  
Geographia por Menezes  
Idem por Alfredo Santos  
Historia por Idem  
Primeiro e Segundo Livro de Leitura por Abílio Borges  
Rudimentos de Arithmetica por Baker  
Doutrina Christã por idem  
Livro d'Ouro por J. Morena  
Arithmetica por Arno Ernst

No Colégio S. Pedro, um dos mais tradicionais da cidade, era utilizado *Nova Seleta dos autores Clássicos – Bernardes – Fr. Luiz de Souza – Rodrigues Lobo e Luiz de Camões*. (THIBAUT; DIRETOR DO COLLEGIO S. PEDRO, 5 DE ABRIL DE 1879).

Nessa ocasião, Ignez d'Oliveira Soares, diretora do Collegio Minerva, coloca em sua resposta: "*Finalmente são preferidos os livros e compêndios*

do Dr. Abílio Cezar Borges, *arithmeticas de Antonio Alves Pereira Coruja e geographia de Gauthier*".

No "Collegio São João" dirigido por Rodrigo da Costa Almeida Lobo, relata-se que, entre os compêndios preferidos, estão: "*Selecta de Antonio Estevão da Costa e Cunha, Expositor da língua materna por Midosi, Manuscripto por Duarte Ventura e 1º 2º e 3º Livros do Dr. Abílio*".

A professora Fausta Josephina de Miranda afirmou, em 13 de abril de 1879, que, no colégio por ela dirigido, utiliza como "*compendio pº leitura e reza a Escriptura Sagrada Doutrina Christã por Barker*".

É necessário salientar que as instituições particulares de ensino sempre foram refratárias à elaboração de "relatórios" para as autoridades, sendo freqüentes as respostas lacônicas que, de modo geral, denotam resistência a prestar informações. Nesse sentido, a diretora Leocádia Duval e o diretor do Collegio Brazil, por exemplo, responderam "*Compêndios – os que ordena a instrução pública da Província*".

O último quartel do século XIX vai caracterizar-se pelo ingresso do Rio Grande do Sul no período que eu denomino de provincialização da produção do livro didático.<sup>3</sup> No Brasil, com maior ou menor intensidade, as províncias conseguem construir um processo de produção e circulação de livros didáticos que, se não eliminou, diminuiu, pelo menos, significativamente os compêndios editados no município da Corte e/ou na França ou Portugal.

Habitualmente, esse processo esteve vinculado à consolidação de uma Escola Normal na província com a conseqüente formação de um núcleo de intelectuais mais vinculados à formação de professores e também à constituição de uma estrutura burocrático-administrativa subordinada ao conselho escolar encarregada de aprovar os textos a serem utilizados nas escolas públicas existentes na província. A aprovação por essa instância estatal constituiu-se em condição indispensável para a circulação e utilização das obras didáticas nas escolas públicas. Note que é um estratagema similar aos que alguns autores e editoras utilizavam no envio de exemplares, gratuitos, com o objetivo de cativarem uma clientela inicial.

No caso do Rio Grande do Sul, a situação é emblemática a partir da década de 1880 com uma efetiva provincialização da produção dos textos de leitura. Nos 50 anos seguintes, praticamente houve um monopólio de auto-



res e/ou de editoras gaúchos em relação aos livros didáticos utilizados em sala de aula.

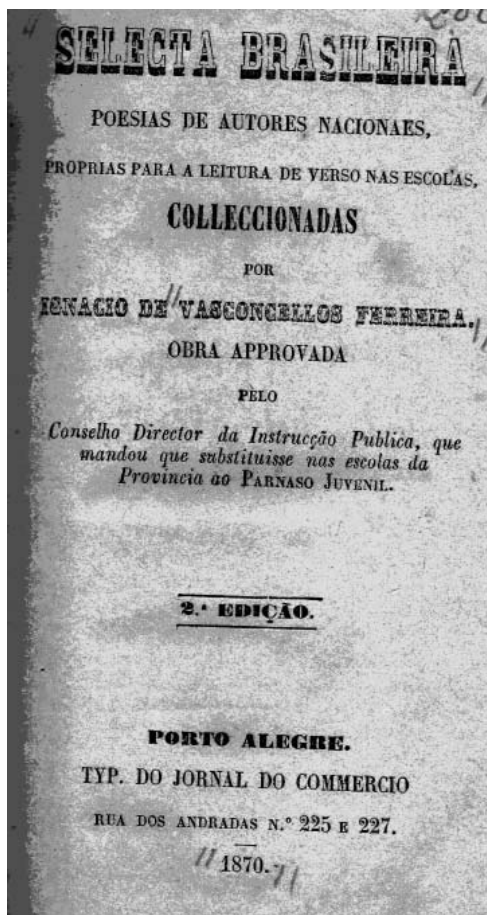
Os diversos regulamentos de instrução pública trataram de legislar sobre essa temática como é o caso do Regulamento de 1881 que atribuía ao Conselho de Instrução Pública a responsabilidade de dar parecer:

& 1º Sobre methodos e systemas práticos de ensino. & 2º Sobre a adopção e revisão ou substituição de compêndios, livros e objectos de ensino. & Sobre o merecimento das obras compostas na província ou fora d'ella, que forem submetidas a sua aprovação. (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 1881, ART 9º, 1881, 2004).

Em relação aos compêndios de leitura para utilização nas escolas, esse processo inicia-se com o texto de Ignácio de Vasconcellos Ferreira *Selecta Brasileira – Poesias de autores nacionaes, próprias para a leitura de verso nas escolas*. Essa obra foi aprovada pelo Conselho Diretor da Instrução Pública, em 1868, que recomendava a substituição do compêndio de Barker *Parnaso Juvenil*.

A Comissão examinou a 'Selecta Brasileira' que o Sr. Ignácio de Vasconcellos Ferreira offereceu ao Conselho da Província, e reconhecendo o merecimento de semelhante trabalho, é de parecer que a 'Selecta Brasileira' seja preferida nas escolas públicas, para a leitura de verso, ao Parnaso Juvenil' que é o compendio por que aprende actualmente a mocidade rio-grandense. (PARECER..., 1868).

Essa obra revela a importância em obter a aprovação do "Conselho de Instrução Pública" e corrobora a utilização pelos autores e editores dessa chancela como elemento de propaganda de seus textos. Lançada, em 1869, essa "selecta" já estava em 3ª edição em 1871 o que é indicador de seu sucesso.



Em pouco tempo, sobressaem-se os livros elaborados por Hilário Ribeiro<sup>4</sup> transformando-se no grande ícone, nessa área, na província, construindo, assim, informalmente, a “escola graduada”, pois a identificação do grau de adiantamento estava vinculada ao livro que o aluno havia “vencido”.

Nota-se, também, a emergência da *Seleto em Prosa e Verso* de Alfredo Clemente Pinto<sup>5</sup> que, no alvorecer da República e, de modo especial, no período da República Velha, vai constituir-se no livro de leitura, por excelência, da escola primária no Estado do Rio Grande do Sul. <sup>6</sup>



A prevalência de Hilário Ribeiro pode ser aquilata pela relação de livros de leitura existentes nas aulas públicas, tanto do sexo feminino, como do masculino, da vila do Arroio Grande em 1886.

### **Relação dos utensílios e livros existentes na aula pública do sexo feminino da villa do Arroio Grande**

Primeiros livros de leitura	cinco
Segundo livros de leitura	quatro
Terceiros livros de leitura	três
Quartos livros de leitura	três

Selectas uma. (MALVINA FRANCISCA DE OLIVEIRA, ARROIO GRANDE 1º DE JULHO DE 1886).



## **villa de Arroio Grande no 1º semestre de 1886**

- 1 Quarto livro de leitura por H.R.
- 3 Terceiros livro de leitura por H. R.
- 2 Segundo livro de leitura por H. R.
- 3 Primeiro livro de leitura por H. R. (O PROFESSOR CYRINO LUIZ DE AZEVEDO, ARROIO GRANDE 1º DE JULHO DE 1886).

Esse fenômeno também pode ser percebido na relação de objetos da aula pública da Ilha dos Marinheiros em 1888, sendo interessante constatar a composição de um circuito caracterizado pelo intercruzamento de interesses recíprocos. Assim, na reunião do Conselho Escolar, em 1885, o relator sobre as obras de Hilário Ribeiro, que as aprovou, foi Alfredo Clemente Pinto que dividia com aquele o mercado sul-rio-grandense de textos de leitura nas aulas primárias.

## **Relação dos objetos existentes na aula pública mixta 2ª cadeira da Ilha dos Marinheiros**

- 4 1º livro de leitura por Hilário Ribeiro
- 2 2º livro de leitura por Hilário Ribeiro
- 3 3º livro de leitura por Hilário Ribeiro
- 2 selectas pelo dr. Alfredo C. Pinto. (PROFESSORA MARIA CAMILA DE CASTRO, 5 DE MARÇO DE 1888).

Ao final do século XIX, a hegemonia dos textos de leitura elaborados por Hilário Ribeiro é inquestionável em todo o Estado do Rio Grande do Sul, como pode ser aquilatada pelos utilizados nas aulas de instrução pública na zona de imigração italiana.<sup>7</sup> Essa etnia aporta na Província em 1875 e, apesar dos esforços de diversas instituições italianas, o processo de assimilação cultural foi relativamente rápido, e nesse processo, atuou com destaque o sistema escolar, caracterizando, a rigor, um procedimento de nacionalização preventivo de caráter, até certo ponto, espontâneo.

Já na República, pode-se averiguar a consolidação desse processo, no Estado como um todo pela "relação" confeccionada pela Professora Rosa de



Bittencourt da cidade do Rio Grande.<sup>8</sup> Assim, Hilário Ribeiro conseguiu, a partir da Província, consagrar-se como autor de livros de leitura em nível nacional. Seu Primeiro Livro de Leitura editado em Rio Grande pela Livraria Americana, em 1878, atingiu a 123ª edição pela editora Francisco Alves, em 1943. Seu Segundo Livro de Leituras, editado pela Livraria Americana, também em 1878, teve um total de 165 edições até 1940. (TAMBARA, 2003).

### **Relação dos livros, objectos e demais utensílios fornecidos à 13ª Aula Pública do sexo masculino da Nona Legoa de Caxias no mez de Agosto de 1890**

6 Manuscritos por H. Ribeiro

4 Terceiros Livros por H. Ribeiro

Segundos livros por H. Ribeiro. (PROFESSOR TRISTÃO D'AVILA, CAXIAS DO SUL, 11 DE AGOSTO DE 1890).

### **Relação dos objectos, livros e utensílios escolares precisos para custeio da aula nacional do sexo masculino de Nova Trento exercício de 1892**

20 1º Livros de leitura

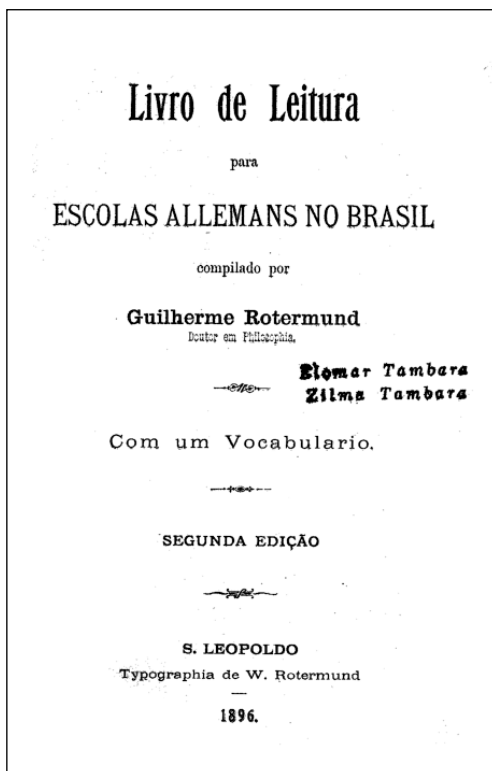
5 2º livros ditos

5 3º livros idem. (PROFESSOR JACINTHO TARGA, NOVA TRENTO, 15 DE MARÇO DE 1892).

No século XIX, estruturou-se um sistema educacional singular direcionado e organizado pela comunidade teuto-brasileira. Essa organização escolar em termos de livro didático não apresenta, por um longo espaço de tempo, o mesmo modelo do anteriormente comentado. Em seu auge, essa rede de ensino contava com mais de 1.500 escolas vinculadas, primordialmente, às comunidades coloniais. A partir de meados desse século ocorreu, com maior intensidade, a produção, a distribuição e a utilização de material didático oriundo de autores e editoras radicados na Província para uso específico, ou, pelo menos, preferencial, pela "escola teuto-brasileira."<sup>9</sup> Geralmente, nesse período, os textos de leitura utilizados eram escritos em alemão.

Alguns desses livros de leitura tiveram grande sucesso editorial como, por exemplo, o de Friedrich Bieri *Deutsches Lehr-und Lesebuch für Brasilien* editado em São Leopoldo pela editora Selbstverlag des Verfassers em 1876. Esse texto de leitura teve 10 edições somente no século XIX.

Com o mesmo sucesso editorial, em 1891, o Dr. Wilhelm Rotermund, tradicional livreiro e consagrado autor de livros didáticos, publicou *Lesebuch für Schule und Haus* com 390 páginas.<sup>10</sup>



Mas havia também a produção e utilização de textos em português, como é o caso do *Livro de Leitura para Escolas Allemans no Brasil* compilado por Guilherme Rotermund, e publicado em 1888, em São Leopoldo, pela Typographia W. Rotermund, com grande circulação nas aulas teuto-brasileiras.



Obeve, ainda, um relativo uso, embora não propriamente no ensino nas séries iniciais, a *Selecta de Leituras Allemãs* elaborada por A. Apell publicada pelas editoras Guillard, Aillaud & Cia de Paris e Francisco Alves do Rio de Janeiro, em 1898.

No decorrer do século XX principalmente a partir do processo de nacionalização do ensino há a tendência de uniformização do sistema escolar com a incorporação das escolas teuto-brasileiras ao sistema estatal de ensino.

Ao final do primeiro lustro da década de 1890, consolida-se a hegemonia positivista-castilhistas no Estado. O desiderato da Revolução Federalista (1893-1894), com a vitória dos "pica-paus" sobre os "chimangos" como eram denominados, respectivamente, os adeptos de Júlio de Castilhos e Silveira Martins, incrementou a influência do positivismo na formulação das políticas públicas, particularmente, em relação à educação.

No caso específico dos textos de leitura utilizados em aula, nota-se a agregação de novos compêndios: o *Catecismo Nacional* e o *Catecismo Constitucional* evidenciando a tendência já existente de influência mais incisiva de ordem político-doutrinária nos textos de leitura.

Esse processo pode ser comprovado nos textos de leitura existentes na Aula da Freguesia do Taim em 1896:

91

### **Material existente na Aula Pública da Freguesia do Taim em 22 de novembro de 1896**

- 4 Catecismos nacionaes
- 12 Segundo livro de leitura
- 5 Catecismo constitucionaes
- 3 Selecta em prosa e verso
- 4 Terceiro livro de leitura

O governo estadual de orientação positivista procurou, apesar da propalada liberdade de consciência, instituir mecanismos de persuasão harmônicos com seus princípios doutrinários. A materialidade desse comportamento político-administrativo pode ser ajuizada pelos textos de leitura existentes nas salas de aula. No mesmo ano (1896), em Rio Grande, o "inventário" da 1ª

Cadeira do sexo masculino e, em Piratini, a "relação de utensílios" reforçam essa interpretação:

### **Inventário dos utensílios, livros e mais objetos pertencentes a 1ª Cadeira do sexo masculino da cidade do Rio Grande e pelo qual fiz entrega nesta data a D<sup>a</sup> Francisca Bezerra da Silveira**

Doze Cartilhas Nacionais de H. Ribeiro

Seis Segundo livro H. Ribeiro

Nove Terceiro livro de H. Ribeiro

Doze Catechismos. (D<sup>a</sup> FRANCISCA BEZERRA DA SILVEIRA, RIO GRANDE 31 DE OUTUBRO DE 1896).

### **Relação dos utensílios e mais objetos que pertencem a aula do sexo masculino da Estação Piratini**

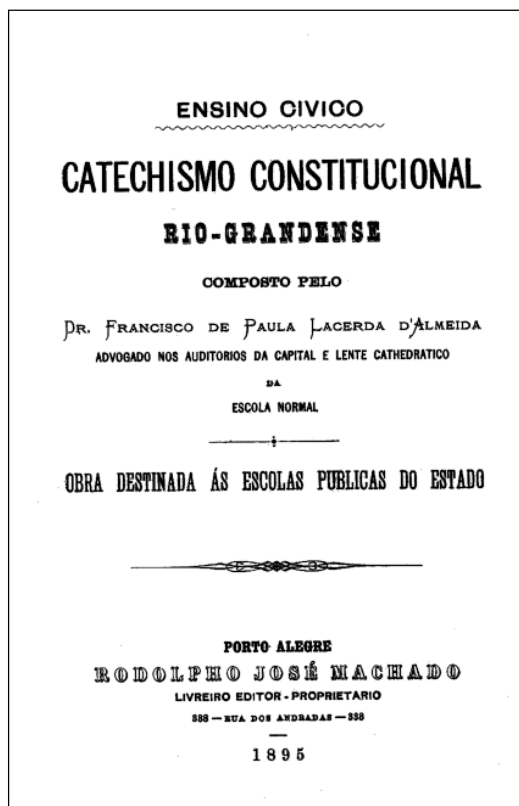
13 Cartilha Nacional

Segundos Livros de Leitura (por Hilário Ribeiro)

9 Terceiros Livros de Leitura (por Hilário Ribeiro)

8 Selectas em proza e verso

20 Catechismo Constitucional. (O PROFESSOR INTERINO, ALEXANDRE VIVES DIAS, ESTAÇÃO PIRATINY 30 DE JUNHO DE 1896).



O texto Catechismo Constitucional foi elaborado sob encomenda do governo do estado com o objetivo de trabalhar mais fortemente, nas aulas públicas, a construção de um ideário republicano de cunho positivista consentâneo com a constituição estadual de 1891. Essa preocupação é manifesta na própria apresentação do livro:

O meu illustre collega, Dr. Manoel Pacheco Prates, digno director Geral da Instrucção Pública, compenetrado da necessidade de inculir no espírito de nossos jovens patricios noções elementares da organização política do Estado por meio de uma obra apropriada ao ensino primário, encarregou-me dessa tarefa, pedindo-me a máxima brevidade na elaboração deste livrinho, cujo plano deu, e o qual combinamos denominar Catechismo Constitucional Rio-Grandense, em attenção ao methodo adoptado. (ALMEIDA, 1895, p. 3).

O que fica evidenciado é que, no processo de produção, circulação e utilização do livro didático e, de modo especial, do texto de leitura há um emaranhado de interesses econômicos, políticos e ideológicos que tornam esse "mercado" um setor peculiar na área de editoração de livros.

Em verdade, há necessidade de uma chancela institucional para o sucesso. Esse "atestado liberatório" vincula-se às instituições sociais hegemônicas, particularmente o Estado coadjuvado pela Igreja.

A criação das comissões de instrução pública encarregadas de avaliar e, em última instância, autorizar o ingresso do texto didático nas salas de aula constitui-se no marco emblemático desse controle. Ter o "*mandado adotar*" era o selo necessário para o sucesso editorial. É preciso ter em mente que o mercado cativo era relativamente grande como atestam os mapas demonstrativos dos almoxarifados do governo estadual:

#### **Mapa demonstrativo dos objetos recebidos pelo almoxarifado da instrução pública e distribuídos às escolas públicas**

Compêndio	Quantidade recebida	Quantidade Distribuída	Existência
2º Livro Samorin	1427	7466	6804
3º Livro Hilário	3452	3452	-
4º Livro Hilário	1000	1000	-
Selecta Alfredo Pinto	2600	2375	225
Manuscriptos	8500	5380	3120

Fonte | Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, 1º de junho de 1899, Porto Alegre, Federação, 1899.

Nota-se que, apenas, os textos de leitura distribuídos, em 1899, somaram cerca de 20.000 exemplares. A importância desse "mercado" pode ser mais bem dimensionada pelo total de livros recebidos pelo almoxarifado em 1898 que se aproximou de 70.000. É preciso considerar que o fato de o governo distribuir esses livros para os "alunos reconhecidamente pobres" obri-



gava o restante dos alunos a adquiri-los no mercado, o que consistia no grande mote mercadológico da indústria editorial do livro didático.

Essa estratégia, sob certo aspecto, era reprisada por alguns autores que enviavam "gratuitamente" a professores, escolas e mesmo ao próprio estado, livros de sua lavra para serem adotados nas aulas públicas como livro didático.

A dimensão desse mercado pode ser estimada, no início do século XX, pela relação de materiais fornecidos às escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul. Observa-se que, de um total de aproximadamente 110.000 livros que foram fornecidos em 1908, somente textos de leitura, são 50.269 exemplares.

### **Livros de Leitura fornecidos às Escolas Públicas de 1907 a 1908**

Título	Quantidade
Leituras Escolhidas	9.044
Selecta do Dr. Pinto	7.616
Leitura de trechos escolhidos Maia	4.199
2º livro de leitura	10.796
3º livro Hilário	10.026
4º livro Hilário	8.586
Total	50.269

Fonte | Relatório da Instrução Pública, 16 de junho de 1908, Porto Alegre, Federação, 1908. (anexo 3)

O mercado do livro didático era extremamente significativo para o mercado editorial, de modo que havia uma disputa muito acirrada para nele ingressar tanto de editores como também de autores.

No caso do Rio Grande do Sul, como em todo o Brasil, o método mais utilizado para obter uma fatia desse bolo era o de ter sua obra aprovada pelo Departamento de Instrução Pública o que garantia, sob certo aspecto, a



sanção governamental por ocasião da escolha dos textos a serem indicados nas escolas públicas.

Como o setor privado era por aquele balizado, o que se observa é que a aprovação desse setor era utilizada como um mecanismo de propaganda da obra. Nesse sentido, a disputa era renhida. No Rio Grande do Sul, por exemplo, pelos mais diferentes motivos, obras de autores consagrados foram rejeitadas como as de João Simões Lopes Neto e Silvio Romero. Do mesmo modo, em 1891, o Conselho se manifestou pela exclusão do *Primeiro Livro de Leitura* de Abílio César Borges. Em 1897, não foi aprovado o *1º Livro de Leitura* de Felisberto de Carvalho autor consagrado de textos de leitura em nível nacional.<sup>11</sup>

Cria-se uma espécie de núcleo de poder que rechaça ou, pelo menos, resiste muito a qualquer renovação de textos. E, nesse sentido, observa-se uma clara influência dos professores da Escola Normal. Há uma nítida correlação entre os autores aprovados e a prática da docência nessa escola.

Textos de leitura que não conseguiram romper essas barreiras tiveram que se contentar com a "edição princeps" como foi o caso, por exemplo, de *Sonoras* publicado em Pelotas, em 1891, pela Livraria Universal que era uma compilação de *Poesias de Diversos Autores Nacionaes* elaborada por F. de Paula Pires, C. Bandeira Renault e Antonio J. Ferreira Campos.

Já anteriormente Villeroy havia tentado penetrar nesse circuito, sem sucesso, quando publicou *Seleta Nacional, Trechos Escolhidos de Autores Brasileiros* em 1883. Apesar de ser já um autor de livro didático consagrado na Província, seu "Compêndio de Gramática Portuguesa encontrava-se nesta época na 3ª edição e de ser um funcionário de primeiro escalão da administração provincial." (TAMBARA, 2003, p. 288).

Em conclusão, essas fontes nos permitem inferir que, no século XIX, no Rio Grande do Sul, em termos de textos de leitura ocorreu um processo marcado tipicamente por três períodos distintos em termos de produção, caracterizados por autores e ou editoras vinculados a: 1. Portugal e ou França; 2. Município Neutro; 3. Província do Rio Grande do Sul. Há, também, uma paulatina concentração autoral dos textos de leitura utilizados nas aulas públicas. No final do século, há preferência por, apenas, dois autores Hilário Ribeiro e Alfredo Clemente Pinto. Esses textos também revelam o processo de secularização do texto de leitura na medida em que os textos de doutrina cristã não foram mais



utilizados, mormente com o advento do positivismo. No entanto tal assertiva é questionável, pois a "Selecta" de Clemente Pinto, por exemplo, está eivada de doutrina cristã. Evidencia-se, ainda nesse século, a organização de uma estrutura político-burocrática responsável pela chancela dos livros didáticos como permissíveis ou autorizados para serem utilizados na rede de ensino pública. Criou-se um "Nihil Obstat" secular. Por fim, comprova-se a tentativa do governo estadual de atuar mais diretamente na seleção do conteúdo com a formatação dos catecismos constitucionais.

## Notas

- 1 "Quando os professores fizerem os pedidos annuaes remeterão igualmente a relação dos utensílios e objetos existentes em sua Aula, declarando seu bom ou mau estado para à vista da informação, que os deve acompanhar do Inspector respectivo serem-lhes satisfeitos." (Rio Pardo, 08 de outubro de 1847).
- 2 No Regulamento de Instrução Pública em seu artigo 25 estipula que ao Conselho Escolar incumbe "Fornecer às crianças reconhecidamente pobres o indispensável attestado afim de que possa o professor distribuir-lhes os livros e o necessário para o ensino".
- 3 Sobre esta periodização veja: Tambara, Elomar (2002).
- 4 "RIBEIRO (de Andrade e Silva), Hilário. Nasceu em Porto Alegre, RS em 1º de janeiro de 1847; morreu no Rio de Janeiro em 1º de janeiro de 1886. Estudos primários com o pai em Porto Alegre. Professor numa aula pública na Azenha, Porto Alegre; e de Desenho na Escola Normal de Porto Alegre. Co-diretor da revista A Escola, Porto Alegre, 1874. Catedrático do Liceu de Artes e Ofícios, Rio de Janeiro. Membro do Partenon Literário, Porto Alegre. (TAMBARA, 2003, p. 232).
- 5 "PINTO, Alfredo Clemente. Nasceu em Porto Alegre em 15 de agosto de 1854; morreu em Correias, RJ, em 21 de janeiro de 1938. Estudos preparatórios iniciados em Porto Alegre e concluídos em Altona, Alemanha, para onde seguiu em 1863; e Colégio Pio Americano, Roma. Diplomado em Filosofia pela Universidade Gregoriana, Roma, 1874. Curso de Teologia na mesma universidade, inconcluso. Professor de línguas no Ginásio S. Pedro, Porto Alegre e diretor da Escola Normal de Porto Alegre todos a partir de 1885. Diretor da Instrução Pública do RS, 1886. Deputado à Constituinte Rio Grandense de 1891. Professor da Escola Militar, Porto Alegre, 1893. Fundador e diretor da Escola Complementar de Porto Alegre de Porto Alegre, 1907-20. Professor de outros estabelecimentos de ensino de Porto Alegre (Colégio Gomes, Seminário Episcopal, Colégio Souza Gomes, Colégio Bom Conselho)." (TAMBARA, 2003, p. 216).
- 6 Seleta em Prosa e Verso dos melhores Autores Brasileiros e Portugueses. Porto Alegre, Sebach, 1884. id 20 ed. Em 1914; id, 35ª ed. Em 1922. (Idem).
- 7 Estas "relações" referentes à Zona Colonial Italiana encontram-se em Adami (1981).

- 8 Relação dos objectos existentes e pertencentes a 2ª cadeira mixta desta cidade.  
02 Selecta  
23 Primeiro livro de leitura.  
16 Segundo livro de leitura.  
11 Terceiro livro de leitura. (ROSA DE BITTENCOURT, RIO GRANDE 02 DE ABRIL DE 1894).
- 9 Sobre a constituição, natureza e inventário desses textos veja: Kreutz (1994).
- 10 Até 1938, esse texto de leitura obteve 10 edições.
- 11 Para uma análise mais aprofundada sobre esta questão veja: Trindade (2004).

## Referências

ADAMI, João Spadari. **História de Caxias do Sul**. Porto Alegre: EST, 1981.

ALMEIDA, Francisco de Paula Lacerda de. **Catechismo constitucional Rio-Grandense**. Porto Alegre: Rodolpho José Machado, 1895.

KREUTZ, Lúcio. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira**. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 1994.

98 TAMBARA, Elomar. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. **História da Educação**, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 25-52, abr. 2002.

TAMBARA, Elomar. **Bosquejo de um ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil**. Pelotas: Seiva Publicações, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. Lei da Instrução Primária de 1837. **Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. Brasília: INEP/SBHE, 2004. In: TAMBARA, Elomar; ARRAIADA, Eduardo. (Org.). (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

\_\_\_\_\_. **Parecer de 1868**. In FERREIRA, Ignácio Vasconcellos. **Selecta brasileira** – poesias de autores nacionais, próprias para a leitura de verso nas escolas. Porto Alegre: Typ. Do Jornal do Commercio, 1870.

\_\_\_\_\_. Regulamento da Instrução Pública de 1881. **Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul**. Brasília: INEP/SBHE, 2004. In: TAMBARA, Elomar; ARRAIADA, Eduardo. (Org.). (Coleção Documentos da Educação Brasileira).



\_\_\_\_\_. **Relatório do Inspetor Geral da Instrução Publica**. Porto Alegre: Federação, 1899.

\_\_\_\_\_. **Relatório do Inspetor Geral da Instrução Publica**. 1º jun. 1899. Porto Alegre: Federação, 1899.

\_\_\_\_\_. **Relatório da Instrução Pública**. 16 de junho de 1908. Porto Alegre: Federação, 1908. (anexo 3).

SELETA EM PROSA E VERSO DOS MELHORES AUTORES BRASILEIROS E PORTUGUESES. Porto Alegre: Sebach, 1884.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas**. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

Prof. Dr. Elomar Tambara  
Universidade Federal de Pelotas | UFPel  
E-mail | tambara@ufpel.tche.br

Recebido 26 fev. 2008  
Aceito 10 abr. 2008

## Anexos

*Relação dos Objectos Necessarios para a Aula  
publica do sexo Feminino da Villa de Sta. Thabel.*

24	Vinte quatro 1. <sup>o</sup> Livro para H. R.
12	Doze 2. <sup>o</sup> " " "
6	Seis 3. <sup>o</sup> " " "
6	Seis 4. <sup>o</sup> " " "
18	Dezoito Catecismo de Doutrina Christã
18	Dezoito Ardosias
100	Cem pennas para as Ardosias
100	Cem pennas de Aço
1	Uma barra de papel
2	Dois kilogrammas de gis
2	Dois litros de tinta
150	Cento e cinquenta Connetas de Madeira
229	Duzentos e vinte-nove grammas de esponja
1	Uma Connetete
1	Uma Talha para a agua
1	Uma Copo para a redissima
24	Vinte-quatro Lapis
6	Seis Atlas coloridos
12	Doze Arithmeticas

*Villa de Sta. Thabel 19 de Dezembro de 1844*  
*Maria das Dões da Silva Fernandes*



Relação dos utensílios e mais objectos pertencentes a aula do sexo masculino existente na Estação Curitiba (Estada de Ferro do Sul)

- 15 Cartilhas Nacional  
 12 Segundos livros de leitura, por Hilario Ribeiro  
 8 Terceiros livros de leitura, " " "  
 8 Historia do Brasil  
 6 Geographia Elementar  
 8 Cartographia do Brasil  
 20 Manuscriptos  
 10 Primeiras Arithmeticas por Sousa Lobo  
 10 Segundas Arithmeticas " " "  
 6 Grammaticas Elementar  
 5 Geometria pratica  
 15 Taboadas  
 1 Guia sillabario por Arthur Trajano Whatuba  
 1 Segundo sillabario " " " "  
 2 Quixias Cixes  
 1 Dita Lapis de pau  
 2 Ditas Cometas de pau  
 2 Ditas Cometas de latao  
 22 Ardosias  
 18 Reguas  
 12 Exemplos para exercicios Calligraphicos  
 1 Sillabario  
 2 Tinteiros para o Professor  
 15 Tinteiros de vidro  
 4 Livros para Archivos  
 1 Caixa Bonnas de aço  
 1 Caixa Bonnas de pedra  
 1 Resma Papel Amasso  
 1 Bote com Tinta

O Presidente Inventário dos objectos existentes na aula publica  
 de sexo feminino da villa de Terroio Grande  
 em 30 de Junho de 1888.

### Objectos de madeiras

- 6 Escrevaninhas novas
- 2 Ditas em mais estado
- 6 Bancos novos
- 2 Ditas em mais estado.
- 2 Cadeiras com assentes de palhinha.
- 1 Mesa com gavetas.
- 1 Armario novo.
- 1 Tábua para calculos.
- 1 Tábua com as armas Imperiaes em mais estado.
- 4 Reguas de diversas larguras.

### Compendios.

- 1 Primeiro livro por H. Ribeiro
- 2. Segundes " " " "
- 2. Terceiros " " " "
- 1 Quarto " " " "
- 1 Manuscripto por Ventura.
- 1 Historia do Brasil.
- 1 Grammatica por Hilario.
- 1 Dita por Bibiano.
- 1 Physica
- 4 Livros para a escripturação
- 1 Arithmetica.



*Relação dos objectos Necessarios para a  
Aula publica do sexo feminino da Villa  
de Santa Isabel.*

16	Desceis 1. <sup>o</sup> Livro por H. P.
12	Dose 2. <sup>o</sup> " " "
6	Leis 3. <sup>o</sup> " " "
6	Leis 4. <sup>o</sup> " " "
12	Dose Cathecismo De Doutrina Christã
12	Dose Ardozias
400	Centm pennas para Ardozia
100	Centm pennas De Aço
1	Uma Penna De papel
2	Dois Scilogrammas De gis
2	Dois litros De tinta
150	Centm cincuenta canetas De Madeira
229	Duzentos e vinte nove grammas D'esponja
1	Um Canivete
1	Uma Talha para a agua
1	Um Copo para a mesma
24	Vinte e quatro Capes
6	Seis Atlas Coloridos
12	Dose Arithmeticas

*Villa de Sta. Isabel 31 de Dezembro de 1878  
A Professora  
Maria das Dores da Silva Fernandes*





# Os livros didáticos de história do Brasil na escola secundária brasileira no século XIX, sob a égide das idéias européias

**Textbooks on the history of Brazil in the Brazilian secondary school of the nineteenth century, under the aegis of european ideas**

Ariclé Vechia  
Universidade Tuiuti do Paraná

## Resumo

O ensino de História do Brasil na escola secundária brasileira teve início após a fundação do Collegio de Pedro II em 1837. Os livros didáticos de História do Brasil, então adotados, eram, em sua grande maioria, de autores brasileiros, no entanto, o conhecimento veiculado em suas obras tinha como matriz a produção historiográfica européia sobre a História do Brasil, notadamente a de autores ingleses, franceses e alemães. Muito embora até 1822 já existisse uma vasta literatura sobre o Brasil, a produção de obras nacionais, que sistematizassem a documentação inédita e a produção já existente, ou seja, a produção de uma História "Geral" do Brasil, foi lenta e tardia. Em que pese a visão teórico-metodológica que cada autor de livro didático possa ter dado à sua obra, o conhecimento sobre História do Brasil sob a ótica de europeus foi o difundido para muitas gerações de brasileiros.

Palavras-chave: Livro didático. História do Brasil. Ensino secundário.

## Abstract

The teaching of the History of Brazil in the Brazilian secondary school was officially initiated with the founding of the College Pedro II in 1837. The authors of the textbooks on national history adopted in the College were, for the most part Brazilians, even though much of the content found in the texts owed its origin to European publications on the History of Brazil by English, French and German authors. While a vast amount of historiographic literature on Brazil was divulged prior to 1822, the publication of national works that systematized and presented information contained in unedited documents, that is, the publication of a "General" History of Brazil, was slow and late. In spite of the theoretical-methodological approach each author printed in his work, the marks of European historiography are indelible in the textbooks on History of Brazil for the youth's teaching until the end of the XIX century.

Keywords: Textbook. History of Brazil. Secondary education.



