PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS COMPARADAS

VII ENCONTRO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO



(Alunos do Grupo Escolar Santo Antonio, Pelotas/RS. Década de 40)

PROMOÇÃO: ASPHE - ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

APOIO: FAE/UFPEL
CE/UFSM

PELOTAS, 3 E 4 DE MAIO DE 2001

ASPHE

PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS COMPARADAS

ANAIS DO VII ENCONTRO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

PELOTAS, 03 E 04 DE MAIO DE 2001

ASPHE

VII ENCONTRO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. PELOTAS, 03 E 04 DE MAIO DE 2001

PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS COMPARADAS

PROGRAMAÇÃO

Dia 03/05/2001 – Quinta-feira

9 horas: Mesa redonda: **Limites e possibilidades da pesquisa no campo da História da Educação Comparada.**
PROFª DRª DIANA G. VIDAL (USP)
PROFª DRª SILVINA GVIRTZ (BUENOS AIRES)
12 horas: Almoço
13:30 horas: Comunicações
18 horas: Reunião da ASPHE
19 horas: Reunião do IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.

Dia 04/05/2001 – Sexta-feira

9 horas: Mesa-redonda: **Perspectivas para um intercâmbio internacional na área de História da Educação.**
PROF. DR. DERMEVAL SAVIANI (UNICAMP)
PROF. DR. ANTÓNIO CARLOS CORREIA (LISBOA)
12 horas: Almoço
13:30: Comunicações
17:30: Avaliação e encerramento.

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que tornamos públicos os textos das comunicações apresentados neste VII Encontro sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação, promovido pela ASPHE (Associação sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação). Os trabalhos apresentados – como é habitual em nossos encontros – refletem uma pluralidade de perspectivas teórico-metodológicas e diferentes estágios de desenvolvimento da pesquisa: desde projetos iniciais até resultados finais de investigações. Essa socialização atende um dos objetivos de nossa Associação. A ASPHE tem proporcionado, através de seus encontros e da Revista *História da Educação,* espaços privilegiados para o debate no campo da historiografia educacional.

Esse VII Encontro discute o tema da pesquisa comparada em História da Educação, contando com a colaboração de pesquisadores/as de reconhecimento internacional na área. Agradecemos a participação dos conferencistas, dos participantes, bem como o apoio recebido pela FaE/UFPel e CE/UFSM para o êxito desse encontro.

Boa leitura e bom trabalho a todos!

Elomar Tambara
Eliane Peres

Pelotas, 03 de maio de 2001.

SUMÁRIO

1. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (PUCRS). *Um olhar transversal no contexto espaço-temporal de histórias de vida de destacados educadores riograndenses* 10
2. ALBERTI, Dirceu Luiz Alberti; CUNHA, Jorge Luiz da (UFSM). *As tecnologias disciplinares na formação do seminarista S.C.J.* 31
3. ARRIADA, Eduardo (UFPel). *Do Liceu D. Afonso ao Ateneu Rio-grandense: tentativas frustradas de implantação do ensino secundário público na Província de São Pedro.* 50
4. BASTOS, Maria Helena Camara (ULBRA/UFRGS). *Leituras da ilustração brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883).* 71
5. BÜHLER, Caren (Colégio Sinodal – São Leopoldo). *A coordenadora da escola básica em busca de suas origens na história da instituição.* 97
6. CEREZER, Osvaldo Mariotto; MONTAGNER, Rosangela; SOUZA, Cristiani Farias; CUNHA, Jorge Luiz da (UFSM). *Memórias de ex-alunas do Instituto de Educação Olavo Bilac.* 106
7. CUNHA, Marion Machado; CUNHA, Jorge Luiz da, ARNT, Claudete (UFSM). *A identidade profissional na Escola Ferroviária de Santa Maria.* 118
8. FERREIRA, Lenira Weil (PUCRS). *A formação, os modelos pedagógicos e a instituições educacionais rio-grandense no século XVIII.* 138

9. FISCHER, Beatriz T. Daudt (UNISINOS). *Cotidiano de pesquisadora: detalhes dos bastidores*.....157
10. GHIGGI, Gomercindo (UFPel). *Conceito de disciplina em Locke e Freire: projetos políticos antagônicos.* 173
11. GONÇALVES, Jussemar Weiss (FURG). *Ideologia de Estado, a educação e o povo.* 195
12. GONDRA, José (UERJ). *h= P/p : reflexões acerca das servidões da história*.....206
13. KIELING, José Fernando (UFPel). *História da Educação e as possibilidades de fundamentar ontologicamente a educação dialógica e emancipadora.* 221
14. KREUTZ, Lúcio (UNISINOS). *Um pastor elaborando e imprimindo material didático: desvio de função?*.....229
15. PERES, Eliane (UFPel). *Educação das vontades, domínio de si: a criança-educanda no discurso de renovação pedagógica e as práticas de objetivação e de subjetivação da infância.* 242
16. SANTOS, Claudia Medianeira Gomes dos (UFSM). *A história oral através da Escola de Artes e Ofícios Santa Terezinha: a educação feminina no início do século XX*.....261
17. TAMBARA, Elomar (UFPel). *A escola lancasteriana na província cisplatina.* 271
18. TONINI, Ivaine Maria (UFSM). *Geografia Escolar e Livro Didático – territórios governados?*.....282
19. WERLE, Flávia Obino Corrêa (UNISINOS). *Identidade institucional: papel dos gestores na preservação da história institucional.*.....301
20. ZANOTELLI, Jandir (UCPEL). *Para entender a educação do RS.* 318

UM OLHAR TRANSVERSAL NO CONTEXTO ESPAÇO-TEMPORAL DE HISTÓRIAS DE VIDA DE DESTACADOS EDUCADORES RIOGRANDENSES

Maria Helena Menna Barreto Abrahão
PUCRS[1]

Resumo: Os primeiros resultados da pesquisa "Profissionalização Docente e Identidade: narrativas na primeira pessoa" foram relatados no V Encontro da Associação Sul-Riograndense de Pesquisa em História da Educação, realizado na Universidade de Passo Fundo, dias 18 e 19 de novembro de 1999. Atualmente, com a pesquisa concluída e livro no prelo, é possível ampliar o relato - dentro do limite de 15 páginas – e trazer, ao VII Encontro da ASPHE, elementos inéditos que a análise posterior ao V Encontro permitiu alcançar. A pesquisa objetivou proporcionar visibilidade a Histórias de Vida de doze destacados educadores riograndenses, entendendo-as como portadoras de elementos elucidadores da História da Formação de Professores e da Profissão Docente no Estado. Analisamos características da formação; influências; veios teóricos sustentadores do saber/fazer; características e sentido da trajetória profissional; construção identitária pessoal e profissional desses educadores. Trabalhamos com: narrativas de educadores vivos e de pessoas fonte, publicações, documentos, filmes, fotos. As informações foram trabalhadas com técnicas de Histórias de Vida, que têm uma dimensão ética ao recuperar a memória e narrá-la desde os próprios atores sociais. A leitura transversal do material evidenciou três dimensões comuns: Formação, Vida Profissional, Construção de Identidade. Em Formação, encontramos: Origem sócio-econômica e cultural, Influência Familiar, Influência Religiosa, Educação Formal, Educação Não-formal. Em Vida Profissional, encontramos: Opção pela Profissão, Trajetória Pessoal, Trajetória Profissional; Influências Sofridas e Exercidas, Produção, Distinções,

[1] Doutora em Ciências Humanas - Educação; Pesquisadora CNPq; Docente na Graduação e na Pós-Graduação da FACED/ PUCRS. E-mail: maria-helena@uol.com.br

Honrarias. Em Construção de Identidade: Identidade Pessoal, Identidade Profissional, Concepções Pedagógicas, Concepções Filosóficas, Vida Afetiva. Trabalhar transversalmente essas dimensões nos proporcionou melhor entendimento de importantes elementos constitutivos da História da Formação de Professores e da História da Profissão Docente, em diferentes períodos, no Estado.

Palavras-chave: Histórias de Vida; Educação de Professores; Profissão Docente e Identidade.

Apoio: CNPq/FAPERGS/PUCRS.

UM OLHAR TRANSVERSAL NO CONTEXTO ESPAÇO-TEMPORAL DE HISTÓRIAS DE VIDA DE DESTACADOS EDUCADORES RIOGRANDENSES.

Maria Helena Menna Barreto Abrahão

O Rio Grande do Sul teve e tem em seu meio educadores que fizeram a História da Educação riograndense, cujas histórias individuais correm o risco de perder-se pois não há acervo a respeito. Ademais, a história pessoal e profissional, antes de ser unicamente individual, tem natureza social, pois se inscreve na e constrói a própria História da Educação e da Profissão Docente em nosso Estado. A História de Vida de destacados educadores riograndenses com a inclusiva história profissional de cada um é, sem dúvida, um manancial rico de ser explorado, dando-lhe visibilidade, constituindo-se certamente, em material de consulta para estudantes de todos os níveis de ensino, mas, muito especialmente, para alunos de cursos de formação de professores em nível de graduação, mestrandos e doutorandos em educação, educadores, em geral e, de forma especialíssima, para pesquisadores que investigam integrando as Linhas de Pesquisa em Ensino e Formação de professores e de História da Educação.

O presente trabalho é fruto de resultado de pesquisa intitulada "Profissionalização Docente e Identidade: narrativas na Primeira Pessoa"[2] que teve como principais objetivos os que seguem:

- proporcionar visibilidade às Histórias de Vida, com a inclusiva história profissional, de grandes nomes de educadores que fizeram a História da Educação no Rio Grande do Sul, pela compreensão de relações educativas e de construção de identidades que ocorreram/ocorrem no processo formativo e de trabalho desses educadores, constituindo acervo para utilização de estudiosos na área;
- compreender melhor o pensamento e a prática pedagógica inerentes à História da Educação Riograndense.

É de todo conveniente, neste momento, explicitar a atualidade e pertinência das Histórias de Vida, quer epistemológica, quer metodologicamente. Para tanto, apoiamo-nos em Nóvoa (1992), que considera que a vida dos professores constituiu-se por longo tempo em um "paradigma perdido" da pesquisa em educação, mas "hoje, sabemos que não é possível separar o eu *pessoal* do eu

---

[2] **Grupo de Pesquisa**:
Coordenadora: Profª Drª Maria Helena Menna Barreto Abrahão.
Pesquisadora Associada: Profª Drª. Berta Weil Ferreira.
Doutorandas: Dulce Helena Cabral Hatzenberger; Eliana Perez Gonçalves de Moura; Maria Conceição Pillon Christófoli; Maria Waleska Cruz.
Mestrandos: Alaydes Sant´Anna Bianchi; Alzira Elaine Melo Leal; Gilda Maria Silveira Rodrigues; Lourdes Maria Bragagnolo Frison; Luciana Martins Teixeira; Maria Tereza Blini Prates; Marilene Jacintho Müller; Mirna Susana Viera Martínez; Mônica de Novais Latorre; Protásio Pletsch; Rita Tatiana Cardoso Erbs; Susana Almeida Dornelles
Bolsistas IC: Rosemary Liedtke - FAPERGS (até dezembrode 1999); Rafael Preussler de Aguiar – PUCRS (até dezembro de 2000); Jacqueline Machado Bastos CNPq (a partir de agosto de 2000).
Apoio: CNPq/FAPERGS/PUCRS

profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana" (op.cit.p.7), acreditando, por conseguinte, na "importância crescente que as Histórias de Vida têm adquirido nos estudos sobre os professores, a profissão docente e as práticas de ensino" (op.cit.p.70). A questão da indissociabilidade do eu pessoal e do eu profissional, certamente remete à questão da construção da identidade de sentir-se e de ser professor. Segundo Derouet (1988) a identidade profissional de professores é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial e, de resto, por toda a trajetória profissional do professor, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades, tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho docente concreto.