## Introdução

O ensino de História na escola secundária brasileira teve início efetivamente em 1838, com a implantação do primeiro plano de estudos do Collegio de Pedro II. O Imperial Collégio de Pedro II foi criado pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837, com a finalidade de formar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira. Essa iniciativa do Governo Imperial, de um lado, visava estabelecer o ensino secundário público no Município da Corte aos moldes da educação da Europa Central uma vez que tinha em vista formar pessoas que dignificassem o Brasil entre as nações mais ilustres da Europa. De outro lado, visava criar uma instituição que fosse o centro difusor das idéias educacionais para todo o Império e, para além disso, que funcionasse como um mecanismo de controle e de centralização do ensino secundário. O Ato Adicional de 1834 foi uma medida descentralizadora. Ao atribuir às Províncias o direito de ofertar e o dever de financiar o ensino público primário e secundário, retirou do Governo Imperial o controle sobre esses dois níveis de ensino.

Os Estatutos do Imperial Collegio de Pedro II, aprovados pelo Regulamento n.º 8 de 31 de janeiro de 1838, foram organizados com base nos estatutos dos liceus franceses. Segundo seu autor, o Ministro da Justiça e Interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, em um pronunciamento na Câmara dos Deputados, o Regulamento era uma adaptação dos que regiam os liceus da França, sendo que muitas das disposições ali contidas eram cópias literais daqueles. (VASCONCELLOS, 1838). Diante disso, o plano de estudos estabelecido pelos Estatutos seguia o modelo adotado nos liceus franceses. Caracterizava-se por ser enciclopédico, uma vez que contemplava as áreas de Humanidades, Ciências, Matemáticas, além das disciplinas de Desenho e Música Vocal. O ensino de História já se fazia presente, nesse primeiro plano de estudos, figurando da 3ª à 8ª série sob o título genérico – História. Esse plano foi alterado pelo Regulamento n.º 62 de 1º de fevereiro de 1841. Da mesma maneira, a disciplina História figurava da 3ª à 7ª série, sem especificações, com exceção de Cronologia, que constava como matéria específica.

As informações a respeito dos conteúdos ensinados segundo esses planos de estudos iniciais são escassas; no entanto, pode-se inferir que, pelo plano de 1838, os estudos iniciavam por História Antiga, seguida pela História Romana, pois uma das primeiras medidas tomadas por Bernardo de

Vasconcellos foi indicar professores e livros didáticos para essas matérias. De acordo com Doria (1937, p. 42), “Mereciam-lhe cuidados a adoção de compêndios aprovados para o ensino de História Universal a tradução do compêndio de Povison e Cayx para História Antiga e o compêndio de De Rozoir e Dumont para História Romana”.

A indicação dos primeiros livros-didáticos ou compêndios, como eram chamados, já denota o tom que seria dado aos estudos de História até o fim do período Imperial. Segundo Vechia (2003), os estudos de História, principalmente os de História Geral, seguiram na íntegra o ensino de História adotado nos Liceus franceses, quer na seleção dos estudos, quer na elaboração dos Programas de Ensino, quer na seleção dos livros didáticos.

O primeiro plano de estudos para o Colégio, aprovado pelo Regulamento n.º 8 de 31 janeiro de 1838, não fazia referência ao ensino de História do Brasil. No entanto, o Brasil, uma nação recém-independente, precisava construir a sua identidade nacional. A inclusão do estudo da disciplina História do Brasil no plano de estudos do ensino secundário, por suas finalidades, era necessária e urgente. Justiniano José da Rocha, indicado para a cadeira de História, em Relatório enviado ao Ministro do Império revelava tal preocupação “[...] um dos cardeais objetivos da educação da mocidade deve ser infundir o culto da pátria, o conhecimento de suas glórias, o amor às suas tradições, o respeito aos seus monumentos artísticos e históricos.” (SEGISMUNDO, 1993, p. 12). Apesar de a disciplina não constar explicitamente do plano de estudos, o seu ensino já se fazia presente desde 1840, sob a vigência do plano de estudos de 1838. (VECHIA, 2004).

O Plano de Estudos, estabelecido em 1841, também não indicava a História do Brasil como uma disciplina autônoma; contudo, outras fontes permitem concluir que, na prática, ela era parte integrante do plano de estudos do Colégio. O primeiro Programa de Ensino impresso para o Collegio de Pedro II data somente de 1856, porém os Programas de Exames de 1850 e de 1851 para o Imperial Collegio de Pedro II<sup>1</sup> fornecem subsídios sobre as matérias ensinadas durante a vigência do plano de estudos de 1841. De acordo com o apresentado nos programas de exames de 1850 e 1851, ao final do 3.º ano, o aluno deveria prestar exame de História Antiga; do 4.º de História Romana; do 5.º de História da Idade Média; do 6.º de História Moderna e do 7.º de História do Brasil e Cronologia. O professor Justiniano José da Rocha, indicado para a cadeira de História, que, portanto, incluía a História do Brasil, já em



1840, reclamava da “[...] inexistência de um bom compêndio de História do Brasil, por onde se pudesse orientar, o que o obrigava a entregar-se ao árduo e penoso trabalho de folhear diversos autores, extraindo deles, com nímia dificuldade, o que lhe parecia mais verídico, a fim de preparar suas lições.” (PFROMM NETO, 1974, p. 122).

Apesar do discurso sobre a necessidade de construir a idéia de nação, a produção de obras que sistematizassem o conhecimento histórico produzido sobre o Brasil e daquelas destinadas para o ensino de História do Brasil no secundário se fez de forma muito lenta e tardia no país.

## **Os primeiros registros sobre a Província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos de Brasil**

Do século XVI até o início do século XIX, foi produzida uma vasta literatura sobre o Brasil. Vários foram os trabalhos de cronistas e historiadores e memorialistas portugueses e brasileiros, já nos séculos XVI e XVII. Entre eles, podem ser citados os do português Pedro de Magalhães Gândavo que, em 1576, publicou em Lisboa a *História da Província de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos de Brasil*. Abordava aspectos geográficos, da flora e da fauna brasileira e alguns costumes indígenas e das povoações coloniais; o do Jesuíta Fernão Cardin que chegou ao Brasil em 1584, para acompanhar o Visitador Cristóvão Gouveia. Em seu livro, *Tratado da Terra e Gente do Brasil*, resultado de uma viagem e missão jesuítica pela Bahia, Espírito Santo e Rio de Janeiro, fez uma narrativa sobre a terra, o clima o povo e seus costumes; o de Gabriel Soares de Souza, que chegou ao Brasil em 1569, foi Senhor de Engenho na Bahia e escreveu, em 1587, o *Tratado Descritivo do Brasil*, um trabalho considerado uma rica fonte de informações sobre a terra e os habitantes do Brasil de seu tempo, uma vez que tratou com invulgar precisão os hábitos e os modos de vida dos colonos, a alimentação, os rituais e as guerras dos índios Tupinambás.

A primeira obra de vulto, que abordava a vida no Brasil, sob múltiplos aspectos, escrita por um brasileiro foi a *História do Brasil* do franciscano frei Vicente Salvador. Nascido na Bahia em 1564, estudou no Colégio de São Salvador e, depois, em Coimbra, doutorando-se em Teologia e Cânones. Em Coimbra, pesquisou uma vasta documentação que abrangia desde os

descobrimientos até a expulsão dos Holandeses. No Brasil, compilou tradições orais, folclore, anedotas e ditos populares registrando depoimentos do branco, do negro e do índio. Tratou da questão do índio e do colonizador apontando inúmeros problemas administrativos.

Viajantes, pesquisadores, exploradores e naturalistas europeus também deixaram registros sobre a colônia portuguesa. André de Thevet publicou, em 1588, em Paris *Les Singularitez de la France Antartique, autrement nommée Amérique*, que tinha como foco a colônia de Villegaignon no Rio de Janeiro; o prussiano Hans Staden publicou, em 1556, *Duas viagens ao Brasil*, que trata de suas viagens realizadas entre 1547 e 1550; Marcgravius et Piso escreveram *Historia naturalis Brasiliae auspicius et beneficius illustrissimi D. Mauritii, Comitiss Nassau*, em Lugdini Batv, em 1648.

Essas obras, além de tantas outras, muito embora registrassem ampla informação sobre o Brasil – descrições geográficas e da exuberância da natureza, aspectos sobre o modo de vida dos colonos e dos índios – podem ser consideradas antes ricas fontes para a pesquisa do que propriamente trabalhos de cunho historiográfico. Em sua maioria, são trabalhos que, apesar do título genérico, abrangem períodos limitados e retratam determinadas regiões do país ou abordam temas específicos, sendo que a maioria deles foi escrita por historiadores amadores, cronistas e viajantes que carecem de rigor metodológico. A obra de maior destaque, a de frei Vicente Salvador, segundo Segismundo (1993), foi classificada por Capistrano de Abreu como uma obra literária, uma coleção de documentos antes reduzidos do que redigidos, mais histórias do Brasil do que História do Brasil.

Em termos de produção historiográfica, o século XVIII não apresentou muitas inovações. Entre as obras que se destacam, incluem-se a *Cultura e Opulência do Brasil*, publicada em Lisboa, em 1711, de João Antonio Andreoni, conhecido como José João Antonil; a *Historia da América Portuguesa*, de Sebastião da Rocha Pita, publicado em 1730; a *História da capitania de São Vicente*, de Pedro Taques de Almeida Paes Leme e as *Memórias para a Historia da Capitania de São Vicente*, publicada em 1797, pelo frei Gaspar da Madre de Deus. (IGLESIAS, 2000).

No século XIX, os registros sobre o Brasil proliferaram sobretudo entre viajantes e naturalistas alemães. Entre tantas obras, merecem destaque a de Johann Baptist von Spix e Karl Friedrich von Martius, de três volumes, *Reise*



*in Brasilien*, publicada em Munique entre 1823 e 1831, a de G.H. von Landsdorf, *Bemerkungen Belehrung fur Auswandernde Deutsche*, publicada em Heidelberg em 1821, e as de August de Saint Hilaire, *Voyage dans l'intérieur du Brésil*, publicadas em vários tomos em 1830, 1833, 1848 e 1851. Apesar de existir uma farta produção sobre o Brasil, os estudos eram fragmentados, não havendo uma obra que apresentasse uma visão de conjunto da História do Brasil.

## **A sistematização do conhecimento e a produção de uma História Geral do Brasil**

Enquanto no Brasil não houve entusiasmo pela escrita da História do país, logo após a Independência, o interesse pelo estudo da história da colônia portuguesa e, posteriormente, do Império do Brasil, movimentou os meios intelectuais de vários países europeus. Na Europa, os estudos de história, no século XIX, passavam por um período de renovação; a pesquisa sistemática, baseada em fontes documentais, ganhava impulso; a aceitação da contribuição das chamadas "disciplinas auxiliares da história" ampliava os horizontes dos historiadores. Com o estabelecimento da família real portuguesa no Brasil, em 1808, e a posterior independência política, em 1822, historiadores europeus passaram a demonstrar um crescente interesse pelo país. Começaram a surgir, então, trabalhos que pretendiam sistematizar a documentação ainda não explorada e os conhecimentos já produzidos nos séculos anteriores, visando elaborar uma História Geral do Brasil.

Já no início do século, trabalhos importantes foram escritos por pesquisadores europeus sobre a História do Brasil. Os primeiros trabalhos de cunho historiográfico foram publicados na Inglaterra. As relações comerciais entre Portugal e a Inglaterra despertavam interesse pelas colônias lusitanas. Em 1809, Andrew Grant publicou em Londres a *History of Brazil*, na qual apresentava uma descrição geográfica do país, uma narrativa dos acontecimentos mais importantes desde o descobrimento, uma descrição das maneiras, dos costumes e da religião dos nativos e dos colonos com comentários sobre o clima, a produção e o comércio exterior e interno. Apesar de ser considerada uma obra sem grandes repercussões, uma tradução para o francês foi publi-

cada em São Petersburgo, em 1811, e a tradução em alemão em Weimar, em 1814.

No mesmo período, Robert Southey, já célebre como poeta do movimento romântico, de posse de quase toda a bibliografia sobre o Brasil dos séculos anteriores e de uma rica coleção de documentos inéditos que Herbert Hill, seu tio, coligira durante sua permanência em Portugal, por mais de trinta anos, escreveu uma obra em três volumes – a *History of Brazil*, que pode ser considerada a primeira história geral do Brasil para sua época. O primeiro volume foi publicado em 1810, em Londres, e reeditado em 1822; o segundo, em 1817, e o terceiro, em 1819. (HANDELMANN, 1931).

Em sua obra, fez severas críticas à colonização portuguesa – a presença inglesa parecia-lhe mais favorável ao país –; descreveu a trajetória da sociedade brasileira em seus múltiplos aspectos desde o descobrimento até a vinda da Família Real ao Brasil. Declarou sua simpatia pelo nativo e repugnava a prática “espoliativa portuguesa”. (IGLÉSIAS, 2000, p. 49). Sua obra só foi traduzida para o português em 1862, pelo Dr. Luiz Joaquim de Oliveira de Castro, e anotada pelo Cônego Joaquim Fernandes Pinheiro, tendo sido publicada no Rio de Janeiro em 1864, pela livraria Garnier, em seis volumes, impressos e encadernados em Paris.

A sua publicação foi amplamente divulgada e elogiada pela imprensa do Rio de Janeiro.

Segundo o *Correio Mercantil*, Southey

[...] observou com critério e escreveu quasi sempre com imparcialidade; apreciou justamente os factos, falhou com independência. A edição inglesa da Historia do Brasil, hoje quasi esgotada, encontra-se difficilmente, e só pôde adquirir-se por um preço fabuloso. [...] O sr. conego Fernandes Pinheiro incumbiu-se de rectificar em algumas notas uma ou outra apreciação menos exacta do escriptor inglez, corrigindo, em face de documentos posteriormente descobertos, pequenas faltas que se encontrão no livro de Southey. (GARNIER, 1864, p. 12).

Conforme nota dos editores, a obra de Southey sobre Brasil é

[...] um monumento histórico de que se deve ufanar a terra de Santa Cruz. O autor é um dos escriptores mais distinctos da soberba Inglaterra, e gozou dos fôros de poeta laureado. A sua história,



escrita, imparcialmente e à vista de inúmeros documentos inéditos que seu tio obtivera em Portugal, além das melhores obras dos autores portugueses e brasileiros, vem preencher uma falta sensível, e que descuido fôra deixar de existir por mais tempo. (GARNIER, 1864, p. 12).

Passadas duas décadas, João Armitage, inglês que, desde 1828, vivia no Rio de Janeiro, no meio jornalístico, intelectual e político, construiu a sua própria visão sobre o país, baseada nessa convivência. Perspicaz, percebeu as profundas transformações pelas quais passava o Brasil, a superação do estatuto colonial para o estabelecimento da nação livre, juridicamente organizada. (IGLESIAS, 2000). Escreveu uma obra que foi publicada em Londres, em 1836, em dois volumes, sob o título *The History of Brazil, from the period of the arrival of the Braganza family in 1808, to the abdication of Dom Pedro the first in 1831. Compiled from State documents and other original sources, Forming a continuation to Southey's History of that Country*. No ano seguinte, Antonio Craveiro, mais tarde lente de retórica no futuro Collegio de Pedro II, publicou uma tradução do trabalho de Armitage e o intitulou *A História do Brasil desde o período da chegada da família da Bragança em 1808, até a abdicação de D. Pedro I em 1831*. (BLAKE, 1970).

À mesma época, historiadores franceses também começaram a sistematizar o conhecimento já existente e a documentação que servia de fonte para escrever uma História Geral do Brasil. Poucos anos após a divulgação do 1.º volume do trabalho do Southey, foi publicado em Paris, em 1815, pela Librairie d'éducation et jurisprudence d'Alexis Eymery, a obra de Alphonse de Beauchamp, Chevalier de l'Ordre Royal de la Légion d'Honneur. O trabalho, organizado em três volumes, foi intitulado *Histoire du Brésil, depuis sa découverte en 1500 jusqu'en 1810*. No Prefácio de seu livro Beauchamp listou cerca de 60 obras consultadas para a realização de seu trabalho e reivindicou a originalidade e o ineditismo de sua obra. Apesar de relacionar a obra de Southey como uma das consultadas, afirmou que até aquele momento não havia sido publicada em nenhuma língua europeia uma história geral e completa do Brasil. No prefácio de seu livro, dedicou um espaço para tecer comentários desairados sobre a obra de Southey, qualificando-a como uma compilação que não oferecia nenhum conhecimento novo. (BEAUCHAMP, 1815). A obra foi traduzida para o português e publicada em Lisboa em 1817. Em 1818 e 1819, a Imprensa Nacional do Rio de Janeiro publicou parte da tradução



da obra de Beauchamp, feita por Inácio Felizardo Fortes, composta de cinco volumes, acrescentando-lhe um sexto que continha documentos adicionais. (CABRAL, 1954). Segundo Handelman (1931), muito embora Beauchamp reivindicasse a glória de ter escrito uma obra original e até mesmo acusasse Southey de compilador, a obra de Beauchamp baseava-se quase que exclusivamente no 1.º volume da obra de Southey.

Cabe observar que, em 1824, a Imprensa Nacional publicou, em português, outra obra de Beauchamp – *L'Indépendance de l'empire du Brésil* –, traduzida por José da Silva Lisboa, o Visconde de Cayrú, que recebeu o título: *Independência do Império do Brasil, apresentada aos monarcas europeos por Mr. Beauchamp*.

Em 1823, outro escritor da linha historiográfica francesa, Jean Ferdinand Dènis, escreveu o *Résumé de l'histoire du Brésil suive du résumé de l'histoire de la Guyane*, publicado em Paris, no qual relatou suas experiências de viagem à América do Sul, entre 1816 e 1821. Handelman (1931) considerou-a de pouco vulto e importância.

Menção deve ser feita ao *Diccionario geographico, histórico e descriptivo do Império do Brasil* elaborado por J. C. R Millet de Saint Adolphe, traduzido para o português por Caetano Lopes de Moura, publicado em Paris por J. P Aillaud, que trazia contribuições significativas sobre uma gama variada de assuntos. (HANDELMANN, 1931).

Uma terceira vertente historiográfica que influenciou os estudos sobre a História do Brasil foi a alemã. A escola histórica de Ranke que enfatizava a importância do uso das fontes – a prova documental – repercutiu entre os historiadores de toda a Europa. Em decorrência desse movimento, em Portugal, a Academia Real das Ciências publicou o *Portugaliae Monumenta Histórica* e, no Brasil, foi fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, com o objetivo de incrementar a pesquisa sobre a História do Brasil, preservar as fontes históricas e pregar a necessidade do uso de fontes para comprovar as idéias dos autores. Logo após a fundação, os sócios do Instituto empenharam-se no estabelecimento das linhas mestras da elaboração da História do Brasil. Em 1840, foi instituído um prêmio para quem apresentasse uma proposta sobre melhor maneira de escrever a História do Brasil.

A obra aprovada pela comissão composta pelo Dr. Francisco Freire Allemão, Monsenhor Joaquim da Silveira e Dr. Thomaz Gomes dos Santos,



em 20 de maio de 1847, foi a de Karl Friedrich Phillip von Martius, intitulada *Como se deve escrever a História do Brasil*, que traçava as linhas temáticas e metodológicas para a escrita de uma História Geral do Brasil, que foi elaborada em Munique em 1843. Em linhas gerais, Martius propunha uma história filosófica e etnográfica. Nutria um conceito amplo de fonte histórica; além dos documentos oficiais, afirmava que os historiadores deveriam considerar os mitos, o cotidiano, as diferentes línguas, as poesias, as músicas dos diversos grupos raciais, os documentos dos jesuítas, os registros das escolas e conhecer, *in loco*, o modo de vida do índio, do negro, dos portugueses, do rico e do pobre, para compreender a trama das relações sociais. Em suma, já lançava luz sobre a história do cotidiano e a noção de que o “povo” era o motor da História. (VECHIA, 2004).

○ Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro considerou que a obra serviu de ponto de partida para a construção da nossa história nacional, de caráter científico e abriu caminho para os que construíram nossa historiografia, a começar pelo visconde de Porto Seguro, Francisco Adolfo de Varnhagen. (MARTIUS, 1991).

Um historiador alemão que se dedicou a sistematizar os conhecimentos relativos à História do Brasil foi Gottfried Heinrich Handelman que publicou, em Berlim, pela Editora Springer, em 1860, a obra *Geschichte von Brasilien*, com aproximadamente 1.000 páginas. Autor de cerca de 30 obras sobre diversos temas da história alemã, Handelman havia planejado escrever uma História da colonização e da independência da América em três volumes. Conforme justificou, “[...] a abundância de fontes e o interesse despertado pelo tema fizeram com que escrevesse uma obra independente sobre a História do Brasil.” (HANDELMANN, 1931, p. iii).

Segundo José Honório Rodrigues (1970, p. 142), a “[...] obra de Handelman foi a concepção mais arrojada, mais original, mais criadora que a História do Brasil já conheceu, pela novidade do plano, pelo tratamento dinâmico e não estático do processo histórico”. Foi o primeiro historiador estrangeiro a tratar com profundidade e conhecimento de causa, a questão da imigração para o Brasil. Além disso, acrescentou à sua obra um levantamento exaustivo da literatura histórica e geográfica sobre o Brasil, tendo arrolado cerca de 200 obras e oferecendo comentários e resenha sobre cada uma delas. Apesar do vulto de sua obra, a sua repercussão não foi das maiores, pois não foi traduzida para outras línguas. Contudo, muitos historiadores brasileiros que

dominavam a língua alemã, entre eles Capistrano de Abreu, fizeram uso dela, inspirando-se para seus trabalhos. A tradução para o português foi realizada sob os auspícios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que a publicou somente em 1931.

Nesse contexto, merece destaque a obra escrita no Brasil, *A Chorografia Brasílica ou Relação histórico-geográfica do reino do Brasil*, publicada no Rio de Janeiro em 1817, pelo padre Manuel Ayres de Casal. Do tomo de dois volumes, saiu uma segunda edição, em 1833, e uma terceira em 1845, pela Editora Laemmert. Sem dúvida, [...] esta obra foi um dos trabalhos mais notáveis da historiografia do Brasil no século XIX; uma obra original, que perdura como fundamento da geografia e da história das Províncias.” (CABRAL, 1881, p. 137).

Em 1854, foi publicada no Rio de Janeiro, pela Typografia Laemmert, a *Historia Geral do Brasil*, de Francisco Adolpho de Varnhagen, mais tarde Visconde de Porto Seguro, nascido no interior de São Paulo, de mãe portuguesa e de um engenheiro militar alemão, contratado pelo governo brasileiro. Estudou em Lisboa de 1825 a 1832; engajado no exército Português, lutou ao lado dos Braganças e dos Bourbons. Retornando ao Brasil, ingressou na carreira diplomática, recebeu a missão de ser adido cultural em Lisboa e posteriormente em Madrid. Como tal, recebeu a incumbência de pesquisar e catalogar a documentação referente à História do Brasil, que estava dispersa. Varnhagen foi um pesquisador sistemático que incorporou a nova historiografia praticada principalmente em alguns estados alemães, valorizadora dos documentos, a serem buscados em arquivos, revistas, livros ou coleções – fonte indispensável para a comprovação de qualquer trabalho.

*A História Geral do Brasil* revelou-se uma grande obra de síntese produzida por um pesquisador sistemático que vasculhou os arquivos brasileiros e europeus. Membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – órgão financiado pelo Império para institucionalizar todo o conhecimento disponível de forma a legitimar o governo monarquista instituído e destacar a filiação do país com a real família portuguesa –, defendia um Estado nacional forte em detrimento das identidades regionais. Apesar da magnitude de sua obra, Varnhagen também foi muito influenciado e utilizou-se de conhecimentos já produzidos por autores europeus, tais como Southey e Martius. A influência de Martius



[...] é sensível na obra de Varnhagen, embora pouco citada – só em duas passagens Martius é referido, mas não como autor de um plano para a História, embora seja visível ter o brasileiro bebido em idéias do alemão. Capistrano de Abreu, conhecedor profundo do campo pode escrever com presteza: ‘com o plano de Martius, Varnhagen atirou-se francamente ao estudo.’ (IGLESIAS, 2000, p. 44, 65, 76).

Capistrano de Abreu comentou, ainda, que a *História Geral do Brasil* continha a revelação de fatos maior do que o leitor desavisado podia esperar. Por outro lado, a distribuição da matéria não obedecia a critérios rigorosos, seguia mais a cronologia do que a temática. “[...] Quando repete o mesmo tema – os progressos do Brasil, por exemplo, nos séculos XI, XVII e XVIII – inspirado, creio eu, em Southey, que assim o fizera, a dinâmica do processo histórico assim se caracteriza. O grande tema é a colonização portuguesa no Brasil.” (RODRIGUES, 1970, p. 128). Elogiado por autores nacionais e internacionais e criticado por outros tantos, Varnhagen incorporou em sua obra muitas idéias da vertente historiográfica alemã e inglesa, foi, porém, o autor “[...] da maior síntese histórica do oitocentos.” (REIS, 1999, p. 31).

Uma outra obra que pode ser qualificada como uma grande obra de síntese, fruto de pesquisa sistemática em Arquivo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Arquivos Cartoriais e Arquivos particulares, contemporânea da obra de Varnhagen, foi a *Corographia Histórica, Chronographica, Genealógica, Nobiliária e Política do Império do Brasil* de autoria do Dr. Alexandre José de Mello de Moraes, natural de Alagoas, publicada no Rio de Janeiro em 1858 pela Typographia Americana de José Soares de Pinho.

Na abertura de sua obra dedicada – Ao Leitor – explicita quais os Arquivos e os Documentos consultados, faz referência especial ao Arquivo particular a ele franqueado pelo Diplomata e Conselheiro do Império – Antônio de Menezes Vasconcellos de Drumond, que, como diplomata em vários países europeus, coligiu os documentos históricos relativos ao Brasil que encontrou. Comenta cada parte de seu trabalho e observa que, da literatura estrangeira disponível, preferiu basear-se preferencialmente na portuguesa. Dedicou sua obra ao Conselheiro Menezes de Drumond e, ao fazer isso, procurou destacar seu olhar não comprometido. Diz Mello de Moraes:

Não pertenço a lado algum, no jogo das transações, a que impropriamente entre nós, chamão política, e nem jamais tenho



querido encargos, e nem solicitado títulos e condecorações, para desembaraço, como simples cidadão, poder ajuizar dos homens e apreciar os factos, sem considerações humanas [...] porque a historia de uma nação, deve ser a exposição fie [...] e não um romance histórico, com o fim de lisongear as potestades da terra. [...] A História escrita por um empregado do governo, ou individuo estipendiado de partidos, pôde, ocultando as verdades não notar as feições decompostas do poder, ou facção a que representa [...]. (MORAES, 1858, p. iii-vi).

Mello Moraes (1858, p. vi) ainda acrescentou que “[...] colocando-se na posição de historiador, o livro foi impresso por sua próprias custas, não dependendo do favor de subscritores”. Essas suas observações quase sem sombra de dúvidas eram endereçadas a Varnhagen pelo seu engajamento com a Corte. O que é certo que sua obra, apesar de ser reconhecida no exterior, é pouco citada no Brasil.

Da mesma maneira, a obra de J. M. Pereira da Silva, Membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e do Instituto Histórico e Geográfico de Paris e da Academia Real de Sciencias de Lisboa, *Historia da Fundação do Império Brasileiro*, publicada pela Livraria Garnier em 1864, apesar de ser uma obra com rigor metodológico teve pouco reconhecimento nos círculos intelectuais brasileiro.

Todas essas obras apontadas, além de outras tantas, que, de uma forma ou outra, sistematizaram as fontes documentais e as demais obras já escritas sobre o Brasil, não eram de cunho didático, isto é, não foram escritas com a finalidade específica de ensino, em escolas, colégios ou academias, mas forneceram os conhecimentos sistematizados que embasaram a escrita dos livros para o ensino secundário brasileiro. (VECHIA, 2004).

As identidades dos autores das obras consultadas pelo professor do Collegio de Pedro II Justiniano José da Rocha lá em 1840, são desconhecidas, mas é provável que foram consultados os trabalhos de Southey, Beauchamp, Armitage e Bellegard que eram os principais trabalhos que haviam sistematizado o conhecimento sobre a História do Brasil à época.



## A produção do conhecimento pedagógico para o ensino secundário

Embora a sistematização e a produção do conhecimento de História do Brasil se devam principalmente a autores ingleses, franceses e alemães, uma análise dos Programas de Ensino do Imperial Collegio de Pedro II demonstra que, durante o século XIX, os livros didáticos de História do Brasil para o ensino secundário foram produzidos, em sua grande maioria, por autores nacionais (VECHIA; LORENZ, 1998). Segundo Escragnolle Dória (1937), o primeiro livro para o ensino de História do Brasil adotado para o ensino no Collegio de Pedro II, em 1841, foi o do luso-brasileiro, Henrique Luiz de Niemeyer Bellegarde – *Resumo de História do Brasil*, 2ª. edição de 1834.

Bellegarde era natural de Lisboa, onde nasceu em 1802; veio ao Brasil ainda pequeno, pois seu pai era um militar que havia acompanhado a viagem da família real ao Brasil. Kursou a Academia Militar do Rio de Janeiro e por ordem do governo retornou à Europa em 1825, obtendo diploma de Engenheiro geógrafo e de Bacharel em Letras pela Universidade de Paris. Em 1831, portanto, sete anos antes da criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e da fundação do Imperial Collegio de Pedro II, escreveu um trabalho intitulado – *Tradução do Résumé de l’Histoire du Brésil suite du résumé d’histoire de la Guyane* de Jean Ferdinand Dènis, publicado em 1825, em Paris. Conforme nota do próprio autor, a segunda edição foi totalmente reformulada, com o intuito de eliminar as idéias copiadas de Mr. Dènis, conforme afirma: “[...] abandonamos de todo o primeiro original e compozemos a integra d’esta segunda edição, que damos ao público.” (BELLEGARDE, 1834, p. iv).

Essa segunda edição da obra de Bellegarde, intitulada *Resumo de Historia do Brasil*, foi publicada em 1834, no Rio de Janeiro, tendo sido impressa na Typographia de R. Orgier. Conforme estampado na folha de rosto, a obra fora “adotada pelo governo para uso das escolas” e Aprovada pela Circular a’s Câmaras Municipais, de 26 de abril de 1834.<sup>2</sup> Em 1841, segundo Dória (1937), o Ministro Antônio Carlos autorizou a sua adoção no Collegio de Pedro II. Esse livro deveria ter norteado o ensino no Collegio desde 1841 até 1856, quando houve mudanças no plano de estudos e foi adotado um novo livro didático. No entanto, uma comparação entre os conteúdos do livro de Bellegarde e os conteúdos alistados para Exames em 1850 (VECHIA;

LORENZ, 1998) sugere que outro(s) livro(s) estava(m) norteando os estudos no Collegio.

Relata-se um episódio em que Gonçalves Dias, que assumira a cadeira em 1849, viu-se obrigado a pedir a mediação do Imperador para obter a obra de Robert Southey, que havia sido retirada da Biblioteca Pública da Corte por João Batista Calógeras, que obstinadamente demorou em devolvê-la. (SEGISMUNDO, 1993). Esse acontecimento demonstra a carência de obras sobre História do Brasil e sublinha a relevância da obra de Southey para a pesquisa e o ensino da matéria no colégio.

A primeira referência oficial sobre os livros didáticos, adotados no Collegio de Pedro II, está registrada no *Programa de Ensino para o ano de 1856* (VECHIA; LORENZ, 1998), que foi organizado em decorrência do Regulamento para o Imperial Collegio de Pedro Segundo, aprovado pelo Decreto n.º 1.556, de 17 de fevereiro de 1855. Para o ensino de História do Brasil, foi indicada a obra de Abreu Lima. José Ignácio de Abreu Lima, nascido em Pernambuco, era general e um político ativo. Tendo participado da Revolução de 1817, foi preso e, posteriormente, tendo deixado o Brasil, foi lutar pela causa da Independência da Colômbia e da Venezuela. Depois da abdicação de D. Pedro I, foi à Europa, aliando-se a ele. De volta ao Brasil, teve seus direitos políticos restabelecidos por decisão da Assembléia Geral em 1832.

Em 1843, publicou o *Compêndio de História do Brasil*, em dois volumes, que abrangia desde seu descobrimento até o majestoso ato de coroação e sagração do sr. D. Pedro II, e incluía uma coleção de documentos oficiais que consultara e retratos dos Imperadores do Brasil – D. Pedro I e D. Pedro II. (ABREU LIMA, 1843; BLAKE, 1970). O autor e a Typografia Laemmert decidiram adaptar e editar um livro para uso nos colégios. Dessa forma, ainda no ano de 1843, foi publicada uma versão da obra, em um único volume, de 352 páginas. Segundo os editores, uma versão resumida reduziria os preços e se tornaria acessível aos alunos. Para tanto, foram suprimidas as notas e os documentos anexos, sem, com isso, prejudicar a essência da obra. (ABREU LIMA, 1843, nota de advertência). O historiador Francisco Adolpho de Varnhagem teceu severas críticas à obra, taxando-a de uma reprodução, na maior parte, do que sobre a nossa história escreveu.



Na realidade, Abreu Lima nunca omitiu o fato de ter feito uma compilação. No Prefácio de sua obra, declarou que se propôs a compor um compêndio da História do Brasil – para uso da mocidade Brasileira –, isto é, compilou e selecionou textos de vários autores “[...] pondo todo o meu esmero em reunir de todos elles o maior numero de factos, que me foi possível, organizando-os depois em serie por meio de uma muito exacta deducção chronologica.” (ABREU LIMA, 1843, p. viii). E acrescentou que, na redação do compêndio, muito pouco tinha de sua própria lavra; que se serviu dos trabalhos de outros autores que tiveram acesso a arquivos e outras fontes originais e continuou indicando as obras das quais fez a compilação:

Eis-ahi, pois as obras de que me servi: a muito famigerada ‘Corografia Brasília’ do padre Ayres de Casal; ‘História do Brasil’ de Robert Southey, recopilação por Beauchamp; ‘Resumo da História do Brasil’ por Bellegarde, recopilação do – ‘Brésil’ – por Fernando Denis; ‘História do Brasil’, &c., por Armitage. No primeiro capítulo, ou primeira época, segui a introdução do padre Ayres com as variantes e correções dos dois escriptos publicados ultimamente pelo Sr. Francisco Adolpho de Varnhagen, debaixo dos títulos ‘Diário da navegação de Pero Lopes de Souza’, &c.; – Reflexões críticas sobre o escripto do século 16, impresso com o título de ‘Notícia do Brasil’, &c.; porém na parte descriptiva preferi antes a de Southey e a Introdução corográfica á História do Brasil por Bellegarde –. Do segundo capítulo por diante, até o quinto inclusive, segui a recopilação de Southey por Beauchamp, e a de Fernando Denis por Bellegarde, com as correções de outros escriptores, sobre a guerra dos Holandezes, &c. Nos 6.º e 7.º capítulos extractei em grande parte, e segui a história de Armitage, como a única que podia me valer; assim mesmo tive que fazer-lhe muitas outras alterações essenciaes por outros escriptos que me pareceram mais exactos [...] e, no que toca à Revolução de 1817, extractei a historia ultimamente publicada pelo Dr. Muniz Tavares, com pequenas alterações na parte de que eu estava pessoalmente informado. – O 8.º e último capítulo é todo de redação própria, porque nada havia escripto d’esta epocha.<sup>3</sup> (ABREU LIMA, 1843, p. vi-x).

Há registro de outras edições da obra, uma de 1852 e uma edição póstuma, com o título de *Compêndio de História do Brasil pelo general J. I. de Abreu Lima*, que ampliava o período abrangido nas edições anteriores, incluindo os acontecimentos até 1882, data de sua publicação.



A obra de Abreu Lima foi bem aceita pela Congregação do Collegio, pois, sendo adotada em 1856, foi novamente indicada nos Programas de Ensino decorrentes da Reformas de 1858, 1860 e 1862, que ficou em vigor até a implementação do Plano de Estudos de 1870.

Segundo o Programa de Ensino do Imperial Collegio de Pedro II, para o ano de 1870, o ensino de História e de Geografia do Brasil passaram por grandes mudanças. Foi previsto para o ensino das duas matérias, quatro horas e meia por semana, no 7.º ano. Para o ensino de História do Brasil, foram listadas trinta lições que abrangiam desde as primeiras viagens de descobrimentos dos portugueses até a coroação do I Imperador do Brasil e a guerra da Independência. O livro indicado foi o *Lições de História do Brasil, para uso dos alunos do Imperial Collegio de Pedro II, pelo Dr. J. M. de Macedo*. Joaquim Manoel de Macedo foi nomeado professor do Collegio de Pedro II e era membro do Conselho Diretor da Instrução Pública da Corte. Seu livro, publicado em 1861, especialmente desenvolvido para uso dos alunos, continha 11 quadros sinópticos que abrangiam os fatos históricos desde 1581. O texto de Macedo foi também indicado nos Planos de Estudos de 1876 e 1878, que esteve em vigência até 1881. A opção pela obra de Manoel de Macedo devia-se não apenas ao conteúdo ali contido, mas também aos quadros sinópticos que lhe davam um caráter didático, uma vez que apresentavam, de forma sintética e de fácil visualização, os eventos, as datas e os personagens mais importantes do período, representados em cada quadro.

Quanto aos conteúdos do texto em si, eles deviam sua origem a diversos autores, especialmente a Varnhagen – o Visconde de Porto Seguro. De acordo com o próprio Macedo, no prefácio de sua edição de 1863 – uma complementação da obra de 1861, mais extensa, detalhada e mais filosófica –, ele afirmou que repetiu o que foi lido nos “[...] livros dos mestres [...]” e seguiu “[...] quase sempre e algumas vezes passo a passo o Sr. Varnhagen [...] na sua excelente *História Geral do Brasil*.” (MACEDO, 1863, p. iv). Varnhagen apesar de ser um autor brasileiro, conforme anteriormente citado, teve a estruturação de sua obra influenciada pela metodologia proposta por von Martius e pela historiografia alemã. O que garantiu a popularidade de Macedo foi sua criatividade na elaboração dos quadros sinópticos. A edição de 1863 foi ampliada para incluir os fatos até a independência do Brasil, que foram organizados em 22 quadros sinópticos.



Segundo o Programa de Ensino para o Collegio de Pedro II, organizado em conformidade com o Decreto nº 8.227, de 24 de agosto de 1881, os estudos de História do Brasil sofreram uma atualização. Até então, os conteúdos abordados seguiam a obra de Macedo e abrangiam “das viagens e descobrimentos portugueses” até a aclamação e coroação do primeiro Imperador do Brasil; a guerra da Independência até a maioridade. A partir de 1882, os estudos foram ampliados, abrangendo desde a Independência até a “Guerra contra a Banda Oriental da República Oriental do Uruguay, 1864-1865. Intervenção indebitado do dictador Francisco Solano Lopes. Guerra contra o Paraguay, 1864-1970.” (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 107-108).

Esse novo programa de ensino foi organizado seguindo o livro do Dr. Luis de Queirós Mattoso Maia – o *Lições de História do Brasil, proferidas no Internato do Imperial Collegio de Pedro II*, que foi publicado em 1880 e reeditado em 1886, 1895 e 1898. Mattoso Maia assumiu a cadeira de História e Corografia do Brasil de 1880-1898. Embora o texto de Maia fosse bem aceito, uma vez que foi indicado nos Programas de Ensino de 1881, 1892, 1893, 1895 e 1898 (VECHIA; LORENZ, 1998), resistindo ao período de transição do Império para a República, Maia foi duramente criticado por Capistrano de Abreu por não ser um pesquisador original: “Se não apresenta investigações novas, se não põe os fatos de modo original, é certo que leva vantagem a muitos compêndios do Imperial Colégio [...] porem o autor exhibe dois graves defeitos: não mostra estudos das fontes e não conhece trabalhos críticos.” (ABREU apud SEGISMUNDO, 1993, p. 25). Segundo Segismundo (1993, p. 25), Capistrano censurou Mattoso Maia por apoiar-se em Varnhagen e Macedo. Sugeriu que deveria orientar-se por Candido Mendes, cujas “Notas sobre a História Pátria são ‘o que de mais importante’ se tem publicado ultimamente sobre ‘os nossos anais [...]’” e, finalizou “‘Macedo não é fonte’, copia o Visconde de Porto Seguro”.

Uma análise da obra de Mattoso Maia – *Lições de História do Brasil, proferidas no Internato do Imperial Collegio de Pedro II* de 1895, demonstrou que, apesar de fundamentar-se principalmente em Varnhagen e Macedo, o autor tinha um amplo conhecimento da literatura sobre a História do Brasil. Consultou as obras de Candido Mendes de Almeida; citou novos trabalhos como o *Histoire du Brésil* de Paulo Gaffarel e *História da fundação do Império Brasileiro*, de João Manuel Pereira da Silva. Incluiu pensamentos de Capistrano de Abreu, inclusive de sua tese de concurso para o Collegio de

Pedro II – *Descobrimto do Brasil e seu desenvolvimento no século XVI*. Citou Rodrigues Peixoto e Ladislau Netto, pelas observações sobre os povos indígenas; citou, também, inúmeros trabalhos publicados na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. O trabalho resultante foi um livro didático abrangente, elaborado com rigor. Sendo destinado ao ensino secundário, apresentou as informações de forma precisa e concisa.

Na década de 1890, o professor sergipano João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes, ou João Ribeiro, jornalista renomado, lecionou línguas e história no Collegio de Pedro II. No período republicano, a cadeira de História do Brasil, criada em 1849, foi extinta, passando à denominação de História Universal, especialmente do Brasil. Percebendo a falta de textos didáticos pensou em preencher essa lacuna. Dispunha de uma documentação levantada por Varnhagen, a obra de Abreu Lima e as de Norberto de Souza Silva, João Francisco Lisboa, Ferdinand Denis, Paul Gaffarel, Joaquim Nabuco, além da de Handelman. Em relação ao método, tinha atração pelo proposto por Martius em 1843, que destacava a categoria “povo” como o motor da História.

Ainda antes do final do século, viajou em caráter oficial para a Alemanha, onde ficou por dois anos, para estudar sobre o processo do ensino superior de História e a Historiografia em voga. Ao retornar ao Brasil, publicou, em 1900, *A Historia do Brasil*, obra que marcou época. Conforme observou o seu filho, também historiador Joaquim Ribeiro, João Ribeiro não declarou explicitamente em sua obra o fator “povo” como o dínamo da História, mas a influência de Martius é evidente em sua obra. (SEGISMUNDO, 1993).

O próprio autor, na apresentação de seu livro, afirma que pretendia escrever uma obra semelhante à dos primeiros historiadores e cronista, aliando os fatos políticos ao estudo da terra e da sua gente. Segunda argumentou, desde que o Brasil adquiriu os foros de nacionalidade, isto se perdeu; a história começou a ser escrita “[...] com a pompa e o grande estylo da Historia Européia [...]”, perdeu-se um pouco de vista o “Brasil interno por só se considerarem os movimentos da administração e os da represália e da ambição estrangeira, uns e outros agentes da sua vida externa”. E continua,

[...] ao contrário, nas feições e physionomia próprias, o Brasil, o que elle é, deriva do colono, do jesuíta e do mameluco, da acção dos índios e dos escravos negros[...] esta historia a que não faltam episódios sublimes ou terríveis, é ainda hoje a mesma presente na vida interior, na suas raças e nos seus systemas de trabalho, [...] dei-



lhe uma consideração que não é costume haver por ella, neste meu livro. (RIBEIRO, 1908, p. 16-17).

E argumenta que “[...] em geral, os nossos livros didacticos da historia da pátria dão excessiva importância à acção dos dos governadores e à administração, puros agentes (e sempre deficientíssimos) da nossa defesa externa.” (RIBEIRO, 1908, p. 18).

Resta discutir o que João Ribeiro e Joaquim Ribeiro entendiam por “povo”, um conceito complexo, que adquiriu diferentes significados no transcorrer do tempo. No entanto, seja qual for a compreensão, João Ribeiro deslocou o eixo de análise daquele utilizado pela historiografia tradicional. O *Historia do Brasil* teve 18 edições, servindo de base para os estudos de História do Brasil na escola secundária brasileira durante a primeira metade do século XX.

## Considerações finais

A construção do pensamento e da escrita da História do Brasil por autores nacionais, que sistematizasse o conhecimento já existente apresentando uma visão geral do processo histórico do Brasil independente e que tivesse uma identidade nacional, foi lenta e tardia. Frei Vicente Salvador já havia tentado essa visão de conjunto da História do Brasil, no século XVII, e, no século XIX, o padre Manuel Ayres de Casal escreveu uma das mais notáveis obras da historiografia brasileira, quer por sua originalidade, quer por sua amplitude. Porém, os primeiros anos do Brasil independente foram marcados por convulsões políticas e instabilidades sociais. Foi somente, ao final do período Regencial, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que a intelectualidade brasileira, sobretudo os filiados ao IHGB, com subsídios do Estado, começou a se empenhar na construção de uma historiografia condizente com o projeto monárquico.

O Imperial Collegio de Pedro II fundado, em 1837, tinha por finalidade formar uma elite intelectual que pudesse fazer frente às nações europeias mais desenvolvidas. Tinha, também, como um dos objetivos fundamentais infundir o culto à pátria, “[...] o conhecimento de suas glórias, o amor às suas tradições, o respeito aos seus monumentos artísticos e históricos [...]” na juventude brasileira. (ROCHA apud SEGISMUNDO, 1993, p. 12). Porém, faltavam obras, com finalidades de ensino, que auxiliassem essa mocidade a

compreender o processo histórico brasileiro diante da conjuntura europeia do século XVI ao XIX.

O primeiro livro indicado para uso no Collegio de Pedro II, em 1841, foi a 2.<sup>a</sup> edição do *Resumo de História do Brasil* de Henrique Bellegarde. A 1.<sup>a</sup> edição da obra tinha sido uma "tradução" ou uma "adaptação" da obra do historiador francês Ferdinand Dènis. Apesar da Nota de Advertência do autor, publicada na 2.<sup>a</sup> edição do livro, afirmando que abandonara a primeira versão e escrevera uma versão totalmente original, há de se supor que, para conseguir um trabalho inédito, Bellegarde teria que ter realizado uma pesquisa para fundamentar sua obra e, naturalmente, a segunda edição seria totalmente distinta da primeira, mas não parece ter sido esse o caso. Muito embora o autor possa ter dado nova redação ao trabalho, tenha feito adaptações e colocado posições pessoais, sua obra era conhecida pelos autores de sua época como um trabalho de recompilação de Dènis. Abreu Lima (1843), no prefácio de sua obra, por várias vezes, faz referência a esse fato.

O livro de Abreu Lima adotado a partir de 1856, conforme explicitado pelo próprio autor, trazia, dos oito capítulos que compunham sua obra, seis compilações das obras de Southey e de Dènis, porém usando fonte secundária – as obras de Beauchamp e de Bellegarde, que eram "recompilações" daquelas.

Os livros adotados de 1870 a 1900 de Joaquim Manoel de Macedo e de Luis de Queiroz Mattoso Maia eram fundamentados principalmente na obra de Varnhagen. Este por sua vez, de acordo com Capistrano de Abreu, estruturou sua obra segundo o plano proposto por Martius e em sua escrita incorporou as concepções da historiografia germânica. Na virada do século XIX para o XX, João Ribeiro, professor do Collegio desde 1890, publicou em 1900 a sua *Historia do Brasil*, também fundamentada em Martius e na historiografia alemã, conforme apontou no Prefácio de sua obra

Do sentido que se deve tratar a historia interna, von Martius deu apenas indicações vagas e inexactas, mas caracterizou a multiplicidade de origens e de pontos de iniciação no vasto território sem embargo [...] fui o primeiro a escrever integralmente a nossa história segundo nova synthese. Ninguém antes de mim delineou os focos de irradiação da cultura e do civilizamento [...], em um paiz cuja história se fazia ao mesmo tempo por múltiplos estímulos em diferentes pontos. (RIBEIRO, 1908, p. 12-13).



Joaquim Ribeiro, além de apontar a influência de Martius e da escola histórica de Ranke na obra de João Ribeiro, destacou, no Prefácio da 14.<sup>a</sup> e da 18.<sup>a</sup> edição do livro *Historia do Brasil*, a contribuição da historiografia anglo-saxônica e germânica para o desenvolvimento de uma historiografia nacional. (RIBEIRO apud SEGISMUNDO, 1993).

Os livros didáticos de História do Brasil, adotados no Imperial Collegio de Pedro II, na segunda metade do século XIX, portanto, tiveram como matriz o pensamento historiográfico europeu. Os autores dos livros utilizados até 1870, em que pesem as adaptações e a produção pessoal, tinham como fonte principal o conhecimento sistematizado e produzido por autores ingleses, franceses e alemães que, mesmo antes da Independência do Brasil, publicaram várias obras de História do Brasil aos seus moldes e conveniência. O conhecimento produzido por Southey, por exemplo, foi incorporado pela maioria dos autores de forma direta ou indireta.

Apesar da grandiosidade e do ineditismo das obras de Cazal e de Mello de Moraes, elas foram muito pouco exploradas pelos autores de livros didáticos. Uma vasta produção de estudos menos abrangentes, porém inéditos, de autores brasileiros foi também, muitas vezes, ignorada.

A partir da década de 1870, a influência da historiografia européia se dará com maior vigor no plano teórico-metodológico, notadamente via Martius e a escola alemã de Leopold von Ranke. A obra de Varnhagen, considerada uma produção inédita, tem, na concepção do plano de sua obra, a marca teórico-metodológica de Martius e, na escrita, incorporou o pensamento da historiografia germânica e anglo-saxônica. Os livros didáticos de Joaquim Manoel de Macedo e de Mattoso Maia, embasados na obra de Varnhagen, refletiram esses aspectos. João Ribeiro declarou sua adesão às concepções de Martius e da historiografia germânica.

Muito embora os livros didáticos tenham sido elaborados para uso dos alunos do Colégio de Pedro II, os demais colégios e liceus provinciais e particulares eram incentivados a adotar os programas e livros didáticos do "colégio padrão" para obter a equivalência de seus estudos junto aos Cursos de Preparatórios e à Academia de Ensino Superior. O conhecimento sobre a História do Brasil, produzido e/ou construído sob a ótica de autores europeus, foi difundido para muitas gerações de estudantes brasileiros.

## Notas

- 1 Vechia e Lorenz na introdução do livro "Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira: 1850-1951", publicado em 1998, apontam que o Programa de Exames de 1850 é "considerado também o primeiro documento curricular impresso para o Colégio de Pedro II." Gasparello (2004.p. 65-66) afirma ter encontrado um exemplar de um documento sob o título "Perguntas para os Exames de 1849", que, depois de sua leitura, concluiu tratar-se de um Programa de Exames.
- 2 Deve-se observar que outras edições aumentadas, como a de 1845 e a de 1855, foram publicadas em homenagem póstuma.
- 3 O fato de o Compêndio ter sido publicado em 1843 sugere que o livro poderia ter sido utilizado no Collegio mesmo antes de sua indicação no Programa de Ensino de 1856.

## Referências

ABREU LIMA, José Ignácio. **Compendio de história do Brazil**. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert Editores, 1843.

ARMITAGE, John. **A história do Brazil desde o período da chegada da família de Bragança em 1808 até a abdicação de D. Pedro I em 1831**; compilada à vista dos documentos públicos e outras fontes originais, formando uma continuação da Historia do Brazil de Southey. São Paulo: Typografia Brazil de Rothschild & Cia., 1836.

BEAUCHAMP, Alphonse de. **Histoire du Brésil, depuis sa découverte en 1500 jusqu'en 1810**. Ornée d'une nouvelle carte de l'Amérique Portugaise et de deux belles gravures. Paris: Eymery, 1815.

BELLEGARDE, Henrique Niemayer. **Resumo de história do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1834.

BLAKE, Sacramento. **Dicionário bibliográfico brasileiro (1883-1902)**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1970.

CABRAL, Alfredo do Valle. **Anais da imprensa nacional do Rio de Janeiro de 1808 a 1822**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1881.

\_\_\_\_\_. **Anais da imprensa nacional, 1823-1831**: e suplemento aos Anais da imprensa nacional, 1808-1823. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1954.

DORIA, Luis Gastão Escragolle. **Memória histórica comemorativa do 1.º centenário do Colégio de Pedro II**. Rio de Janeiro: MEC, 1937.



GARNIER, Baptiste Louis. (Editor). **Catalogo da livreria de B. L. Garnier**. Paris: Typ. de Simon e Comp., 1864.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **Construtores de identidades**: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

HANDELMANN, Gottfried Heinrich. **História do Brasil**. Tradução Lucia Furquim Lahmeyer. Rio de Janeiro: IHGB, 1931.

IGLESIAS, Francisco. **Historiadores do Brasil**. Belo Horizonte: Nova Fronteira, 2000.

MACEDO, Joaquim Manoel de. **Lições de história do Brasil para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo**. Rio de Janeiro: Casa de Domingos José Gomes Brandão, 1863.

MARTIUS, Karl. Friedrich Von. **Como se deve escrever a História do Brasil**. Rio de Janeiro: IHGB, 1991.

MATTOSO MAIA, Luis de Queiroz. **Lições de história do Brasil proferidas no Internato do Gymnasio Nacional**. Rio de Janeiro: Livreria Alves & C., 1895.

MORAES, Alexandre Jose de Mello. **Corografia histórica, chronographica, genealógica, nobiliária e política do império do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia Americana de Jose Soares de Pinho, 1858.

PFROMN NETTO, Samuel. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primior/INL, 1974.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

RIBEIRO, João. **História do Brasil**. 13. ed. Rio de Janeiro: Livreria Francisco Alves, 1908.

RODRIGUES, José Honório. **História e historiografia**. Petrópolis: Vozes, 1970.

SEGISMUNDO, Fernando. **Excelências do Collégio de Pedro II**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1993.

SILVA, José Manoel Pereira da. **Historia da fundação do império brasileiro**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1864.

VARNHAGEN, Francisco Adolpho de. **História geral do Brazil**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1854.



VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. Discurso pronunciado na Câmara dos Deputados na sessão de 19 de maio de 1838. **Anais da Câmara dos Deputados**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1838. (Tomo 1, p. 159).

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl. Michael. **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Editora dos Autores, 1998.

VECHIA, Ariclê. Imperial Collegio de Pedro II: portal dos estudos históricos franceses no Brasil. In: VECHIA, Ariclê.; CAVAZOTTI, Maria.Auxiliadora. (Org.). **A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)**. São Paulo: Annablume, 2003.

\_\_\_\_\_. Os livros didáticos de História do Brasil na escola secundária: Sistematização e Produção do Conhecimento Pedagógico. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes. **Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas**. Campinas: Alínea, 2004.

Profa. Dra. Ariclê Vechia  
Universidade Tuiuti do Paraná  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e História  
Cultura Escolar e Práticas Pedagógicas  
E-mail | arikele@hotmail.com

Recebido 11 fev. 2008

Aceito 24 mar. 2008



## Que educação escolar no meio rural do Rio Grande do Norte (1940-1980)?

What education on the countryside of Rio Grande do Norte (1940-1980)?

José Nicolau de Souza

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do Rio Grande do Norte

### Resumo

O texto descreve e analisa experiências desenvolvidas no âmbito da educação escolar, no meio rural do Rio Grande do Norte, de 1940 a 1980; principalmente, recupera recortes de como o autor foi alfabetizado, bem como alfabetizou alunos no meio rural onde residia, em condições bastante comuns no contexto do final dos anos 1950 e início dos anos 1960, quais sejam: as classes multisseriadas, a utilização da Carta de ABC, da Tabuada, das Cartilhas, e do Exame de Admissão ao Ginásio, sob a orientação do método monitorial/mútuo. Põe em destaque as políticas educacionais para a educação básica, que propunham, para o meio rural, a adaptação curricular às peculiaridades locais, já a partir do 8º Congresso Brasileiro de Educação no ano de 1942, uma das tendências ali fortemente debatidas e que foi retomada, com ênfase, nos anos 1980. Conclui que os resultados obtidos nas classes multisseriadas, até os primeiros anos da década de 1970, eram satisfatórios, e os alunos aprendiam com relativa qualidade que lhes permitia continuar os estudos nos níveis seguintes, chamando a atenção para que o discurso da adaptação deva ser entendido como recurso auxiliar ao ensino, um ponto de partida.

Palavras Chaves: Educação. Escolarização. Políticas públicas. Saber sistematizado. Populações rurais.

### Abstract

This text describes and analyses the experiences developed on the school education sphere, in the Rio Grande do Norte's countryside, between 1940 and 1980, mainly. It recovers points of view in which the author had its alphabetization, as well taught to read and write in the countryside schools, where he lived, on very ordinary conditions on the end of 1950s and beginning of the 1960s, such as: different levels' classes, the ABC chart, primer of arithmetic, spelling books, and the admission examination to High School, under the monitorated/mutual method orientation. It puts on highlight the educational politics for the elementary education which proposed, to the countryside, the curriculum adaptation to the local peculiarities, yet from 8<sup>th</sup> Education Brazilian Congress of the 1942, one of the tendencies strongly debated there, which were retaked, with emphasis, on the 1980s. It concludes that the results obtained on the different levels' classes, until the first years of the 1970s, were satisfactory, and the students learned with relative quality that allowed them to go ahead to the higher levels, paying attention to the adaptation speech that must be understood as an extra resource to the teaching, a starting point.

Key words: Education. Scholarship. public Politics. Systemized knowledge. Countryside population.

## Introdução

De início, explicitamos a moldura teórico-metodológica que permeia a construção deste trabalho. Como fio condutor do que será exposto, utilizamo-nos de indicações da Ciência da História, na concepção de Marx e Engels (1980; 1974), que pontuam as idéias como sendo o resultado das materialidades vigentes, em determinados contextos, historicamente precisos, articuladas com caminhos apontados pelas formulações dos estudos que têm como referência a reconstrução da *memória*; basicamente, no que nos mostra Bosi (2006, p. 39), destacando que “[...] a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”. Essas articulações se justificam, principalmente, pelas inter-relações que Marx e Engels nos permitem fazer da memória com o movimento concreto da sociedade e na compreensão do limite que Bosi nos aponta, para que nos conscientizemos de que essa tentativa de registro, nesse momento, se situa em meio a um acúmulo de informações, das quais apenas alguns fragmentos serão lembrados e expostos.

Nessa perspectiva, em determinadas conjunturas da sociedade brasileira, a educação escolar das populações rurais tem merecido destaque, conforme ocorreu nas décadas de 1940, 1950, 1960, 1970 e 1980. Sendo uma categoria socialmente subordinada, a educação escolar acompanha, historicamente, os avanços e os retrocessos que dialeticamente se processam no âmbito da sociedade na qual se situa e a qual serve. Contudo, não entendemos ser essa situação o problema central, configurando-se no cerne do projeto de sociedade vigente, tratando-se, portanto, de uma compreensão contextualizada.

Em sua história, a educação escolar das populações rurais no Brasil, como parte das políticas educacionais do Estado, tem sido relegada a segundo plano. Estudos recentes sobre a “questão” corroboram essa afirmativa, destacando que “[...] o tema educação rural é pouco difundido como área de pesquisa e de formação, seja em cursos de Graduação, seja na Pós-Graduação.” (WERLE, 2007, p. 10). Essas evidências explicam por que, durante décadas, a educação rural não figurava como prioridade na legislação que regia o ensino no país. Embora assim procedessem as autoridades governamentais em relação a esse problema social, como resultado dos movimentos organizados dos trabalhadores em educação, que se tornaram enfáticos a partir dos primeiros vinte anos do século XX, a educação escolar desse segmento



entrou nos debates e preocupações que estavam em pauta, culminando com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Como não podia deixar de ser, a discussão mantida situava-se como parte dos posicionamentos e luta pela organização e expansão do ensino elementar, em cujo segmento, estava inserida a educação escolar das populações residentes no meio rural. Assim sendo, a educação dessas populações começou a ser incluída como parte de uma totalidade, na pauta das reivindicações em favor da democratização do ensino elementar, público, gratuito e de qualidade.

Considerando, porém, a separação entre meio rural e cidade, mantida pela sociedade brasileira até os anos 1960, a educação escolar no meio rural foi desenvolvida sob a perspectiva sanitária e da organização e desenvolvimento das chamadas comunidades rurais, requerendo, para tanto, a descoberta e a formação de determinada categoria de lideranças. Esses processos se efetivavam sob a definição e execução de Programas e Projetos definidos especificamente para as áreas rurais.

Nas poucas escolas rurais já instaladas e funcionando precariamente, sempre estavam inseridas atividades de alfabetização, em sua maioria, destinadas a adultos, visto que as escolas formalmente existentes abrigavam o atendimento ao ensino infantil, com a ressalva de que essas crianças eram aquelas que, pelo fato de *ainda não poderem levantar um cabo de enxada*, pela impossibilidade de servir de ajuda aos pais como mão-de-obra na lavoura, podiam freqüentar a escola.

Com esse entendimento e forma de viabilizar o acesso das populações rurais ao conhecimento sistematizado pela via do ensino primário formal, além da restrição desse acesso a apenas poucos jovens, as necessidades de sobrevivência material, como base para garantir o sustento de todos em família, favoreceram a criação dos contingentes de iletrados, nesse segmento populacional e trabalhador, do setor primário da economia. Dessa forma, justificava-se, plenamente, de um lado, a definição de Programas diversificados sob a forma de Campanhas de Alfabetização de Adultos e Projetos de Desenvolvimento e Organização de Comunidades Rurais que se direcionavam para proporcionar melhoria das condições de bem-estar para essa população continuar vivendo naquelas áreas e, por outro, as metas de alfabetização de

adultos, como tentativa de amenizar os altos índices de analfabetismo reinante, nessa faixa etária.

Essa oferta da alfabetização de adultos, como uma das modalidades de ensino primário ao meio rural era feita, geralmente, à noite, e sob a condução de pessoas semi-alfabetizadas, uma vez que as condições de aquisição do conhecimento sistematizado socialmente eram mínimas e precárias, até então. Vale ponderar, ainda, que, tanto a alfabetização destinada aos adultos quanto o ensino primário regular para as crianças eram ministrados por pessoas sem a mínima formação básica e pedagógica requeridas para essa finalidade.

É nesse cenário que a educação escolar das populações rurais no Brasil se desenvolveu, variando as condições de região para região sem, contudo, em essência, o quadro da falta de atendimento adequado e com resultados satisfatórios, como se dava nas cidades, pudesse ser diferente. O descaso, a falta de qualidade no mínimo que se ofertava e as grandes dificuldades enfrentadas pelas famílias ali residentes, que aspiravam *formar seus filhos para que não crescessem e vivessem com enxadas, puxando cobra para os pés*, se constituíam no cerne dos grandes problemas enfrentados e nos desafios para que cada família, individualmente, pudesse cuidar da educação básica dos seus filhos.

Quem detinha alguma condição financeira, arcava com a manutenção dos filhos na cidade mais próxima de seu povoado, normalmente a sede do Município, onde, além de uma escolaridade básica melhor, podia ser cursado o Ensino Médio e, como nos dias atuais, até a Universidade.

## **Rememorando fragmentos da escola e da escolarização no sítio Baldum<sup>1</sup> – Rio Grande do Norte**

Nesse cenário, valeu recuperar como se deu a luta em torno da qual conseguimos nos alfabetizar e, posteriormente, iniciar o processo de alfabetizar e educar tantos outros, até o momento presente, tendo como referências a qualidade e o processo do ensino ao qual tive acesso do final dos anos 1950 até os primeiros anos da década de 1960, no meio rural, no Município de Ipangaçu, Rio Grande do Norte.

A alfabetização no meio rural até o advento da Lei Nº 5.692 de agosto de 1971, de Reforma do Ensino no contexto da ditadura civil-militar



vigente no Brasil, desde 1964, era iniciada em Casa, como forma de *desasnar*, fosse pela mãe, pai ou irmã mais velha e que soubesse ler e escrever pequenas frases ou paga pelos pais a um professor ou professora *particular*. Esse era o primeiro passo a ser dado pela família, no sentido de preparar os filhos, até os 7 anos de idade, para entrar na Escola e consolidar a alfabetização.

Em casa, dependendo do tempo que levava essa preparação, o *desasramento* era feito com base na *Nova Carta de ABC*. Essa era a mais utilizada como referência, naquele momento, e tinha a autoria de Landelino Rocha, secundada pela *Tabuada Completa seguida do sistema métrico decimal*, para o ensino da Matemática, também do mesmo autor, ambas publicadas pela Editora Uniart, na cidade do Recife. Ressalte-se que as duas publicações são registradas na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro sob o nº 4192 sem, contudo, informar a data do referido registro.

Vencendo o conteúdo desses dois veículos didáticos de alfabetização, o aluno podia ingressar na Escola do lugarejo onde vivia, e, se demonstrasse bom desempenho de sua base anterior, já passava a utilizar a *Cartilha*, sendo as mais comuns a *Cartilha do Povo*: para ensinar a ler rapidamente, de Lourenço Filho, e a *Cartilha Popular*. Sobre essa última, não recordo o autor e nem obtive informação sobre seus dados nas buscas empreendidas. Entretanto, para assegurar a alfabetização de seus filhos, a família comprava qualquer cartilha que encontrasse disponível ou que fosse indicada pelo alfabetizador. Isso porque, necessariamente, naquele contexto, os livros didáticos não eram padronizados para todos os alunos e séries, valendo a *Cartilha* ou o Livro didático que a família comprasse e entregasse ao filho para ter acesso à escola, a partir dos 7 anos de idade.

No sítio Baldum (Ipanguaçu/RN) onde morei e estudei a *Cartilha* com a qual dei continuidade à alfabetização, após a Carta de ABC, foi a *Criança Brasileira* (SANTOS, 1950), da qual consegui resgatar uma cópia por meio de CD-ROM, obtendo êxito na pesquisa feita na Biblioteca Nacional, tendo me beneficiado com um exemplar, onde pude rever e recordar as lições por ela percorridas durante a sua utilização. Um dado curioso é a relevância que tem a escola, enquanto propiciadora do acesso ao saber sistematizado e a informações amplas sobre a variedade dos componentes e das características de tudo quanto existe no cosmo, situados no âmbito do domínio dos ramos da ciência. Do ponto de vista histórico, o cumprimento dessa tarefa pela escola é de grande importância, possibilitando que seus egressos possam compreender

as informações e usufruir dessas aprendizagens no momento e contexto em que elas se fizerem presentes.

Posso exemplificar isso, com uma das lições dessa Cartilha cujo título era caqui cenoura. A *cenoura* muito cedo pude conhecê-la por estar mais perto da realidade do meio rural que me circundava. Mas o *caqui*, por ser de outras regiões, só fui vislumbrar o conhecimento de que se tratava, de fato, no final dos anos 70, quando de minha mudança para residir na capital federal. Naquele momento, logo me reportei àquela lição que havia sido parte das leituras e trabalhos feitos por mim, durante os primeiros passos de minha alfabetização, no sítio onde morava no final dos anos 50, do século XX. E isso me levou a tomar a atitude de procurar recuperar um exemplar daquela Cartilha, só sendo possível a sua viabilização nesses primeiros anos do século XXI, e graças aos avanços tecnológicos desse momento histórico.

Havia situações em que, no mesmo ano, o aluno vencida o conteúdo da Cartilha e o do Livro do Primeiro Ano, galgando, dessa forma, promoção automática, para cursar o Livro do Segundo e do Terceiro ano, sucessivamente, e completar com o Livro do Quarto Ano, a totalidade do conteúdo necessário ao encerramento dessa etapa, dando-se por concluído o Curso Primário<sup>2</sup>.

Os livros mais comuns, nesse período, eram os de autoria de Lourenço Filho, Filgueira Sampaio, Theobaldo Miranda Santos, Antônio Gonçalves com Geraldo Rodrigues e Marcelo Mesquita, Lindolfo Gomes e Ariosto Espinheira. Daí, seguia-se a preparação para o Exame de Admissão ao Ginásio, feita com base em um Livro com a referida denominação, de autoria de Aroldo de Azevedo, Domingos Paschoal Cegalla, Joaquim Silva e Osvaldo Sangiorgi, em uma edição e, também, uma outra edição que contava com a participação, de Aída Costa, Renato Pasquale, Renato Stempniewski e Aurélia Marino.

Concluída essa preparação e considerado apto pelo professor para seguir adiante, o aluno se inscrevia na Instituição onde pretendia fazer o Curso Ginásial, submetendo-se a uma prova de seleção ao ingresso naquele Curso, e, uma vez aprovado, efetivava a matrícula; e se não a abandonasse e concluísse o Ginásio<sup>3</sup> –, as quatro séries iniciais –, e fazendo, em seguida, o Curso Secundário<sup>4</sup> –, mais três séries –, completava o Ensino Médio, credenciando-se a prosseguir os seus estudos, ingressando em uma Universidade, ou simplesmente, direcionando-se para o mercado de trabalho. Essa segunda



possibilidade era viabilizada, porque a maioria dos Cursos Secundários, oferecidos nas cidades pólos municipais, eram de cunho profissionalizante.

Em nosso caso, o Ginasial me fez jus a um certificado de Auxiliar de Escritório; e no Secundário, o de Técnico em Contabilidade<sup>5</sup>. Esses Cursos foram feitos no Colégio Nossa Senhora das Vitórias, na cidade do Açu (RN), um estabelecimento de ensino privado, de propriedade da Congregação religiosa das Filhas do Amor Divino.

Os alunos que pretendiam ingressar na Universidade freqüentavam o Curso Ginasial e o Colegial, sem direcionamento específico para a atividade profissional em nível Médio. Nesse mesmo contexto, já existiam os Cursos de Formação de Professores, cuja preocupação já se direcionava para lecionarem no meio rural e na cidade. Para o meio rural, existia a Escola Normal Rural<sup>6</sup> (MENDES, 1984) no Rio Grande do Norte; para a cidade, a Escola Normal.

Entretanto, em nossa trajetória escolar, fizemos o percurso da Carta de ABC, aquela de Landelino Rocha, da Cartilha Criança Brasileira, de autoria de Theobaldo Miranda Santos<sup>7</sup> e dos livros Infância Brasileira, correspondentes a primeiro, segundo, terceiro e quarto anos, bem como a preparação para o Exame de Admissão ao Ginásio, tanto da autoria de Aroldo de Azevedo e outros quanto ao de autoria de Aída Costa e demais, já citados. Complemento essas indicações com os reforços que tive com os livros de autoria de Lourenço Filho e Theobaldo Miranda Santos, para as séries terceira e quarta e Exame de Admissão. Esse reforço se justificava porque as escolas rurais não podiam, pela legislação, ministrar aulas até a quarta série; portanto, o aluno concluinte da terceira que não havia conseguido continuar os estudos fora de sua localidade, se mantinha freqüentando a mesma escola, como aluno particular, e a professora procurava cobrir esse quarto ano com os livros novos que estivessem sendo publicados. Nesses casos, a professora conferia uma Declaração de estudos feitos.

Vale salientar que esses livros eram produzidos em São Paulo, e recomendados pelo Ministério da Educação e Cultura, para serem utilizados em todo o Brasil, mantendo a qualidade do ensino de ponta a ponta do país. Isso significava que qualquer aluno, mesmo do meio rural, que estudasse por meio desse conjunto de livros didáticos, em sua maioria se dava bem e podia continuar seus estudos para onde se mudasse.



Nessa caminhada bem sucedida, a partir dos primeiros sinais de que estava dominando os conteúdos das diversas disciplinas, fui solicitado pela professora para ajudá-la na condução da sala de aula, acompanhando, de perto, os alunos de minha série e livro orientando-lhes em suas dificuldades. Foi desse exercício que resultou parte da capacitação em serviço, para que me tornasse, futuramente, professor do Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Esse chamado da professora se fundamentava no fato de que a classe que dava aulas era multisseriada, isto é, em uma mesma sala estudavam, simultaneamente, alunos das variadas séries primárias, organizados pelos instrumentos didático-pedagógicos que lhes serviam de apoio para seu processo ensino-aprendizagem: da Carta de ABC até o livro do Exame de Admissão.