As fases na trajetória profissional têm sido estudadas por autores também mediante o emprego da metodologia Histórias de Vida, com destaque para Hubermann (1974), em que a identidade profissional é posta em cheque pelo professor, em especial nas fases de "meio de carreira" e na de "final de carreira", esta última denominada pelo autor de fase de desinvestimento.

No que tange ao aporte teórico que sustentou a metodologia de nosso trabalho com Histórias de Vida baseamo-nos especialmente em Santamarina e Marinas (1994), e em Pujadas (1992), que nos auxiliaram no estabelecimento da base teórico- metodológica requerida.

Essa metodologia de construção de Histórias de Vida tem, segundo Santamarina e Marinas (1994), uma dimensão ética e política na medida em que "aposta na capacidade de recuperar a memória e de narrá-la desde os próprios atores sociais" (p. 259), rompendo com formas cristalizadas de investigação que valorizam mais o dado acabado e partindo para a "intenção de capturar sentidos da vida social que não são facilmente detectáveis ... (buscando) o sentido do tempo histórico e o sentido das histórias submetidas a muitos processos de construção, de reelaboração de identidades individuais, de grupo, de gênero, de classe em nosso contexto social" (p.259).

Os educadores riograndenses que privilegiamos, atuaram/atuam muito significativamente nessas dimensões, exercendo seus talentos, seu saber e seu empenho de forma a agir tendo em vista a transformação dos principais condicionantes micro e macroestruturais embargadores de que educadores possam ser profissionais da educação de modo pleno. As Histórias de Vida de destacados educadores deixam aflorar aspectos de sua formação - formação, essa, também realizada nos percursos de vida desses educadores - que permitem um *constructo* que aporta subsídios para a formação de educadores realmente profissionalizados. Esse entendimento estriba-se no pensamento de Shulman e Colbert (1989), que consideram as narrativas das práticas de professores como elementos catalisadores que induzem à reflexão dos professores em geral sobre sua própria profissão. Entendemos, pois, as Histórias de Vida de destacados educadores riograndenses como um potencial para a construção de propostas significativas para a formação de professores e para a profissionalização docente.

Partimos de certas dimensões *a priori*, oriundas da literatura como o entendimento do educador como intelectual crítico-reflexivo, agente de uma educação social transformativa e deixamos a pesquisa aberta a novas dimensões que o material obtido permitiu emergir.

Nessa perspectiva, trabalhamos, na presente pesquisa, com os educadores como ensinam Santamarina e Marinas (op.cit., p. 282), não no sentido estrito de sua representatividade amostral, já que não objetivamos desvendar o modo como se distribuem pela população investigada as opiniões ou respostas, mas, sim, os sentidos que esses educadores imprimiram ou imprimem a suas experiências e práticas.

Os educadores escolhidos exerceram/exercem suas atividades e eram/são radicados tanto na capital quanto no interior do Estado. Os educadores cujas Histórias de Vida foram construídas foram selecionados por terem se sobressaído como pessoas que realmente influenciaram comunidades, gerações, escrevendo a História da Educação Riograndense. Por isso são considerados em suas comunidades como destacados educadores.

Para trabalharmos a história de cada educador consultamos todo o material escrito disponível e ouvimos as narrativas dos próprios educadores, quando ainda vivos – alguns, inclusive, ainda estão em atividade - e de pessoas-fonte, cujas narrativas serviram

para triangular com as dos educadores e, na falta destes, para suprir informações.

Os materiais que utilizamos no emprego do método de Histórias de Vida seguiram especificação de Pujadas (1992, p.14), em especial: a) documentos pessoais - diários, correspondência, fotografias, vídeos, matéria publicada e b) registros biográficos (registros obtidos pelos pesquisadores por meio da pesquisa) e histórias de vida de relatos cruzados, preferentemente às de relato único. Quanto ao método de análise de conteúdo que utilizamos para o tratamento aos dados e informações constantes do material recolhido junto às fontes primárias e secundárias privilegiamos como referencial metodológico Bardin (1977) e, como definição aquela mais flexível que entende a análise de conteúdo como o procedimento para tratar informações, atitudes ou temas contidos em uma mensagem ou em um documento e uma técnica empregada para realizar inferências por meio da identificação sistemática e objetiva das características de uma mensagem (Henry e Moscovici, 1968). O material coletado e a metodologia de análise empregada nos permitiram um entendimento mais orgânico, não só das individualidades em estudo como, igualmente, do contexto educacional riograndense em que essas individualidades se inseriram/inserem.

Embora imaginássemos inicialmente, e o colocamos nos objetivos da pesquisa, foi no transcorrer da investigação que realmente pudemos perceber como as Histórias de Vida, olhadas horizontalmente, em conjunto, nos possibilitam apreender elementos inerentes à História da Educação Riograndense, em determinados períodos e, ainda, quão significativa tem sido a construção identitária pessoal e profissional dos educadores em estudo.

Das Histórias de Vida estudadas emergiram três dimensões comuns a todas: **Formação, Vida Pessoal/Profissional, Construção de Identidade**. Em **Formação**, encontramos: Origem Sócio-econômico-cultural, Influência Familiar, Influência Religiosa, Educação Formal, Educação Não-formal. Em **Vida Pessoal/Profissional**: Opção pela Profissão, Trajetória Pessoal e Profissional; Influências Sofridas e Exercidas, Produção, Distinções, Honrarias. Em **Construção de Identidade**: Identidade Pessoal e

Profissional, Vida Afetiva, Concepções Pedagógicas, Concepções Filosóficas. Trabalhar essas dimensões tem nos proporcionado, além do conhecimento específico no que tange a cada um dos destacados educadores, melhor entendimento a respeito do pensamento educacional (pedagógico, filosófico, sociológico) e de complexas relações verificadas na História da Educação e na História da Profissão Docente Riograndenses, em diferentes períodos.

Os educadores cujas Histórias de Vida trabalhamos são: Antônio Castegnaro (São Gabriel), Ary Nunes Tietböhl (Porto Alegre), Eduardo Contreiras Rodrigues (Bagé), Gilca Nocchi Collares (Bagé), Irmão Faustino João (Porto Alegre), Irmão Inocêncio Luiz (Porto Alegre), João Rouget Perez (Pelotas), Juan José Mouriño Mosquera (Porto Alegre), Mara Lúcia Falci Rodrigues (Porto Alegre), Maria Terezinha Linn (Alegrete), Martha de Moraes Andrade (São Gabriel), Zilah Mattos Totta (Porto Alegre). Como se percebe, dentre os doze destacados educadores há seis que viveram/vivem, atuaram/atuam, em cidades do interior do Estado, marcando gerações em diferentes localidades. Os demais, viveram/vivem e atuaram/atuam na capital gaúcha. Na linha de tempo os destacados educadores preenchem espaços que se estendem de nascimentos ocorridos de 1895 a 1955, com vida útil no que respeita à formação escolar de 1902 a 1979 (sem considerar a formação continuada) e com vida útil de atuação de 1922 até os dias atuais. Isso significa que os destacados educadores vivenciaram, no conjunto, diferenciadas e importantes fases da conjuntura sócio-política-econômico-cultural brasileira e riograndense, com profundos reflexos na educação e na vida dos cidadãos, em geral e de nossos destacados educadores, em particular, bem como, dadas as características de intelectuais crítico-tranformativos evidenciadas nas diferentes Histórias de Vida, condicionaram/condicionam, também eles, a instância superestrutural condicionante.

Histórias de Vida de Destacados Educadores Riograndenses (Nossas Histórias?)

Nas três primeiras décadas do século XX, viveu o país, e o Rio Grande do Sul em particular, uma constante agitação político-social. Essa situação agravou-se com a crise da cafeicultura e a

posterior intervenção norte-americana na atividade econômica primária brasileira e gaúcha, ao controlar o preço e o abate do gado em pé. Esse clima conturbado constituiu-se em "estopim" para diversos movimentos de oposição ao poder central. Esses condicionantes transformaram nosso Estado em palco, nas décadas de 20 a 30, de duas grandes e decisivas revoluções, que iriam mudar o cenário nacional: as Revoluções de 1923 e 1930. Ambas, foram produto da falência do modelo agro-exportador e do descaso do governo federal para com o Rio Grande do Sul. Como decorrência, ocorreu a ascensão de Getúlio Vargas ao poder central do país, no qual permaneceu por 15 anos, até 1945. Na última fase de governo, Vargas implantou o regime ditatorial conhecido como Estado Novo.

Esse clima sócio-político-econômico tão agitado condiciona, como não poderia deixar de ser, o processo educacional no país e, naturalmente, no Estado do Rio Grande do Sul.

Se, durante a Primeira República do Brasil, primou-se pela velha educação acadêmica e aristocrática, para poucos, a partir de 1930, movimentos sócio-culturais e pedagógicos, em favor de reformas mais profundas, impulsionados pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização e exacerbado pelo impulso dado à industrialização após a Primeira Grande Guerra, passam a pressionar o Sistema Educacional vigente para que este se expanda. A evolução de um modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo urbano-industrial passa a exigir uma política educacional que possibilite a formação de recursos humanos habilitados a ocupar funções nos setores secundário e terciário da economia. A demanda social pela educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino.

Assim como a expansão do sistema capitalista não se fez por igual em todo o território brasileiro, também a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde houve a intensificação das relações de produção da política econômica vigente.

Cria-se, via de conseqüência, uma das contradições mais sérias no Sistema de Ensino do país. A dicotomia perceptível no processo de educação, no Brasil, traduz-se pela presença do analfabetismo e ausência de educação fundamental gratuita e universal, ao lado de uma sofisticada preocupação pedagogizante, obedecendo às normas da instabilidade própria de uma sociedade

heterogênea, profundamente marcada por uma herança cultural academicista elitizante.

Enquanto perdura a economia exportadora agrícola, a escola não é chamada a exercer qualquer papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo, apenas, como agente de educação para o ócio ou de preparação para carreiras profissionais liberais.

O equilíbrio se mantém enquanto se mantém a ordem dualista que é quebrada pela pressão das camadas sociais emergentes, as quais têm, como pauta de reivindicações, a necessidade crescente de educação escolar. Essa situação é visível quando a economia do país entra em processo de urbanização e industrialização.

Criam-se novas exigências educativas: à escola cabe "treinar o recurso humano" e "qualificar a mão-de-obra". O sistema escolar passa não só a sofrer as influências do contexto como a refletir o aprofundamento das contradições entre os aspectos modernos do desenvolvimento tecnológico e a estrutura sócio-econômica que permanece inalterada. Aumenta a procura da escola e das oportunidades educacionais, mas a estrutura escolar não sofre mudança a ponto de oferecer o ensino de qualidade de que a sociedade carece.

Em 1945, finda a ditadura de Vargas, logo substituída por um governo eleito. Eurico Gaspar Dutra, o sucessor de Vargas, busca uma volta à normalidade democrática. Nova Constituição é promulgada – 1946. Retorna Getúlio, pelo voto popular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de N ° 4.024, que, desde 1948, transita – num ir e vir incessante - pelos corredores do Congresso Nacional, finalmente, após 13 anos de intermináveis debates, é aprovada em dezembro de 1961. Depois dessa, e mais recentemente, novas alterações foram feitas – no âmbito da legislação – na estrutura e no funcionamento do ensino brasileiros, tanto na educação hoje denominada de básica, como no ensino universitário (em especial, Leis: 5540/68; 5692/71; 7044/82; 9394/96).

Em 1964 o Estado de Direito é novamente interrompido por 20 anos, seguindo-se de nova normalização democrática. A realidade sócio-político-econômica e cultural dos dias atuais é bem diferente e

não menos complexa daquela do primeiro terço do século passado, condicionando de forma diversa a educação em nosso estado. Novas exigências são feitas à educação mercê das significativas alterações que se estão consubstanciando na matriz produtiva, engendrando novas relações de produção e diferenciações profundas na natureza do trabalho verificadas na base econômica. À superestrutura é requisitada a formação de um outro tipo de "cabeça", consentânea com a chamada sociedade da informação e da produção flexível.