O procedimento que ali se desenvolvia era o seguinte: reunidos em uma mesma sala – na casa da professora, em sua maioria – ou no Grupo Escolar da localidade, que dispunha, apenas, de uma sala de aula, os alunos que estavam estudando na Carta de ABC, Cartilha ou livros do 1º, 2º, 3º, 4º anos ou o livro do Exame de Admissão, eram atendidos, simultaneamente, pela Professora, cuja metodologia consistia em passar as atividades para cada um, de acordo com o que dava seqüência aos estudos, e considerando o grau de dificuldades que cada um apresentava. Enquanto um grupo fazia caligrafia vertical, outros liam silenciosamente, outros faziam cópia e exercícios de Português, Matemática ou História, Geografia e Ciências.

Na maioria das vezes, a Professora contava com a ajuda dos alunos mais “adiantados”, ou seja, aqueles que já dominavam os conteúdos estudados e, assim, por essa razão, passavam a acompanhar o trabalho daqueles que ainda tinham dificuldade. Enquanto isso, ela tomava as lições determinadas, corrigia os deveres passados e procedia, finalmente, às orientações do processo, em geral, para todos. E assim, sucessivamente.

Recentemente, pesquisando e tendo acesso à produção de Bastos e Faria Filho (1999); Saviani, Almeida, Souza; Valdemarin (2004), recuperando certos aspectos da história da educação elementar no Brasil, tivemos consciência de que tal procedimento metodológico tinha uma condução própria da época, tratando-se do Método Monitorial/Mútuo e o Método do Ensino Intuitivo. O primeiro, explicitando o fio condutor das práticas vivenciadas por nós em salas de aula, e o segundo, embasando a proposta de Política Educacional elaborada por Rui Barbosa, na transição do Império para a



República, projetando como o ensino poderia ser melhorado na “nova” sociedade que veio a vigorar a partir de 1889.

Era com base neles que se fundamentava e implementava a política educacional daquele período, juntamente com a criação dos grupos escolares (PINHEIRO, 2002; ARAÚJO; MOREIRA, 2006), expressões da arquitetura vigente, a partir dali, e que viriam substituir as salas de aulas na casa da professora. Para isso, os grupos escolares eram construídos no meio rural com duas dependências: uma para a residência da Professora que geralmente vinha de fora, pela inexistência de pessoas na localidade com escolaridade suficiente para ensinar da Carta de ABC até a terceira série dos primeiros anos do Ensino Fundamental. A outra, era a sala de aula com quadro-negro, carteiras com assento duplo e mesa para a Professora. Entre uma dependência e outra, havia um pátio para o recreio.

A vida escolar dos alunos dos grupos escolares no meio rural era centralizada no Grupo Escolar da sede do município, a quem competia expedir o Certificado de Conclusão do Ensino Primário. Em nosso caso, como a escola onde estudei não estava subordinada à rede municipal de ensino de Ipanguaçu<sup>8</sup>, na época, ainda não constituída, recebi um Atestado de Conduta e Capacidade Intelectual, que foi aceito como Certificado de Conclusão do Ensino Primário, para ingresso no Curso Ginásial no Colégio Nossa Senhora das Vitórias, das Filhas do Amor Divino, na cidade do Açu.

O ingresso no Curso Ginásial se deu por meio da prestação do Exame de Admissão ao Ginásio, tenho sido aprovado em primeiro lugar. Esse fato me garantiu um prêmio do próprio Colégio – uma bolsa de estudo – que me permitiu fazer, na Instituição, o Curso Ginásial e Secundário, sem efetuar nenhum pagamento de mensalidade. Tratava-se de uma bolsa do próprio Colégio católico, conforme afirmação verbal da Madre Josefina Gallas, na época, ano de 1958. Segundo ela,

[...] essa bolsa foi oferecida pelo Colégio, dado o desempenho do aluno durante a seleção no Exame de Admissão, não se configurando, portanto, como as bolsas do Ministério da Educação, cuja oferta depende das quotas conseguidas pelos políticos locais para o Colégio. (GALLAS, 1960)<sup>9</sup>.

Dessa forma, foi possível concluir, no ano de 1961, o Curso de Auxiliar de Escritório e com mais três anos após, em 1964, o de Técnico em

Contabilidade, ambos regidos pelo Decreto-Lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943.

## Da formação básica à inserção no magistério

Considerando que, ao mesmo tempo em que seguia as aulas do Ensino Fundamental, pela condição de aluno mais adiantado, já ajudava a professora no acompanhamento e orientação dos colegas com algumas dificuldades, essas atividades se constituíam, como já disse, no primeiro passo para a inserção no mundo profissional do fazer docente. De acordo com o método Revisão de Vida (JAC DO BRASIL, 1967; PERANI, 1974) a minha formação para o exercício do magistério se deu na ação, ou seja, *aprendendo a aprender*, nessa dinâmica proporcionada pelo Método Mútuo e a existência das classes multisseriadas, naquele contexto do final dos anos 1950; agregamos a esse fato a experiência como militante da Ação Católica Brasileira no meio rural, atuando na formação de lideranças comunitárias, para a organização e desenvolvimento de comunidades, entre os anos de 1963 e 1970.

138

Assim como aprendi, passei a ensinar em uma escola particular, em minha casa, por solicitação de dois pais de família. Para eles, os filhos haviam alcançado a idade de ingressar na escola e sendo sabedores de que eu detinha bom conhecimento tanto dos conteúdos quanto da metodologia de ensinar, cuja aprendizagem tinha sido garantida a todos quantos haviam passado por nossa orientação na escola da localidade, me solicitaram alfabetizar seus filhos. Aceita a solicitação, o número de alunos cresceu ao ponto de se constituir em uma escola particular, com funcionamento em dois turnos, de 1960 até 1964.

Antes, porém, em 1963, fui nomeado para o Quadro do Magistério Público do Estado do Rio Grande do Norte, para lecionar no Grupo Escolar Coronel Ovídio Montenegro, na cidade de Ipangaçu (RN). Como lecionava para os alunos do Estado no turno vespertino, o número de alunos da Escola Particular crescia, e tivéssemos de atendê-los, mantemos as duas turmas da escola particular no turno da manhã, assim, dando conta da demanda existente.

Diferentemente da classe assumida no Grupo Escolar, pelo Estado, os alunos da Escola Particular eram atendidos com a mesma metodologia que



havia aprendido, passando a ensinar em torno de uma mesa, a alunos que estudavam na Carta de ABC, nas Cartilhas, nos livros de 1º, 2º, 3º e 4º anos de autoria de Theobaldo Miranda Santos, Manuel Bergstrom Lourenço Filho e Ariosto Espinheira, editados pela Agir, Melhoramentos e Nacional, respectivamente, bem como os que se preparavam para o Exame de Admissão, de autoria de Aroldo de Azevedo, Domingos Paschoal Cegalla, Joaquim Silva e Osvaldo Sangiorgi, editado pela Nacional.

Para dar conta do atendimento a esses alunos, ao mesmo tempo em que estudava no Curso Ginásial e, depois, no Secundário, quando a escola particular começou, o seu funcionamento foi, inicialmente, pela manhã, pois freqüentava as aulas em Açú à noite. Para estudar em Açú, me deslocava diariamente a pé, todas as tardes, do sítio Baldum para lá, regressando a partir das cinco horas da manhã do dia seguinte, chegando a tempo de ministrar as aulas. Mais passei a lecionar no Grupo Escolar em Ipanguaçu, no turno vespertino. Como se vê, mantinha o mesmo ritmo, sendo que já havia comprado uma bicicleta e fazia o deslocamento do sítio onde morava até Ipanguaçu, dava aula e de lá mesmo passava direto para Açú, mantendo assim, o mesmo trajeto e horário. Desta forma dava conta das obrigações que havia assumido, sem conseqüências desastrosas para o trabalho nem para minha saúde.

O ensino que ministrava tanto na Escola Particular quanto na Escola do Estado era orientado pelos livros didáticos, isto é, pelos manuais didáticos. Estes manuais concentravam o conteúdo de todas as disciplinas e continham roteiros de exercícios que deveriam ser desenvolvidos pelos alunos, sob a orientação do professor. Além dos já citados antes, quero destacar que, na Escola do Estado, apenas o livro Exame de Admissão era utilizado, entretanto, como instrumentos didáticos auxiliares lançávamos mão de outros, tais como Vamos Estudar: admissão, de Theobaldo Miranda Santos (1951), Preparatório ao Alcance de Todos, de Antônio Gonçalves, Geraldo Rodrigues e Marcelo Mesquita (1954), Exercícios de Leitura Manuscrita (1957), Minhas Lições, de Filgueira Sampaio (1967), Meus Deveres: exercícios e teste escolares, de Filgueira Sampaio (1962; 1964), Nova Seleta, de Filgueira Sampaio (1964) e, também, Geografia e História do Brasil Corografia do Rio Grande do Norte, de Filgueira Sampaio (1962).

Para cumprir essa tarefa o professor, sem formação em disciplinas específicas e, sem Curso em nível superior que o credenciasse para ministrar aulas no magistério, assumia a responsabilidade de fazer o seu aluno aprender,

o que o obrigava a estudar tudo aquilo que os livros traziam como conteúdo e exercícios, até obter o domínio deles e saber orientar, convenientemente, os alunos. Um exemplo pode ser significativo desta imposição: no livro Exame de Admissão ao Ginásio, os problemas de Matemática vinham elaborados e apenas as respostas expostas ao final. O professor tinha que armar o problema, resolvê-lo, até chegar àquela resposta indicada, sob pena do professor não dominando o conteúdo, não se sentir capacitado para o exercício do ofício de ensinar, não o assumindo, portanto.

Por outro lado, praticava-se bastante o exercício da leitura e da escrita. Esta prática se viabilizava, seja por meio da caligrafia, da cópia ou do ditado. A caligrafia se constituía em uma frase escolhida pela professora e que era escrita, por ela, no caderno do aluno ou então escrita no quadro negro e copiada pelo aluno em seu caderno, tendo o mesmo que repeti-la tantas vezes fossem as linhas do caderno, ou determinadas pela professora. A cópia era um exercício de reproduzir tal qual estava na Carta de ABC, na Cartilha ou no livro didático, um trecho ou a lição inteira, indicada pela professora. O ditado era praticado, tanto das palavras, isoladamente, quanto de orações. Consistia em trechos ditados pela professora ou pelos alunos que a ajudavam, sempre dos livros didáticos que os alunos estavam utilizando naquele momento.

O objetivo desses exercícios era, por meio da repetição, consolidar o domínio da leitura e da escrita, observando a gramática, compreendida como os sinais de pontuação e as construções corretas das frases e orações completas. Isto possibilitava, pelo exercício da repetição, observar e automatizar as construções corretas da ortografia e dos textos, a partir da elaboração dos autores que estavam sendo reproduzidos. Os livros didáticos daquele contexto traziam lições sob a forma de gêneros variados como prosa e poesia de renomados escritores como: Castro Alves, Olavo Bilac, Humberto de Campos, Monteiro Lobato, Raquel de Queirós, Érico Veríssimo, Viriato Correia, dentre tantos outros.

Além daquelas práticas já indicadas, duas outras atividades também exercitavam a escrita, na elaboração de textos. A primeira, a *descrição*, quando se apresentava aos alunos uma paisagem, como motivo inspirador da criação da história em torno dos elementos nela configurados, descrevendo-a com sentido e seguindo uma lógica, demonstrando, corretamente, a aplicação dos princípios normativos da gramática. A segunda, a *dissertação*, quando apenas era apresentado um tema já definido, em torno do qual o aluno deveria



organizar suas idéias e dissertar sobre o mesmo, com a devida coerência em torno do assunto, e observando o uso correto dos princípios ortográficos e gramaticais vigentes. Outras atividades, ainda, completavam os exercícios da escrita por meio da elaboração de *cartas* e de *telegramas*.

Ao lado disso, a leitura também era exercitada sob a forma silenciosa, seqüenciada – um lendo e outro dando seqüência, a partir de onde o anterior havia parado, sem interrupção do processo, – em voz alta. Normalmente, para dar conta dessas duas atividades, enquanto práticas de leitura e escrita, era exigido que cada aluno tivesse dois cadernos, sendo um para cada uma dessas práticas culturais. Essa exigência se justificava, pois um desses cadernos se destinava para as atividades feitas em sala de aula, e o outro para as mesmas atividades, porém, feitas em casa. Conforme podemos compreender, tratava-se de um conjunto de atividades que ao mesmo tempo exercitavam a prática da leitura e da escrita, em um movimento dialético que, também, desenvolvia a capacidade de síntese, abstração, criatividade, atenção e domínio dos princípios e exigências normativas da língua pátria.

Um instrumento auxiliar no apoio ao processo ensino-aprendizagem eram os Cadernos de Pontos, voltados para a complementação de conteúdos que se apresentavam como necessários e não estavam contidos nos textos e lições sobre as diferentes disciplinas que compunham os livros didáticos. Historicamente, os livros didáticos mesmos aqueles considerados bons, naquele contexto, não davam conta de sistematizar a totalidade dos conteúdos curriculares de todas as disciplinas da educação básica. É que se constituíam em Manuais Didáticos, forma simplificada que passou a fazer parte da formação sob a fragmentação do conhecimento, a partir da segunda metade do século XIX, sobre o que se pronuncia Alves:

Sobre o manual didático há muitos estudos e pesquisas que procuram evidenciar o seu caráter vulgar. Fundamentalmente, esses trabalhos têm demonstrado que o manual didático, longe de expressar o que pretende ser, a sistematização acabada e objetiva do conhecimento humano, é somente um arranjo ideológico fartamente ilustrado, cujos fragmentos integrantes são buscados acriticamente e ecleticamente nas elaborações das mais diferentes correntes filosóficas e posturas teórico-metodológicas. Em essência, o conteúdo do manual didático é sempre ahistórico e tributário da ideologia burguesa, ou, colocando de outra forma, numa fase em que a burguesia passa a negar a história, o manual didático serve



à sua necessidade de se eternizar no poder. Logo, também ele, da mesma forma que a classe burguesa, não evidencia qualquer compromisso com a verdade, com a ciência e com a cultura. (ALVES, 1988-1989, p. 46).

Sem esta compreensão do caráter político da atividade, no seu limite, os Cadernos de Pontos organizados pela Professora consistiam em proporcionar aos alunos aprofundamento em determinados conteúdos necessários à ampliação do conhecimento, sempre que os livros não os abordavam. E esses Cadernos eram copiados do original da Professora, sempre pelo aluno que tivesse a letra mais legível, resultando que, às vezes, esse mesmo aluno copiava para vários colegas os pontos, integralmente. Essa prática vivenciei na minha formação básica, sobretudo na utilização do livro da 4ª série, em apoio aos livros *Vamos Estudar?* de autoria de Theobaldo Miranda Santos, *Leituras de Pedrinho e Maria Clara*, de autoria de Manuel Bergstrom Lourenço Filho e, *Infância Brasileira*, cuja autoria era de Ariosto Espinheira. Por extensão, a transmiti no exercício da docência e desenvolvi como resultado de uma experiência acumulada, com meus alunos, durante as aulas que ministrei na Escola Particular de Primeiras Letras, que havia organizado.

142

Um dado chama a atenção tanto no processo de minha formação básica quanto no exercício do magistério. Refiro-me às atividades que, ao seu modo, podem ser consideradas de socialização e consolidação de atitudes humanas, de solidariedade, moral, religiosidade e cidadania que eram incorporadas e desenvolvidas no ensino ministrado no meio rural daquele momento. Destas a que mais se destacou em meu imaginário foram as relacionadas com a religiosidade<sup>10</sup>. Dentre elas, além da rotina de fazer a oração ao iniciar e encerrar as aulas, era marcante e sistemática a reza do *terço de Maria*, no mês de maio, com destaque para a coroação de Nossa Senhora, na escola primária onde estudei e ensinei ajudando a professora, bem como por extensão, na escola particular onde ensinei.

Um outro destaque nesse aspecto da formação religiosa é que Dona Rosa, a professora primária, fazia questão de nos contar a história de Marcelino Pão e Vinho<sup>11</sup> à qual só pude ter acesso no ano de 2007, quando utilizando o sistema de compra por via da Internet localizei e adquirei o filme com o



mesmo nome. Isso me proporcionou recordar as informações passadas durante a formação no Curso Primário e satisfazer a curiosidade que havia ficado na memória desde aquele tempo.

Além dessas atividades de cunho religioso, em ambas as escolas, as festas comemorativas de aniversários, de encerramento do ano letivo e entrega de certificados, também contavam com uma verdadeira participação dos pais e dos habitantes da localidade na vida da escola, o que se denomina nos dias atuais de integração escola-comunidade. Nestas ocasiões, eram encenadas peças de teatro que, naquele contexto, eram chamadas de dramas; mas também eram apresentados números de ginásticas, coro falado, cantigas parodiadas e recitação de poesias.

Isso complementava o processo ensino-aprendizagem, dando-lhe um caráter formador consistente, envolvendo as famílias dos alunos e todos os habitantes da localidade, pois também servia como diversão social. Dessa socialização nas escolas onde ensinei, chegou-se à formação de grupos de estudos para o aprofundamento de determinadas temáticas. Estas discussões eram importantes, tanto para facilitar a compreensão dos conteúdos das disciplinas, quanto na criação de condições para a vida em grupo e o trabalho em equipe, à organização e ao desenvolvimento da localidade onde se vivia. Para isso, contávamos com material de suporte, treinamentos de capacitação do Serviço de Informação Agrícola, um setor do Ministério da Agricultura encarregado de promover atividades de cunho educativo para crianças, jovens e adultos no meio rural.

As atividades deste setor chegavam ao meio rural por meio das atividades do chamado Fomento Agrícola, cuja representação havia se instalado onde atualmente se denomina Base Física de Ipanguaçu (RN); e através dos movimentos educativos assumidos pela Igreja Católica, inicialmente com as Missões Rurais e, em seguida, com a Ação Católica Rural, cuja expressividade naquela região onde eu vivia se dava com a presença da Juventude Agrária Católica (JAC), da qual fui participante entre 1963 e 1970. As atividades da JAC vieram a se somar ao meu trabalho de professor no meio rural, pois além das aulas dadas na escola particular e no Grupo Escolar em Ipanguaçu durante a semana, nos finais de semana me dedicava ao trabalho formativo de lideranças de jovens rurais, como militante local daquele movimento, como leigo engajado, na concepção da época.



Desta forma, o que hoje se pretende alcançar enquanto necessidade de envolver as famílias e a chamada comunidade com a escola, naquele contexto já se fazia, sem maiores pretensões. Na prática, essa participação se dava de forma efetiva, porque os pais eram, de direito e de fato, os protagonistas da existência da escola e da escolarização dos seus filhos. Eles não só eram interessados em acompanhar o crescimento da escolaridade dos filhos, mas assumiam as iniciativas complementares a esse desenvolvimento, financiando tudo quanto se fazia necessário para que elas acontecessem. Essas atitudes assumidas pelas famílias, constituíam-se no sentido da marcação de presença na hora da realização daquelas atividades.

No contexto atual, esta necessidade da presença e da participação da família e da comunidade na vida da escola tem despontado como importante, ao ponto de se constituírem programas destinados a promoverem essas aproximações. Entretanto, parece não ser tão fácil quanto se imagina que seja e tem encontrado dificuldades em sua consecução vitoriosa. Neste sentido, é elucidativo o trabalho de Sá (2003) quando trata, explicitamente, de *a (não) participação dos pais na escola*: a eloqüência das ausências. Isto é, a situação não se apresenta tão favorável do ponto de vista dos pais, e me parece que os educadores não estão afinados com o entendimento que o caso requer, demonstrando terem dificuldade de fazer uma leitura correta do problema, concretamente.

Da minha escola particular os alunos dela egressos não tiveram dificuldade para prosseguir estudos tanto nas séries posteriores à Carta de ABC quanto na Admissão ao Ginásio, pois foram bem preparados para o alcance desses objetivos. Dois episódios podem ilustrar esta assertiva: um deles se refere ao fato de que o Administrador do Posto do Fomento Agrícola, da cidade de Ipanguaçu, ao constatar que os pais, funcionários federais vinculados ao Ministério da Agricultura, estavam retirando seus filhos da Escola Pública, sediada no próprio Posto, e colocando-os na Escola Particular, ameaçou suspender o salário família a eles destinado, como pressão para que o fato deixasse de acontecer. Os pais responderam que ele até podia tomar a atitude, mas os filhos não voltariam a freqüentar a escola oficial.

O outro diz respeito ao momento em que, para assumir as tarefas do projeto de formação de lideranças rurais jovens, passei a coordenar a JAC, no âmbito da Paróquia da cidade de Açu. Havendo decidido assumir a proposta feita, tivemos que encerrar a oferta da escola particular. Por isso, as mães,



na despedida, chegaram a dizer, explicitamente, "você está nos deixando órfãs".

## Educação e escolaridade no meio rural do Brasil

Não será convenientemente compreendido o descaso e o agravamento da falta de qualidade no ensino oferecido às populações que trabalham e residem no meio rural do Brasil, sem o entendimento de que o aumento do grau de escolaridade básica, na sociedade moderna, só passa a ser exigido para a mão-de-obra trabalhadora, em conjunturas sociais precisas desta sociedade. Registra-se que, efetivamente, as mobilizações para a expansão do ensino básico, para todos, vieram a se formalizar a partir dos anos 1920, e consolidar-se, como tal, após os anos de 1930, com a superação definitiva da agricultura, como o carro chefe da economia pela industrialização.

Isso ocorre pelo caráter subordinado da educação às determinações dos interesses do desenvolvimento mais amplo da sociedade, precisamente, no momento em que as forças produtivas materiais se modernizam, exigindo mudanças na base técnica que passará a reger a produção da riqueza. Conseqüentemente, passa a ser exigido que os trabalhadores envolvidos tenham condições de dominar o funcionamento dos novos equipamentos, ou seja, os meios a ela adequados, tanto para não danificar estes instrumentos quanto cumprir as metas quantitativa e qualitativa dos produtos deles resultantes.

É a partir desta circunstância que o aumento da escolaridade passa a ser exigido, pois somente com um bom nível de leitura, escrita e competências de resolver problemas matemáticos, um trabalhador terá melhores condições tanto de operar com as máquinas e as ferramentas de seus postos de trabalho quanto compreender, pela leitura dos manuais de instrução, o que deve fazer para colocar os equipamentos em funcionamento, acompanhar o seu desempenho e resolver os problemas que possam se apresentar durante o período em que estiver lidando com eles. Dependendo do posto de trabalho disponível no mercado, o grau de escolaridade exigido do trabalhador, para sua ocupação, pode variar entre ser detentor do Ensino Fundamental, do Ensino Médio ou do Ensino Superior. Dadas as exigências e especificidades vigentes para a produção, pode ser posto, ainda, como condição, especializações profissionais de cunho técnico ou tecnológico apropriados.

Para todos esses níveis e modalidades de ensino, a base é o Ensino Fundamental e Médio, ou seja, na nomenclatura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961) e na de 1996 (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996) o Ensino Básico, lastro essencial a partir do qual os demais graus de ensino se efetivarão. No Brasil, com o advento da chamada revolução industrial, a partir de 1930, é que o ensino fundamental passa a ser encarado oficialmente como uma necessidade básica a ser oferecido. Até então, na produção da riqueza predominava a agricultura, em sua maioria, atrasada, e tendo por base o resqúicio do trabalho escravo; os trabalhadores rurais produziam utilizando-se apenas da força de trabalho manual, isto é, da força potencial humana de cada um.

A partir da conjuntura após 1930, quando passou a se efetivar no Brasil a aceleração do processo de industrialização, a instalação e o funcionamento das fábricas, lugar que passou a abrigar máquinas de pequeno, médio e grande porte, o conhecimento desses novos equipamentos, para saber operar adequadamente com eles, trouxe consigo a necessidade de fomentar a expansão e a organização do funcionamento do ensino elementar. Entendemos como aceleração desse processo, visto que, insipientemente, a indústria já vinha funcionando, tendo como uma dessas configurações os engenhos de açúcar, que já se constituíam, na agricultura, os primeiros núcleos avançados de produção, utilizando-se de tecnologias e máquinas avançadas na época.

Esta decisão política em relação ao avanço da industrialização e a conseqüente organização e expansão do ensino básico, se deu bastante atrasada, pois na transição do Império para a República, Rui Barbosa (1882) com seus pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário, bem como do Ensino Secundário e Superior, já propugnava esta necessidade. Nas suas análises vislumbrava-se o *vir a ser* da sociedade brasileira, no contexto republicano. Entretanto, é preciso compreender-se que o Brasil, como parte de um bloco de países caracterizados pelo modo de produção capitalista, segue as diretrizes traçadas pelo núcleo hegemônico de orientação desse grupo. Isso faz com que o processo de desenvolvimento social de cada um desses países, se consolide pela convivência dialética entre as formas atrasadas e as avançadas disponíveis.

Esse novo cenário, que o país passou a viver, proporcionou que as populações residentes no meio rural passassem a ser contempladas com Programas e Projetos, voltados especificamente para a sua educação escolar,



que apesar de ter merecido atenção já a partir do Império, decisivamente, só veio a se constituir em manifestação de que precisava ser levado a sério a partir dos anos 1930, século XX.

Uma particularidade é que as diretrizes políticas norteadoras desses Programas e Projetos, conforme já indicadas, realçavam pouco a escolarização básica e se direcionavam mais para a organização e o desenvolvimento das localidades onde a população residia. Tratava-se de uma perspectiva, marcadamente, de adaptação do ensino às condições de cada ambiente, materializada nas necessidades básicas de sobrevivência econômica, da saúde, nutrição e convivência social. Isso porque, o que estava em pauta era mais a contenção do fluxo migratório campo/cidade, visando fixar os trabalhadores rurais no campo, face a corrida para os centros industrializados, onde vislumbravam-se as possibilidades de melhorar de vida.

De tudo que veio a se configurar na chamada Revolução de 1930, século XX, que instaurou uma nova ordem econômica e social no Brasil, e o que dela resultou até esta primeira década do século XXI, a década de 1940 do século passado se constituiu em um marco relevante, como mediação histórica. Datam de lá importantes definições no campo econômico e educacional, em nível internacional e do país. A primeira elaboração intelectual acerca do que hoje conhecemos como neoliberalismo foi gestada a partir daquele contexto, com a obra de Hayek<sup>12</sup>, cuja publicação foi efetivada no Brasil em 1946.

Também foi marcante naquele período a determinação do Governo norte-americano ao assumir a bandeira de combate à pobreza rural, como parceiro dos países periféricos ou subdesenvolvidos, dentre os quais, o Brasil. É na esteira desses acontecimentos que repousa o significado dos fundamentos e estratégias que nortearam a educação no meio rural dos países subdesenvolvidos, sem privilegiar a escolarização básica desse segmento trabalhador e populacional. Conforme já indicado, isso ocorreu, embora a atenção à escola nunca tenha deixado de compor o conjunto das intenções e financiamentos destinados aos Programas e Projetos definidos e implementados em relação a este setor.

No Brasil datam deste contexto, e sob a vigência do Estado Novo (1937–1945), no campo econômico, a Marcha para o Oeste, em 1938, cuja finalidade se direcionava ao povoamento das grandes extensões de terras no Centro-Oeste do país. Articulado a este Projeto, no âmbito educacional

aconteceu a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1942. Esse Congresso tratou em sua temática, prioritariamente, da adaptação curricular das escolas rurais à realidade do campo.

## Educação e escolarização adaptada ao meio rural brasileiro

A discussão sobre a educação e a escolarização adaptada das populações residentes no meio rural brasileiro datam do período imperial, porém os anseios para que isso se concretizasse, de fato, só vieram a se manifestar, nas duas primeiras décadas do século XX, em movimento organizado dos educadores quando, conforme Peixoto (1983, p. 13), entre outras reivindicações “[...] advoga-se no Brasil a necessidade da extensão do processo de escolaridade como instrumento de participação política através do voto”. Esse movimento dos educadores, por sua vez, situa-se no que Nagle (2001) e Paiva (2003) analisam como o *entusiasmo pela educação*, e Peixoto (1983) menciona, ainda, o *otimismo pedagógico*, nos anos 1920, a partir dos quais as inovações e decisões são propostas e executadas para o setor.

Esse cunho de adaptação da educação escolar no meio rural às peculiaridades locais configurou-se como o *ruralismo pedagógico*, movimento educacional marcante nos anos 1920, e, mais precisamente, durante o Estado Novo, como uma das tendências de pensamento articulada por um grupo de intelectuais vinculados à educação e estudiosos da educação no meio rural, naquele momento. Para Nagle,

[...] a ruralização do ensino, significou na década de 1920, a colaboração da escola, na tarefa de formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do ‘Brasil-país-essencialmente-agrícola’, o que importava, também, em operar como instrumento de fixação do homem no campo. (NAGLE, 2001, p. 302).

Estes intelectuais estiveram, a partir de 1920, organizados na Liga Nacionalista de São Paulo e também na Associação Brasileira de Educação. Por meio de suas intervenções, a educação no meio rural veio sendo destacada em conjunturas sociais precisas, demonstrado a seguir, em uma periodização



que reúne características assumidas do início até 1970; depois, em 1970 e, por fim, em 1980.

Na discussão de uma proposta pedagógica adaptada ao ensino no meio rural brasileiro, evidenciam-se a existência de duas matrizes norteadoras. Até o fim da década de 1950 predominou o ideário do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Este ideário fundamentava a necessidade de adaptação, sob a dicotomia campo/cidade, justificando-se, aparentemente, na valorização da vida no campo, precisando para tal, criar condições de sobrevivência "digna" de seus habitantes ali mesmo.

Este ideário se alicerçava na reação às mudanças do comando da economia do modelo agro-exportador para a industrialização. Na concepção dos educadores presentes ao Oitavo Congresso, a vida na cidade representava sérios riscos de desagregação das pessoas que saíssem do campo e para lá migrassem, desenhando para estas um cenário nada animador, enquanto destino de suas vidas futuras. Posições assumidas, publicamente, nas intervenções feitas, além da oposição que se fundamentava como evidente, nos desdobramentos dessa concepção que os orientava, a cidade exercia influência "danosa" sobre a população rural, para a qual o fascínio da vida na cidade passou a se constituir em um novo valor, com o advento da industrialização.

É esclarecedora, dessa afirmativa, a intervenção feita por Araújo (1944), quando tentava realçar a importância da vida no meio rural ser mantida para aqueles que ali residem, tomando como justificativa o que o autor denomina de palavras proféticas de Oliveira Viana, para quem

O urbanismo, flagelo da civilização, uma das maiores causas do desequilíbrio econômico das populações, fator da miséria que leva do crime aos delitos sociais, às revoluções, à anarquia precisa ser resolvido no Brasil. Criar cidades com milhões de habitantes é fomentar as desgraças das populações, atirando-as à luta insana e ao trabalho mal remunerado: é afogá-las no ambiente físico deletério da atmosfera viciada, e no ambiente espiritual horroroso da depravação: é jogar o homem contra homem, como inimigos irreconciliáveis, mercê da concorrência fatal e tremenda: é contrastar o rico e o pobre, o andrajo e a seda, a fome e as jóias, o porão imundo e o palácio luminoso; o trabalho pesado e o ócio que afronta: a honra e a prostituição, tudo ombro a ombro, nas avenidas, nos jardins, nas ruas, nos próprios templos religiosos. (ARAÚJO, 1944, p. 312).

Vislumbrava-se que essa possibilidade de criação das condições de melhoria de vida no meio rural seria viabilizada em decorrência da intervenção deliberada do Estado ou de ações da sociedade civil, através de Programas educacionais e de saúde.

Concretamente, ao invés de primar pelo bem-estar da vida social daquela população, o que estava sendo efetivamente tentado era conter o fluxo migratório do campo para as cidades, visando a evitar os riscos de pressão e organização desses migrantes, na periferia das grandes cidades, que pudessem levar a uma convulsão social. Nesta perspectiva, o mesmo autor foi lúcido, justificando ser a fixação do homem no campo o problema central a ser merecedor de um tratamento firme. Desta forma, é ainda Araújo que enfatiza:

O problema é um só: fixar o homem por todo esse território, dando-lhe, onde quer paire, os meios de subsistência, o conforto a que tem direito, a civilização enfim. Isso será conseguido, dando-lhe a 'escola regional', onde serão estudados os problemas locais, onde seja orientado o homem para o trabalho eficiente, por uma preparação que envolva educação física, intelectual, moral, religiosa e profissional, escola que será núcleo da vida econômica e social da região. (ARAÚJO, 1944, p. 312).

Outro congressista interveio e em relação a uma escola com a tarefa de sua execução primar pela adaptação de seus conteúdos e atividades curriculares às peculiaridades do meio rural, apoiado no suporte do Projeto Econômico já em execução, a Marcha para o Oeste, ao qual os temas e as teses daquele Congresso estavam articuladas, uma vez que o aspecto da fixação seria a sua meta prioritária, Silveira assim ponderou:

[...] a escola rural brasileira não pode ser mais a escola onde tudo é precário e deficiente, da instalação às finalidades. Não pode ser mais a escola da mera alfabetização inteiramente estranha aos interesses da pequena comunidade a que, no entanto, deve servir, criando e coordenando as forças necessárias ao seu progresso e ao desenvolvimento de suas condições de vida. [...] Não pode ser mais a escola desintegradora fator do êxodo das populações rurais. É objetivo essencial da educação o ajustamento do indivíduo ao meio, para a fixação dos elementos da produção. (SILVEIRA, 1944, p. 493).



Nos anos 1960, sob o chamado método Paulo Freire<sup>13</sup>, mesmo que permanecessem algumas influências do ideário anterior, alimentando, ainda, a dicotomia campo/cidade e a necessidade de controlar o êxodo que se mantinha crescente e em ritmo acelerado, a matriz de adaptação apresentou mudanças. O direcionamento, neste novo contexto, passou a incorporar o processo de desenvolvimento, em marcha, conduzido pela industrialização, realçando a necessidade do homem do campo despertar e educar-se, conscientemente.

A necessidade de educação do homem do campo se impunha pela evidência das estatísticas que indicavam, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE, o equivalente a 39,60% de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais, e, dessa percentagem, a maior parcela se encontrava no meio rural. Porém, de acordo com a necessidade de mão-de-obra mais qualificada para impulsionar o trabalho com as máquinas, essa educação deveria possibilitar a este homem, do meio rural, compreender o processo desenvolvimentista, em curso, e integrar-se nele, não como objeto, mas como sujeito.

Foi nesse período que se estabeleceram dois importantes componentes teóricos para conduzir a educação brasileira dali por diante: a conscientização e a educação para o desenvolvimento. (FREIRE, 1975). Estes postulados teóricos exerceram influência não só naquele momento, mas estão presentes na condução da educação até os nossos dias. Convém registrar que essa influência está presente, enfaticamente, na fundamentação do EDURURAL<sup>14</sup>, embutida na "metodologia" do Desenvolvimento Rural Integrado que lhe é subjacente, enquanto base e configuração ideológica.

A conjuntura final dos anos 1950 e início dos anos 1960, não só favoreceu as condições para que se firmasse o direcionamento fundamentado na proposta de Paulo Freire, mas também, propiciou o surgimento de uma gama diversificada de iniciativas que ensejaram o desenvolvimento de várias experiências no âmbito da mobilização, organização e formação de lideranças comunitárias, sob a alcunha da chamada Educação Popular. Destas, as que mais se projetaram no cenário nacional foram as implementadas pelo Movimento de Educação de Base<sup>15</sup> (MEB) da Igreja Católica, destinado à educação de Jovens e Adultos no meio rural, e a Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler<sup>16</sup>, destinada aos habitantes das periferias da capital do Estado do Rio Grande do Norte.



Ainda que o entendimento dos determinantes históricos e as influências teórico-metodológicas que moldaram e possibilitaram o surgimento do aludido método Paulo Freire, considerado a matriz daquelas propostas adaptadas a partir dos anos 1960 mereçam ser convenientemente elucidados (PAIVA, 2000; SOUZA, 1988), não podemos negar a contribuição que a sua execução deu ao processo educativo das populações rurais, naquele contexto.

Estudos (ROSAR, 1995; QUEIROZ, 1997; SOUZA, 2001) dão conta de que essas iniciativas oficiais contribuíram, em parte, para desmobilizar a estrutura educacional vigente até então e, conseqüentemente, o trabalho alfabetizador de qualidade que ainda os professores faziam, ainda, no meio rural. Isso se confirma no fato de que, apesar das novas estruturas criadas e dos inúmeros treinamentos e cursos oferecidos, esse "novo" pretendido para a educação no meio rural não foi bem assimilado. Perdurou e encontra-se algo, ainda consistente, na prática de resistência de alguns professores que, ousando desobedecer, continuam fazendo seu trabalho alfabetizador como antes.

## Considerações finais

152

Como descrito, o percurso vivido pela educação no meio rural no período de 1940 a 1980 foi visivelmente marcado pela fragmentação do conhecimento, com implicações desde a concepção da realidade até nos dados e informações que eram filtrados e expostos nos manuais didáticos. É nesta perspectiva que podemos compreender as propostas materializadas nos Programas e Projetos a ela destinados, e as intervenções daqueles representantes dos Estados da federação, no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. Por um lado, tais propostas se referem ao que era possível disponibilizar para aquela população, enquanto formação cultural e escolar e, por outro, é importante compreender que esta oferta se moldava à tarefa que o meio rural cumpria naqueles contextos, e ainda cumpre, no jogo dos interesses presentes na totalidade do movimento do capital no Brasil.

Por este entendimento, os atrasos e os avanços evidenciados ao longo deste percurso correspondem às condições históricas que configuram o caráter subordinado da educação e do meio rural às necessidades de avanços e recuos, nas conjunturas precisas em que o desenvolvimento da sociedade a qual servem lhes apresenta.



O registro feito de parte da memória sobre a educação no meio rural do Rio Grande do Norte, como integrante da política educacional para o meio rural nordestino e brasileiro entre 1940 e 1980, põe em destaque que a oferta educacional aos trabalhadores do setor primário da economia, quer infantil quer dos jovens e adultos foi marcadamente precária, mesmo a partir de quando esse nível de escolaridade passou a ser exigido pelo desenvolvimento das forças produtivas na sociedade brasileira, quando do avanço e consolidação da industrialização.

Entretanto, chama a atenção que, no geral, no período coberto por este trabalho é possível demonstrar indícios de uma relativa qualidade no ensino. Esta assertiva se alicerça no fato de que, a maioria dos egressos das escolas rurais, daquele tempo, não tinha dificuldades para prosseguir estudos nos demais níveis, saindo de suas escolas rurais capacitados para alcançar até o nível superior. Não só em nossa formação isso ficou patente, mas também, desconhecemos que outros egressos não tenham conseguido o mesmo, a não ser por outros motivos, sobretudo de ordem econômica, para bancar os estudos posteriores.

Uma das explicações que temos para a compreensão de que mesmo fragmentado e decadente por sua condição histórica, naquele período mantinha vertentes de qualidade, está no fato de ainda situar-se em uma perspectiva de totalidade alicerçada no padrão de escolarização exigido socialmente sob o comando do eixo Rio/São Paulo, para todo o país. De lá, esse padrão vinha embutido nos manuais didáticos por ano/série para os quatro anos do Ensino Primário e no Exame de Admissão ao Ginásio. A situação começou a se modificar com o advento da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, sob a vigência da Lei nº 5.692/1971, quando a partir da segunda metade dos anos 1970 voltou a ser discutido e orientado pelo então Ministério da Educação e Cultura a volta do ensino regionalizado e adaptado ao meio rural, acompanhado de um processo de estruturação formal do Ensino Municipal.

Subsidiadas financeiramente por meio de Programas e Projetos, em sua maioria, oriundos de parcerias com organismos internacionais, essas iniciativas resultaram no incentivo à desativação das classes multisseriadas e a aplicação de tecnologias na educação. Esse novo enfoque chegou aos professores rurais através de Treinamentos como forma de capacitar para a operacionalização do ensino, a partir do Planejamento até a construção, ela-

boração e desenvolvimento de atividades relacionadas à vida no meio rural e o cotidiano da população que vive naquela área.

É de fundamental importância compreender que uma coisa é substituir toda uma prática posta em ação de uma hora para outra, em nome da adaptação do ensino a uma determinada situação, meio ambiente ou às tecnologias, como se isso fosse o "novo" e por si só garantisse a qualidade do ensino que vinha sendo perdida. Outra coisa é entender essas mudanças não como o carro chefe da condução do processo ensino-aprendizagem, mas enquanto recursos auxiliares e facilitadores do ensino. Ao mesmo tempo, reorientar a oferta educacional, no padrão de exigência deste momento histórico é algo que precisa ser buscado, entendido e incorporado à escolaridade, tanto das populações rurais quanto da cidade, visando recuperar a totalidade histórica, a partir das fontes filosóficas de antes do processo de fragmentação e decadência do conhecimento, articulando a esta formação geral uma preparação para o trabalho sem, contudo, fazer a apologia do mero atrelamento às leis e às exigências do mercado.

Em síntese, não se deve confundir a utilização dos recursos modernos para facilitar o acesso ao saber sistematizado, enquanto patrimônio cultural da humanidade, base fundamental da unidade facilitadora da interlocução entre os povos das diversas nacionalidades e culturas e, ao lado disso, cuidar para que no exercício profissional do processo ensino-aprendizagem sejam eliminadas todas as formas de autoritarismo e até violência, requisitos fundamentais para manter o padrão de qualidade que garanta a formação básica e profissional como prerrogativa de direito humano e condição para o exercício de cidadania, a todos os cidadãos, seja no campo ou na cidade.

## Notas

- 1 Refere-se ao um sítio localizado no Município de Ipanguaçu, no Rio Grande do Norte, uma vez que há na região do Município de Goianinha, e na BR no sentido Natal-João Pessoa, a indicação de um outro sítio com a mesma denominação.
- 2 Referência à nomenclatura dada ao Ensino Fundamental na primeira LDB, Lei nº 4.024 de 1961 que em seu art. 25 tratava Do Ensino Primário.
- 3 Referência à estrutura do ensino sob a primeira LDB, Lei nº 4.024 de 1961 que no título VII e no art. 34 diz que o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial e abran-



- gerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.
- 4 Ver explicação na nota anterior.
  - 5 Havia também o curso de Técnicas Agrícolas que podia ser feito, apenas, no Município de Macaíba (RN), na Escola Agrícola de Jundiá, para onde os pais que tinham melhores condições financeiras mandavam os filhos para estudar, em sistema de internato, assumindo o deslocamento e a manutenção, visando a preparação para o mercado de trabalho específico para a agricultura e pecuária, em nível médio com a possibilidade de darem continuidade na Faculdade de Agronomia. Estas, até a implantação da Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM) só existiam nas cidades de Areia (PB) e de Recife (PE).
  - 6 Na cidade do Açu, a atual Escola Estadual Juscelino Kubitschek, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, como parte das atividades do Plano de Valorização do Açu e Apodi inserido no Plano Integrado de Desenvolvimento dos Vales Úmidos e Secos do Rio Grande do Norte, elaborado sob a liderança dos Bispos do Nordeste por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foi construída, originalmente, como um Centro de Treinamento de Líderes, com completa infra-estrutura de salas de aulas, auditório, dormitórios, cozinha, refeitório e biblioteca, com a finalidade de ministrar, também, Cursos de Formação para essa modalidade Normal Rural, destinados a professores, especificamente, para o meio rural. Esse Projeto era financiado pelo Governo Federal, mas fora idealizado, apresentado e Coordenado pela Diocese de Mossoró, na época, sob o bispado de Dom Eliseu Simões Mendes. Vê mais informações sobre a Escola Normal Rural. Vê Werle (2007).
  - 7 Exemplar desta Cartilha consegui recuperar, na pesquisa que empreendi junto à Biblioteca Nacional por meio de cópia em CD-ROM.
  - 8 Tratava-se de uma iniciativa do Governo Federal, através do Ministério da Agricultura no lugar onde hoje se conhece como Base Física de Ipanguaçu, como forma de oferecer escolaridade primária aos filhos dos funcionários do Ministério que trabalhavam nos projetos de experimentação agrícola, no denominado Campo de Sementes, e antes disso, Campo de Demonstração.
  - 9 Esta explicitação se faz necessária, por ter sido a posição expressa pela freira no momento em que por decorrência da mudança de direção do Curso, a pessoa que assumiu chegou a questionar a existência da bolsa, insinuando a possibilidade de a mesma passar a não ter continuidade.
  - 10 Veja-se sobre o caráter ideológico que dava configuração a essas práticas das professoras e professores que ensinavam no meio rural, situando-as no ideário norteador, definidor e formador do perfil desses professores em vários capítulos da obra de Werle (2007).
  - 11 Trata-se do clássico original de Ladislao Vajda – Marcelino Pan y Vino –, com Pablito Calvo e Rafael Rivelles, feito em 1954 na Itália e editado pela Versátil, disponibilizado no Brasil em DVD em 2007.
  - 12 Referência a *O caminho da servidão*, publicada no Brasil pela Editora Globo, de acordo com Rego (1993) na nota 45, p. 85.
  - 13 Veja-se Freire (1974, 1975); Brandão (1985; Fernandes & Terra (1994), dentre outros.
  - 14 Programa financiado pelo Banco Mundial (1980-1985) que em uma de suas metas de execução apoiou a construção de uma Proposta Pedagógica Adaptada ao Meio Rural do Nordeste, como uma das atividades do Projeto Currículo. Foi o último Programa do Governo brasileiro,

na conjuntura de transição ditatorial civil-militar para o que se chamou redemocratização, cujas intenções era mais apoiar esse processo do que mesmo resolver os problemas educacionais persistentes, até hoje, nas áreas rurais. (SOUZA, 2001).

- 15 Estudos sobre este Movimento foram elaborados por Wanderley (1984); Raposo (1985); Kadat (2003); Fávero (2006), dentre os mais expressivos.
- 16 Estudos sobre esta Campanha foram elaborados por Góes (1980) e Germano (1982).

## Referências

ALVES, Gilberto Luiz. A LDB e o ensino público, gratuito e de boa qualidade. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 2/3; n. 2/1, p. 41-49, jul./jun. 1988-1989.

ARAÚJO, Maria Marta de; MOREIRA, Keila Cruz. O grupo escolar modelo "Augusto Severo" e a educação da criança (Natal-RN, 1908-1913). In: VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras; FAPESP, 2006. p. 193-213.

ARAÚJO, América Monteiro de. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8, 1942, Goiânia. **Anais...** Rio de Janeiro: ABE/IBGE, 1944. p. 311-316. (v. 2).

AZEVEDO, Aroldo de; CEGALLA, Domingos Paschoal; SILVA, Joaquim; SANGIORGI, Osvaldo. **Programa de admissão: com matemática moderna**. 20. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. (4 v.).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COSTA, Aída; PASQUALE, Renato; STEMPNIIEWSKI, Renato; MARINO, Aurélia. **Exame de admissão ao ginásio**. 342. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1961.



ESPINHEIRA, Ariosto. **Infância brasileira**: linguagem, história do Brasil, Geografia, ciências naturais, matemática. 287. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1964. (2ª série primária).

\_\_\_\_\_. **Infância brasileira**: linguagem, história do Brasil, Geografia, ciências naturais, matemática. 98. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1960. (3ª série primária).

\_\_\_\_\_. **Infância brasileira**: linguagem, história do Brasil, Geografia, ciências naturais, matemática. 162. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1962. (4ª série primária).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 horas de esperança**: o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB-Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas: Autores Associados, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GALLAS, Madre Josefina. **Comunicação oral feita ao autor**. Açú: 1960.

GOMES, Lindolfo. **Exercícios de leitura manuscrita**: trechos selecionados para o 3º ano das escolas primárias. 15. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

GONÇALVES, Antônio; RODRIGUES, Geraldo; MESQUITA, Marcelo. **Preparatórios ao alcance de todos**: edição popular do livro exames de admissão aos cursos ginasiais. 70. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1954.

GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964)**: uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo**: a campanha de pé no chão também se aprende a ler. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

JAC DO BRASIL. **Revisão de vida**. Rio de Janeiro: Juventude Agrária Católica, 1967.

KADAT, Emanuel de. **Católicos radicais no Brasil**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Aventuras de Pedrinho**: série de leitura graduada. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965. (3º livro).

\_\_\_\_\_. **Leituras de Pedrinho e Maria Clara**: série de leitura graduada. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967. (4º livro).

\_\_\_\_\_. **Cartilha do povo**: para ensinar a ler rapidamente. 666. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. 3. ed. Tradução Maria Helena Barreiro Alves. Lisboa: Estampa, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, Bruno Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas. 2. ed. Tradução Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Presença; Brasil: Martins Fontes, 1980. (v. 1).

MENDES, Eliseu Simões. **Diocese de Santa Luzia de Mossoró**: 50 anos. Mossoró: s.ed: 1984.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 2. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. São Paulo, Graal, 2000.

\_\_\_\_\_. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo, Loyola, 2003

PERANI, Cláudio. **A revisão de vida**: instrumento de evangelização à luz do Vaticano II. São Paulo, Loyola, 1974.

PLACER, Xavier. **Como organizar pequena biblioteca**. 3. ed. Rio de Janeiro, Ministério da Agricultura. Serviço de Informação Agrícola, 1960.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. **Educação no Brasil anos vinte**. São Paulo, Loyola, 1983.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Educação/NE no Rio Grande do Norte**: o desafio de transformar a administração educacional municipal (1980/1985-1987). 1997, 181f. Tese



(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ROCHA, Landelino. **Nova carta de A B C**. Recife: UNIART S/A, s.d.

\_\_\_\_\_. **Taboada completa seguida do sistema métrico decimal**. Recife: UNIART S/A., s.d.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Globalização e descentralização**: o processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização. 1995 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

REGO, Walquíria Domingues Leão. Tavares Bastos: um liberalismo descompassado. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, p. 74-85, 1993. (Dossiê liberalismo/neoliberalismo).

RAPÔSO, Maria da Conceição Brenha. **Movimento de Educação de Base – MEB**: discurso e prática – 1961-1967. São Luiz: UFMA/Secretaria de Educação, 1985.

SAMPAIO, Filgueira. **Minhas lições**: matérias escolares. Fortaleza: Edições Filgueira Sampaio, 1967. (3º livro)

\_\_\_\_\_. **Meus deveres**: exercícios e testes escolares. 12. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1964. (3º ano).

\_\_\_\_\_. **Meus deveres**: exercícios e testes escolares. 9. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1962. (4º ano).

\_\_\_\_\_. **Nova seleta**: antologia moral e cívica para o último ano do curso primário e exames de admissão ao ginásio. 25. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1964.

\_\_\_\_\_. **Geografia e história do Brasil**: corografia do R. G. do Norte. 45. ed. Fortaleza: Edições Filgueira Sampaio, 1962. (3º e 4º ano primário).

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Criança brasileira**: cartilha para uma aprendizagem rápida da leitura. Rio de Janeiro: Agir, 1950.

\_\_\_\_\_. **Vamos estudar?**: admissão: português, geografia, história do Brasil, aritmética. Rio de Janeiro: Agir, 1951.

\_\_\_\_\_. **Vamos estudar?** linguagem, história do Brasil, geografia do Brasil, ciências naturais e higiene, matemática. 77. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1963. (4ª série primária).



SÁ, Virgínio. A (não) participação dos pais na escola: a eloqüência das ausências. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. (Org.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003. p. 69-103.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVEIRA, Juraci. A orientação do ensino e as "missões culturais". In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 8, 1942, Goiânia. **Anais...** Rio de Janeiro: ABE/IBGE, 1944. p. 491-498. (v. 2).

SOUZA, José Nicolau de. **EDURURAL/NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural**: a teoria se confirma na prática? 2001. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

\_\_\_\_\_. **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.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**. Campinas: Autores Associados, 2004.

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. **Educar para transformar**: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí (RS): Editora UNIJUI, 2007.

Prof<sup>o</sup> Dr. José Nicolau de Souza  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
Faculdade Natalense para o Desenvolvimento do Rio Grande do Norte (FARN)  
Integrante da Base de Pesquisa Políticas e Gestão de Educação  
E-mail | nicolaudesouza@yahoo.com.br

Recebido 01 abr. 2008

Aceito 14 maio 2008



# Memória da cartilha e a produção de identidades alfabetizadas

## Primer memory and production of learners' identities

Iole Maria Faviero Trindade  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

### Resumo

Acreditando que memória, identidade e cultura são construções discursivas, este trabalho apresenta o projeto de extensão *Memória da Cartilha*, do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) e da Biblioteca Setorial de Educação (BSE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na confluência com as atividades de pesquisa e docência. É com entendimento do alcance do cruzamento dessas atividades que apresenta, primeiramente, o aporte teórico e a origem deste projeto, sua história, para, após, apresentar a produção de uma outra história, de alfabetização no Estado do Rio Grande do Sul, mesmo que marcada pela fragmentação de recortes de análise das cartilhas e de seus métodos, e das vozes daqueles/as que as produziram ou utilizaram como artefatos escolares de alfabetização.

Palavras-chave: Memória da cartilha. Identidades alfabetizadas. Estudos culturais em educação.

### Abstract

Believing that memory, identity and culture are discursive constructions, this work introduces the extension project entitled *Memória da Cartilha* ("Primer Memory"), by the Studies Centre on Curriculum, Culture and Society (NECCSO) and by the Sector Library in Education (BSE) in the Faculty of Education (FACED) at Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), in the confluence of research and teaching. It is by understanding the reach of the crossing of these activities that we first introduce the theoretical contribution and the origin of this project, its history, and then the making of another history: teaching in Rio Grande do Sul, even when it is marked by snippets of primer' and methods' analysis, and by the voices of those who produced or used them as schooling artefacts.

Keywords: Primer Memory. Learners' identities. Cultural studies in education.

## Introdução

Estou iniciando as atividades de um Centro de Documentação e tenho sentido o quanto custa reunir essas fontes, tão desejadas, especialmente as cartilhas, que são ainda mais "perecíveis". O belo trabalho de vocês me trouxe mais motivação para dar continuidade ao trabalho do meu grupo, aqui de Rondonópolis – MT<sup>1</sup>.

162 Ao interpretarmos a memória como um conjunto de fragmentos dispersos, localizamos sua submissão aos caprichos da reminiscência e elaborada pelo jogo da lembrança e do esquecimento, surpreendendo – no sujeito que lembra uma história – o modo pelo qual recorda seu passado e atribui a este um sentido. (LINS, 2000). Sabemos o quanto pode haver de reconstrução da identidade narrativa no jogo de interpretações possíveis e na forma como selecionamos, organizamos e disponibilizamos certos artefatos culturais, no caso, cartilhas e demais materiais didáticos do acervo do projeto de extensão *Memória da Cartilha*. Os fatos, os artefatos, as sensações, os sentimentos e as personagens ligados ao nosso passado são sempre retomados, a partir do que vivemos desde então e dos distintos significados que vamos tecendo para eles ano após ano.

Reconhecemos que "[...] construir e expor um discurso é muito mais complexo do que expor o objeto pelo objeto [...]" (CHAGAS, 2000, p. 37), o que implica entender que expor idéias através de objetos depende de um pleno domínio da linguagem museológica, de clareza conceitual e de interesse nas pessoas. Esse é o grande desafio que enfrentamos em tempos de globalização, já que trabalhamos com documentos/bens culturais que operam como ícones de identidades locais frente à tentativa de massificação cultural. Reconhecemos, também, que os acervos produzem verdades, naturalizando-as. Lenoir (1997), ao discutir a ciência como um sistema textual, também permite refletir sobre a forma como se organizam os museus escolares, quanto às representações que produzem ao organizarem seus acervos. Perguntamo-nos, então: que representação/ões de cultura constituem um acervo de cartilhas e materiais didáticos de alfabetização? Que versões sobre métodos e processos de alfabetização são apresentadas?

Hall (1997) nos dá pistas para discutir como sistemas de representação podem atuar, simbolicamente, para classificar o mundo e nossas relações



no seu interior, construindo determinadas verdades. Assim, os Estudos Culturais e campos afins, como os estudos pós-modernos e os estudos pós-estruturalistas, oferecem ferramentas para analisar a forma como disponibilizamos as informações sobre cartilhas e métodos e a forma como produzimos uma história da alfabetização. Consideramos, portanto, que reconhecer o acervo do projeto ora apresentado como artefato cultural depende dos significados que atribuímos à cultura.

O campo dos Estudos Culturais propõe uma nova interpretação da cultura, que passa a ser entendida como englobando todo o modo de vida de uma sociedade, sem privilegiar um conjunto de grandes obras cuja produção e apreciação seriam restritas a um pequeno grupo de pessoas. Dessa forma, as cartilhas podem ser analisadas como artefatos culturais, que não interessam por si mesmas, mas pelo sentido que recebem nas práticas culturais. Ao examinar as cartilhas como produtos de uma época e de discursos circulantes em contextos específicos, outros campos de estudos interagem com o dos Estudos Culturais, como o dos estudos pós-estruturalistas e o dos estudos pós-modernos. Tais estudos permitem questionar interpretações que classificam as cartilhas e os métodos de ensino da leitura e da escrita que as orientam, identificando-as/os como "modernas/os", "mais modernas/os" e "novas/os", sobrepondo-se a outras classificações que as/os consideram "tradicionais", "menos científicas/os" e "antigas/os", à medida que o conhecimento muda, transforma-se, amplia-se e diversifica-se.

O acervo do presente projeto tem sido disponibilizado preferencialmente de forma virtual, através de imagens e referências das obras, e, nesse sentido, nossa preocupação está afinada com aspectos referidos por Vidal (2002, p. 57) quanto à democratização de acesso e exploração de acervos pelo grande público, além da questão da leitura e da compreensão possíveis, dependendo da forma como os documentos do acervo são disponibilizados. Para a autora, devemos procurar "[...] compreender a maneira como os *links* conformam a leitura e a compreensão de um determinado material, ao estabelecer conexões entre páginas e informações diversas, recriando associações, comparações e significados". Cabe observar que fazemos uso da apresentação virtual do acervo como forma de preservá-lo – daí, sua publicação na Internet – sem jamais imaginar substituir o documento original pelo digitalizado<sup>2</sup>.

Na próxima seção, apresentamos tal projeto de extensão, começando por sua origem, a docência, e passando, na seção seguinte, à apresentação de outros trabalhos que se agregam a ele, enquanto atividades de pesquisa.

### **A origem do projeto de extensão *Memória da Cartilha*<sup>3</sup>**

Eu já conhecia o site, quando o "catálogo" de cartilhas era chamado de "lista". A notícia sobre a nova versão do site, recebi por e-mail [...]. Parabéns a todos vocês, o site está uma beleza e, pelo que entendi, vocês irão incluir mais cartilhas e suas respectivas imagens e informações. É um grande serviço que vocês prestam à comunidade acadêmica e à nossa memória escolar.

A constituição do projeto *Memória da Cartilha* tem sua origem no cruzamento de três práticas profissionais: ensino, pesquisa e extensão. Inicialmente, a docência foi propulsora da atividade de pesquisa, sendo que esta, por sua vez, criou a necessidade de consultar acervos e de organizar um acervo dentro da nossa própria Unidade – Faculdade de Educação (FACED) – e Universidade – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

164 Voltemo-nos, primeiramente, ao elo inicial dessas práticas profissionais – a docência em disciplinas da área da alfabetização<sup>4</sup>. Esta favoreceu que as disciplinas contemplassem, em parte dos seus conteúdos, o exame de cartilhas "antigas", a partir do estudo dos "tradicionais" métodos de alfabetização, com vistas a compreender a trajetória dos estudos acadêmicos e de práticas didático-pedagógicas em torno da alfabetização, processo de alfabetização, alfabetismo e letramento. (DALLA ZEN; TRINDADE, 2002; TRINDADE, 2004a). O exame do contexto histórico, político e social de produção desses métodos e cartilhas no Brasil geraram o interesse de investigá-los de forma mais aprofundada no Estado do Rio Grande do Sul, constituindo-se aqui o segundo elo dessas práticas: a pesquisa. Para tanto, seria importante organizar o acervo de cartilhas existente na Biblioteca Setorial de Educação, fechando-se, então, o terceiro elo – o da extensão – e visibilizando-se, dessa forma, a indissociabilidade de tais atividades. Tal necessidade fez com que nós, duas professoras e uma bibliotecária<sup>5</sup> da FACED da UFRGS, produzíssemos um projeto extensionista com vistas a tal organização<sup>6</sup>. Para tanto, foram consultados acervos que possuíam cartilhas "antigas", visando observar sua organização e disponibilização do acervo.



A trajetória inicial da atividade de pesquisa pode ser constatada em uma primeira comunicação ocorrida no ano de 1998, sendo a mesma referida no posfácio da obra (LACERDA, 1999) do I Congresso de História do Livro e da Leitura no Brasil. Ao examinar a produção histórica e historiografia a respeito da leitura e do livro reunida no evento, Lacerda (1999, p. 622) observa que essa pesquisa, juntamente com outros três estudos microanalíticos, “[...] são exemplares para a recuperação de perguntas fundamentais, como: o que se lia? quem lia? quais os conteúdos de educação moral e formal presentes em certos livros? qual a destinação de certos impressos?” Em nota de rodapé, a autora relaciona o conjunto dos quatro trabalhos a que se refere (LACERDA, 1999, p. 622, n. 29): “Alguns trabalhos dedicam-se às análises de cartilhas e livros de leitura para as antigas escolas primárias, como as de: TRINDADE, Iole Faviero: *As representações de leitor e escrita: uma leitura inicial das cartilhas antigas*; MORTATTI, Maria do Rosário Longo: *Cartilhas e ensino da leitura na Primeira República brasileira*; PERES, Eliane Teresinha de: *Produção e uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres ler? e Quero ler*; BASTOS, Maria Helena Câmara de: *A educação do caráter nacional: Leituras de Formação*; MACIEL, Francisca Izabel Pereira de: *Olhem para mim, Eu me chamo Lili e Era uma vez... os três porquinhos*”. Referência a essa mesma comunicação, comentada antes por Lacerda (1999), encontramos em estudo de Bastos (1999) sobre o estado da arte da História da Educação no Rio Grande do Sul. Ao discutir a ausência de estudos sobre cartilhas e livros de leitura adotados nas escolas gaúchas, a historiadora cita a investigação que fazemos como um dos dois estudos realizados no nosso Estado nessa direção.

Apresentada e documentada a origem e as imbricações do projeto de extensão *Memória da Cartilha* com as atividades de docência e pesquisa, passemos ao detalhamento de seu desenvolvimento.

No primeiro ano de instalação e organização do projeto (2000), procuramos divulgá-lo em diversas instâncias. Produzimos também a *home page*, que tem sido atualizada periodicamente desde então. Incluímos lista de cartilhas do acervo, fotos das escolas e das aulas, imagens das primeiras cartilhas, fragmentos retirados dos relatórios de instrução, além do registro da participação em mostras, exposições, comunicações, acompanhado de referências da publicação de alguns desses trabalhos.

Inicialmente, catalogamos as obras didáticas de alfabetização existentes no arquivo histórico da biblioteca da nossa unidade, disponibilizando-as

no Sistema de Automação das Bibliotecas da UFRGS (SABi) e oferecendo na *home page* uma lista de obras do acervo para consulta virtual. O passo seguinte consistiu na transformação dessa lista em um catálogo que pudesse ser consultado virtualmente. As cartilhas passaram, então, a ser apresentadas nesse catálogo de duas formas: através de seus autores, em ordem alfabética, ou através da ordem cronológica de sua publicação. A partir de *links* feitos a cada autor/a, há o acesso à ficha catalográfica, à descrição da folha de rosto e à imagem de capa, considerando, como já observamos antes, que a apresentação virtual do acervo visa a sua preservação, jamais a substituição do documento original pelo digitalizado. Tal acervo compreende, atualmente, um total de 349 exemplares, entre as cartilhas e livros referentes à alfabetização.

Dessa forma, o catálogo digital do projeto de extensão *Memória da Cartilha* visa a sua divulgação associada ao resgate de parte da história da alfabetização, por meio de um dos seus instrumentos mais significativos em uma determinada época: as cartilhas de alfabetização usadas na Instrução Pública do nosso Estado, associando-as ao resgate de uma história da alfabetização.

## Cruzando histórias

A idéia é interessante e original. Acredito que vai ajudar muita gente. Historicizar é o caminho... Pessoalmente, fiquei emocionada de ver o nome e a história de minha avó Lucy publicada. Ela foi uma pessoa muito importante para mim e até hoje seu exemplo me acompanha [...].

A *home page* do projeto, além de divulgar o acervo do projeto de extensão *Memória da Cartilha*, tem se mostrado, como já observamos antes, um meio útil e ágil para trocar informações sobre cartilhas e acervos, com instituições, pesquisadores/as e professores/as. Notamos que as manifestações por *e-mail* aumentaram consideravelmente após o lançamento do catálogo digital na *home page*, e elas não se restringem a elogiar o projeto, sendo algumas delas de parentes de autores/as ou de ilustradores/as de cartilhas ou de ex-alfabetizadoras, informando sobre essas autorias e esses parentescos, sobre o uso desta ou daquela cartilha, solicitando cópia da obra produzida ou ilustrada pela/o avó/avô etc. Estamos, assim, iniciando, juntamente com tais colaboradores, a organização da biografia desses/as personagens da



literatura didática da alfabetização, para nós efetivamente ilustres. Ao cruzar tais narrativas, aproximando histórias não tão pessoais de alfabetização, entendemos, como Moraes (2000), que tais construções discursivas são polifônicas, e as reconhecemos como expressões e registros possíveis de um tempo e de um grupo, de quem quer ser ouvido, como um convite para repensar, reinventar e ressignificar vozes diversas. A título de ilustração desse processo, na *home page* do projeto cruzamos quatro histórias de alfabetização.

Apresento, a seguir, dados provenientes de duas pesquisas concluídas (TRINDADE, 2004<sup>7</sup>; 2006<sup>8</sup>) que se utilizaram do acervo desse projeto de extensão para a análise de cartilhas e seus manuais, assim como das vozes daqueles/as que as produziram ou utilizaram como artefatos escolares de alfabetização para produzir uma trajetória de cartilhas e métodos de alfabetização no nosso Estado.

Uma das pesquisas mencionadas antes ilustra, de forma mais ampla, como se deu tal movimento no Estado do Rio Grande do Sul, contando, principalmente, com a análise de cartilhas, ao examinar seus usos na Instrução Pública no Rio Grande do Sul entre os anos de 1890 e 1930. (TRINDADE, 2004). A outra registra as vozes de 30 depoentes, nascidos/as entre 1890 e 1960, a partir de narrativas quanto a sua alfabetização, formação e/ou atuação docente, ilustrando-as documentos pessoais alcançados pelos/as entrevistados/as ou documentos mencionados por eles/as e que compõem o acervo do projeto de extensão *Memória da Cartilha*, incluindo, entre outros documentos, as cartilhas e os demais materiais de alfabetização. (TRINDADE, 2006).

Começamos a produção dessa trajetória com a fala de D. Lucy, uma alfabetizadora, obtida através de duas entrevistas concedidas à sua neta, no ano de 1995, e ilustradas com fotos e por documentos guardados pela professora. A história da professora Lucy é produto, portanto, desse intercâmbio de dois trabalhos, o de sua neta, acadêmica da FAGED/UFRGS, e o nosso – sendo este último por meio de duas pesquisas concluídas. (TRINDADE, 2004; TRINDADE, 2006).

Sobre o uso do Método de Ensino da Leitura João de Deus na sua prática docente, recorda D. Lucy:

Havia uns cartazes suspensos com toda a cartilha do João de Deus em letras grandes! Tinha uma varinha para apontarmos. Naquele





tempo as sílabas eram separadas, diferentes. Por exemplo: uva, o "va", segunda sílaba, era escrito diferente do "u", primeira sílaba. A sílaba "u" era toda preta e a "va" era lavrada. (D. LUCY, 1995).

Além desses dados, retirados das entrevistas feitas por sua neta, tive acesso a um caderno em que registrou aulas da disciplina de Pedagogia na Escola Complementar de Porto Alegre. Esses registros devem ter sido feitos por D. Lucy entre 1925 e 1927, ou antes, pois há a anotação dessas duas datas na última página do referido caderno. Mesmo que o registro não contenha todas as lições, se mostra parcialmente coerente com as orientações sobre o diálogo a ser estabelecido entre professor/a e aluno/a, e que são dadas por João de Deus no guia incluso na cartilha. (DEUS, 1876). Diferentemente do guia "original", o registro no caderno não apresenta as possíveis respostas dos/as alunos/as, embora elas fiquem implícitas no monólogo que estabelece, pois dá seqüência ao mesmo como se tivesse recebido as respostas às suas primeiras perguntas e orientações. A professora Lucy apontou em seu caderno:

### v v

O valor desta lettrinha é v... (assim como faz o vento, na fechadura).

Fazer os alunos conhece-la bem no cartão. Escrever no quadro negro, perguntar o valor e a diferença que há entre a letra do cartão e a do quadro negro, esconder entre outras no quadro negro e perguntar o valor da lettrinha que vão procurar.

Escrever a letra no quadro negro, fazer os alunos escreve-la com o dedinho na classe e depois manda-los ao quadro negro escreve-la de cór.

Juntar a lettrinha com as vogaes e mandar ler.

Quem sabe ler estas palavrinhas? (va, ve, vi, vo, vu)

(Olhem bem para este signal, elle se chama agudo. Como é? Agudo.

O o com este signal fica ó).

Leiam estas palavrinhas : viva, vovó etc.

Enquanto uns apontam para a letra digam o que ella vale.

O que foi que leram? Uva.



Sabem o que é uva?

Quem é capaz de fazer uma frase com a palavrinha uva?

Sabem o que se faz da uva? Vinho.

Leiam esta outra palavrinha.

Viuva.

O que é uma viuva?

Então qual é o valor da lettrinha que aprenderam? (v...).  
(TRINDADE, 2004, p. 276).<sup>8</sup>

Já a orientação do guia, incluído na primeira edição da *Cartilha maternal*, apresenta para essa mesma letra e esse valor a seguinte orientação:

#### SEGUNDA LIÇÃO

[...]

Vamos agora combinar com as vogaes uma das consoantes mais perfeitas que é o v; porém não lhe haveis de chamar ú-consoante, que é uma falsidade, e vai desmentir todas as combinações. Chamai-lhe como se usa modernamente, vê, ou ainda melhor, e por ora, chamai-lhe o que elle vale, simplesmente v... pronunciando sem despegar o beijo inferior dos dentes de cima, sem vogal, sem voz, o simples sopro áspero e sonoro.

Ensinai a proferil-o; e depois não tendes mais que ir apontando na palavra sucessivamente as letras que ides lendo, demorando-vos na pronuncia de cada uma o tempo que quizerdes, porque essa consoante é tão prolongavel como as vogaes. (DEUS, 1876, p. 12-13).

Assim, a história de determinados artefatos culturais, como práticas relacionadas a cartilhas, é contada por aqueles/as que viveram esse mesmo tempo, experienciaram esses artefatos na sua escolarização, como alunos, ou na sua atuação, como professores/as. As histórias dessas cartilhas, dos métodos que as orientam e dos modos como autores/as, ilustradores/as e editoras foram construindo essas obras didáticas, a partir dos discursos pedagógicos circulantes, podem ser reconhecidos em tais relatos. Há, portanto, outras redes que se cruzam com as de cartilhas e os demais materiais didáticos de alfabetização, quais sejam, as narrativas de alfabetizandas, alunas-mestras ou normalistas, alfabetizadoras e formadoras, associadas às de autores/as

de livros didáticos, sendo que as mesmas não se restringem a uma influência nacional ou regional, mas ultrapassam fronteiras, visibilizando a circulação e a adoção de cartilhas ou primeiros livros e seus métodos portugueses e uruguaios, seja por meio de contrafações ou adaptações. Vejamos.