Em contraposição ao que a sociedade atual está a exigir da educação – e, por conseguinte, dos educadores - no que respeita à carreira e à profissionalização docente, os professores padecem da já histórica pouca valorização de seu trabalho, em especial em termos salariais. A luta por adequadas condições de trabalho - infra-estruturais, curriculares, salariais, de atualização docente – tem sido, no Rio Grande do Sul, um processo em que os professores, de maneira geral, sempre estiveram engajados. Esse, sempre foi um processo de avanços e de retrocessos, de ganhos e de perdas, dependendo das forças políticas nos aparelhos governamentais de poder. Outras formas, igualmente históricas, de desprestígio do professor são a excessiva burocratização das atividades docentes, a divisão técnica do trabalho docente em que uns pensam o ensino, não só na instância central, mas também na própria escola pela hierarquização das funções, e outros executam-no. Está, pois, se tentando alienar o professor da especificidade da própria profissão, seu profissionalismo, sua identidade profissional.

Não obstante esse contexto adverso temos no Rio Grande do Sul educadores - mais que docentes eram educadores - que se salientaram e os que ainda estão ativos na profissão, cujas Histórias de Vida certamente têm muito a nos ensinar: a adversidade é móvel para a superação, tendo como norte uma utopia para a educação de professores das novas gerações.

Sem querer sermos saudosistas, nem messiânicas ("as Histórias de Vida de destacados educadores são a salvação") partimos do pressuposto de que os profissionais por nós estudados apresentavam/apresentam características que hoje são apontadas mundialmente como atributos que devem estar presentes e serem cultivados no educador hodierno, tendo em vista um ensino e, melhor, uma educação, com sentido, em sociedades complexas

como a nossa - a de o professor educador ser um intelectual crítico-reflexivo- transformativo no exercício da função social de sua profissão (Quintana Cabanãs, 1988; Carr e Kemmis 1988; Giroux, 1990; Schön, 1992; Liston e Zeichner, 1993).

Essas características que adotamos como dimensões iniciais de estudo são inerentes a quem tem a responsabilidade social de educar em uma sociedade repleta de antinomias na qual as tecnologias de ponta e a acumulação de bens culturais, sociais e econômicos dão-se, na maior parte, em detrimento da mais degradante marginalização da maioria dos cidadãos brasileiros.

Esse situação nos conduz à necessidade de promovermos instituições de ensino que não podem mais ser pensadas como lugares neutros onde só se passam informações, mas, sim, como *locus* democráticos onde o fazer docente seja da responsabilidade de educadores e, estes, possam exercer sua prática no sentido de potenciar a si próprios, o educando e a sociedade. Para tanto, exige-se um professor reflexivo de sua própria prática e do sentido que essa prática adquire no conjunto do social. A formação profissional continuada de professores tem, pois, a perspectiva centrada na investigação a partir das próprias práticas docentes, o que introduz a compreensão do professor como intelectual transformativo, já que a reflexão não tem um caráter contemplativo.

O contexto sócio-político-econômico-cultural da sociedade brasileira e da educação nacional e, por extensão, da educação riograndense, anteriormente sintetizados, é a moldura em que se desenrolaram/desenrolam as mais inebriantes, inusitadas e extraordinárias Histórias de Vida de educadores que deixaram/deixam indelével marca em gerações de alunos no Rio Grande do Sul, muitos deles hoje educadores também.

A História de Vida de cada um desses educadores é, pois, riquíssima do ponto de vista individual e social. Podemos perceber por meio das narrativas e dos documentos consultados que cada história se fez e se refez fortemente influenciada e condicionada, no período correspondente, pelo quadro conjuntural do Rio Grande do Sul, este, remetido ao contexto nacional, esboçados anteriormente, mas, e com toda a certeza, condicionando fortemente essas mesmas instâncias numa dialética em que a história individual e a história social se imbricam, se implicam, de tal modo que essa razão dialética

pode permitir-nos "alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem)" (Ferrarotti,1988,p.30).

Em todas as dimensões fica clara a imbricação já referida entre o eu pessoal e o eu social, permitindo "reconstruir os processos que fazem de um comportamento a síntese activa de um sistema social a interpretar a objectividade de um fragmento da história social a partir da subjectividade não iludida de uma história individual" (Ferrarotti, 1988, p. 30).

O olhar transversal pelas Histórias de Vida[3], permite desvelar elementos comuns. Quanto à **Formação** dos educadores estudados, quer a formal quer a não formal; quer a inicial, quer a continuada, apresentam elementos eivados de influência do meio sócio-cultural, da família, da formação de cunho religioso, das idéias pedagógicas e filosóficas de cunho humanista, das influências auferidas nas relações interpessoais e da formação autônoma própria da cada um. Essas características de formação refletiram-se/refletem-se na prática profissional desses destacados educadores, os quais construíram/constroem uma trajetória de compromissada prática, tanto em sala de aula, como em movimentos de transformação mais geral dessas práticas nas instituições de ensino, ou, ainda, no sistema educacional como um todo e/ou em instâncias representativas da categoria profissional. Reflete-se e é reflexo, igualmente, na (e da) construção identitária de cada educador.

A pesquisa demonstra a inequívoca influência familiar exercida sobre esses educadores, em todos os aspectos da vida. Um olhar paralelo pelo elemento de análise que denominamos "influência familiar" evidencia que os pais desses educadores eram, de modo geral, integrantes de classes sociais mais bem situadas economicamente – classe média alta, e até mesmo alta – e de famílias bem estruturadas, muitas delas oriundas de culturas européias, proporcionando aos filhos, mesmo quando residentes no interior, como na maioria dos casos, grande riqueza de estímulos intelectuais, culturais, artísticos e afetivos no seio da família, o que

[3] A leitura tranversal foi feita considerando elementos das próprias Histórias de Vida já contruídas, bem como de todo o material disponível: narrativas dos destacados educadores e das pessoas-fonte, documentos, material impresso, fitas de vídeo, publicações.

se refletia nos estudos que realizavam. Nas artes, a música parece ter sido a expressão mais cultuada, tanto assim que duas de nossas educadoras também cursaram Belas Artes, além de Graduações em outras Licenciaturas, uma delas, inclusive, vindo a atuar na área; dentre os educadores, dois participam de corais; a totalidade, cultiva o gosto artístico nas horas de lazer. Havia, também, um cultivo forte de valores religiosos no lar, além de formação acadêmica em escolas confessionais ou, mesmo, em seminários de formação sacerdotal ou marista. No caso de alguns desses educadores estes valores são perpetuados. Isso fica evidente nos discursos de formatura quando paraninfaram turmas de formandos, em trabalhos publicados, nas entrevistas concedidas aos pesquisadores. Evidencia-se, ipso facto, nos dois irmãos maristas que integram este conjunto de Histórias de Vida: Ir. Faustino João e Ir. Inocêncio Luiz.

Alguns dos educadores estudados sofreram as restrições de um Sistema Educacional de Ensino ainda precário, principalmente no interior do estado[4]. Muitas vezes, os primeiros estudos eram ministrados no lar, pela mãe, que alfabetizava os filhos, os quais só mais tarde freqüentavam uma escola formal. Alguns, mercê da situação econômica e/ou da localização geográfica de domicílio, desde que nas três/quatro décadas iniciais dos anos 90 a oferta de ensino não era, de modo geral, interiorizada, necessitaram, em relação à formação inicial, cursar estudos seminarísticos, quando do sexo masculino, mesmo que não tenham tido a intenção de adotar a vida sacerdotal.

No que tange à formação para a docência, utilizavam-se, por razões análogas, de estudos e exames de Suficiência (estes, sem restrição de sexo), promovidos pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário - CADES, para obter o registro do Ministério da Educação para lecionar. Esse registro era obtido para mais de uma disciplina, na maioria das vezes de áreas diferentes do saber, desde que efetuados os cursos e exames específicos para cada caso. Ou, então, eram pessoas cuja formação profissional inicial era

[4] Seis de nossos educadores realizaram a formação inicial em cidades do interior do estado, três fizeram-na em Porto Alegre e três fizeram a primeira formação no exterior, no país de origem.

realizada em cursos para outra profissão que passaram, ou por gosto, ou por necessidade, a exercer docência em escolas, via de regra, situadas em cidades do interior do Estado. Posteriormente, com alterações nas condições de oferta de cursos no ensino superior, em especial pela interiorização desse nível de ensino, essas pessoas cursaram Pedagogia ou outra Licenciatura e, até mesmo, em alguns casos, a Pós-Graduação. Relativamente às educadoras, a formação profissional inicial, de modo geral, se fez, primeiramente, já em cursos específicos para o magistério, seja na modalidade de Estudos Complementares, o que á época correspondia ao Ensino Normal, seja na Escola Normal, posteriormente chegando a realizar estudos em curso superior na área, e, em alguns casos, o Pós-Graduação. Pode se perceber, assim, que a formação de nossos educadores, em especial a formação inicial para o magistério, se fazia, no primeiro terço dos anos 90, de modo tortuoso, em especial para aquelas pessoas que viviam em cidades interioranas. Para os mais jovens, o ensino regular, das primeiras letras à universidade, foi o caminho seguido. Assim, não obstante os condicionantes descritos, observamos na trajetória escolar dos educadores estudados rica e diversificada educação formal, pela realização de diversos cursos: de extensão, de graduação, de letras, de educação artística e, em alguns casos, de pós-graduação. A educação continuada desses educadores igualmente se apresenta rica e diversificada, quer pelo hábito de leitura que desenvolveram, quer por viagens de estudo no exterior que realizaram, ou, ainda, pela continuação de estudos no Sistema de Ensino regular feitos após a graduação.

No que convencionamos chamar dimensão **Vida Pessoal/Profissional** destacamos alguns aspectos muito interessantes. Assim como a família influenciou sobremaneira na formação intelectual, cultural e religiosa dos destacados educadores, de modo geral também influenciou na escolha da profissão, em especial no caso das pessoas do sexo feminino. É emblemática a parte da narrativa em que uma destacada educadora aborda essa questão: *"O sonho dos meus pais era ter uma filha professora, pois o sonho dos pais na época era que a filha fosse professora e que se casasse. Devia fazer o Curso Normal pois, se ela precisasse, trabalharia e se não, seria uma boa mãe, já que os cursos na época, além de uma formação didático-pedagógica, também ensinavam a*

ser ótimas donas de casa".[5] Igualmente, em outras Histórias de Vida das destacadas educadoras, pode-se perceber que, no contexto, o ser professora, *"sobretudo na sua dimensão de missão educativa, correspondia aos ideais no que respeita ao papel social pretendido para a mulher, predominantemente nas comunidades interioranas"*, ideologia enraizada no seio das famílias, quer de modo explícito, quer implicitamente aceita. Mesmo aquelas que deixaram de explicitar especificamente a influência familiar e se reconheceram vocacionadas desde cedo para a profissão, certamente receberam diretamente ou subliminarmente essa influência, o que não elide a vocação para o magistério de todas as educadoras, comprovada pela paixão pela educação e a identidade profissional que fortemente evidenciaram. Já as pessoas do sexo masculino tiveram a opção profissional resolvida pela congregação religiosa que os formou – certamente não sem antes estar segura de seus talentos – ou, então, o fizeram por motivos circunstanciais. Dois deles, inclusive, abandonaram a profissão para a qual haviam se formado – um, o Direito e outro, a Engenharia – por não se sentirem à vontade nas respectivas profissões. O primeiro, deixou a advocacia quando "*tornou-se óbvia para mim a incompatibilidade entre o meu temperamento e o exercício da Advocacia*" – o que nos lembra justificativa semelhante em Paulo Freire – e o segundo, ao deixar a profissão de Engenheiro para abraçar a de Professor dissera à esposa, de modo jocoso: "*abandonei a Engenharia porque não tenho coragem de passar sobre a única ponte que construí*".

Da mesma forma que a formação inicial, foi tortuoso o início da trajetória pessoal/profissional dos destacados educadores, dadas as circunstâncias da época, já referidas, tais como a dificuldade de interiorização do ensino, em geral, e da formação de professores, em particular, o que exigia o suprimento de necessidades com corpo docente formado nos grandes centros. As pessoas, de modo geral, iniciavam a trajetória profissional no interior, mesmo as que

[5] Essa educadora manifestou que desejava ser Pediatra, mas que na época era muito difícil que uma adolescente pudesse sair para estudar em outra cidade, onde fosse oferecido o curso desejado. O pai sonhava em ter uma filha professora e "casadoira".

moravam na capital. Há histórias de educadores que, ao abraçarem a profissão, se sujeitavam a se deslocar para a escola da maneira que fosse possível, até mesmo em "lombo de cavalo", o que acontecia também em relação às mulheres, não só aos homens. Muitas vezes, ficavam morando em casas de famílias que os abrigavam. Há uma educadora, por exemplo, que, ao iniciar a vida profissional no interior, em uma localidade de colonização alemã, ficou hospedada com uma família de imigrantes alemães – ela ensinava aos membros da família e aos alunos a língua Portuguesa e eles lhe ensinavam a língua Alemã. Para vir visitar a família na capital, desenvolvia um trajeto que compreendia a necessidade de três modalidades de deslocamento: à cavalo, de barco e, finalmente, de trem. O retorno, obviamente, compreendia esses mesmos sistemas de transporte, só que, logicamente, em ordem inversa.

Profissionalmente, esses educadores desempenharam /desempenham variadas atividades de magistério, em diferentes níveis de ensino, bem como no ensino não formal, e em funções correlatas – de administração, de atividade em associação de classe, de educação social, de movimentos culturais, de atividades comunitárias - de forma a mais competente. Também a variada nuance de disciplinas que ministravam/ministram, com inegável competência, muitas delas de áreas diferenciadas do saber, demonstra a formação multicultural e polivalente, a cultura geral sólida, hauridas por esses educadores. Dentre nossos destacados educadores, há uma, por exemplo que além de lecionar no interior – alfabetizando, ministrar - na Grande Porto Alegre - Educação Física, leciona - em Porto Alegre - Filosofia em importantes e modelares educandários, tanto da rede particular, como da rede estadual de ensino e na universidade, criou duas modelares escolas, foi Secretária de Estado da Educação, Presidente do Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul - CEPERGS e Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. A vida dos demais educadores apresenta semelhante diversidade funcional.

A vida profissional dos destacados educadores é, sem exceção, de uma riqueza experiencial, de um comprometimento, de uma paixão pela profissão e pela educação que se reflete nas demais vivências da vida pessoal – bem como é também decorrência do

entrelaçamento coerente de valores e de ações que formam/formaram a totalidade subjetivo/objetiva desses educadores. Outrossim, percebe-se, claramente, pelas narrativas, o quanto aprenderam e o quanto influenciaram/influenciam as comunidades em que atuaram/atuam, não só diretamente aos seus alunos, mas indiretamente aos familiares dos alunos e integrantes de comunidades, em geral, pelos ensinamentos, pelas relações interpessoais de respeito e de troca, pela criação de escolas e de outras instituições, enfim, pelo mais substantivo envolvimento como pessoa, como mestre, como expressão de cidadania. São pessoas que souberam e sabem criar e estreitar laços indeléveis. Não raro, nunca se aposentaram verdadeiramente. Após a aposentadoria formal continuaram/continuam em plena atividade, quer desenvolvendo atividades comunitárias, quer prestando novo concurso para o magistério e iniciando "nova" carreira docente, quer, ainda, prestando serviço em outras instituições que não a de origem, conforme o caso e as circunstâncias específicos. Como referência máxima trazemos o exemplo do Prof. Castegnaro, que hoje (2001) completa, com orgulho e indubitável dedicação, 55 anos de atividade docente e administrativa e 79 anos de existência, continuando, além disso como aluno, pois está realizando mais um curso na universidade, o curso de Língua espanhola! Esses destacados educadores são a antítese do que Hubermann (1992) chamou de *fase de desestabilização*, segundo a qual o docente em final de carreira já estaria desmotivado, o que comprometeria a ação docente.

Quanto às influências sofridas pelos educadores em nosso estudo, nossa intenção primeira era no sentido de descobrirmos influência teóricas por meio da explicitação de autores que lhes inspirassem. Apenas três declinaram o nome de autores: Paulo Freire, para uma, Piaget, para outro e Dom Bosco, para o terceiro. Os demais, declinaram nomes de antigos professores, de colegas, de amigos, de familiares, o que nos fez concluir da importância das relações interpessoais para esses educadores. No entanto, se levarmos em conta o período de formação escolar da quase totalidade dos educadores, podemos inferir a influência de uma pedagogia tradicional, em alguns casos com elementos escolanovistas e uma filosofia humanística de educação, de homem e de sociedade, também presentes, de maneira geral, nas falas e concepções

explicitadas pelos educadores. De outra parte, como profissionais reflexivos que se mostraram, essa influência na formação não impediu que, com base na reflexão crítica sobre a prática, pudessem eles propor e desenvolver inovações e ações educativas tranformadoras, visando à criatividade, libertação e autonomia de seus educandos, personificando, em nosso entender, a conscientização no sentido Freireano, pois a consciência só chega ao nível explicitado por Freire, quando em sua natureza é inerente a ação tranformadora intencional. A influência exercida por esses educadores se acha no âmbito de alunos, pais, colegas, contemporâneos, como assaz se pode perceber pelas narrativas das pessoas-fonte.

Valores como: amizade pelos alunos, pelos colegas; afetividade, sinceridade, fraternidade; amor pela profissão, paixão pela educação; responsabilidade, empenho, busca de maior competência no fazer pedagógico e uma série de valores morais, muito claros e fortes, são os ingredientes que compõem a **Identidade** dos destacados educadores. São pessoas que se mostraram/mostram empreendedoras – fundam escolas, cursos, corais e/ou atuam nas associações de classe, por exemplo; apresentam-se multiculturais; valorizam a construção diuturna do conhecimento – são eternos aprendentes; são pessoas integradas e integradoras. São profissionais que valorizam a liberdade de pensamento, de expressão e buscam o desenvolvimento do pensamento crítico e do potencial transformativo dos alunos. São, antes de tudo, crítico-reflexivo-tranformativos da própria prática e das concepções teóricas que a sustentam.

Em alguns casos, pudemos perceber, de parte dos destacados educadores, uma filosofia própria, distinta, ideais não identificados com algum veio teórico especial, mas uma identidade alicerçada no convívio com outros educadores que também os influenciaram grandemente pelo amor à profissão e possibilidades disponíveis num tempo de construção, bem como na interação com os alunos, o que lembra Lessar (1986). Alguns educadores estudados, que permanecem entre nós, até mesmo citam com muito mais veemência e entusiasmo as influências que receberam de outros educadores e de alunos com os quais conviveram e que lhes auxiliaram na construção

da própria identidade pessoal e profissional, do que propriamente a influência de teóricos estudados em livros.

Esta pesquisa é importante, instigante e desafiadora pois nos faz refletir o quanto é significativo o "modelo vivo" na formação da identidade do educador, construindo-se, esta, muito mais mediada pela convivência com outras pessoas, do que eminentemente por reflexão oriunda de leituras técnicas ou de ordem filosófica. Não que a reflexão com base teórica já estabelecida tenha deixado de imprimir sua marca. No entanto, foi ela escassamente lembrada pelos educadores em seus depoimentos.

É interessante perceber, mercê da triangulação dos dados das narrativas e documentos, aspectos distintos de personalidade. Ficam evidenciados conflitos existentes entre o ideal e o real, entre o desejo e o fato. Familiares próximos e distantes, colegas de trabalho, alunos e amigos descrevem sob ângulos diferentes estes dados. Em meio a diversidades ideológicas, há um crescimento no pensamento dos educadores estudados. As pessoas-fonte entrevistadas, conforme período distinto de convívio, acabam por revelar algumas diferenças de postura de uma década para outra, por exemplo. Muitas vezes, o próprio educador revela algumas diferenças e as justifica.

Como elemento recorrente, ficou ainda claramente evidenciado que, apesar da grande capacidade argumentativa e de comunicação, esses educadores nunca impunham/impõem o próprio ponto de vista, mas exerciam/exercem a docência demonstrando profundo respeito pelo aluno. Consubstanciam-se em sujeitos históricos que conseguiram/conseguem harmonizar as exigências de seu contexto com valores pessoais, revelando personalidade distinta e destemida, realizando no dia-a-dia seus ideais.

A pesquisa evidenciou, igualmente, que os destacados educadores, ainda que tenham se formado e, mesmo, até atuado com base em outro contexto paradigmático, demonstravam/demonstram grande capacidade crítico-reflexiva na convivência com seus alunos e em sua atuação no contexto social mais abrangente. Os educadores estudados desenvolveram/desenvolvem acurada sensibilidade estética, senso ético, compromisso político-educacional e social -, afetividade e liderança.

Em síntese, o que as Histórias de Vida deixam transparecer é que os educadores selecionados, mesmo desconhecendo o referencial

teórico anteriormente explicitado relativo ao professor como profissional reflexivo-transformativo, caracterizavam-se/caracterizam-se como intelectuais críticos, repensadores de sua própria prática, emoldurada por uma visão de mundo que se poderia dizer "já revolucionária" no sentido de pensar e criar condições para uma educação e um ensino humanizantes e transformadores.

Ao olharmos transversalmente as histórias de vida, evidenciam-se elementos comuns quanto à formação dos grandes educadores, quer a formal quer a não formal; quer a inicial, quer a continuada, eivados de influência positiva do meio sócio- cultural, da família, da formação de cunho religioso, das idéias pedagógicas e filosóficas de cunho humanista, das influências auferidas nas relações interpessoais e da formação autônoma própria de cada um. Essas características de formação refletiram-se/refletem-se na prática profissional dos grandes educadores estudados que construíram/constroem uma trajetória de compromissada prática, tanto em sala de aula, como em movimentos de transformação mais geral dessas práticas nas instituições de ensino, no sistema educacional como um todo e/ou em instâncias representativas da categoria profissional. Reflete-se e é reflexo, igualmente, na (e da) construção identitária de cada educador.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 1977.

CARR, Wilfred, KEMMIS, Stephen. *A Teoria Crítica de la Enseñanza.* Barcelona: Martines Roca, 1988.

DEROUET, J.L. La profession d'enseignant comme montage composite. *Éducation Permanente*, n. 96, p. 61-71, 1988.

FERRAROTTI, F. Sobre a Autonomia do Método Biográfico. In NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

GIROUX, H. *Los professores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.

HENRY, B. e MOSCOVICI, S. *Problèmes de l'analyse de contenu.* Paris: Larousse, 1968.

HUBERMANN, M. Cycle de vie et formation.Vevey: Delta, 1974.

LESSARD, C. La profession enseignante: multiplicité des identités profissionelles et culture commune. *Repères - Essais en Éducation,* n.8, p. 135-190, 1986.

LISTON, D.P. e ZEICHNER, K. M. *Formación del professorado y condiciones de la escolarización.* Madrid: Morata,1993.

NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

PUJADAS, J.J. *Método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas - CIS, 1992.

QUINTANA CABAÑAS, J..M. *Teoria de la educación: concepción antinómica de la educación.* Madrid: Dykinson, 1988.

SANTAMARINA, C. e MARINAS, J. M. Historias de vida y historia oral. In DELGADO, J. M. e GUTIÉRRES, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis, 1994.

SCHÖN, D. *La formación de profissionales reflexivos.* Barcelona: Paidós, 1992.

SHULMAN, J..H. e COLBERT, J. A. Cases as catalysts for cases: inducing reflection in teacher education. *Action in Teacher Education.* XI (I) p. 44-52, 1989.

AS TECNOLOGIAS DISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DO SEMINARISTA S.C.J.

Dirceu Luiz Alberti
Mestrando em Educação -UFSM
Jorge Luiz da Cunha
Dep. de Fundamentos da Educação
Centro de Educação– UFSM.