O Método de Ensino da Leitura João de Deus e *Cartilha materna* (DEUS, 1876), obra portuguesa que recebeu uma contrafação gaúcha (GOMES, s.d.) reconhecida pelos governantes gaúchos como a conveniente (TRINDADE, 2004), já receberam significativo destaque em trabalho anterior pela análise desses artefatos didáticos. Entretanto, as narrativas de que dispomos com o desenvolvimento de pesquisa recente (TRINDADE, 2006) merecem um cruzamento de análises sobre sua adoção no nosso Estado, assim como em relação ao primeiro livro *Queres ler?* (ACAUAN; SOUZA, 1937). Se a primeira obra foi usada no nosso Estado como contrafação de obra do autor português João de Deus, este outro livro, obra de autor uruguaio, José Henriquez Figueira, recebeu uma adaptação por parte de Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza<sup>9,9</sup> sendo aprovada por seu autor à época.

Um outro fragmento do relato de D. Lucy mostra como Olga Acauan, professora da Escola Complementar, ensinava o método João de Deus, esclarecendo, assim, sobre como eram as aulas da disciplina de Pedagogia, já visibilizadas, em parte, pelas anotações feitas pela entrevistada no seu caderno de complementarista.

A Dona Olga era professora de Pedagogia. Ela que ensinava o Método de Ensino da Leitura João de Deus, da *Cartilha maternal*. Primeiro, ela dava aula e, na próxima aula, uma aluna dava a mesma aula que ela tinha dado – para ver como dava. Fazíamos estágio na própria Escola Complementar e, após, íamos dar aula para alunos pequenos. As aulas eram como ela queria, não inventávamos uma outra forma. Assim, no último ano, ela levava as alunas para darem aula no Curso Elementar, anexo à Escola Complementar. (PIRES, 1995).

Para entender como o governo gaúcho acabou construindo a passagem de uma cartilha portuguesa para o primeiro livro uruguaio, torna-se interessante retomar a trajetória dessa professora da Escola Complementar.

Olga Acauan também fora aluna da Escola Complementar e participou, enquanto aluna-mestra, de uma missão ao Uruguai, no ano de 1913, acompanhando professores da Escola, juntamente com outras colegas,



estando entre elas, Branca Diva Pereira de Souza, que seria com ela co-autora do primeiro livro *Queres ler?*. Tal missão recebeu a incumbência de observar os métodos de ensino seguidos nos estabelecimentos de instrução pública de Montevideu. Além disso, o cruzamento de trajetórias de professores/as, pareceristas e autores/as de obras didáticas talvez possa esclarecer, em parte, tal deslocamento, uma vez que Olga Acauan substituiu, na disciplina de Pedagogia da Escola Complementar, em 1924, o relator da Comissão Permanente de Exame de Obras Didáticas. (TRINDADE, 2004).

O depoimento de D. Mercedes Mathilde, outra complementarista, nos mostra, no final dos anos 1920, como se dá o ensino de um novo método de leitura na Escola Complementar:

A Olga Acauan também foi minha professora de Pedagogia. Já na primeira aula de alfabetização, ela me chamou: "Mathilde, tu vais dar a aula!" Eu não tinha preparado nada. Era a lição da letra "D"! A lição do "Dedo", do primeiro livro *Queres ler?*. Ela levava um grupo de crianças para a sala onde estávamos todas reunidas. Comecei do meu modo e não houve nenhum percalço. Quando terminou, eu fui me sentar. Ela disse: "Bem, agora eu quero saber o que é que vocês acharam da aula da Mathilde?" Uma aluna falou: "Ah, eu achei formidável!". Ela continuou, então, perguntando: "E tu fulana, o que achaste?" – "Ah, eu achei maravilhosa". Com isso, ela perdeu a paciência e disse assim: "Pois fiquem sabendo que não foi nada boa porque ela não seguiu os passos da lição." (LAFIN, 2002).

Ao final do primeiro livro *Queres ler?*, encontramos encartado o seu método, ilustrando, entre outras lições, a do "d", e podemos, então, imaginar quais seriam as expectativas da professora Olga em relação a sua aluna Mathilde. Diferentemente da *Cartilha maternal*, as lições começariam pelo exame das figuras que acompanham as palavras, reconhecidas com "básicas" ou "normais", e que seriam as que abrem cada lição. Para esse momento, o/a professor/a deveria instrumentalizar-se com objetos e figuras necessários à "objetivação" da lição, evitando-se, porém, segundo essas mesmas orientações, o uso de tempo demasiado para o exame das figuras em prejuízo da atenção que deva ser consagrada à leitura propriamente dita. Apresento, a seguir, a exploração dialogada da oitava lição, quanto ao ensino da lei-

tura, orientada pelo próprio autor, José Henriques Figueira, e traduzida pelas adaptadoras Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza:

a) Crianças: vamos continuar nosso estudo de palavras e frases, para saber falar com clareza e aprender a ler rapidamente.

b) Apresente-se a palavra *dedo*, mais ou menos por meio das seguintes perguntas: Como se chama isto? (mostrando um dedo). Que parte do corpo tem dedos? etc.

c) Façam-se os exercícios fonéticos correspondentes às seguintes perguntas: Digam todos vocês a palavra *dedo*. Pronunciem a palavra *dedo* como eu faço: *de-do*. (O Professor pronunciará separando bem as sílabas e exercitará os alunos em pronunciá-la do mesmo modo). Em quantas partes divido a palavra ao dizer *de-do*? Como se chama cada uma dessas partes? Chama-se sílaba. Quantas sílabas tem a palavra *dedo*? Qual é a primeira? Qual é a segunda? São iguais as duas sílabas? etc.

d) Observem como pronuncio agora a palavra *dedo*: *d-e-d-o* (O Mestre pronunciará lentamente a palavra para que os alunos possam perceber os sons que correspondem às letras. Quando estas são consoantes puras, como o *d*, colocará os órgãos vocais na posição devida para a sua emissão e ensaiará pronunciá-las acrescentando-lhes um *e* perceptível). Vejam se vocês sabem pronunciá-la como eu. (As crianças imitarão o Mestre na pronúncia das letras). Como se chama cada uma das partes em que dividimos agora a palavra *dedo*? Chama-se sons ou letras. Como se chamam? Quantas letras tem a palavra *dedo*? Como se lê a primeira? A segunda? A terceira? etc.

e) Quando pronuncio a palavra *dedo* assim: *de-do*, em quantas sílabas a separo? E quando digo assim: *d-e-d-o*, quantas letras contam vocês? Pronunciem as duas sílabas da palavra *dedo*. Pronunciem agora as quatro letras dessa palavra etc.

f) Mostrem um dedo: pronunciem a palavra *dedo*; formem uma frase com essa palavra; etc.

Não convém abusar dos exercícios analíticos, porque reclamam demasiada atenção e têm pouco interesse. (ACAUAN; SOUZA; 1937, p. 125).

Paralelamente a esses exercícios de leitura, os/as alunos/as se exercitarão nos exercícios de escrita através do "[..] traçado de linhas rectas e



curvas em diversas posições.” (ACAUAN; SOUZA; 1937, p.124). Vejamos, agora, como seria retomada a lição, apresentada anteriormente, para exemplificar esses exercícios de “preparação do aluno” que antecederiam uma nova fase, reconhecida como de “apresentação e penetração dos exercícios de leitura e escrita”:

1. Meninos: Pronunciem a palavra dedo.
2. Vou escrever essa palavra no quadro-negro. (O Mestre escreve-la-á com boa letra vertical ou um pouco inclinada).
3. Como se lê esta palavra?
4. Preparem seus caderninhos. Levantem a mão direita. Escrevam no ar a palavra dedo, imitando a que escrevi no quadro-negro. (O Mestre fará movimentos com a mão e o braço, como se escrevesse no ar essa palavra, incitando os alunos a que o imitem). Este mesmo exercício podem executar também de memória, fechando os olhos.
5. Escrevam essas palavras em seus cadernos. (Os alunos farão com letra manuscrita vertical ou um pouco inclinada . Será preferível que escrevam em folhas soltas de papel, com lápis graphite n. 2. (ACAUAN; SOUZA; 1937, p.124).

Já a obra adotada após, agora por influência mineira, é o *Livro de Lili* (FONSECA, s.d.), de autoria de Anita Fonseca. Na década de 1940, as viagens de estudos eram para Belo Horizonte, como podemos constatar no relato de D. Glacira que, em 1944, fez parte do segundo grupo de dez professoras enviadas pela Secretaria de Educação do nosso Estado para, durante dois anos, cursar a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte.

Para mostrar como se dá a passagem de métodos que enfatizavam uma abordagem fônica, como as duas obras adotadas antes na Instrução Pública do nosso Estado, tendo por base a palavra, como no caso da *Cartilha maternal*, ou a palavra e o uso de figuras, como no caso do primeiro livro *Queres ler?*, para os que passam a privilegiar o método global do conto em que o destaque dado à imagem permanece, como é o caso do *Livro de Lili* (FONSECA, 1958), acompanhem, agora, o relato de um alfabetizadora, D. Flávia:

Era o *Livro de Lili*. Começa com o conto e da frase se desdobra em sílabas. Então, a sílaba já vinha com a figura ilustrada, em



imprensa. Já vinha o “la, le, li, lo, lu” em letra cursiva e em letra impressa. A criança já fazia a lição com a escrita manuscrita na primeira folha do livro. Eu lia os textinhos da Lili com meus alunos, partindo do conto e terminando na letra. Usava somente a cartilha, já que, em aula, não usava outros livros de historinhas. Para mim, sabendo ler, cada um que lesse o que desejasse. Era assim que eu pensava naquela época.

As crianças demoravam para escrever com letra manuscrita e, depois, com a do tipo impressa. O colégio todo usava essa cartilha, pois foi a adotada pelo colégio. Depois da sílaba, tu viravas a página e eram as letras. Decompondo em letras, chegava para o “a, e, i, o, u”. Nós tínhamos muitas primeiras classes. Quando as crianças passavam por este nível, da sílaba invertida, o “la, le, li, lo, lu” ficava “al, el, il, ol, ul”, e nisso havia sempre uma certa dificuldade, todo mundo te felicitava, porque tu já estavas conseguindo que a turma dominasse grande parte de sua alfabetização. Fazíamos isso pensando que assim eles compreenderiam bem a inversão da escrita. (HASSEN, 2004).

Cabe observar que, talvez por ser um dos primeiros livros a trazer o manual do professor em separado, tal método, cujos pressupostos se coadunavam com a produção de um pré-livro e não de cartilha, sofre outras interpretações e adaptações. Para sua autora, Lucia Casasanta (apud MACIEL, 2002, p. 158), “[...] a aprendizagem da leitura pelo método global de contos ou historietas envolve cinco fases: fase do conto; fase da sentencição; fase das porções de sentido; fase da palavração e fase da silabação ou dos elementos fônicos”.

Segundo o que a própria autora orienta no manual da professora:

A aprendizagem da leitura pelo método global se faz através de duas espécies de material: o básico e o suplementar.

*Material básico* – Este material, a que se tem dado em nossas escolas o nome de pré-livro, compõe-se de uma série de historietas elaboradas com os critérios pedagógicos indispensáveis. Seu objetivo principal é formar nas crianças uma atitude para com a leitura, interessá-las por essa aprendizagem, despertando-lhes o desejo de ler, tão importante na aquisição da difícil técnica daquela matéria; favorecer a formação de bons hábitos de leitura: a *interpretação*, por apresentar às crianças pequenas historietas extraídas da vida infantil e ilustradas com gravuras coloridas e expressivas; a



*grande extensão da percepção*, pois a leitura se faz por unidades de pensamento; o *grau de reconhecimento*, a *antecipação de idéias* e os *movimentos regulares dos olhos*, por serem as sentenças constituídas de palavras do vocabulário infantil; terem construção semelhante à linguagem das crianças e obedecerem a um certo ritmo e tamanho.

*Material suplementar seu uso e finalidades*

É indispensável às professoras, na aplicação do método global, o uso abundante de material suplementar. Sua finalidade é suprir deficiências do material básico, aumentar o vocabulário da criança, fixar as palavras das lições estudadas, e introduzir os sons não existentes no primeiro. Seria difícil repetir no pré-livro todas as palavras, sem fugir aos critérios de arte que obedecem sua confecção. Aí encontram-se, portanto, palavras pouco repetidas ou sem nenhuma repetição.

[...]. (FONSECA, 1940, 31-32).

Fonseca (1940) ainda enumera que tipos de materiais suplementares seriam recomendáveis para uso na alfabetização, tais como historietas e sentenças escritas em cartolina, no quadro e em cartazes, jornal de classe, cartões com gravuras, jogos, fichas com palavras ou sentenças, cartazes anunciando festas ou dando um aviso, cartazes de higiene, a produção de cartinhas, convites e registros de experiências momentâneas da classe, entre outras.

Apresento, ainda, o relato de D. Vera, uma alfabetizanda, por ilustrar claramente o efeito que tal método causou à época, uma vez que esta costuma ser uma lembrança recorrente de quem se alfabetizou pelo *Livro de Lili*.

Quando entrei na primeira série, com seis anos e meio, sonhava em ter a professora que minha irmã, três anos mais velha do que eu, tivera: D. Jaci Jobim. Ela era uma pessoa jovem, muito bonita, loira, que chamava a atenção, o que naquela época não era muito comum entre as professoras. Trabalhava com o método de contos da Lili, que era uma novidade. Inclusive, ela se vestia de Lili para dar aula para as crianças. A minha irmã, que sempre foi uma menina muito estudiosa, muito envolvida com a escola, contava muito em casa sobre as aulas. Eu ouvia tudo aquilo e meu sonho era ter professoras como as dela, mas nunca tive as mesmas mestras... (MORAES, 2003).

O método *Minha abelhinha* (SILVA; PINHEIRO; PINHEIRO; CARDOSO, 1977), obra das autoras Almira Sampaio Brasil da Silva, Lúcia Pinheiro, Maria



do Carmo Pinheiro e Risoleta Cardoso, que fizeram estudo-piloto, na década de 1950, no extinto Estado da Guanabara, por sua vez, associa o método do conto ao método fonético, já no ponto de partida, como fez João de Deus em relação à palavra, e seria representativo de mais uma das possíveis variações do método analítico-sintético que circularam na Instrução Pública do nosso Estado. Este último método se valeria de uma história contada por “capítulos” para associar fonemas e grafemas, fazendo a correspondência entre imagens e o contorno das letras do alfabeto. O relato de D. Innocencia, alfabetizadora, ilustra, agora, o efeito que as cartilhas que possuíam materiais suplementares, como cartazes, exerciam na prática docente:

O método fonético foi o mais usado, quando eu lecionava no 1º ano. Acho que os alunos gostavam, pois se não gostassem, não aprenderiam. Eles gostavam de cartilhas que tinham desenhos e historinhas. A história da abelhinha começava assim: “Era uma vez uma abelhinha que nasceu com asas de um lado só. Não podia voar nem um pouquinho. Tinha medo de andar. E ela estava tão cansada que suspirava assim: AAA!” Já dávamos o som do “a”. A cada capítulo ia entrando o som de um fonema, uma letra e um personagem. Às vezes, até de mais de um. Lembro que colocávamos uns quadros coloridos nas paredes para cada nova letra e som ensinados. Era eu que fazia os desenhos, bem grandes, em cartolina. Quando estavam no fim da cartilha, as lições estavam aprendidas pelas crianças. Elas iam juntando as letras, associando ao som do fonema e ao personagem que representava a letra e o fonema. A toda hora, olhavam na parede, consultando. Foi também nessa época que começamos a substituir a letra cursiva pela letra *script*. (FAVIERO, 2002).

Assim, práticas reconhecidas como suplementares no método global dos contos do *Livro de Lili* continuam a ser reconhecidas como inovações da psicologia e da pedagogia modernas, com vistas a favorecer a “utilização recursos variados para para atrair e manter o interesse infantil: histórias, jogos, dramatizações, adivinhações [...]” (SILVA; PINHEIRO; PINHEIRO; CARDOSO, 1977, p. 9), mesmo ao propor uma alternância em relação de métodos, do Global ao Misto, como ocorre no método *Minha Abelhinha*. Distingue-se do método anterior ao combinar a leitura de historietas com a codificação e decifração por meio de um Código dos Sons. Isto é,



O Código dos Sons recebeu este nome para levar o professor a ter presente que não deve apresentar o nome das letras. Trata-se de recursos fônicos, que podem ser empregados de duas maneiras principais: ou pronunciando-se de maneira exagerada os sons das letras, o que ajuda muito as crianças com problemas de linguagem e tendência à dislexia, ou apenas para lembrar à criança os sons quando tenham alguma dúvida na leitura ou na escrita.

Os alunos devem ser levados a encarar o Código como uma chave para resolver suas dificuldades de leitura e escrita (grafia e ortografia) de maneira independente e com segurança. Evitar o erro e, portanto, a fixação deste, é medida muito importante, por suas repercussões sobre o rendimento escolar. É impressionante a superioridade do rendimento em ortografia da criança que aprendeu a ler e escrever com o emprego de tais recursos fônicos. (SILVA; PINHEIRO; PINHEIRO; CARDOSO, 1977, p. 15).

Outras cartilhas menos conhecidas receberam menção por parte dos entrevistados, como a *Cartilha do guri* (GONZALES; RUSCHEL; BRAUN, 1967), indicando novo deslocamento nos métodos, ao privilegiar o uso de palavras geradoras e abandonar a abordagem fônica. É uma alfabetizanda, D. Maria Catarina, que lembra de ter se alfabetizado com essa cartilha.

177

Eu não sentia muitas dificuldades para usar a cartilha nem com a leitura, na primeira série, talvez por ler bastante em casa. Na minha casa, nós tínhamos a revista *Amiguinhos*, que era adventista. Ganhávamos da senhora com a qual minha mãe trabalhava. Não tive muita dificuldade quando cheguei nos textos maiores. Acho que os textos da abelha, do gato e do trator eram os maiores. A professora pedia para que lêssemos bastante em casa, inclusive, os meus irmãos, que não tinham estudado nessa cartilha, sabiam tudo sobre a minha cartilha, porque eu lia bem alto, pois queria contar a história para a mãe e para o pai. A cartilha era em preto e branco, mas a professora nos deixava a colorirmos depois. Eu fui alfabetizada pela letra de imprensa, só passei para a cursiva na segunda série. O que mais me marcou na cartilha acho que foram os personagens, porque tem a mamãe, a casa e as coisas do cotidiano. Isso porque, mesmo morando em Porto Alegre, o meu bairro era o Agronomia, que tinha muito verde. E meu pai plantava, tinha horta, o que me proporcionava esse contato. Nós tínhamos, também, uma horta na escola. Nós não mexíamos na horta, apenas íamos olhar. Não me lembro exatamente quem cuidava da horta. Em sala de aula, nós fazíamos a leitura da cartilha. Lembro, também, que a



professora escrevia no quadro e pegava essas mesmas figuras da cartilha para criar frases novas relacionadas com aquelas palavras e com as figuras. As figuras eram da própria cartilha e tínhamos que criar novas frases a partir delas. Fazíamos composição e colocávamos figuras. Depois eu descobri, aqui na biblioteca, que as figuras do quadro eram da *Revista de Ensino*. (MORAES, 2004).

Acompanhando os discursos da psicologia e pedagogia modernas, a *Cartilha do guri* “[...] gira dentro do campo de ação da própria criança.” (GONZALES; RUSCHEL e BRAUN, 1968, p. 7). Conforme tal manual do professor, o método é analítico, formado por 30 palavras geradoras, incluindo os sons básicos da língua. As palavras geradoras, apresentadas como um todo significativo, são percebidas espontaneamente pela criança, uma vez que elas não percebem, à primeira vista, que os vocábulos podem ser divididos em sílabas e estas, por sua vez, subdivididos em letras, sem quaisquer menção a uma possível análise fonética. Defendem os autores da *Cartilha do Guri*:

A decomposição das palavras em sílabas só pode iniciar quando o aluno despertar para isto.

A decomposição das palavras sempre será seguida pela recomposição das sílabas em seu todo, ou palavra geradora.

Aos poucos, as sílabas das palavras geradoras serão discriminadas, permitindo à criança formar e identificar novas palavras com estes elementos.

À medida que o aluno aprende a identificar e formar novas palavras, vai aprendendo a ler e organizar pequenas frases e depois pequenas histórias. Este trabalho de análise-síntese deverá ser feito até eu todas as combinações apresentadas na *Cartilha* tenham sido estudadas.

A fase da análise não deve ser interrompida com o reconhecimento da sílaba. Geralmente a criança mostra curiosidade em saber quais os elementos menores eu compõem a sílaba. Devemos ter o cuidado em apresentar a letra como parte integrante de palavras que contenham significado para a criança. (GONZALES; RUSCHEL; BRAUN, 1968, p. 10-11).

A adoção dessa cartilha e das demais apresentadas antes pelo governo gaúcho ou pelas escolas públicas, ou mesmo pelas alfabetizadoras, à medida que a “liberdade de escolha” se amplia, mostra a hegemonia dos



métodos analíticos da palavrção ou do conto ou de variações destes, quando passam a contemplar, também, uma análise fônica ou silábica. A análise de tais narrativas e grupos de histórias de alfabetizadas, complementaristas e alfabetizadoras, associada à de cartilhas e seus métodos, têm permitido ver como as professoras ensinavam a ler e escrever e que discursos valiam como verdade a cada época: que uso se fazia de determinados métodos e como se dera sua substituição por outros; como era feita a transposição de tais métodos e suas lições para a sala de aula, destacadas em muitas das narrativas registradas.

Mesmo que tais cartilhas sejam raras e as vozes que falam sobre seus usos sejam escassas hoje, são representativas de discursos conhecidos sobre aquisição e uso da leitura e da escrita. São representativas de como a docência era constituída a partir de determinados discursos. Representações de ser aluno/a e de ser professor/a podem ser visibilizadas nos métodos de ensino da leitura e da escrita. Representações de um/a pré-leitor/a e de um/a aprendiz de letrado/a podem ser reconhecidas nas orientações dos métodos quanto à leitura e à escrita. (TRINDADE, 2002). Penso que todas essas lembranças merecem estudos específicos, como examinar a trajetória dos discursos de leitura e escrita que constituíram práticas docentes de alfabetização e que permitiram a aquisição e o domínio dessas habilidades, tornando as/os nossas/os depoentes alfabetizadas/os e letradas/os.

Há, dessa forma, uma diversidade de histórias na produção e circulação de cada cartilha, colhida por meio da análise dessas obras e das narrativas daqueles/as que as utilizaram enquanto alfabetizados, alfabetizadoras ou formadoras destas. Lins (2000, p. 11) vê tal relação como um jogo, como vivém "[...] ao qual somos tentados a jogar quando temos em mãos este objeto mágico; escrever, apagar, escrever, apagar uma vez mais [...]", considerando que "[...] recordar é sempre de uma maneira ou de outra esquecer algo, pois é mudar o olhar retrospectivo e recompor assim uma outra paisagem do passado. Trata-se, pois, de criação e não de repetição ou redundância vazia." (LINS, 2000, p. 13). Alinhando-se a essa preocupação, reconhecemos que

[...] a memória deve ser pensada em um contexto e produção sócio-históricos; em tempos plurais, portanto, incluindo suas redes relacionais. A memória, considerada como sentido plural, é a expressão partilhada de um sentimento e modo de compreender e



se relacionar no mundo. Trata-se de um campo de lutas simbólicas e relacionais. (MORAES, 2000, p. 95).

Como sabemos, na década de 1970, surgem os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, que passam a ter novos efeitos ao priorizar o como se aprende. Na década seguinte, 1980, surgem os de letramento. Estes passam a examinar os usos sociais da leitura, da escrita e da oralidade, distinguindo-se, assim, dos que se dedicam à sua aquisição, à alfabetização. A consciência fonológica se impõe como discussão nos estudos mais recentes da lingüística, como mais uma faceta dos estudos sobre alfabetização e letramento. Já vimos discutindo os efeitos de alguns desses estudos em outros trabalhos (TRINDADE, 2007; 2005; 2004a), mas a ampliação de sua discussão não cabe nos limites deste artigo.

## Palavras finais, ainda que provisórias

[...] @s criador@s e mantenedor@s deste sítio estão de parabéns pela iniciativa, pois, entre as situações provocantes e/ou provocadoras, eu apontaria a possibilidade de se criar rede ou redes espontâneas de comunicação entre os usuários do portal.

180

O projeto de extensão *Memória da Cartilha*, na medida em que aglutina fragmentos de histórias de alfabetizações e alfabetismos, propicia o diálogo com segmentos diversos da sociedade, cumprindo, assim, seu compromisso com a produção de conhecimento, intervindo na construção de memórias e histórias, seja pela discussão de discursos circulantes e suas representações em obras didáticas, seja pelas manifestações realizadas pelos/as nossos/as entrevistados/as, através de suas reminiscências e de suas alteridades, construindo, dessa forma, "novas" identidades alfabetizandas.

Políticas públicas e projetos pedagógicos ganham visibilidade nas páginas das cartilhas, no arsenal didático e em propostas de alfabetização, ilustrando utopias, escolhas, verdades que se entrecruzam, que se sobrepõem, que se contextualizam através de imagens e narrativas que produzem, dessa forma, uma história da alfabetização no nosso Estado.

Por fim, o encantamento ou o assombro das pessoas quando se deparam com nosso acervo, reconhecendo nessas imagens virtuais fragmentos de



suas histórias de alfabetização, leva-nos a refletir sobre a relação entre memória e esquecimento. Não podemos deixar de observar que localizamos tais manifestações como próprias do nosso tempo, em que a memória perde o sentido de passado e passa a ser construção do presente.

## Notas

- 1 As epígrafes que abrem as seções deste trabalho foram retiradas de e-mails enviados à *home page* do projeto *Memória da Cartilha* e ilustram, de certa forma, o alcance dos documentos expostos na mesma, disponibilizados para consulta de todos/as aqueles/as que se interessam pela produção de uma história da alfabetização.
- 2 Conferir acervo do projeto *Memória da Cartilha* na sua *home page*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria>>.
- 3 Com a reestruturação do Curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS, a partir de 2007/1, a disciplina EDU 02281 – Iniciação à Leitura e Escrita I passa a corresponder à disciplina EDU02057 – Linguagem e Educação II, sendo ambas ministradas pela coordenadora deste projeto de extensão até o semestre letivo de 2007/2.
- 4 A colega Rosa Maria Hessel Silveira, da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação e do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade do PPGEduc da UFRGS, participa do projeto de extensão *Memória da Cartilha* desde seu início (2000). Maria Amazília Ferlini, da Biblioteca Setorial de Educação (BSE) da UFRGS, participou do projeto de 2000 a 2007. A partir de 2008, com a sua transferência da BSE, assume a colega Denise Machado.
- 5 As acadêmicas Helena Rocha Cesar (2000), Suzana Schneider (2001), Patrícia Tomazoni (2002), Adriana Gustavson Wilson (2003), Liciane Ledur (2004), Evelyse Ramos Itaquí (2005) e Luiza da Silva Costa (2005) participaram como bolsistas de extensão do projeto *Memória da Cartilha*. Até o ano de 2007, o projeto contou com o trabalho das bolsistas de pesquisa Luiza da Silva Costa (BIC/FAPERGS) e Evelyse Ramos Itaquí (PIBIC/CNPq).
- 6 Esta pesquisa fez parte do projeto integrado de pesquisa *Textos, discursos e representações*, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Hessel Silveira, com o apoio da PROPESQ e do CNPQ (processos nº 520810/98-8, 200674-00.5 e 479123/01-2), entre 1998/2 e 2001/1.
- 7 Esta pesquisa foi desenvolvida, entre os anos de 2001/2 e 2003/1, como parte do projeto integrado de pesquisa *Textos, discursos e identidades na educação* (apoiado pelo CNPq, processo nº 479123/01-2), coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Hessel Silveira e, entre os anos de 2003/2 e 2006/1, como projeto individual de pesquisa apoiado pela FAPERGS (processo nº 021075/8) e PROPESQ/UFRGS (processo nº 7368).
- 8 Será respeitada a grafia de época na transcrição de trechos dos documentos analisados.
- 9 Conforme constatamos pelo exame de alguns exemplares do primeiro livro *Queres ler?*, os sobrenomes das autoras sofreram mudanças. Branca Diva Pereira, enquanto aluna-mestra, passaria a ter o acréscimo de Souza em todos os exemplares examinados, e Olga Acauan, o de Gayer, em um dos exemplares.

## Referências

BASTOS, Maria Helena Câmara. História da Educação no Rio Grande do Sul: o estado da arte. **História**: debates e tendências, Passo Fundo, v. 1. n. 1, p. 186-206, jun. 1999.

\_\_\_\_\_. A educação do caráter nacional: leituras de formação. In: I CONGRESSO DA HISTÓRIA DA LEITURA E DO LIVRO NO BRASIL, 1., 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1998. 1 CD-ROM.

CHAGAS, Mário de Souza. Museu, literatura, memória e coleção. In: LEMOS, Maria Teresa Toribio Brittes; MORAES, Nilson Alves de. (Org.). **Memória e construções de identidades**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

DALLA ZEN, Maria Isabel; TRINDADE, Iole Maria Faviero. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Luisa. (Org.). **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HALL, Stuart (Org.). **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Sage Publications, 1997.

LACERDA, Lílian Maria. Posfácio: a história da leitura no Brasil: formas de ver e maneiras de ler. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas (SP): Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999.

LENOIR, Timothy. A ciência produzindo a natureza: o museu de história naturalizada. **Episteme**, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 55-72, 1997.

LINS, Daniel. Memória, esquecimento e perdão (Perd-dom). In: LEMOS, Maria Teresa Toribio Brittes; MORAES, Nilson Alves de. (Org.). **Memória e construções de identidades**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira de. Olhem para mim, eu me chamo Lili e era uma vez... os três porquinhos. In: I CONGRESSO DA HISTÓRIA DA LEITURA E DO LIVRO NO BRASIL, 1., 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1998. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação**, Pelotas (RS), n. 11, p. 131-146, abr. 2002.

MORAES, Nilson Alves de. Memória e mundialização: algumas considerações. In: LEMOS, Maria Teresa Toribio Brittes; MORAES, Nilson Alves de. (Org.). **Memória e construções de identidades**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.



MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilhas e ensino da leitura na Primeira República brasileira. In: I CONGRESSO DA HISTÓRIA DA LEITURA E DO LIVRO NO BRASIL, 1., 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1998. 1 CD-ROM.

PERES, Eliane. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: queres ler? e quero ler. In: I CONGRESSO DA HISTÓRIA DA LEITURA E DO LIVRO NO BRASIL, 1., 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1998. 1 CD-ROM.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. As representações de leitor e escrita: uma leitura inicial das cartilhas antigas. In: I CONGRESSO DA HISTÓRIA DA LEITURA E DO LIVRO NO BRASIL, 1., 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1998. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Alfabetizadoras de papel. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas**: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2004.

\_\_\_\_\_. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 125-142, jul./dez. 2004a. (Educação de Jovens e Adultos, letramento e formação de professores).

\_\_\_\_\_. Um olhar dos estudos culturais sobre artefatos e práticas sociais e escolares de alfabetização e alfabetismo. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Múltiplos alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

\_\_\_\_\_. **Identidades alfabetizadas**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. (originais de livro encaminhados para publicação para a Editora da UFRGS).

\_\_\_\_\_. Uma análise cultural dos discursos sobre alfabetização e alfabetismo e suas representações. **Educação**, Santa Maria (RS), v. 32, n. 01, p. 41-58, 2007. [Dossiê: Alfabetização e Letramento]

VIDAL, Diana Gonçalves. O livro e a biblioteca, o documento e os arquivos na era digital. **História da Educação**, Pelotas, n. 11, p. 53-64, abr. 2002.

### **Cartilhas e Manuais do Professor consultados**

ACAUAN, Olga; SOUZA, Branca Diva Pereira de. **Queres ler?** primeiro livro. s.ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1937.



DEUS, João de. **Cartilha maternal ou arte de leitura por João de Deus**. 1. ed. Porto: Livraria Universal de Magalhães & Moniz, 1876. (Publicada por Candido J. A. de Madureira, Abbade de Arconzello).

FONSECA, Anita. **O livro de Lili**. manual da professora. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1940. (Método global. s.d).

\_\_\_\_\_. **O livro de Lili**. 27. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1958.

GOMES, José Carlos Ferreira. **Cartilha maternal ou arte de leitura**. 96. ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, s.d. (Adotada nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul).

GONZALES, Elbio N.; RUSCHEL, Rosa Maria; BRAUN, Flavia E. **Cartilha do guri**. 9. ed. Pôrto Alegre: Tabajara, 1967.

\_\_\_\_\_. **Cartilha do guri**. Porto Alegre: Tabajara, 1968. (Manual do Professor, s. d.).

SILVA, Almira Sampaio Brasil da; PINHEIRO, Lúcia; PINHEIRO, Maria do Carmo; CARDOSO, Risoleta. **Minha abelhinha**. 9. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977. (Guia do Professor).

\_\_\_\_\_. **Minha abelhinha**. 10. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

184

### Depoimentos orais

FAVIERO, Innocencia Gallarreta Faviero. **Entrevista**. Porto Alegre, 21 jun. 2002.

HASSEN, Flávia Agra Hassen. **Entrevista**. Porto Alegre, 17 ago. 2004.

LAFIN, Mercedes Mathilde Lafin. **Entrevista**. Porto Alegre, 22 ago. 2002.

MORAES, Maria Catarina Marques de. **Entrevista**. Porto Alegre, 15 mar. 2004.

MORAES, Vera Regina Pires. **Entrevista**. Porto Alegre, 24 out. 2003.

PIRES, Lucy Molina. **Entrevista**. Porto Alegre, 08 out. 1995.



Profa. Dra. Iole Maria Faviero Trindade  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Faculdade e Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação  
Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO).  
E-mail | ioletrin@terra.com.br

Recebido 11 fev. 2008

Aceito 10 mar. 2008



# As minudências da Biblioteca Olegário Vale (Caicó – RN, 1918-1920)<sup>1</sup>

Details on the Olegário Vale Library (Caicó city, RN state, 1918-1920)

Marta Maria de Araújo

Maria das Dôres Medeiros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## Resumo

Em grande parte, a instalação de bibliotecas, em fins do século XIX e início do século XX, correspondiam a uma formalidade pedagógica própria de um tempo histórico em que se reclamava por um maior acesso à cultura leitora erudita e educacional de linguagens universais. Por esse ângulo, pretendemos analisar os “protocolos formais” de leituras, de livros e de convívio coletivizado dos leitores, da Biblioteca Olegário Vale da cidade de Caicó (RN), no período de 1918 a 1920. A noção de “formalidade das práticas” esboçada por Michel de Certeau (2000) é pertinente para análise das fontes documentais (*Estatuto da Associação Educadora Caicoense*, listagem de doadores de “feixes de livros” e respectivos títulos, matérias dos jornais locais *O Binóculo*, *O Juvenil*, e *O Seridoense* e o Anuário Estatístico do Brasil), por permitir refletir sobre os protocolos formais de uma instituição cultural de natureza pública – no caso a Biblioteca Olegário Vale – “mediadora” de maior acesso à cultura leitora, cujos principais sujeitos educativos destinatários eram professores, alunos e a “população letrada”.

Palavras-chave: Cultura leitora. Biblioteca Olegário Vale. Caicó. Rio Grande do Norte.