Resumo: Esta investigação concentra-se na análise das tecnologias disciplinares desencadeadas na década de 1970-1980, na Escola Apostólica S.C.J., seminário menor da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, localizado em Corupá, Santa Catarina. A abordagem toma como referência as histórias de vida de ex-seminaristas, que lá estudaram naquele período, afim de compreender o processo de formação lá desenvolvido e encontrar as relações e interações que ecoam em nossas vivências atuais. O enfoque dado problematiza o quotidiano do seminarista e revisa os eventos singulares e coletivos que, de alguma forma, incidiram sobre os corpos definindo o auto-entendimento e as disposições sociais atuais.

Palavras-chave: formação; disciplina; gênero.

AS TECNOLOGIAS DISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DO SEMINARISTA S.C.J.

Dirceu Luiz Alberti
Jorge Luiz da Cunha

O Seminário se constituiu, teoricamente, como um espaço importante para a educação de meninos cristãos, potencialmente vocacionados para a vida sacerdotal. Verificamos, porém, que no decorrer do processo educacional, muitos jovens redirecionaram suas vidas e buscaram um espaço possível de ação, na sociedade laica.

São os ex-seminaristas, grupo ao qual pertencemos como egressos do Seminário da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus.

Na condição de ex-seminarista S.C.J., lançamos um olhar ao passado para recuperar a memória de uma trajetória de vida, que é a nossa história de vida, afim de compreender o processo de formação e encontrar as relações e interações que ecoam em nossas vivências atuais.

Os procedimentos metodológicos atendem às exigências da história oral, modalidade histórias de vida. Por estas razões, e com o intuito de enriquecer e aprofundar as informações que são de domínio de minha história de vida, buscamos, nas histórias de vida do Odimar e do Dionisio, ex-seminaristas S.C.J., formados na época em estudo, a experiência e os saberes que dão sentido e significado em suas vivências atuais.

A investigação concentra-se na análise das tecnologias disciplinares desencadeadas na década de 1970-1980, no interior da Escola Apostólica S.C.J., seminário menor dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, localizado em Corupá, Santa Catarina. Nos cabe analisar como elas contribuíram na construção dos sujeitos tornando-os obedientes e disciplinados. A intenção é abordar as estratégias eficazes articuladas para formar sujeitos masculinos e cristãos.

A abordagem toma como ponto de partida a perspectiva analítica de gênero, ponto fundamental para analisar a formação de seminaristas, pois nos possibilita entender o enfoque dado ao corpo como uma forma de teorizar as práticas cotidianas, no seminário, onde o corpo é colocado como o centro de uma rede de relações e disposições que produz conseqüências materiais que se manifestam na postura, fala, gestos e movimentos; em resumo, em seu habitus.

Como diz Robert Connel, (1995, p. 189) "no gênero a prática social se dirige aos corpos".

Este enfoque permite problematizar as experiências, as rotinas e os rituais vivenciados, bem como tematizar os eventos singulares e coletivos que, de alguma forma, incidiram sobre os corpos definindo o auto-entendimento e as disposições sociais atuais. É importante, também, identificar as estratégias discursivas que ofereceram uma teoria da subjetividade e as práticas que nos reconhecem enquanto sujeitos. São estas as razões que justificam a

emergência do gênero direcionado à perspectiva analítica de Joan Scott onde o conceito de gênero é utilizado no sentido relacional.

No dizer de Louro (p. 22),"é no âmbito das relações que se constróem os gêneros. Trata-se de entender o gênero como constituinte dos sujeitos e não como a aprendizagem de papéis femininos e masculinos."

Nesta perspectiva é possível entender o culto à Nossa Senhora, instituído no Seminário, no primeiro sábado de cada mês, ocasião em que a figura feminina de Nossa Senhora é cultuada pelos seminaristas como o modelo de pureza, castidade e fidelidade. Assim, a vivência da virtude da castidade ultrapassa as diferenças biológicas baseadas no sexo e assume um caráter fundamentalmente social na medida em que forma sujeitos masculinos à luz de um modelo de castidade feminino. Forma-se um homem obediente, fiel e puro, a exemplo de uma mulher que se fez serva de Deus. A fé e a coragem de Maria, ao dizer o seu sim a Deus, são virtudes relevantes exaltadas nas preces e que estimulavam o vocacionado a inspirar-se nela para enfrentar o grande desafio.

Em Vigiar e Punir, Foucault nos recorda do modo pelo qual o corpo é corrigido pela arquitetura da vigilância e nos revela as tecnologias disciplinares que regulam a localização, a temporalidade e o comportamento do corpo. Este referencial é fértil e será a base analítica para compreender as tecnologias disciplinares articuladas, estrategicamente, para formar sujeitos obedientes, submissos e disciplinados. É importante porque a disciplina aparece nos depoimentos dos colaboradores como uma categoria essencial que funciona como o eixo que articula e dinamiza as demais práticas pedagógicas e, da forma como é conduzida, possibilita um convívio harmonioso entre as partes envolvidas no processo de formação.

> Segundo Foucault, "o poder disciplinar é, com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar para retirar e se apropriar. Neste caso a disciplina "fabrica" indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e como instrumento de seu exercício" (Foucault, p. 143).

Um poder que surge com a abordagem do pretenso candidato, por um superior, membro da Congregação, em visita à família e se manifesta nas interpelações direcionadas aos familiares e ao candidato. Através delas são coletadas informações sobre a vivência da fé, a oração em família, a leitura Bíblica, a reza diária do terço, a freqüência à missa dominical e aos atos litúrgicos comunitários. Todas as informações seriam, posteriormente, complementadas com o parecer emitido pelo vigário local.

Ao finalizar a visita, o sacerdote realizava um ato litúrgico domiciliar que incluía a benção à família e à casa e a recomendação para que fossem intensificadas as orações pelas vocações.

Esta visita domiciliar revela a intenção dos superiores não só em conhecer o candidato, mas também, em sondar o ambiente familiar. Buscavam jovens com um perfil definido, de família cristã e conduta exemplar. Com certeza, são atributos que viabilizam a adaptação do jovem ao regime de internato e possibilitam a obediência às normas e à autoridade conforme está explícito no depoimento do ex-seminarista Odimar.

Nós perguntamos ao Odimar, ex-seminarista da Escola Apostólica do S.C.J.: Você encontrou alguma dificuldade de adaptação ao regime de internato?

> *"Não! Eu, na verdade, não. Porque nós sempre tivemos uma disciplina muito grande em casa. Sempre houve democracia dentro de casa. Apesar de nossos pais não terem grande formação, sempre respeitaram as idéias dos filhos. Então, no seminário, eu me adaptei muito bem. Eu, nos dez anos de seminário, não me lembro de ter sido repreendido, até porque a gente era gente nova, vinha de família. A gente sabia obedecer aquela questão da ordem, da disciplina. Ela sempre tem imperado em casa. Então, eu acho que o seminário foi mais uma continuação da disciplina de casa. Nunca tive problema nenhum, embora a gente, as vezes, quisesse alguma coisa diferente, mas, a gente até se submetia. A disciplina , pra mim, nunca entrou em questão se era boa ou ruim. Eu nunca cheguei a questionar a disciplina enquanto estive no*

seminário. Na época não se questionava muito a questão disciplina. Então eu não tinha problema nenhum para a minha disciplina. Era rigorosa. A gente queria que fosse diferente mas, a gente se submetia. Não era uma escravidão. Eu não via como escravidão, como uma submissão no sentido de que aquela coisa imperava e fazia com ... Não! Eu via aquela coisa como normal, embora, as vezes, a gente quisesse coisas diferentes".

Na expressão: "*a gente era gente nova, vinha de família*", estão implícitas duas verdades consagradas pelo senso comum e que interessavam aos padres. Ser de família, (cristã) idônea e disciplinada, e ser jovem. Afinal, "é de pequeno que se torce o pepino". E, mais... *"a gente sabia obedecer aquela questão da ordem, da disciplina".*

É o perfil ideal de adolescente que interessava ao seminário pois, de certa forma, esse adolescente já estava habituado a obedecer certos limites o que facilitaria sua formação. Portanto, a disciplina é considerada um pré-requisito e aparece como uma preocupação explícita dos sacerdotes nas entrevistas com os candidatos.

Atendidas as exigências, o jovem era encaminhado para o internato onde seria "objeto e instrumento" de um "poder disciplinar" complexo que incidiria sobre o seu corpo e sua mente, dissolvido num conjunto de práticas pedagógicas e de tecnologias disciplinares eficazes que eram distribuídas e aplicadas no cotidiano do seminarista.

> "A técnica disciplinar, no dizer de Foucault, determina a organização do tempo e do espaço impondo aos corpos tarefas, ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, comandadas por sinais (palmas, apitos, sinos, e outros) que indicam o fim de uma tarefa e o início de outra. O sinal visa atrair de uma só vez todos os olhares para o mestre e fazê-los ficarem atentos ao que lhes quer comunicar" (Foucault, p. 140).

O depoimento do Odimar ilustra como era administrado o tempo e justifica a necessidade de rigor disciplinar.

> *"Olha, no seminário, disciplina é manter a criança e , no caso, nós na época, adolescentes e jovens, vinte e quatro horas ocupados para não ser ocupados...(gargalhadas)... eu nem vou falar os termos, é claro (risos). Então, eles não tinham outra opção. Nós éramos, por exemplo, em Corupá, em duzentos jovens. Eles nos mantinham ocupados. A gente se submetia, na verdade. As coisas aconteciam e, eu acho que era uma questão das coisas acontecerem. Nós tínhamos horário pra tudo e a coisa funcionava. Eu imaginaria uma instituição sem uma ordem, sem um horário, decerto, como é que funcionaria? Não sei como! Mas, isso a gente encarava com naturalidade. Nós éramos jovens, elásticos e isso não atrapalhava. Pelo contrário! Tanto é verdade que quando não tinha um horário preestabelecido, nos feriados e finais de semana, a gente seguia um horário quase que normal, condicionado. Se não, a gente, parece que se punia por não obedecer aquele horário, embora havia uma liberdade de administrar o próprio horário".*

É possível perceber como a rotina condiciona o comportamento. A norma foi internalizada ao ponto dele sentir-se punido caso viesse a romper com a rotina. É o olhar panóptico instalado em seu interior determinando uma postura de autovigilância em todas as ações, sempre que o controle externo do tempo, do espaço e das ações passa à responsabilidade do indivíduo.

A administração do tempo era detalhadamente planejada tendo em vista que os horários eram fixos, o que possibilitava a doma do corpo com mais eficácia e disciplina.

A fala do Dionisio, ex-seminarista, lembra :

> *"Eles têm um horário que a gente não tem tempo pra pensar outra coisa (gargalhadas). Então, eu acho que é tudo cronometrado. Tudo programado para você ter*

um preenchimento completo do tempo. Desde acordar até a hora de ir dormir. O dia começava com a oração da manhã e a missa, depois o café, as aulas, o almoço, a limpeza doméstica, o esporte, os serviços externos, os horários de estudo, a Adoração ao Santíssimo, o jantar, os jogos de salão, a oração da noite e o toque de recolher para o descanso noturno. Eu entendo a preocupação deles. Não tinha espaço para ficar sem fazer nada. Talvez até pelo sistema de seminário que tinha que manter uma turma grande com todo o horário preenchido senão dava bronca mesmo.

Eu acho que há pouco espaço para a pessoa ser ela mesma. Principalmente porque é uma cultura muito de massa, mesmo porque, o grande número faz com que tenha uma cultura de massa para tentar dominar."

Na opinião do Dioniso, "*é a rigidez do horário, o tempo preenchido sem ter um tempo reservado para si que faz com que muitos abandonam o seminário. Fica um vazio porque você vira massa no meio da rotina. É um exemplo, apenas, que faz com que a sua própria história, às vezes, não seja reconhecida ou respeitada, embora, tenha , no seminário, vários pontos que exploram talentos, principalmente, na parte artística e nos esportes*".

O espaço físico no seminário é preparado para acolher sujeitos do sexo masculino. A distribuição dos corpos no espaço tomava como critério a estatura sendo classificados em menores, médios e maiores. A distribuição nas dependências físicas, nas atividades esportivas, nos dormitórios, nos locais de banho no rio e nas atividades externas em geral, obedecia aos mesmos critérios. Estes grupos só se encontrariam, num mesmo espaço, em atividades específicas: nos atos litúrgicos, nas refeições, nas aulas e no estudo. Nas demais atividades o critério tamanho era rigorosamente obedecido.

O toque do sino estabelecia as novas atividades e a sua duração. O sino determinava também, o deslocamento dos corpos no espaço. As Práticas disciplinares eram pautadas pelo discurso da mortificação corporal, da renúncia e do sacrifício das vontades. A obediência aos superiores era imposta, incondicionalmente, e justificada com o argumento de que "quem obedece não erra". Os períodos de lazer livre eram reduzidos. As atividades eram programadas e realizadas em grupos sob a orientação de um superior e compreendiam as aulas regulares, as atividades lúdicas como a música, o artesanato, os treinamentos esportivos, os ensaios do coral, do teatro, a fabricação de estátuas em gesso, lajotas em concreto e as atividades externas em geral.

O banho no rio era obrigatório às quartas-feiras e aos sábados, em qualquer estação do ano, exceto em dias de enchente, e fazia parte das atividades complementares de educação física. Os banhos internos eram individuais e frios. Estas práticas são tecnologias que disciplinam o corpo para enfrentar as dificuldades de ordem física e espiritual. As orientações sobre a postura proibiam certos hábitos como andar com as mãos no bolso, ficar com as mãos sob a mesa no refeitório, na sala de estudos, enfim, em qualquer lugar e ocasião. Os corpos, mesmo estando próximos uns dos outros, não eram tangíveis. Cada um tinha o seu lugar : o armário, a cama, o lugar na capela , nas atividades externas (pomares, horta, jardins, praças de esportes, lagoas e pastos) de modo a facilitar o controle e a vigilância.

> "A determinação dos lugares individuais torna possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos" (Foucault).

A responsabilidade maior pela vigilância centralizava-se no prefeito de disciplina, padre designado para estar presente em todas as atividades. Cabia a ele observar o comportamento individual e coletivo dos seminaristas e atribuir um conceito individual de comportamento a ser registrado no boletim de notas, mensalmente, conforme nos descreve o colaborador Odimar:

"Nós tínhamos uma avaliação da questão do comportamento e todo o mundo queria tirar um bom comportamento no boletim. O aluno que tirasse o conceito insuficiente ou regular era obrigado a procurar o prefeito de disciplina e o diretor espiritual para saber o porquê, e depois, escrever para os pais relatando os motivos de tal conceito".

O detalhe maior é que a carta deveria ser entregue aberta ao prefeito de disciplina para que este a supervisionasse antes de despachá-la ao correio.

O mau comportamento poderia ser uma simples "brincadeira de mão", termo usado no seminário para designar uma luta livre ou qualquer tipo de agarramentos, empurrões, práticas comuns entre meninos. Não estar presente nas atividades coletivas, chegar atrasado, ser desorganizado, proferir palavras torpes, romper o silêncio em locais e situações em que ele deveria ser respeitado, esquivar-se, sem motivos, das atividades propostas, estar em lugar "impróprio" em determinado momento, eram atitudes consideradas graves, passíveis de punição. A seqüência do conceito "insuficiente", por três vezes, implicava no desligamento do seminarista que deveria retornar ao seu lar imediatamente. A sucessão de regulares era um indicativo de não haver vocação naquele jovem. Isso implicava em aconselhamento para que no próximo ano não retornasse ao seminário. Os que recebiam o conceito "muito bom" eram elogiados publicamente . É a tecnologia da recompensa e do castigo. A vigilância explícita acontecia mediante um esforço conjugado entre o prefeito de disciplina, o prefeito de estudos, o diretor espiritual, o confessor, os superiores, a comunidade, os próprios colegas enquanto líderes das equipes de trabalho, enfim, uma complexa rede de poderes, minuciosamente articulada que é descrita no depoimento do Dionisio quando interpelado sobre como era conduzida a questão disciplina e se havia alguém específico designado para efetuar o controle?

"Sim! Na parte de estudos tínhamos um horário de estudos mais livre e outros de estudo sério que eles assim chamavam. No estudo sério tinha um vigia. No dormitório à noite ele dava uma passada. Cada turma de trabalho, por exemplo, tinha um superior que acompanhava e até no próprio esporte. Talvez por opção ou por gostar de jogar também. Mas, sempre tinha alguém vigiando ou fazendo supervisão, ou alguém coordenando e era um superior . Então, sempre teve a autoridade como ponto principal. Ponto chave, dentro do seminário. E a rigidez estava sempre presente porque a disciplina deveria ser mantida numa turma grande dessas".

Ao ser solicitado a falar sobre as penalidades aplicáveis aos indisciplinados o Dionisio afirma que:

"Uma delas , por exemplo, era cortar o jogo. Tinham dois horários, um para o jogo e um para o trabalho. Então, cortava-se o jogo e a pessoa trabalhava nos dois períodos. Outro castigo era cortar o estudo livre que era para leituras mais agradáveis, de estórias, aventuras ou curiosidades. Outro era o corte dos jogos noturnos (na praça de esportes ou no salão de jogos de mesa) e fazer a pessoa ir estudar. Então, o castigo sempre implicava em cortes nas atividades de lazer substituindo-as por atividades mais sérias. Era o castigo Principal".

A sobrecarga de vigilância que recaia sobre os corpos induzia a efeitos de poder que, aliados a outras técnicas de controle determinavam comportamentos, gestos e falas que se tornaram permanentes, inscreveram-se nos corpos fazendo com que eles se auto-vigiem. É o que Foucault descreve como panoptismo:

"Vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de construir, sobre aquele que vigia, a respeito deles, um saber".

O Odimar nos lembra com minúcias essa vigilância:

> *"Nós tínhamos o professor, prefeito de disciplina, que circulava nos corredores de estudo. Eu me lembro muito bem. Ele passava, durante o estudo, pra diante e pra traz, nos corredores, observando quem estava estudando, quem estava fazendo uma leitura, de repente , não recomendada. Muitos gostavam de ler revistas, outros, gostavam de ler outras coisas. Existia um professor que cuidava a disciplina quando estávamos jogando bola, por exemplo. Alguém ficava nos observando. Mas isto era uma coisa normal e a gente sabia que eles estavam a nos vigiar. Não sei se , depois, para nos punir, mas, em todo o caso, eles existiam."*

A experiência vivida pelo Dionisio reafirma a existência de um sistema de vigilância permanente e, também, faz referências ao prefeito de disciplina.

> *"Na parte de estudos, por exemplo, tinha que ser silêncio absoluto. Então, tinha vigia. No dormitório, à noite, ele dava uma passada. Cada turma de trabalho, por exemplo tinha um superior que acompanhava e até no esporte, sempre tinha alguém nos vigiando. Na minha opinião, eu acho que um dos pontos chave que leva muitos a desistirem do seminário é, exatamente, a disciplina, a rigidez, o horário sempre preenchido e o autoritarismo dos superiores."*

As estratégias de domesticação eram mais persuasivas e estavam presentes em todos os momentos quando o assunto era a vocação.

A vocação sacerdotal era apresentada ao seminarista como um chamado individual de Deus. Dom intransferível que precisava ser correspondido. Um tesouro precioso a ser lapidado. Cabia ao seminarista zelar por ela. Essa característica era reforçada com a

citação Bíblica, "muitos são os chamados, poucos os escolhidos", utilizada em circunstâncias especiais, tais como: palestras vocacionais, celebrações e dias de retiro. Era necessário empenhar-se para fazer parte dos escolhidos.

Na fala do Dionisio podemos identificar tal prática quando ele afirma:

> *"Eu acho que a vocação sempre foi, quase meia empurrada, forçada, com o preenchimento do horário. Principalmente, tanta oração, tanta palestra, apoio na área espiritual, o acompanhamento do diretor espiritual que a gente tinha. Eu era bem pouco assíduo e era muito cobrado por isso. Mas era uma relação que forçava você a ter uma convivência. Então, muita experiência que a gente adquiriu lá , na área espiritual, quando a gente vinha em férias trazia inovações, que muitos leigos não conheciam. Cantos diferentes, celebrações diferentes . E os familiares e a comunidade nos cobravam esta participação nos cantos e celebrações. Então, isso motivava a gente a participar para trazer coisas novas para a comunidade. Várias participações, a gente aprendeu no seminário e trouxe para cá. Mas, a educação espiritual e vocacional, principalmente, eu achei que era bastante puxada, pesada. Claro, os padres queriam que a gente sempre continuasse na trilha. Eles diziam: tem a peneira que vai selecionando os bons e os ruins. Mas sempre forçavam a continuar na carreira."*

Outro depoimento, desta vez do Odimar, parece apontar também para um discurso vocacional persuasivo.

> *"O que nos era falado era o seguinte: nós não estávamos ali por acaso. Alguma coisa tinha acontecido. Eu ainda acredito, piamente, nisso. Você não é professor por acaso. Eu não sou professor, ou seja, nós estávamos no seminário porque alguma*

coisa nos chamou a atenção. Então, que fosse aproveitado o tempo possível, não é? Deveríamos prestar contas daquele tempo que estávamos ali independentemente de tornarmos padres ou não. Eles sempre diziam que a quem muito foi dado muito será exigido. Eles tinham essa consciência que muitos entravam mas poucos permaneceriam. Muitos seriam os chamados e poucos os escolhidos. Esta era a frase que sempre ficava. Tanto é verdade que a reação deles quando saímos , era um grupo grande da minha turma, foi natural e disseram : "sejam bons leigos lá fora". Eu acho que é isso aí que ficou. E eu, com certeza sou um bom leigo".

A vocação é um "chamado interior", uma voz a ser ouvida. Essa consciência era construída através de recursos pedagógicos como a música sacra, as homilias e as palestras proferidas nos dias de retiro espiritual.

Recordamos, com clareza, de certas letras de músicas vocacionais produzidas pelo Padre Zézinho S.C.J. que cantávamos na época de seminário onde encontramos um discurso vocacional musicado, envolvente, onde estão presentes argumentos apelativos para um adolescente:

> "Se ouvires a voz de Deus chamando sem cessar; Se ouvires a voz do mundo querendo te enganar, a decisão é tua".
> Ou, em outra letra,
> ..."quem disser um não à voz interior vai sentir saudades dos carinhos do Senhor..." (CD vocacional, Pe. Zezinho S.C.J.).

Os apelos vocacionais eram exaustivamente reforçados com o relato de certas passagens bíblicas, tais como, a ordem dada aos Apóstolos por Jesus:

> "Ide por todo o mundo e pregai o Evangelho a toda a criatura..."

Além de muitas outras como:

> "Quem deixar pai, mãe e irmãos para me seguir terá o cêntuplo e muito mais..."

Eram mecanismos que exerciam poder e, de certa forma, condicionavam o jovem a sentir-se vocacionado, condição indispensável para aceitar passivamente a renúncia ao mundo material, aos prazeres, às riquezas, a família e todas as condições que tinham implicância direta com o sim ao chamado Divino. Inclusive, a obediência aos superiores implicava, primeiramente, em obedecer a Deus.

A mobilização vocacional incluía a constituição de um grupo de apoio denominado "equipe de vida" , constituído de colegas de cada série, formando um grupo de reflexão e estudos bíblicos com, aproximadamente, oito componentes. As equipes de vida se reuniam, semanalmente, aos sábados pela manhã, durante uma hora, e buscavam relacionar os temas bíblicos com o cotidiano do seminarista. Todos deveriam estar integrados em uma equipe. É mais uma técnica distributiva com a finalidade de promover a permanente mobilização e o exercício de um expressivo poder de vigilância e controle entre iguais.