## Abstract

Largely, the library edification, on late 19<sup>th</sup> century and 20<sup>th</sup> century beginning, has correspond to a pedagogic formality characteristic to a historic time in which people demanded for a greater access to a universal languages reading erudite and educational culture. On this view, we intend to analyze the “formal protocols” of reading, books and the living together readers collectivity of the Olegário Vale Library, Caicó city, Rio Grande do Norte state, on the 1918 to 1920 period. The notion of “practices of formality” outlined by Michel de Certeau (2000) is relevant to the documental sources analysis (*Associação Educadora Caicoense Statute*, “book bunches” and respective titles donators list, the local newspapers “*O Binóculo*,” “*O Juvenil*”, e “*O Seridoense*”, and Anuário Estatístico do Brasil) to allow a reflection about the formal protocols of a public culture institution – in this case the Olegário Vale Library – as “mediator” to the great reading culture access, which the main educative citizens addressed were the teachers, students and the “erudite population”.

Keywords: Reading culture. Olegário Vale Library. Caicó city. Rio Grande do Norte state.



SÃO 7 horas, disse-me o interessante menino da casa em que me hospedara. – São, conseqüentemente, as horas em que se abre a biblioteca, disse eu. Tomando o chapéu do cabide, pus-me a rua, indo sem interrupção a Biblioteca 'Olegário Vale.' Ali chegando estavam vários rapazes e um menino a ler atentamente. Surpreendo-os eu com minha chegada; um deles o mais moço ofereceu-me a cadeira em que se sentava, gentileza que eu agradei, por estar perto de uma outra desocupada. Sentei-me, fez-se silêncio. Encontrei um livreto junto a mim, abri-o e li algumas páginas. Seu autor foi Álvares de Azevedo, que se não houvesse morrido aos 21 anos, quando quintanista da Escola Jurídica de São Paulo, seria hoje uma glória do Brasil literário. Suspendi a leitura porque pensei escrever essas linhas. Para isso era mister fazer algumas observações. Estava eu em uma sala confortável relativamente, tendo ao centro uma mesa caprichosamente acabada, retangular, se não me olvido, e por sobre ela estavam dispersos jornais. Quase todos que ali estavam liam jornais, exceto o menino que lia um livro de volume médio, e um senhor já bastante encanecido, que chegara depois de mim, o qual lia outro livro, porém volumoso. Harpocrates reinava sem oposição. No semblante de cada leitor via-se a penumbra de uma inteligência que se deseja polir. Observei tudo com o olhar rápido e de soslaio. Compreendi que Caicó possui homens de gosto pelas letras, o que já não me era ignorado. Em três linhas não se pode referir a fundação desta Sociedade, porque é preciso papel... e papel. À luz da inteligência, que produziu aquele feixe de livros da biblioteca, foi e alguma ainda coisa é igual à luz que ilumina aquele recinto, onde tudo é gozo na vida literária de uma cidade que progride sensivelmente. Sai; a cidade ainda estava em parte acordada e sorria: com as palestras das calçadas, com as solfas que soavam de quando em quando pelos becos retilíneos e com as luzes das lâmpadas particulares, que ofuscavam os transeuntes. Meia hora depois, Caicó em peso dormia e eu também. (JEREMIAS, 1918).

Essa matéria, publicada no periódico *O Binóculo*, revela certas formalidades de práticas seguidas na Biblioteca Olegário Vale: silêncio ambiental, horário de funcionamento noturno, disposição do mobiliário, lugar de recolhimento para leitura silenciosa de "feixes de livros" e de jornais, que instalam procedimentos no encontro do leitor com o objeto lido – o impresso. Há algum tempo, essa mesma matéria inspirou a escrita de um outro texto, que suscitou revisões e produziu ampliações. (ARAÚJO, MEDEIROS, 2006).

A mudança das práticas de leitura em locais de retiro solitário (que se davam na esfera do privado) para a leitura em ambiente público instituído, desdobrou-se na formalidade à observância das normas internas desses “templos de absoluto silêncio,” as quais possibilitam, conforme Chartier (1998), a convivência em harmonia dos leitores com tipos de leitura de ordem literária, didática, jornalística, histórica, científica.

No ambiente de efervescência cultural de fins do século XIX, foi que, em Caicó, por iniciativa do Delegado Escolar – Olegário Gonçalves de Medeiros Vale – era criada, a 31 de março de 1884, a primeira biblioteca da cidade. Com um acervo inicial composto de 200 volumes, essa biblioteca recebeu a denominação de *Club 20 de Janeiro* e foi mantida pela *Sociedade Literária Santa Cecília*, extinta por volta de 1910. A possibilidade de ampliar o acesso da comunidade escolar pública ou privada e dos cidadãos caicoenses ao mundo do impresso deve ter motivado o Delegado Escolar a fundar essa agremiação, posta em funcionamento com fins educativos e instrutivos.

O mentor dessa sociedade literária e do *Club 20 de Janeiro*, o intelectual Olegário Gonçalves de Medeiros Vale, foi atuante na política, no jornalismo e na advocacia. Exerceu vários cargos públicos, ora no Poder Executivo à frente da administração de Caicó, ora como Comandante Geral da Polícia Militar do Rio Grande do Norte e como Comandante do Corpo da Polícia Militar local. Abolicionista, integrou a *Sociedade Libertadora*, participando ativamente do movimento, promovendo festas e solenidades em praça pública em favor da causa encetada. (MONTEIRO, 1945). Como jornalista, foi o idealizador do *Boletim da Sociedade Libertadora* para propagar as idéias abolicionistas em Caicó e no Seridó e o principal redator do jornal *O Povo*, semanário de natureza liberal, que cedia espaço à propaganda republicana. Advogado provisionado, atuou em causas cíveis, criminais e eleitorais, defendendo os mais fracos e combatendo a injustiça. (ARISTON, 2004).

Em grande parte, a organização e instalação de bibliotecas – em fins do século XIX e início do século XX – correspondiam a uma formalidade pedagógica própria de um tempo histórico que reclamava por um maior acesso à cultura leitora erudita e educacional de linguagens universais. No Rio Grande do Norte, no intervalo de tempo entre 1880 e 1920, por iniciativa de segmentos da sociedade civil organizados em associações literárias, artísticas, dramáticas e educacionais, ocorreu a fundação de revistas e de jornais,



além de teatros, de bandas de música, de clubes literários, de escolas e de bibliotecas. (REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1927).

A instalação de gabinetes de leitura e de bibliotecas promoveu, mais facilmente, o encontro do leitor com o livro, ao mesmo tempo em que rompeu os obstáculos “[...] criados por velhos hábitos, e, que não se podiam encontrar onde as bibliotecas apareciam pela primeira vez.” (AZEVEDO, 1945, p. 16). Dentre esses “velhos hábitos,” a prática da leitura oralizada compartilhada pela família e a leitura murmurada ou “ruminada”, como infere Chartier (1998), feita pelo leitor menos hábil, a qual se destinava a obter melhor entendimento do texto escrito.

Mas, há ainda que ressaltar a existência de leitores de obras cultas, bem como o reconhecimento do livro como suporte didático indispensável à aprendizagem do ler e do escrever que inspirou a “[...] abertura dessas associações, pois o baixo número de instituições de ensino e a busca por ‘escolaridade’ vão demandar outros espaços de *letramento*.” (MORAIS, 2003, p. 3).

Na verdade, a extinção da Biblioteca *Club 20 de Janeiro*, provavelmente, na primeira década do século XX, abriu uma lacuna na cultura educativa da cidade, já vista em sentido amplo e não mais restrita às salas de aula. As elites locais viam nas instituições dessa natureza, “a celebração de um bem cultural” pelo qual se devia chegar ao progresso educacional, moral e intelectual de Caicó. Para tanto, em janeiro de 1918, os redatores d’*O Juvenil* – Floriano Medeiros, José Dias de Medeiros, Francisco Gurgel, Esperidião Medeiros, Plácido Aristóteles e, especialmente, José Gurgel de Araújo – iniciavam uma Campanha em prol de uma nova biblioteca para a cidade, da qual decorrerão *vantagens úteis ao nível moral e intelectual do caicoense*, com a seguinte chamada:

Estamos certos de que os filhos mais ilustres d’ esta terra não se furtarão ao auxílio de tão alto cometimento que vem pôr em descortino a obra de civilização da nossa terra pela agência do bom livro, que é o pábulo espiritual do qual todos nós carecemos. Apelamos para a mocidade caicoense e para os ilustres representantes da nossa municipalidade, para que, patrocinando tão boa idéia, em breve tenhamos um gabinete de leitura capaz de preencher uma tão preconcebida necessidade. (SURGE ET AMBULA, 1918, p. 1-2).

Fazendo ressoar “pôr em descortino a obra de civilização da nossa terra pela agência do bom livro”, os intelectuais, os professores, as lideranças políticas locais e pessoas da comunidade apoiaram a Campanha dos jovens jornalistas, a qual resultou na criação da *Biblioteca Olegário Vale*, em homenagem ao fundador do *Club 20 de Janeiro*.

Assim sendo, a 14 de setembro de 1919, no período compreendido entre a Festa de Sant’Ana (mês de julho) e a Festa do Rosário (mês de outubro), um acontecimento memorável marcou a vida cultural da cidade de Caicó (RN): a inauguração da *Biblioteca Olegário Vale*, já em funcionamento desde 1918, em salas da Intendência Municipal, que também sediava o *Grupo Escolar Senador Guerra*. Segmentos sociais ligados à educação escolar, às letras, às artes, às armas, à agricultura e ao comércio fundaram, naquela mesma data, a *Associação Educadora Caicoense*, sob a iniciativa do intelectual José Gurgel de Araújo (1892-1966), destinada a ser a instituição educativa mantenedora da *Biblioteca Olegário Vale*. Intelectual de múltiplas intervenções no território educativo cultural e social, o caicoense José Gurgel de Araújo diplomou-se pela Faculdade de Farmácia de Recife, em 1923, especializando-se em Farmacêutico Químico Industrial. Militou na imprensa periódica local, foi professor, fundou escolas e clubes de serviços em Caicó e instalou o primeiro Posto de Profilaxia da cidade.

Do ponto de vista de uma formalidade das práticas sociais, a administração da *Biblioteca Olegário Vale* coube a uma associação civil, intitulada *Associação Educadora Caicoense*, também fundada em 19 de setembro de 1919, conforme referida anteriormente, a qual foi constituída por cinquenta e oito sócios efetivos, de diferentes categorias sociais e profissionais. Dentre eles, Joaquim Ignácio de Carvalho Filho, Honório Onofre de Medeiros, Celso Afonso Dantas, Gester Apolinar de Britto, Odilon Lebarre, Abel Furtado de Mendonça, Hermógenes Baptista de Araújo, Fenelon Araújo, Joaquim Martiniano de Araújo, Joel Damasceno, José Ezelino da Costa. Cada sócio fundador contribuiu com “uma jóia” de cinco mil réis, passando a pagar uma mensalidade no valor de um mil réis para a formação de um fundo social que se destinava às despesas da Associação. Além da contribuição dos fundadores, dispunha, ainda, dos donativos ofertados pelos sócios honorários e beneméritos. (ASSOCIAÇÃO EDUCADORA CAICOENSE, 1924).

Para administrar essa associação educadora, os sócios fundadores escolheram a sua primeira diretoria, com mandato de um ano, que ficou assim



constituída: Presidente, Janúncio Nóbrega; Vice-Presidente, José Gurgel de Araújo; Primeiro Secretário, Pedro Militão; Segundo Secretário, José de Araújo Santos; Orador, Hilarino Amâncio Pereira; Tesoureiro, Ignacio de Medeiros Dias; Procurador, José Dias de Medeiros; Bibliotecário, Esperidião Eloy de Medeiros. (ASSOCIAÇÃO EDUCADORA CAICOENSE, 1924).

As finalidades dessa agremiação acham-se explicitadas no Estatuto, instrumento jurídico desencadeador de uma série de formalidades de práticas institucionais, que se revelariam nas atividades socioculturais voltadas para o aperfeiçoamento moral e intelectual do caicoense pela difusão das "luzes" do saber erudito. De certo modo, essas finalidades obedeciam a "direções obrigatórias" – expressão de Certeau (2000) – traçadas segundo o cunho sociopolítico em que essa agremiação se inscrevia: o compromisso com a educação, a cultura e a instrução escolar. De fato, competia à *Associação Educadora Caicoense*:

Manter uma biblioteca pública nesta cidade; criar oportunamente escolas; desenvolver a instrução sob todos os seus aspectos; combater o analfabetismo; elevar o nível moral e intelectual da terra; incentivar no espírito público o dever cívico e o patriotismo de cada cidadão. (ASSOCIAÇÃO EDUCADORA CAICOENSE, 1924, fl. 1).

Com tal convicção, esforços dos organizadores foram empreendidos em direção ao aumento e à diversificação de títulos, para compor coleções diversas através de compra ou mesmo mediante doações de "feixes de livros". É evidente que na espessura de uma formalidade das práticas, os idealizadores da *Biblioteca Olegário Vale* enviaram correspondências, difundindo a Campanha de doação de livros (ou doação de valores monetários), contemplando a coletividade caicoense, educadores, intelectuais e instituições públicas. Destinatário de uma dessas missivas, o então Governador do Estado – Dr. Antônio José de Mello e Souza (1920-1924) – que "[...] não podendo dispor de livros que possa oferecer a biblioteca, pede licença para enviar a modesta contribuição de 50\$000 para este fim." (A EDUCADORA CAICOENSE, 1920, p. 2).

Enquanto principal idealizador e organizador desse "centro de livros," José Gurgel de Araújo, explicitamente comprometido com a causa educativa que abraçara, formalizou, durante a Campanha de 1918, a doação de mais de uma centena de livros, subtraída da sua biblioteca particular para aquela



instituição pública, conforme relato do seu filho Neemias. (MEDEIROS, 2006). Por diversas formalidades, a *Biblioteca Olegário Vale* nascia colada ao seu principal idealizador, José Gurgel de Araújo, educador e intelectual, assim como fora o *Club 20 de Janeiro* à pessoa de Olegário Gonçalves de Medeiros Vale, também educador e intelectual.

Certamente que regido pela cultura do público, do coletivo e da idéia matriz de sociedade politicamente moderna (ARROYO, 1997), no ano de 1920, o periódico *O Seridoense* divulgava a entrada das doações de novos livros para a *Biblioteca Olegário Vale*. Essas doações atingiram cento e quinze livros e outros impressos de autores estrangeiros, nacionais e regionais, incluindo livros de história e de história da educação – dentre eles *L'instruction publique au Brésil (1500-1889): l'histoire et législation* – e obras antropológicas, científicas, didáticas, filosóficas, pedagógicas, técnicas, jurídicas e literárias (contos, crônicas, conferências, poesias, romances, novelas). Mas, afinal, quem foram os doadores desses cento e quinze livros? Nos protocolos das formalidades das práticas, próprias de doações publicadas pelas páginas d'*O Seridoense* (ano de 1920), aparecem geralmente especificados os nomes dos autores, dos títulos dos livros e impressos, além dos beneméritos doadores, conforme os quadros 1 e 2.

Como poderíamos qualificar os seus doadores ou possíveis assinaturas? Parece-nos que a *Biblioteca Olegário Vale* não dispunha de recursos suficientes para manter os custos com as assinaturas desses impressos. É prudente, portanto, considerar a possibilidade de terem sido doados (depois de lidos) pelos seus assinantes, muito provavelmente, membros da *Associação Educadora Caicoense*, agremiação sem fins lucrativos que administrava a *Biblioteca Olegário Vale*.

A cultura do público e do coletivo, legitimada pela idéia matriz de sociedade politicamente moderna, desdobra-se em visíveis formalidades de práticas. O acervo da *Biblioteca Olegário* reunia, assim, livros de diversos gêneros e estilos, obras de linguagens universais circulantes por lugares variados e longínquos, para então chegar às mãos de leitores e leitoras da cidade de Caicó. Foi o que aconteceu, por exemplo, com a novela *Paulo e Virgínia*, do francês Jacques Henri Bernardin de Saint-Pierre, escrita em 1787, gênero de preferência de um amplo público leitor na Europa, em Portugal, no Brasil e em Caicó, apreciador do eixo da trama que se fixava na natureza, nos sentimentos e na solidão humanos.



Sem dúvida, na Europa (especialmente em Portugal), a leitura de *Paulo e Virgínia* por leitores românticos tornou-a comentada, traduzida, prefaciada, utilizada como epígrafe em vários contos e romances publicados em folhetins e periódicos. Uma espécie de história "moral" e religiosa, estimulou outros escritos, a exemplo das cartas de leitoras que foram endereçadas ao escritor, após a publicação dessa obra de enredo fantasioso. (GUERREIRO, s.d.; GOULEMOT, 1996). Em terras brasileiras "[...] foi um dos livros mais populares do século XIX, a se confiar no número de referências feitas a essa obra na ficção brasileira da época." (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998, p. 221). Certamente, em Caicó, sob esse prisma, não foi diferente. A recepção da novela *Paulo e Virgínia*, ao lado de outros clássicos da dramaturgia francesa, deve ter inspirado a escrita de artigos lírico-sentimentais, como sugerem as crônicas publicadas pelas páginas do *Jornal das Moças*. (AMOR E SAUDADE, 1926; SUSPIROS, 1926).

Além de conceber uma maneira toda especial de leitura e de escrita, a literatura romanesca também chegou a definir, segundo Chartier (2001, p. 114), uma maneira particular de ler, a qual "[...] vincula a leitura aos efeitos. Quando se lê a novela, [...], há emoção e sensibilidade: as pessoas choram, se comovem, e isto define um paradigma geral da leitura".

Ao lado do propósito de promover um maior acesso à cultura leitora erudita, popular e educacional de linguagens universais, principalmente aos professores, aos alunos de escolas públicas e privadas e à população de Caicó, os organizadores e administradores da *Biblioteca Olegário Vale* incluíram, nesse acervo cultural, periódicos e jornais, os quais traziam a notícia rápida extraída da vida cotidiana, a crônica social e o comentário político. Também nessa Biblioteca educadora, como afirmara Machado de Assis (1986, p. 945), o jornal é a "[...] locomotiva intelectual em viagem para mundos desconhecidos, é a literatura comum, universal, altamente democrática, reproduzida todos os dias, levando em si a frescura das idéias e o fogo das convicções".

A Biblioteca com seus livros, com seus jornais e periódicos, com suas mesas caprichosamente retangulares seria, pois, um acervo cultural com ambições de convívio grupal, de inserção social, de vivências de cidadania. Nessa formalidade de práticas, a *Biblioteca Olegário Vale* democratizou à "comunidade de leitores", nos termos de Chartier (1994), periódicos e jornais como: *A Aurora* (São Paulo-SP), *A Rua* (Maceió-AL), *Diário de Pernambuco* (Recife-PE), *Diário do Estado da Paraíba* (Paraíba-PB), *Imprensa* (Natal-RN), *O*

*Binóculo* (Caicó-RN), *O Jornal* (Rio de Janeiro-Capital Federal), *O Mensageiro* (Manaus-AM), *O Parafuso* (Jardim do Seridó-RN) e *O Seridoense* (Caicó-RN).

Pensar em formalidades de práticas de uma Biblioteca pública implica em reconhecer o imperativo do empréstimo (gratuito) individual. Essa modalidade de "leitor institucionalizado" – expressão formulada por Wittmann (2002) – explicita novos modos de acesso ao livro e ao jornal, sob os quais o ato de ler será cada vez mais democratizado, socializado, diversificado e identificado. Para além da modalidade de empréstimo ou não, o leitor tinha a sua disposição, na *Biblioteca Olegário Vale*, uma sala de leitura, mesas, cadeiras e estantes (abertas) de livros.

A própria epígrafe deste texto é indicativa da disposição dos aposentos internos da Biblioteca: um lugar coletivo ambientado para a leitura de livros e jornais; a convivência grupal e discreta de leitores de diferentes idades que exteriorizavam em torno da prática de leitura, distintos interesses e, por fim, o predomínio do silêncio no interior do recinto.

Conforme observou o atento "visitante" da Biblioteca Olegário Vale, naquele ambiente "Harpocrates reinava sem oposição." (JEREMIAS, 1918, p. 65). Esta divindade telêmica representa "[...] o silêncio e sua Palavra é a Palavra do Eon, ABRAHADABRA, o fim de todas as palavras." (HARPOCRATES, s.d., p. 1). Mas, se pelas formalidades das práticas dessa instituição, a palavra não podia ser expressa em voz alta, entretanto, ela se revela pela discreta escrita do arguto "visitante".

Como não pensar a *Biblioteca Olegário Vale* educando, instruindo a cidade e seus cidadãos pela cultura leitora erudita, popular e educacional de linguagens universais? Uma cidade já sensibilizada da lógica do progresso educacional, da coesão social, do universalismo, pois, afinal, "[...] qualquer acervo não só traz embutida uma concepção implícita de cultura e saber, como desempenha diferentes funções, dependendo da sociedade em que se insere." (SCHWARCZ; AZEVEDO; COSTA, 2002, p. 120). Teria ela feito avançar o gosto do caicoense pelas letras?

É pertinente esclarecer que, ao se avizinhar a década de 1920, a população de Caicó aproximava-se, em termos gerais, de 25.366 habitantes, sendo 3.950 na área urbana e 21.416 na área rural. (MORAIS, 1999). Por essa época, a economia local estava centrada na atividade da pecuária e no cultivo do algodão mocó. Afastada da cidade, a população rural dispersa



pelas fazendas estava à espera da escola de todos, para alargar a escolarização. Urgia, pois, a instalação de “[...] escolas que, embora modestas, não deixarão de colher os mais admiráveis frutos.” (ARAÚJO, 1918, p. 2).

Expandir a escola, alargar a escolarização era um imperativo político de educadores do público e do privado. Nesse “centro de livros”, os idealizadores da *Biblioteca Olegário Vale*, através da *Associação Educadora Caicoense*, abraçaram a “cruzada santa” pela indeclinável campanha de expansão da escola primária aliada ao alargamento da escolarização, a qual resultou na criação de vinte e cinco (25) escolas para meninos e meninas nas Fazendas do Município de Caicó. Essa “cruzada santa” a favor da alfabetização foi incentivada por José Gurgel de Araújo, que publicou uma série de três artigos nas páginas do periódico *O Juvenil*, por meio dos quais manifestava a confiança solidária nas iniciativas em prol da remodelação moral e social da coletividade, da melhoria do nível intelectual da cidade advindas pela multiplicação da escola e pelo alargamento da escolarização. (ARAÚJO, 1918; 1918a; 1918b).

Perante a população rural composta de crianças, de jovens e de adultos, a *Biblioteca Olegário Vale* e sua mantenedora – *Associação Educadora Caicoense* – projetavam no plano material, simbólico e existencial: salas de aula coletivas, salas de leitura silenciosa, gosto pelo estudo, apego à cultura leitora erudita, educacional e popular, de linguagens universais. Em muitos lugares, como ressalta Azevedo (1945), a idéia de levar o livro a todos invadiu outros domínios, como a escola primária e as camadas populares.

De todo modo, o ser humano é, também ele, sujeito destinatário das formalidades das práticas que institui e projeta novas vivências e socialidades? Sob tal indagação, esclarece-nos Certeau (2000, p. 160): “As [formalidades das] práticas permitem apreender os modos de uma nova combinação: elas definem, com efeito, o campo onde se efetua o deslocamento que irá refluir sobre as ideologias”.

Subjacente às formalidades das práticas da *Biblioteca Olegário Vale* inscrevia-se um programa educativo mediante a convenção do constante avanço da elevação do nível intelectual, moral (ético) e espírito público da coletividade. Nessa direção ideológica, a educação escolar abrangia atributos da cultura leitora, erudita e cognitiva, e a dimensão de valores cívicos, patrióticos, éticos e estéticos de linguagens universais. Coroando tudo isso,

estava a *Biblioteca Olegário Vale* – “centro de livros” – lugar de encontro do leitor com livros, jornais e outros leitores. A leitura silenciosa e simbólica de “feixes de livros” e jornais, num ambiente em que reinava a força de Harpocrates, revela-se como expressão da cultura de um povo e das formalidades (renovadas) de práticas educativas.

Estimular nas “salas-de-consulta coletiva” a leitura silenciosa e seletiva de “feixes de livros”, como almejavam os criadores da Biblioteca Olegário Vale, era acima de tudo incentivar o espírito público, o hábito de ler e o de polir em cada usuário(a) um jeito próprio de ser um leitor(a) e um escritor(a). Afinal, as formalidades das práticas da Biblioteca Olegário Vale se compraziam com os padrões da cultura erudita de linguagens universais, com as práticas escolares gerais renovadoras e se combinavam com o progresso intelectual de seus concidadãos ao lado do progresso econômico. Mas, que se fazia coincidir com lugares dotados de paredes, de telhados e de portas abertas...

### Quadro 1

Livros e outros impressos doados para a Biblioteca Olegário Vale em 1920

Autor	Título	Doação	Fonte
A. Childe	Guia das coleções de arqueologia clássica	Museu Nacional	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 305, 13 fev. 1920
Afonso Cláudio	Consulta e pareceres	Dr. Joaquim Ferreira Chaves	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920
Aksakaf	Animismo e espiritismo	José Ariston de Araújo	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 336, 08 out. 1920
Alaor Prata Soares	Questões pecuniárias	Dr. Joaquim Ferreira Chaves	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920
Alberto Maranhão	Na Câmara e na imprensa	Dr. Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920
Alexandre Dumas	Os mártires do dinheiro	Dr. Antônio Pires Ferreira	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 334, 29 set. 1920



<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Doação</b>	<b>Fonte</b>
Almeida Garret	Viagens na minha terra	Hilarino Amâncio Pereira	○ Seridoense, Caicó, ano 6, n. 299, 02 jan. 1920
Antonio Querino de Araújo	Sem título	Prof. Francisco Gonzaga Galvão	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
Auta de Souza	Horto	Hilarino Amâncio Pereira	○ Seridoense, Caicó, ano 6, n. 299, 02 jan. 1920
Balzac	A última encarnação de Vautrin	Djalma Pires Ferreira	○ Seridoense, Caicó, Ano 7, n. 318, 04 jun. 1920
Balzac	Um conchego de solteiro	Djalma Pires Ferreira	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 336, 08 out. 1920
Begun	Os quinhentos milhões	Agenor Miranda	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 318, 04 jun. 1920
Biblioteca Nacional	Anais	Biblioteca Nacional	○ Seridoense, Caicó, ano 6, n. 305, 13 fev. 1920
Biblioteca Nacional	Boletim	Afonso M. Pires Ferreira	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 336, 08 out. 1920
Biblioteca Nacional	Boletim bibliográfico	Biblioteca Nacional	○ Seridoense, Caicó, ano 6, n. 305, 13 fev. 1920
Bernardim de Saint-Pierre	Paulo e Virgínia	Dr. Antônio Pires Ferreira	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 334, 29 set. 1920
Blasco Ibanez	A catedral	Dr. Antônio Pires Ferreira	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 318, 04 jun. 1920
Blasco Ibanez	A catedral	Dr. Antônio Pires Ferreira	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 334, 29 set. 1920
Blasco Ibanez	Jesuítas	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Doação</b>	<b>Fonte</b>
Calorus	O filho de Napoleão I	Agenor Miranda	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 318, 04 jun. 1920
Camilo Castelo Branco	Amor de perdição	Dr. Antônio Pires Ferreira	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 334, 29 set. 1920
Carlos Fernandes	Epitácio Pessoa	Dr. Joaquim Ferreira Chaves	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920
Carlos Ploetz	Primeiras noções da gramática francesa	Olavo Lamartine de Faria	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 336, 08 out. 1920
Carvalho Saavedra	Física elementar	Dr. Antônio Pires Ferreira	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 318, 04 jun. 1920
Catulo da Paixão Cearense	O sertão em flor	Olavo Lamartine de Faria	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 336, 08 outubro 1920
C. J. P. Bourget	O sentimento da morte	Afonso M. Pires Ferreira	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 336, 08 out. 1920
Claude Traveré	Thomaz L'Agnelet	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
Coelho Barbosa	Homeopatia	Major José Eustáquio de Araújo	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 301, 16 jan. 1920
Coelho Neto	A descoberta da Índia	Olavo Lamartine de Faria	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 336, 08 out. 1920
C. Wagner	A vida simples	Dr. Antônio Pires Ferreira	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 318, 04 jun 1920
C. Wagner	A vida simples	Dr. Antônio Pires Ferreira	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 334, 29 set. 1920
Dias Marins (Dr.)	ABC do agricultor	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920



<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Doação</b>	<b>Fonte</b>
Dioclécio Duarte	Uma página do Brasil	Dr. Joaquim Ferreira Chaves	○ Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920
Diversos Autores	As mais lindas poesias	Dr. Antônio Pires Ferreira	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 334, 29 set. 1920
Dufreme	Nouveau cours de pedagogie	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
E. Dueret	Lês mots pour rire	Olavo Lamartine de Faria	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 334, 29 set. 1920
Émile Zola	Germinal	Hilarino Amâncio Pereira	○ Seridoense, Caicó, ano 6, n. 299, 02 jan. 1920
E. Vlieberg (Dr.)	Conferências	Prof. Francisco Gonzaga Galvão	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
Ezequiel Wanderley	Balões de ensaio	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 336, 08 out. 1920
Flamarion	O imortal, Deus na natureza	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
Francisco Severiano (Pe.)	Anuário eclesiástico	Prof. Francisco Severiano Sobrinho	○ Seridoense, Caicó, ano 6, n. 301, 16 jan. 1920
Francolino e Aleixo	Políticos e estadistas contemporâneos	Dr. Joaquim Ferreira Chaves	○ Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920
Guimarães Cova	Municípios da Bahia	Agenor Miranda	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 318, 04 jun. 1920
Gustave Flaubert	A educação sentimental	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
Halbout	Gramática francesa	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920



<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Doação</b>	<b>Fonte</b>
Henrique Castriciano	Ruínas	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
Henry de Grammont	História de Napoleão	Dr. Antônio Pires Ferreira	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 334, 29 set. 1920
Henry Sienkiewicz	Quo vadis	Dr. Antônio Pires Ferreira	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 334, 29 set. 1920
Isabel Gondim	O Brasil – poemeto histórico	Major José Eustáquio de Araújo	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 301, 16 jan. 1920
Isabel Gondim	Sedição de 1817 no Rio Grande do Norte	Major José Eustáquio de Araújo	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 301, 16 jan. 1920
Jacinto Freire	Vida de Dom João de Castro	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
João do Rio	No tempo de Wenceslau	Dr. Joaquim Ferreira Chaves	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920
João Pires Ferreira	Dádiva	Djalma Pires Ferreira	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 336, 08 out. 1920
João Ribeiro	Gramática portuguesa – curso superior	Dr. José Pires Ferreira	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920
J. M. Barros	A mão errante	Djalma Pires Ferreira	O Seridoense, Caicó, Ano 7, n. 318, 04 jun. 1920
José de Alencar	Iracema	Dr. Antônio Pires Ferreira	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 334, 29 set. 1920
José Ricardo Pires de Almeida (Dr.)	L'instruction publique au Brésil (1500-1889): l'histoire et legislation	Museu Nacional	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 305, 13 fev. 1920
José Peres Galhardo	Enciclopédia popular	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920



<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Doação</b>	<b>Fonte</b>
Juan Pujol	De Londres a Flandres	Agenor Miranda	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 318, 04 jun. 1920
Júlio Verne	Uma cidade flutuante	Djalma Pires Ferreira	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 318, 04 jun. 1920
Leon Diniz	Depois da morte	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
Lima Barreto	Triste fim de Policarpo Quaresma	Dr. Joaquim Ferreira Chaves	○ Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920
Luiz Cordeiro	Três premissas num sorites	Prof. Francisco Gonzaga Galvão	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
Luiz de Camões	Sonetos de amor	Hilarino Amâncio Pereira	○ Seridoense, Caicó, ano 6, n. 299, 02 jan. 1920
Luiz Vaz	Virgem e mãe	José Ariston de Araújo	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 318, 04 jun. 1920
Mantegazza	O século neurótico	Afonso M. Pires Ferreira	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 336, 08 out. 1920
Maria Amélia Vaz de Carvalho	Crônicas de Valentina	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
Mário Lima	Medalhas e brasões	Dr. José Augusto Bezerra de Medeiros	○ Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920
Martins Costa	Noções de química	Dr. Antônio Pires Ferreira	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 334, 29 set. 1920
Medeiros e Albuquerque	○ Hipnotismo	Olavo Lamartine de Faria	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 336, 08 out. 1920
Mira	Confraternização republicana	Dr. Joaquim Ferreira Chaves	○ Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Doação</b>	<b>Fonte</b>
Nestor Victor	A crítica de ontem	Dr. José Augusto Bezerra de Medeiros	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920
Olavo Freire	Geometria prática	Olavo Lamartine de Faria	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 336, 08 out. 1920
Otto Prazeres	O Brasil na guerra	Dr. Joaquim Ferreira Chaves	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920
P. Bourget	O sentimento da morte	Afonso M. Pires Ferreira	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 336, 08 out. 1920
Padre Silvério	Quarenta contos	Dr. José Pires Ferreira	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920
Paulo Mahalin	O filho do mosqueteiro	Olavo Lamartine de Faria	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 336, 08 out. 1920
Pereira Alves	Discursos e conferências	Hilarino Amâncio Pereira	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 299, 02 jan. 1920
Perez Escrich	História de um beijo	Dr. José Pires Ferreira	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920
Perez Escrich	Os ladrões de honra	Dr. Antônio Pires Ferreira	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 334, 29 set. 1920
Piquete Carneiro (Dr.)	Açude do Quixadá	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920b
Plínio Cavalcanti	Silvestre Lajedo – romance dos costumes brasileiros	Dr. José Augusto Bezerra de Medeiros	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920
Prefeitura do Distrito Federal	Oito meses de administração interina	Dr. Joaquim Ferreira Chaves	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920
Rivadavia Correia	A verdade sobre a situação financeira do Brasil em 1914	Dr. Joaquim Ferreira Chaves	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920



<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Doação</b>	<b>Fonte</b>
Roquete	Seleta francesa	Dr. Antônio Pires Ferreira	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 318, 04 jun. 1920
Roquete	Seleta francesa	Dr. Antônio Pires Ferreira	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 334, 29 set. 1920
Roquete Pinto	Antropologia (guia)	Museu Nacional	○ Seridoense, Caicó, ano 6, n. 305, 13 fev. 1920
Saavedra	Rudimentos de física experimental	Dr. Antônio Pires Ferreira	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 334, 29 set. 1920
Saavedra	Zoologia elementar	Dr. Antônio Pires Ferreira	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 334, 29 set. 1920
Schopenhauer	Dores do mundo	Dr. Antônio Pires Ferreira	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 334, 29 set. 1920
Saly Orlando	Pelo jovem	Hilarino Amâncio Pereira	○ Seridoense, Caicó, ano 6, n. 299, 02 jan. 1920
Silio Boccanera	Os cinemas da Bahia	Afonso M. Pires Ferreira	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 336, 08 out. 1920
Sílvio Romero	Provocações e debates	Gorgônio Ambrósio da Nóbrega	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 336, 08 out. 1920
Souza Pinto	Dicionário francês – Português	José de Araújo Santos	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 318, 04 jun. 1920
Souza Pinto	Dicionário Francês – português	José de Araújo Santos	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 336, 08 out. 1920
Tenório de Cerqueira	Migalhas	Hilarino Amâncio Pereira	○ Seridoense, Caicó, ano 6, n. 299, 02 jan. 1920
Theodoro de Morais	Sanções	Dr. José Augusto Bezerra de Medeiros	○ Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Doação</b>	<b>Fonte</b>
Théodule-Armand Ribot	As doenças da memória	Agenor Miranda	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 318, 04 jun. 1920
Theothonio Freire	Flâmulas	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
Vautrin	A última encarnação	Djalma Pires Ferreira	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 336, 08 out. 1920
Visconde de Taunay	Inocência	Dr. Antônio Pires Ferreira	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 334, 29 set. 1920
Vitor Coelho de Almeida (Pe.)	Conferências	Major José Eustáquio de Araújo	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 301, 16 jan. 1920
Zeferino Galvão	Cartas ao diabo	Inácio Vale Sobrinho	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 305, 13 fev. 1920

204

### Quadro 2

Livros e outros impressos dados para a Biblioteca Olegário Vale  
(sem identificação de autoria) em 1920

<b>Título</b>	<b>Doação</b>	<b>Fonte</b>
A margem de uma conferência	Dr. Joaquim Ferreira Chaves	O Seridoense, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920
As virtudes antigas	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
Europa pitoresca	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
Gramática prática da língua inglesa	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
Guilherme II et son peuple	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	O Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920



Título	Doação	Fonte
História da prostituição	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
Indicador da produção francesa	Prof. Francisco Gonzaga Galvão	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
Novo Testamento	Agenor Miranda	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 318, 04 jun. 1920
○ estróina de Maximiliano Persin	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
○ imortal	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
Reforma dos serviços da higiene administrativa	Dr. Juvenal Lamartine de Faria	○ Seridoense, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920
Trabalhos da comissão científica de exploração	Museu Nacional	○ Seridoense, Caicó, ano 6, n. 305, 13 fev. 1920

## Nota

205

- 1 Artigo ampliado a partir do texto "O encontro do leitor com o livro na Biblioteca Olegário Vale. (Caicó-RN, 1918-1920)" – apresentado no IV Congresso Brasileiro de História da Educação, Goiânia, 2006.