A formação espiritual era conduzida por meio de estratégias como a oração, a meditação e o silêncio, distribuído no tempo e no espaço, pois existiam locais e horários fixos, onde o silêncio deveria ser respeitado. A vida de oração, a freqüência aos sacramentos eram as exigências maiores no cotidiano do seminarista conforme o testemunho do Dionisio.

> *"Havia um controle rigoroso em cima da participação efetiva em todos os atos que eram comuns a todos. Tinha adoração, missa e terço e eram praticamente vigiados. Inclusive, durante as missas, um aluno não ia comungar. No outro dia, ou dias depois era chamado para saber se tinha algum problema de ordem emocional, algum pecado grave ou alguma coisa desse tipo. Como se fosse a rotina que fizesse a história espiritual de cada um".*

A vigilância que incidia sobre os sujeitos não estava limitada ao ressinto do seminário pois havia uma vigilância não velada que era exercida pela comunidade externa. O fato de ser seminarista gerava certa expectativa de comportamento no imaginário social. Daí, qualquer deslize no comportamento era motivo de escândalos e fofocas. O seminarista era, literalmente posto na "vitrine" e como tal, controlado por um poder que se dissolve na sociedade leiga. Também gozava de grande prestígio junto as comunidades e era requisitado por elas em muitas ocasiões.

As narrativas aqui expostas revelam a complexidade do poder disciplinar que envolve o sujeito numa verdadeira trama de tecnologias onde o corpo é corrigido pela arquitetura da vigilância tendo em vista adestrar para retirar e se apropriar. Neste caso específico, o adestramento não tem como propósito a produção de bens materiais mas a produção de sujeitos cristãos, multiplicadores da obra religiosa, cuja vida é consagrada a Deus mediante a realização dos votos solenes de pobreza, obediência e castidade. É o gesto máximo de apropriação do sujeito, disciplinado, dócil, submisso. Servo de Deus. É o produto de todo um empreendimento disciplinar que impõe uma " relação de docilidade-utilidade" em benefício da Congregação, da Igreja e da comunidade Cristã.

Aos que tomaram um novo rumo, a passagem pelo seminário proporcionou um expressivo crescimento humano e intelectual o que os coloca numa situação privilegiada, em determinadas situações da vida, em relação aos jovens leigos que freqüentaram escolas públicas em regime aberto. Aqui vamos nos reportar à fala do Odimar que relata uma bela experiência de vida. Nós perguntamos a ele: o que ficou marcado em sua vida atual, na profissão que você desempenha, que faz com que as pessoas o percebam como um ex-seminarista?

> *"Eu, quando entrei no seminário, tinha quatorze anos. Entrei na quinta série e saí dez anos depois, já com o curso superior. Então, o que ficou? Ficou a minha vida toda ali e as pessoas percebem. Elas percebem no momento em que começam a conviver com você porque no seminário se aprenderam coisas que a gente, muitas vezes, até contestava ou duvidava*

> *que é a questão de você ser uma pessoa disciplinada na comunidade onde a gente vive. Não podemos negar estas questões. Eles percebem, o vocabulário que a gente usa, o respeito que a gente tem em relação as outras pessoas, como é que a gente consegue disciplinar a vida em todos os sentidos: em relação à família, aos estudos, em relação as decisões que a gente toma em determinadas situações que seriam mais violentas. Como a gente consegue ter um comportamento equilibrado. Quem percebe? A comunidade nota, mas principalmente os acadêmicos dentro da universidade. Percebem pelo discurso, e que não é um discurso "piegas", e eu detesto discurso "piegas", principalmente, na Universidade. É um discurso que fala realmente de justiça, afinal, hoje se fala tanto em justiça. É aquele discurso voltado mais para que as coisas sejam corretas, que as coisas sejam certas. Que é o discurso que muitas pessoas gostariam de fazer e não têm coragem. Inclusive, quando apresentei meu projeto de pesquisa de Mestrado para a minha orientadora, ela leu meu trabalho e disse: você foi seminarista. Está aqui o discurso, o retrato.*
>
> *Então, do seminário ficou isso. É a disciplina, é a ordem, mas pra você, enquanto opção. Não como uma coisa que você fica imaginando, que alguém de fora fica te observando. A questão até de como a gente trata a família, administra as coisas na nossa vida. Então eu acho que isto ficou. Pra mim ficou tudo. Eu, quase não me vejo como um ex-seminarista, assim, dizendo: O seminário ficou pra lá e eu fique pra cá. Eu trouxe tudo junto e isso aí não traz problema nenhum, pelo contrário. A minha vida é regrada naquilo que eu aprendi, até porque a formação foi muito intensa. Então isso ficou. Eu fui dobrado dentro daquela filosofia e pra mim tá ótimo. Claro, tenho umas concepções que não têm nada a ver com o seminário. Tenho atitudes que são atitudes*

de qualquer outra pessoa. Mas tem algumas coisas que ficaram, marcaram, que é ser um homem correto, justo e disciplinado que isto vale pra todos".

Nós fizemos a mesma pergunta ao colaborador Dionísio e ele assim nos respondeu:

"Eu não sei se eles reconheceriam como ex-seminarista, mas eu vejo que as pessoas respeitam a cultura que a gente tem. Respeitam a disponibilidade que a gente tem na comunidade, por exemplo. Eu acho que as pessoas também reconhecem a maneira como a pessoa se comunica. Eu, por exemplo, que fiz teatro acho que me abriu um leque de comunicação, com idéias mais claras, bem compreensíveis pela comunidade. O que a gente percebe, também, é que a comunidade em si, nos olha como pessoas que têm uma experiência a mais. Não como pessoas que estão num convívio normal, igual a todos. É isso. Parece que as pessoas respeitam você achando que, de repente, você pode ter uma "caixinha de surpresas" que aprendeu no seminário. Então, as pessoas vêem muito em nós isso: que por termos tido a experiência de seminário, de repente, nós temos alguma bagagem a mais. E eu acho que se tem uma bagagem a mais que é esse convívio com culturas e pessoas diferentes. Se prega outros valores em função da convivência tida com outras culturas, dos valores espirituais e morais que se adquiriu no seminário. Na comunidade são pontos positivos que ajudam a nos distinguir das demais pessoas. Por exemplo, nas participações políticas como vereador em dois mandatos e vice-prefeito noutro, a formação do seminário não teve influência direta. Mas, o discurso que a gente trouxe do seminário fez com que as pessoas requisitassem a gente pra isso. Então, participar da política foi uma conseqüência indireta. Só a facilidade de comunicação, a abertura de idéias que a gente teve

foi um condicionamento indireto que levou as pessoas também a me requisitarem".

A formação recebida possibilitou a mobilidade e a ascensão social em decorrência de vários fatores que fazem a diferença: a formação do caráter, a educação, a preparação para uma vida de sacrifício e renúncia, o nível cultural, a disciplina e o respeito ao próximo. São virtudes e habilidades adquiridas que rendem certo prestígio junto à comunidade leiga e que abrem as portas para a conquista de um lugar na sociedade. Estas conclusões decorrem da minha própria experiência de vida, do testemunho dos ex-seminaristas e da observação empírica de inúmeros casos de jovens egressos que se projetaram na vida tirando proveito de um regime disciplinar, aparentemente opressor, mas, que os tornou sujeitos íntegros, competentes e disciplinados.

As marcas que foram inscritas no corpo determinando um jeito próprio de ser e de agir, condicionando a maneira de falar, os gestos e atitudes, permitem o reconhecimento da trajetória educacional por onde passamos e despertam a confiança, da maioria das pessoas. Por outro lado, a sensação de estar sendo vigiado, controlado, censurado, também está inscrita no corpo e na consciência tornando o indivíduo cauteloso, seu próprio vigia. A ausência da rotina, a falta de quem administre o tempo, de alguém que determine o que fazer e quando fazer, de um sino que tange o bronze determinando o início e o fim das tarefas, tem causado certos embaraços durante o longo período de adaptação à nova realidade. Por outro lado, a formação intelectual, a integridade moral, o respeito aos diferentes e ao próximo e muitos outros atributos que foram aprimorados no seminário, nos possibilitaram um lugar de destaque na sociedades onde somos requisitados para atuarmos junto as lideranças das comunidades onde estamos inseridos. É, talvez , esta a grande contribuição do seminário. Formar lideres comunitários e cristãos.

Bibliografia

1. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 18ª Edição, Editora Vozes, Petrópolis, 1998.
2. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
3. LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. 2ª Edição, Editora Vozes, Petrópolis,1997.
4. CONNELL, R. **Políticas da Masculinidade**. Educação e Realidade.Vol. 20. (2), Jul/dez.1995.

DO LICEU D. AFONSO AO ATENEU RIO-GRANDENSE: TENTATIVAS FRUSTRADAS DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO NA PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO

Eduardo Arriada
FaE/UFPel
Mestre em História da Cultura, PUCRS

Resumo: Este artigo busca resgatar alguns aspectos da instrução pública no Rio Grande do Sul no período imperial, particularmente os anos compreendidos entre a década de 50 e os anos finais de 80, tendo como principal objetivo a caracterização e estruturação do ensino secundário público com a criação dos dois liceus, o Liceu D. Afonso e o Ateneu Rio-Grandense. Paralelamente estuda-se a crise do sistema público de ensino secundário e o crescimento avassalador da instrução privada. Neste sentido, a "liberdade de ensino", momento ápice desse processo, possibilita a visualização da derrocada da educação pública e a ascensão dos colégios particulares.

Para a sua elaboração os dados contidos nos Relatórios dos Presidentes de Província e os Relatórios da Inspetoria da Instrução Pública foram fundamentais, não apenas por gosto, comodismo ou facilidade de localização das fontes, mas sim por as mesmas traçarem um amplo panorama da instrução gaúcha. Mesmo privilegiando a instrução pública, as informações sobre o ensino particular são abundantes, relevando sobre maneira a sua utilização.

Hoje diversos autores demonstram a possibilidade de utilizarem-se documentos oficiais de uma maneira crítica e reveladora, é o caso do historiador britânico E. P. Thompson onde em seus trabalhos constrói toda uma teia de relações sociais, políticas e econômicas articulando a cultura e os costumes como estruturadoras da legislação.

Percorrer a legislação oficial, sem descurar de outras fontes pertinentes a instrução, ler minuciosamente os seus relatórios enviados à Assembléia Provincial, sentir suas dúvidas, seus questionamentos, suas coerências e incoerências; acompanhar os conflitos e aflições dos inspetores de ensino, suas preocupações

diárias, suas impotências frente ao momento vivido, nos permitem recuperar facetas desse drama e no fundo vivenciar os destinos da educação nacional.

Palavras-chave: instrução pública; ensino secundário; liberdade de ensino.

DO LICEU D. AFONSO AO ATENEU RIO-GRANDENSE: TENTATIVAS FRUSTRADAS DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO NA PROVÍNCIA DE SÃO PEDRO

Eduardo Arriada

O processo de ocupação e povoamento do extremo sul do Brasil foi decorrência de uma política expansionista do império luso. Em seu início foi lento, somente com a fundação de Rio Grande em 1737 começa uma efetiva posse do território, essa ocorrerá pela doação de imensos latifúndios – as sesmarias -, ou simplesmente a apropriação violenta e predatória.

Pouco a pouco temos a penetração do elemento português nessa vastidão de planície entrecortada de arroios, riachos, sangradouros, lagoas e rios.

Os primeiros núcleos que marcam a presença dos lusos em território sulino vão surgindo. A pequena povoação do Rio Grande é elevada a vila em 1747 e temos, em 1741, a criação da capela de Viamão. No ano seguinte surge o Porto dos Casais. Os açorianos espalham-se pelo Rio Grande e breve estarão recebendo lotes de terras ao longo do vale do Jacuí e nas zonas litorâneas.

É necessário salientar os dois tipos de posse: a data e a sesmaria. A principal diferença estava na dimensão de cada uma. A data raramente excedia mais de 1.500 br. (1/2 lég.), não importava a localização, podendo ser no interior ou nas imediações das vilas, e era atribuição do governo militar de São Pedro. A sesmaria ao contrário, tinha uma área muito maior, geralmente de 1 x 3 léguas (13.068 ha), era concedida por carta régia, a título gratuito a quem se comprometesse a certas e determinadas condições.