## Referências

A EDUCADORA CAICOENSE. **○ Seridoense**, Caicó, ano 6, n. 299, 2 jan. 1920.

AMOR E SAUDADE. **Jornal das Moças**, Caicó, ano 1, n. 27, 29 jul. 1926.

ARAÚJO, José Gurgel. Escola rural I. **○ Juvenil**, Caicó, ano 1, n. 20, 27 abr. 1918.

\_\_\_\_\_. Escola rural II. **○ Juvenil**, Caicó, ano 1, n. 21, 4 mai. 1918a.

ARAÚJO, José Gurgel. Escola rural III. **○ Juvenil**, Caicó, ano 1, n. 22, 11 maio. 1918b.

ARAÚJO, Marta Maria de; MEDEIROS, Maria das Dôres. **○ encontro do leitor com o livro na Biblioteca Olegário Vale**. (Caicó-RN, 1918-1920). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., Goiânia, 2006. **Anais...** Goiânia: Universidade Católica de Góis/Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.

ARISTON, Eunice. **Olegário Vale**: o idealista. Natal: Editora RN Econômico, 2004.

ARROYO, Miguel G. O aprendizado do direito à cidade: Belo Horizonte – a construção da cultura pública. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 26, p. 23-38, dez. 1997.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Miscelânea**: o jornal e o livro. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguiar, 1986. (obra completa, v. 3).

ASSOCIAÇÃO EDUCADORA CAICOENSE. **Certidão**. Caicó (RN), abr. 1924.

AZEVEDO, Fernando. **As técnicas de produção do livro e as relações entre mestres e discípulos**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

BIBLIOTECA OLEGÁRIO VALE. **O Seridoense**, Caicó, ano 6, n. 299, 02 jan. 1920.

\_\_\_\_\_. **O Seridoense**, Caicó, ano 6, n. 301, 16 jan. 1920.

\_\_\_\_\_. **O Seridoense**, Caicó, ano 6, n. 302, 22 jan. 1920.

\_\_\_\_\_. **O Seridoense**, Caicó, ano 6, n. 305, 13 fev. 1920.

\_\_\_\_\_. **O Seridoense**, Caicó, ano 7, n. 311, 16 abr. 1920.

\_\_\_\_\_. **O Seridoense**, Caicó, ano 7, n. 318, 04 jun. 1920.

\_\_\_\_\_. **O Seridoense**, Caicó, ano 7, n. 334, 29 set. 1920.

\_\_\_\_\_. **O Seridoense**, Caicó, ano 7, n. 336, 08 out. 1920.

BRASIL. REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Anuário estatístico do Brasil**. Cultos, assistência, repressão e instrução. Rio de Janeiro: Tipografia da Estatística, 1927.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Forense Universitária, 2000.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução Mary del Priore. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.



\_\_\_\_\_. **Cultura escrita, literatura e história.** Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anais Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

GOULEMOT, Jean-Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura.** Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GUERREIRO, Carla Maria Vicente. **Paisagem romântica e utopia:** Paul et Virginie de Bernardin de Saint-Pierre no romantismo português. Disponível em: <[www.fl.ul.pt/centros\\_invt/comparat/anteriores/act9/programa/act9-32.html](http://www.fl.ul.pt/centros_invt/comparat/anteriores/act9/programa/act9-32.html)> Acesso em: 10 ago. 2006.

HARPOCRATES. Disponível em: <<http://www.ordotempliorientisbrasil.org/pagina.asp?pg=12287>

28654>. Acesso em: 15 jul. 2006.

JEREMIAS. Na biblioteca. O Binóculo, Caicó, 18 maio 1918. In: A nota: reminiscências. Caicó: [Tipografia da Escola Pré-Vocacional de Caicó], [195-].

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MEDEIROS, Neemias Gurgel de. **Relato oral sobre a Biblioteca Olegário Vale.** Caicó, 26 jul. 2006.

MONTEIRO, Pe. Eymard L'E. **Caicó.** (Subsídios para a história completa do município). Recife: Escola Salesiana de Artes Gráficas, 1945.

MORAIS. Christiani Cardoso. Leitores mineiros oitocentistas e sua busca pela difusão das práticas de letramento. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPEd, 2003. 1 CR-ROM.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. **Desvendando a cidade:** Caicó em sua dinâmica espacial. Brasília: Senado Federal; Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1999.

SCHWARCZ, Lília Moritz; AZEVEDO, Paulo César; COSTA; Ângela Marques. **A longa viagem da biblioteca dos reis:** do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SURGE ET AMBULA. **O Juvenil,** Caicó, ano 1, n. 5, 11 jan. 1918.

SUSPIROS. **Jornal das Moças,** Caicó, ano 1, n. 42, 19 dez. 1926.



WITMANN, Reinhard. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII? In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. Tradutores Fulvia M. L. Moretto e Guacira Marcondes Machado. São Paulo: Ática, 2002.

Profa. Dra. Marta Maria de Araújo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Coordenadora da Base de Pesquisa Estudos Histórico-Educacionais  
E-mail | [martaujo@digil.com.br](mailto:martaujo@digil.com.br)

Profa. Especialista Maria das Dôres Medeiros  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Integrante da Base de Pesquisa Estudos Histórico-Educacionais  
E-mail | [dorinha@uol.com.br](mailto:dorinha@uol.com.br)

Recebido 15 abr. 2008

Aceito 24 abr. 2008



# Tecnologias na educação: uma análise sociológica

## Technologies in education: a sociological analysis

Roger Dale

Universidade de Bristol | Inglaterra

Tradução Márcia Barbosa da Silva

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Sandra Mara de Oliveira Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Roger Dale é pesquisador da Universidade de Bristol e foi também Catedrático na Universidade de Auckland. É o coordenador acadêmico da rede temática Globalisation and Europeanisation Network in Education (GENIE) e co-fundador da revista *Globalização, Sociedade e Educação*. Em uma fria tarde de dezembro, o Professor Dale recebeu gentilmente em seu gabinete de trabalho as doutorandas Márcia Barbosa da Silva e Sandra Mara de Oliveira Souza, representantes da Base de Estudos e Pesquisas em Meios de Comunicação e Educação (COMBASE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN para uma entrevista sobre Tecnologia e Educação do ponto de vista da Sociologia Política. A entrevista foi registrada em vídeo pelo jornalista Ric Pereira e brevemente será disponibilizada pela COMBASE. O entrevistado, aborda assuntos atuais e relevantes no Reino Unido de hoje e nós percebemos que os mesmos assuntos são atuais e pertinentes ao Brasil, que, entretanto, está tão distante da Educação Pública inglesa. Alguns mitos são apontados e se sente que muitos desses mitos também habitam o nosso pensamento. Em resumo: a globalização fica mais clara para o leitor brasileiro atento.

209

### **Existem mudanças no uso da tecnologia na educação? Que tipo de mudanças seriam?**

**Roger Dale:** Curiosamente essa semana estava conversando com a turma sobre o uso do *powerpoint*. Eu dizia para a classe: "O *powerpoint* introduz um novo conjunto de valores, relações e visões do conhecimento para o ensino?"

Embora essa questão pareça um tanto exagerada e estranha, percebemos que é pertinente quando reconhecemos que todo o conteúdo ensinado está impregnado de um conjunto particular de valores, relações e visões do conhecimento, ainda que não estejam explícitos. Dessa forma eu não sei se existem valores tecnológicos no *powerpoint*, mas sim na maneira como o material é organizado para ser apresentado através dele. Assim, eu creio que algo muda. Tenho certeza de que algo muda.

E há outras maneiras de construir conhecimento com tecnologia. A minha preferida – e esta é uma maneira meio antiga – é ter um quadro-negro e construir diagramas, porque desse jeito eu posso falar sobre como cheguei àquela forma de pensar. No *powerpoint* tudo o que eu posso dizer é: “é assim que eu penso”. Agora eu tenho certeza que, da mesma forma, o que eu faço usando um quadro-negro e um pedaço de giz, provavelmente poderia ser feito de maneira mais eficaz e talvez até melhorado com a tecnologia. Eu mesmo não tenho habilidade suficiente para poder fazer isso, então eu não uso tanto a tecnologia.

## 210 **O que o senhor pensa sobre a interatividade e como ela está presente em sua pesquisa?**

**Roger Dale:** Outra vez interessante. Nós falamos sobre isso numa de nossas aulas também. Uma coisa que eu faço quando estou ensinando é tentar provocar os estudantes com comentários desafiadores ou inesperados. Desse modo, procuro estabelecer uma interação. Eu não sei o que vocês entendem por interatividade. Tanto pode ser quando o professor se senta na frente de sua tela ou com seus alunos na sala de aula. Há interatividade de um jeito ou de outro. Por interatividade nós queremos dizer algo em particular. E eu penso que as coisas que podemos fazer, neste momento, tendem a ser um tanto limitadas. Isso acontece em parte porque na minha visão, basicamente, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação é muito conservador e suas capacidades e possibilidades não são exploradas pela escola.

### **Por que não?**

**Roger Dale:** Em parte porque de certa forma é muito arriscado e em parte por causa do modo como a tecnologia é apresentada para a educação. ○



modelo através do qual ela chega para as escolas é o do currículo. Chega como se fosse uma outra matéria e não é isso. É totalmente diferente.

A entrada da tecnologia na escola não quer dizer que nós temos que ter aulas sobre TIC, mas o modo através do qual elas são interpretadas e implementadas é o modo como executamos um currículo novo. Em geral essa modalidade é o que nós poderíamos chamar domesticação. Porém, se fizermos isso, vamos encontrar pessoas usando TIC na escola porque estão lá, não porque ajudam. Essas pessoas não conseguem imaginá-las fora de situações didáticas convencionais e acabam deixando de explorar suas possibilidades. Portanto, não creio, por exemplo, que até o momento as TIC tenham significado algum tipo de mudança no que já era feito pelo professor – mas eu penso que as TIC têm o potencial de nos permitir fazer coisas **diferentes** na educação.

### **Em vista disso, qual é o papel do professor neste momento em que as tecnologias estão entrando na sala de aula?**

**Roger Dale:** Em relação ao papel do professor, eu acho que nós não sabemos... porque está tudo “de pernas pro ar”. Se eu digo que nós não obtemos o benefício que poderíamos obter das TIC na sala de aula é porque isso está sendo feito para elas se adequarem ao padrão normal de ensino. Mas nós temos que encontrar uma nova maneira de fazer isso. Uma das particularidades no uso das TIC é que os alunos acabam tendo mais experiência com elas do que os professores. Muitas das coisas que os professores fazem tradicionalmente é motivo de riso para os alunos. Porque eles podem ver coisas *online* o tempo todo, que são bem melhores. É preciso haver uma relação bem diferente do que a que existe, pois o professor já não é mais a única fonte de conhecimento na sala de aula. Logo o que é que os professores fazem se eles simplesmente não conseguem ensinar? Isso resulta numa espécie de mudança de ensino para aprendizado, os professores possibilitando o aprendizado através de uma série de mídias. O momento não é para que todos usem as TIC para tudo.

### **Por quê?**

**Roger Dale:** Porque o que você aprende sobre os computadores? Computadores não são uma disciplina, computadores são uma forma de aprendizado, são

212

uma ferramenta. A História é uma disciplina. A Física é uma disciplina. E você pode aprendê-las. Uma das coisas que eu enfatizo é que a tecnologia por si só não é nada. Eu não costumo usar meu celular com frequência, por isso meu enteado me diz: "Roger, você não possui um celular. Você tem um monte de plástico no seu bolso". Porque é isso o que ele é até que seja ativado. Até que aquelas telas estejam exibindo algo, elas são apenas telas. Então quem determina por que aquelas telas estão lá? E quem determina como elas devem ser usadas? Elas estão lá porque todos os governos dizem que nós temos que usar mais TIC na educação, do contrário nosso país ficará para trás. E quando chegam às escolas os diretores ainda não sabem o que fazer com as TIC. Então eles dizem para os professores: "vão e façam algo com elas". Ou eles as colocam todas em uma única sala: "se você ensina história, você tem 5 aulas de história por semana. E uma delas terá que ser no computador". Mas podem existir experiências bem diferentes. Susan Robertson (ele refere-se à professora catedrática de Sociologia da Educação na Escola de Graduação em Educação da Universidade de Bristol) e eu escrevemos um artigo chamado "Alienígenas na Sala de Aula". Um dos alienígenas é o computador. A pergunta é: "o que ele está fazendo ali?". No artigo, nós tentamos demonstrar que existem muitas possibilidades educativas que podem ser exploradas até mesmo pelo uso de ferramentas simples como os buscadores de internet.

### **E por que essas experiências não acontecem com mais frequência?**

**Roger Dale:** Eu acho que a resposta para o porquê delas não acontecerem é o sistema. Eu não acho que você possa culpar os professores ou desenvolvedores de *software*. Há perigos, por exemplo, como empresas de *software* controlando o currículo nacional. A *Microsoft* forneceu o currículo nacional em alguns países. E isso é perigoso. Poder, isso é poder de verdade. Eles controlam o currículo. Eu acho que essa é uma pergunta muito boa: "como a tecnologia altera as relações de poder? – ela altera a forma com que o poder é exercido ou ela altera as relações de poder?". É uma pergunta muito boa.

**Tendo dito que o computador é um alienígena na sala de aula, o que o senhor pensa sobre o programa de distribuição de *laptops* de US\$100,00 para auxiliar estudantes nos países em desenvolvimento?**



**Roger Dale:** Isso é potencialmente ótimo, eu acho que é muito importante, mas os mesmos limites ainda estão lá. Um exemplo é o que aconteceu em uma escola da Islândia. Eles deram a cada estudante um *mini-laptop*. Eles levavam para casa, traziam para a escola, trabalhavam neles, andavam com eles, tudo foi feito. Ótimo. Depois de cerca de um mês, as crianças disseram: "será que a gente pode devolver isso para vocês? Porque a gente não gosta de carregar isso o tempo todo. Nós não os queremos. Eles são inúteis".

Talvez isso tenha ocorrido em parte porque eles não foram utilizados adequadamente. Não há nada na tecnologia por si só. Nós precisamos de um professor. Há mais de 20 anos eu venho dizendo que "um mínimo irreduzível de discernimento do professor é necessário para que o aprendizado possa acontecer". Logo, o computador não pode fazer tudo. O professor precisa ser capaz de tomar decisões.

Naquele país tem havido uma forte tentativa de produzir roteiros de ensino para professores. Roteiros no sentido literal mesmo. No Programa Nacional de Alfabetização é dito aos professores que a lição precisa ser dividida da seguinte forma: 10 minutos – 3 minutos de introdução, 4 minutos de desenvolvimento, dois minutos isso, 1 minuto aquilo. E é dessa forma. Isso é bobagem. Os professores claramente desaprovam.

O problema é que as TIC são muitas coisas ao mesmo tempo. São uma ferramenta? Sim, mas também as consideramos como a visão do futuro... Como é que o futuro será? E um terceiro significado é que nós também a vemos como o meio de chegar a esse futuro. E todas essas coisas acabam se misturando. É isso o que faz com que muitas discussões sobre as TIC e a Educação sejam tão insatisfatórias.

Há uma outra coisa que é menos nobre acerca desse tema. Tem havido por muito tempo, desde que eu me conheço por gente, tentativas de governos no sentido de encontrar substitutos baratos para os professores, porque o gasto com salários compõe entre 60% e 90% do orçamento da educação. No entanto, o argumento utilizado para justificar essa situação é que assim eles também podem se livrar de vários desses "professores preguiçosos que não sabem de nada".

## **Por outro lado, as crianças no Brasil ou na Nigéria estão muito felizes com seus novos *laptops*...**

**Roger Dale:** Claro. Eu acho que elas seriam como as crianças na Islândia, entendeu? Se você disser: "você tem que levar isso com você o tempo todo", elas diriam: "oh, não! Temos mesmo?". A novidade é boa, mas você tem de ser capaz de fazer algo interessante com o *laptop*. Tudo depende do que você pode fazer com ele. Ok, você está com seu *laptop* de US\$ 100,00, mas, o que aconteceria se você só utilizasse um *software* que é a versão eletrônica de um professor em sala de aula? Os alunos ficariam entediados. Nós sabemos que há pessoas que passam 24 horas por dia no computador e é muito difícil tirá-las de lá. Mas eu não acho que possamos considerar essas pessoas como modelo. Se essas crianças estivessem acordadas a noite toda lendo Shakespeare, nós estaríamos preocupados? Nós poderíamos estar preocupados que elas perdessem o sono, que elas fossem obsessivas ou algo assim. A lógica dessa situação é que ela possibilita algumas mudanças qualitativas. Eu acho que é uma coisa de geração e minha geração não consegue compreender. Meus alunos sabem mais do que eu sobre tecnologia e isso não me preocupa. Eles competem entre si para mostrar o quanto sabem sobre tecnologia, e eu não posso me meter nessa competição. Como sociólogo eu acho que tudo o que você tem a fazer é dizer: "essas situações parecem absolutamente banais, mas, na verdade, elas significam algo". E quando nós estamos vivenciando-as não sabemos o que significam. O sentido delas muda. De fato, o significado de nossa aula muda se nós usamos a tecnologia. A partir daí, se pode pensar o que é que nós podemos fazer agora, o que não podemos, e assim por diante. Todas essas questões ajudam a refletir sobre o significado do uso das TIC na educação e suas conseqüências mais amplas.

## **Na sua opinião, as TIC ajudam a ressignificar a visão de mundo dos alunos, não apenas como uma ferramenta, mas talvez como uma porta para outro tipo de conhecimento?**

**Roger Dale:** Eu acho que é isso mesmo. Eu acho que jovens trabalhando fora da escola, sozinhos ou em grupos, exploram bem mais os potenciais da tecnologia. Se a gente olhar para os estudos feitos a respeito da Economia da Atenção (a Economia da Atenção sugere que, quando você presta atenção a algo, e também quando você ignora alguma coisa, informação é criada. Estes



dados de atenção são recursos valiosos, que refletem seus interesses, suas atividades e seus valores), verificamos que é bem diferente do que acontece na escola. O argumento dos pesquisadores – e isso é uma visão bem radical – diz que há competências múltiplas e a que gente só utiliza uma delas na escola, as outras não são validadas. Os jovens trabalhando juntos conseguem validar essas outras competências entre si. Mas elas não são reconhecidas pela escola.

De certa forma isso tem a ver com algo que eu ia dizer antes. Onde é que nós vemos as grandes mudanças **qualitativas**? Quem são as pessoas que parecem ter se apoderado dessas coisas, e de todo o sistema de rede, por exemplo? Quem faz isso são os *hackers*. Eles compreendem o sistema suficientemente bem a ponto de conseguir invadi-lo. Eles invadem porque eles podem, não para obter lucro.

Há duas coisas que eu gostaria de mencionar. Uma: há um artigo muito bom sobre Abismo Digital. Nele, esse conceito é considerado muito mais complexo do que pensamos. Aponta ainda que frequentemente, para a maioria das pessoas, a posse da tecnologia é vista como se fosse uma varinha mágica que resolve todos os problemas e isso torna-se a questão central: “nós poderíamos então reduzir as desigualdades entre as crianças se todas tivessem acesso às mesmas tecnologias”. O artigo cita o caso de uma escola muito dividida, segregada, em uma cidade dos Estados Unidos onde havia uma grande lacuna entre as crianças. Essencialmente, as crianças de um lado dos trilhos, representadas pelas que tinham maior poder aquisitivo e as crianças do outro lado dos trilhos, que eram mais pobres. As crianças mais ricas todas tinham calculadoras e as pobres não tinham. Então eles disseram: “se nós dermos calculadoras a todas as crianças pobres, elas vão se sair tão bem em Matemática quanto as crianças ricas”. É claro que não foi isso o que aconteceu. Porque essa não é a questão. Não é essa a diferença. É por isso que nós temos que estar conscientes de que esse tipo de pensamento pode acabar encobrindo os verdadeiros problemas.

E aqui está a segunda coisa que eu gostaria de mencionar: há um argumento de dois sociólogos uruguaios que eu acho muito interessante. Eles dizem que não é realmente o abismo entre o sul e o norte (e eles se colocam no sul), não é a posse da estrutura física. Não é um abismo digital, eles dizem que é um



abismo de aprendizado. Trata-se de oportunidades para se **usar** a tecnologia de maneiras reais e desenvolver o seu conhecimento sobre ela. Do contrário você apenas se torna um consumidor, quase como um joguinho de criança e nada mais.

### **O que o senhor acha da relação entre tecnologia e poder?**

**Roger Dale:** Eu acho que a tecnologia faz muito pouco para mudar as relações de poder. Ela muda a forma pela qual ele é exercido. Talvez ela até mude algumas das pessoas que detêm o poder. De certa forma suspeito que as pessoas que controlam o *Google* podem ser as pessoas mais poderosas do mundo. Claro. Elas sabem de coisas sobre nós que ninguém mais sabe. E se eles decidirem contar isso às pessoas? Ninguém controla o *Google*. O Senhor *Google* não vai chegar para George Bush e dizer: "Senhor Bush, se o senhor não se retirar do Iraque, eu vou contar para todo mundo o que o senhor anda procurando na internet". Ele não vai fazer isso porque se ele o fizesse, alguém o mataria. Ou o silenciaria de uma forma ou de outra. Assim, o poder permanece o mesmo e eles usam isso como uma ferramenta de poder. Mas a internet também tem a capacidade de possibilitar um poder diferente. Hoje a gente pode descobrir mais sobre como nossas vidas são organizadas por outras pessoas do que jamais pudemos imaginar.

É muito interessante. Eu estava procurando o número de celular de uma pessoa e não consegui. Não tem como descobrir se você não souber o número. Se você procura por um número de telefone fixo, pode recorrer às listas. Isso é uma coisa que eu posso controlar. Verifica-se hoje a mudança de um sistema burocrático através das listas telefônicas impressas para um sistema de rede onde você fica sendo conhecido apenas pelas pessoas por quem você quer ser conhecido. Mas você não terá acesso a mais ninguém. E há vantagens e desvantagens quanto a isso. Se você está procurando por alguém para consertar o seu carro, e não sabe o número do celular de ninguém, não tem como você descobrir. Não há uma lista. Atualmente, tem sido possível construir oposição ao poder através da internet, de uma forma que não era possível antes. Assim como não se pode encontrar o nome na agenda telefônica, não há como saber quem é o líder em uma lista de *e-mails*. Ninguém sabe quem é a pessoa atrás de um *nick*. Não se consegue encontrar as pessoas, não há como



identificá-las da forma como se podia antes com os grampos telefônicos, por exemplo. Portanto, há uma capacidade maior de organizar resistências.

### **Que tipo de pesquisa em educação/comunicação o senhor gostaria de realizar no Brasil?**

**Roger Dale:** Há tantas coisas. Eu tenho interesse na globalização e na tecnologia como parte disso, porque a globalização também possui efeitos muito maiores do que nós reconhecemos. Logo eu estaria interessado em ver como se dá o relacionamento com a mídia, por exemplo, em relação à WTO (Organização Mundial do Comércio). Em primeiro lugar por causa de Seattle (esta é uma referência aos protestos violentos naquela cidade em 30 de novembro de 1999, por ocasião da reunião da OMC). E depois por causa do que aconteceu subsequentemente em Hong Kong (novamente se refere a protestos realizados durante a reunião da OMC, desta vez a realizada em Hong Kong, em 2005) e em outros lugares. De repente um espaço foi aberto para um tipo mais ortodoxo de oposição aos Estados Unidos, quando Brasil e China disseram: "Não, nós somos grandes e importantes e vocês não podem fazer isso com a gente" – foi um grande momento e eu gostaria de estudar como isso funcionou e como continua a funcionar. Pois eu me considero um sociólogo político da educação, e nessa área todas as pesquisas sempre estiveram voltadas para o estudo do Estado. Agora eu estou interessado em saber como o que costumava ser trabalho apenas do Estado (o Estado fazia tudo) é agora realizado por outras pessoas, de outras maneiras. É uma das coisas que torna isso possível – mas que não tem controle ou direção sobre isso – é a tecnologia. A tecnologia torna muitas coisas possíveis mas não torna nada inevitável.

O que eu tento fazer em projetos de pesquisa é encontrar uma pesquisa empírica, que combine em um só lugar as coisas em que eu estou interessado. Pode ser uma escola ou um programa de governo.

### **Então, professor, como conclusão desta conversa...**

**Roger Dale:** Eu penso que as TIC em pedagogia abrem novas possibilidades, então é a partir daí que eu começo. Porque eu acredito que a pedagogia é uma forma sociológica de olhar para o ensino e a aprendizagem, e isso é o ato fundamental do ensino: "o mínimo irreduzível de discernimento" da pedagogia.

É onde eu penso que nós começamos no ensino e é daí que as questões interessantes surgem. A outra parte disso é que as TIC não significam nada em si mesmas. De onde vem o significado? O significado vem, no nosso caso, da política de educação do governo no Reino Unido e na maior parte da Europa. A primeira política de educação do governo em relação às TIC foi adquirir computadores. Se você olhar agora: qual é a medida do progresso com TIC na educação? Como eles comparam países? Através do número de crianças por computador. É isso. Se nós tivermos 1 para 1, tudo bem. Na verdade não é bem assim. Porque a gente não sabe que coisa mágica é essa, é quase como algo contagioso: se você sentar perto dessa caixa tempo suficiente, algo vai acontecer com você. Eu sempre coloco aspas em torno das TIC, apenas para dizer: "o que ela quer dizer nesse contexto?" – e nem sempre – porque ela muda. E esse é um dos problemas que estamos examinando. Eu realizei uma pesquisa enorme há cerca de 30 anos. Naquele tempo, utilizei para o meu caso entrevistas com professores novos em 30.000 escolas e havia apenas um computador no país que era grande o bastante para processar aquela quantidade de dados. Era na Associação de Pesquisa em Energia Atômica e ocupava uma sala inteira. Da mesma forma, havia computadores nesta universidade que demandaram a construção de novos prédios. E agora há bem mais poder em meu *laptop* do que havia naquele computador da Energia Atômica... então há um poder imenso mas não mudança social de qualidade.

218

### **E a comunicação neste contexto?**

**Roger Dale:** Eu penso que a comunicação interpessoal é facilitada e despertada pelas TIC porque nós temos competências múltiplas. Mas não é só isso. Por exemplo, para participar do social você tem que ser letrado, conhecer os números, e também a técnica. Você tem que ser letrado também em tecnologia. É ótimo quando você entra em uma biblioteca pública e vê pessoas bem idosas enviando *e-mails*, você diz: "puxa, isso é fantástico!". É libertador. E eles aprenderam uns com os outros. E é por isso que os computadores de US\$ 100 são ótimos. Porque eles nos possibilitam pular algumas etapas. Mas pensar que os computadores estão fazendo isso por conta própria é enganador. Algumas pessoas querem que pensemos assim. E eu não acredito que seja por acaso. Eles querem que pensemos que o computador pelo qual acabamos de pagar 1.000 libras é cem vezes melhor do que o *laptop* de 100 dólares e isso não é verdade.



Entrevista concedida à

Profa. Ms. Márcia Barbosa da Silva

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN

Integrante da Base de Estudos e Pesquisas em Meios de Comunicação e Educação

E-mail | marciauepg@yahoo.com.br

Ms. Sandra Mara de Oliveira Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | UFRN

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN

Integrante da Base de Estudos e Pesquisas em Meios de Comunicação e Educação

E-mail | sandramsouza@gmail.com

## Resoluções formalizadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

### Resolutions that formalize the Post graduation Program of the Rio Grande do Norte Federal University

A implantação do Mestrado em Tecnologia Educacional, em 1977, e, posteriormente, do Doutorado em Educação, em 1993, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tornou-se matéria legislativa do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Instituição, como ilustra as Resoluções abaixo. Formar professores para o ensino superior e, também, pesquisadores em Educação atribuiu-se como proposição de um Programa de Pós-Graduação há 30 anos.

*Marta Maria de Araújo*

Editora Responsável da Revista Educação em Questão



## Resolução Nº 105/77 – CONSEPE, de 15 de agosto de 1977

### Aprova Projeto do Curso de Mestrado em Educação

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

Considerando o que consta do processo nº 011.530/77, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas;

Considerando o disposto no item XIII do Art. 14 do Estatuto desta Universidade;

Considerando a aprovação do projeto pelo Conselho Departamental do mencionado Centro, em 12/8/77;

Considerando o parecer favorável da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação,

### RESOLVE

Aprovar o Projeto do Curso de Mestrado em Educação – Área de Concentração em Tecnologia da Educação, a ser implantado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a Responsabilidade do Departamento de Educação, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

Sala das Sessões, em Natal, 15 de agosto de 1977

Domingos Gomes de Lima  
Reitor

## Resolução Nº 257/93 – CONSEPE, de 21 de dezembro de 1993

### Aprova reformulação e alteração do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação

O Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Faço saber que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, usando da atribuição que lhe confere o artigo 13, inciso XXIII do Estatuto

Considerando o que consta do Processo nº 23077.023821/93-10,

#### RESOLVE

Aprovar a reformulação e alteração do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

Reitoria, em Natal, 21 de dezembro de 1993

222

Geraldo dos Santos Queiroz  
Reitor



## Resolução Nº 257-A/93 – CONSEPE, 21 de dezembro de 1993

### Emitir parecer favorável a criação do Curso de Doutorado em Educação

○ Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Faço saber que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, usando da atribuição que lhe confere o artigo 13, inciso VIII do Estatuto,

Considerando o que consta do Processo nº 23077.023821/93-10,

### RESOLVE

I – Emitir parecer favorável à criação do Curso de Doutorado em Educação, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

II – Propor ao Conselho Universitário – CONSUNI – nos termos do artigo 13, inciso VIII do Estatuto, a criação do referido curso.

Reitoria, em Natal, 21 de dezembro de 1993

Geraldo dos Santos Queiroz  
Reitor



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

RESOLUÇÃO N.º 105/77-CONSEPE, de 15 de agosto de 1977.

Aprova Projeto do Curso de Mestrado em  
Educação

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

CONSIDERANDO o que consta do processo nº 011.530/77, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas;

CONSIDERANDO o disposto no item XIII do Art. 14 do Estatuto desta Universidade;

CONSIDERANDO a aprovação do projeto pelo Conselho Departamental do mencionado Centro, em 12/8/77;

CONSIDERANDO o parecer favorável da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação,

R E S O L V E

Aprovar o Projeto do Curso de Mestrado em Educação - Área de Concentração em Tecnologia da Educação, a ser implantado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a responsabilidade do Departamento de Educação, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

Sala das Sessões, em Natal, 15 de agosto de 1977

*[Handwritten signatures and names]*  
Odeito Camp  
Wilde Wágner Santiago  
Alvaro Antônio Rocha  
Geraldino Cabral de Araújo



MINISTERIO DA EDUCACAO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

*Publicação no Boletim de Serviço da UFRN  
nº 010/94, de 23/02/94.*

RESOLUÇÃO N.º 257/93-CONSEPE, de 21 de dezembro de 1993

Aprova reformulação e alteração do  
Regimento do Programa de Pós-Gra-  
duação em Educação

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
Faço saber que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extens-  
são, usando da atribuição que lhe confere o artigo 13, inciso  
XXIII do Estatuto  
CONSIDERANDO o que consta do processo nº  
23077.023821/93-10,

### R E S O L V E

Aprovar a reformulação e alteração do Regimento do Pro-  
grama de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais  
Aplicadas.

Reitoria, em Natal, 21 de dezembro de 1993.

  
Geraldo dos Santos Queiroz  
REITOR

225



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Publicado no Boletim de Serviço da UFRN  
Nº 010/94, de 23/02/94.

RESOLUÇÃO Nº 257-A/93-CONSEPE, 21 de dezembro de 1993.

Emitir parecer favorável a criação  
do Curso de Doutorado em Educação

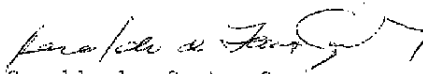
O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
Faço saber que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, usando da atribuição que lhe confere o artigo 13, inciso VIII do Estatuto,  
CONSIDERANDO o que consta do processo nº 23077.023821/93-10,

R E S O L V E

I - Emitir parecer favorável à criação do Curso de Doutorado em Educação, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

II- Propor ao Conselho Universitário - CONSUNI, nos termos do artigo 13, inciso VIII do Estatuto, a criação do referido curso.

Reitoria, em Natal, 21 de dezembro de 1993.

  
Geraldo dos Santos Queiroz  
REITOR



## Normas gerais para publicação na Revista Educação em Questão

---

### General rules for publications in the Education in Question Magazine

---

1. A Revista *Educação em Questão* publica trabalhos relacionados à área de educação e ciências humanas, sob a forma de artigo, relato de pesquisa, entrevista, resenha de livro, documento histórico, após apreciação pelo Comitê Científico a quem cabe a decisão final sobre a publicação.
2. Os trabalhos submetidos à Revista *Educação em Questão* devem ser entregues em 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 5 linhas ou 120 palavras.
4. Na primeira página figurará o título do trabalho *em português e inglês* (negrito e caixa baixa), autoria (somente no CD-ROM), instituição, resumo, *abstrat*, palavras-chave e *keywords*.
5. Os textos devem ser entregues com a devida *revisão lingüístico-textual*.
6. As notas devem ter *caráter unicamente explicativo* e constarem no final do texto, antes da referência bibliográfica.

7. O endereço completo e o eletrônico do autor, instituição e grupo de pesquisa que pertence *devem constar no final do texto*, depois da referência bibliográfica.

8. Caso necessário, os artigos serão submetidos a pequenas alterações pelo Conselho Editorial visando à melhoria do texto. O Conselho Editorial não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.

9. As menções de autores no texto subordinar-se-ão as *Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520*, agosto 2002. Exemplos: Teixeira (1952, p. 70); (TEIXEIRA, 1952) e (TEIXEIRA, 1952, p. 71). Para obras sem autoria: (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1952, p. 69) ou (DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA..., 1952, p. 69). Aos diferentes títulos de um autor publicados no mesmo ano, adiciona-se uma letra depois da data. Exemplo: (TEIXEIRA, 1952a), (TEIXEIRA, 1952b, p. 10).

10. A referência bibliográfica no final do texto precisa seguir as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Deve-se escrever o nome completo do(s) autor(es) e do(s) tradutor(es).

228

Exemplos:

### Livros

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

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UNB, 1996.

### Periódicos

DISCURSO DE POSSE DO PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA NO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.



LOURENÇO FILHO, Manuel 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 principal do artigo serão oferecidos 02 exemplares. O autor de resenha será contemplado com 01 exemplar.

**12.** Os artigos deverão ser enviados para Revista *Educação em Questão*.

Departamento de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Campus Universitário  
Bairro | Lagoa Nova | Natal | Rio Grande do Norte | Brasil

CEP 59072-970

E-mail | [eduquestao@ccsa.ufrn.br](mailto:eduquestao@ccsa.ufrn.br)

Site | [www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br](http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br)