Vários autores contemporâneos condenavam a prática de distribuição de terras. Em fins do século XVIII Manoel Antônio de Magalhães frisava: "o abuso que há nesta Capitania de terem alguns moradores tomado três, quatro sesmarias com dez, doze e mais léguas de terras é prejudicialíssimo não só a S.A.R., mas aos povos em geral; ao mesmo tempo que há famílias que não possuem um palmo"[1].

Nesse mundo rural, a estância, além de ser sede de imensos latifúndios, e estando, como estava, longe dos núcleos urbanos, devia portanto ser auto-suficiente, isso criou uma situação peculiar. Ela era composta por uma multiplicidade de espaços, decorrentes das funções que abrigava.

Na viagem empreendida em 1865 ao Rio Grande do Sul, Conde d'Eu deixou registrado a impressão causado por essas estâncias: "Não posso facilmente imaginar existência mais triste que a destes estancieiros, perdidos no meio daqueles campos. As suas casas, que não têm senão andar térreo, são de taipas, apenas caiadas com tetos de madeiras; às vezes sem assoalhos, sem janelas (...) há sempre nestas residências quatro ou cinco negros e negras para o serviço (...). Porém o que mais pena me causa na vida do estancieiro rio-grandense é o isolamento. De uma estância a outra há sempre pelo menos duas léguas, muitas vezes quatro ou mais"[2].

Nas estâncias havia toda uma estrutura econômico-social de trabalho. Tínhamos o estancieiro, o capataz e os peões. Essa estrutura gerava uma ação complementar, a dos posteiros, a dos negros escravos, estes geralmente ligados a lavoura de subsistência e/ou a pequenos trabalhos domésticos.

Não existindo interesse algum dessa elite latifundiária de propiciar uma educação letrada para seus subordinados. Sabendo pastoriar, laçar, domar e outras atividades campeiras, já era o suficiente. Essa elite acaba produzindo um discurso ideológico da não necessidade de uma instrução escolar.

Veja-se a respeito desse aspecto os relatos dos vários viajantes que percorreram a Província no século XVIII e XIX. O português

---

[1] MAGALHÃES, Manoel Antônio de. "Almanack da Villa de Porto Alegre" In: FREITAS, Décio. O Capitalismo Pastoril, p. 84.

[2] EU, Conde d'. Viagem Militar ao Rio Grande do Sul, pp. 46/47.

Francisco Ferreira de Souza em 1777 registra: "(...) laçar, andar a cavalo, correr, fazer parelhas, e arreiar é o destino em que se empregão(...) brutalmente passão, brutalmente vivem, e brutalmente morrem"[3].

Esse tipo de estrutura produtiva dificultava sobremaneira a implantação de um sistema educacional.

Dentro do contexto brasileiro, o Rio Grande do Sul estruturou-se como uma economia agropastoril, subsidiária da economia agroexportadora, voltada para o mercado interno.

A partir de 1824, com a vinda dos imigrantes alemães, torna-se possível uma maior diversidade da economia sulina. Isso é perceptível principalmente após 1840, onde uma agricultura familiar passa a abastecer Porto Alegre. Além de gêneros agrícolas como o feijão, a batata, o milho, o trigo, a zona colonial começa a especializar-se na produção de banha.

Nas últimas décadas do império, a situação geral da Província já é bem diversa dos primeiros tempos. Não apenas o gado encontrava uma nova maneira de utilização as charqueadas, como novas fontes geradoras de riqueza surgiam. Cercas de arame eram introduzidas a partir de 1870.

Os meios de transportes eram largamente disseminados, não apenas as ferrovias riscavam o Rio Grande do Sul de ponta a ponta, como o melhoramento da Barra permitia mais facilmente o escoamento da produção.

A mudança na economia acompanhou-se de parcial transformação da sociedade. Entre 1872 e 1889, a população da Província dobrou, passando de 446.962 habitantes para 897.000.

Pelos dados levantados pelo censo de 1872, desse total de 446.962 habitantes, 95.403 (21,34%) sabem ler e escrever; 339.410 (75,94%) não sabem ler e escrever; e 12.149 (2,72%) são pessoas de instrução não declarada.

As principais cidades, incluindo a população rural e escravos, está assim constituída: Porto Alegre 48.460; São Leopoldo 29.969; Pelotas 28.846; e Rio Grande 23.362[4].

[3] SOUZA, Francisco Ferreira de. "Discripção a Viagem do Rio Grande", p. 242.

[4] Almanak Administrativo para 1874, p. 136/138.

Para termos um quadro comparativo com o Brasil, os dados populacionais publicados na obra *L'Empire du Brésil a l'exposition universelle de Viene*, em 1873, registrava a população total do Brasil em 11.780.000 incluindo 1.400.000 escravos.

As principais Províncias contavam com a seguinte população: Rio de Janeiro e município da corte, 1.850.000; Mina Gerais 1.600.000; São Paulo 900.000; e o Rio Grande do Sul, 580.000, sendo 30.000 escravos.

Esse processo de urbanização refletia no surgimento de uma rede de serviços públicos nas cidades, tais como a instalação de uma incipiente iluminação pública, transportes coletivos (bonde a burro), hospitais e casas assistenciais, melhoramentos da praças, explosão da imprensa com o surgimento de vários jornais diários e tipografias.

Durante muito tempo a formação intelectual no sul do Brasil foi precária para não dizer insignificante, é de todos conhecida a crítica de Gonçalves Chaves: "A falta de escolas até de primeiras letras. Quem diria que em toda esta província até 1800 havia uma única aula de latim, a de Porto Alegre, e que não havia uma escola de primeiras letras paga pelo Estado em toda a província! Em 1821 abriu-se uma aula de Filosofia Racional em Porto Alegre, e duas de latim no Rio Grande e em Rio Pardo. E as aulas de primeiras letras que se mandavam criar nas freguesias ninguém as tem querido, porque o honorário é só de 100$000 e com menos de 400$000 não se pode achar um mestre"[5].

Em 1830, pelo relatório apresentado ao conselho geral por Caetano Maria Lopes Gama, toma-se a iniciativa de desenvolver a instrução pública particularmente no que toca ao ensino de primeiras letras com a criação de 28 cadeiras. Contudo, o ensino secundário na Província continuava estruturado em aulas avulsas e na mão da iniciativa privada. Conforme ele nos esclarece, além da instrução primária esta Província carece ao menos dos estudos preparatórios

[5] CHAVES, Gonçalves. Memórias Ecônomo-políticas sobre a administração pública do Brasil, p. 212.

para aqueles jovens, que se propuserem a freqüentar o curso jurídico ou as ciências naturais"[6].

Não é muito diferente a análise da situação da instrução pública feita por Manoel Antônio Galvão dois anos após: "a instrução pública oferece um quadro desagradável, uma só escola de primeiras letras existe em toda a Província, também uma única de latim e outra de geometria, não obstante da primeira classe estarem criadas nove e propostas dezenove; a falta de professores para o ensino da mocidade além de sobremaneira sensível, quase que desanima"[7].

O período compreendido entre 1831, com a abdicação de D. Pedro I e 1840, com a maioridade antecipada de D. Pedro II, é conhecido como Regência, constituindo-se um dos períodos mais ricos de debates, rupturas, propostas; para muitos um dos períodos mais violentos da história brasileira.

Pela lei de agosto de 1834, conhecida também como Ato Adicional, por alterar a constituição de 1824, determinava, por exemplo, a supressão do poder moderador; o fim do conselho de estado; os presidentes de província continuariam sendo nomeados pelo centro, mas criavam-se as Assembléias Provinciais.

O art. 10° determinava a competência das Assembléias. Em seu § 2° era autorizado legislar "sobre instrução pública e estabelecimentos próprios e promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral"[8].

Estabelecia-se desse modo uma dualidade de competências, permitindo na prática o surgimento de dois sistemas educacionais, o provincial e o geral.

Nos anos compreendido entre 1835 e 1845, uma longa guerra civil perdurou na região sul estagnando de uma maneira geral a

[6] GAMA, Caetano Maria Lopes. Relatório de 1830. In: ROCHE, Jean. L'Administration de la Province du Rio Grande do Sul de 1829 à 1847, p. 69.

[7] GALVÃO, Manoel Antônio. Relatório de 1831. In: Op. Cit. p. 81.

[8] Lei n° 16, de 12 de agosto de 1834. In: MENDES JR, Antonio et alli. Brasil História (Texto e consulta), Império.

Província; seus reflexos se fizeram sentir na instrução. A zona da campanha, onde a pecuária e o charque eram os produtos principais da economia, sofreu um abalo profundo, levando grande parte da região a uma crise.

Em seu relatório de 1846, ao término da Guerra dos Farrapos, na condição de Presidente da Província, Caxias, registra o abandono da educação. Para ele, a instrução primária tão necessária a todos as classes, não apresenta lisonjeiro aspecto. Quanto a instrução secundária, é dada tão sem método, que mui longe está o proveito que dela se tira da despesa que com ela se faz, posto que não avultada.

Consta apenas nesta capital de uma aula de gramática latina, freqüentada por sete alunos; uma de francês por trinta alunos, uma de geometria e aritmética por vinte e nove, e uma de filosofia por dois. Além destas, há mais duas cadeiras de gramática latina, uma no Rio Grande, freqüentada por cinco alunos, e outra no Rio Pardo por oito; e em fim uma de francês, geografia e desenho, por mim criada, na cidade de Rio Grande, com vinte e seis alunos[9].

No seu entender era necessário a criação de um Liceu na capital onde fosse possível reunir todas as cadeiras, além de se criarem as cadeiras de inglês, geografia, astronomia, história, álgebra, retórica, desenho e música, distribuindo-se todas estas matérias em seis anos de estudo e tendo como modelo o Colégio Pedro II. O nome dessa instituição seria Liceu D. Afonso.

Seu funcionamento vai ocorrer em 1851. Pode-se perceber as imensas dificuldades enfrentadas pelo liceu nesses primeiros anos: falta de um prédio próprio e adequado, sendo obrigado a utilizar casas alugadas; concorrência dos cursos particulares que podiam atender alunos vindos do interior, pois possuíam internato; vários regulamentos, o que demonstra uma série de problemas; a não gratuidade do curso, o que para uma grande maioria tornava-se um empecilho para o ingresso.

Daí até 1871, quando foi incorporado pelo Ateneu Rio-Grandense, o Liceu, praticamente ignorado de todos, no dizer de Jaime Giolo, teve uma "existência inglória", prestando "poucos ou

[9] CAXIAS, Conde. Relatório de 1846. In: ROCHE, Jean. L'Administration da la Province du Rio Grande do Sul de 1829 à 1847, p. 158/159.

nenhum serviços (...) às letras", não compensando, por isso, a despesa que com ele tinha a Província[10].

Apesar de algumas propostas buscando o reerguimento do Liceu, por meio dos relatórios dos Presidentes da Província e os relatórios dos diretores da instrução pública verificamos que na prática efetivamente nada foi feito.

Entre essas propostas constavam a admissão dos alunos em qualquer época do ano; a criação de um internato, "quase dois anos de experiência devem convencer-vos desta verdade, e da conveniência de quanto antes, se não substituí-lo por um internato (...) ao menos reduzi-lo a simples aulas em que se aprenda o que se deve nelas ensinar"[11]; introdução do ensino profissional, "penso ser necessário o restabelecimento do ensino secundário do Atheneu, modificando-se, porém, o seu programa de maneira a nele poderem habilitar-se - não só os que pretendem a matrícula nos cursos superiores - mas também os que desejam seguir a vida industrial, ou dedicar-se ao comércio ou mesmo ao serviço público da administração"[12].

As várias reformas, em vez de possibilitar um melhor funcionamento do Liceu, acabavam por inviabilizar uma compreensão mais ampla do processo. Isso fica claramente expresso na correspondência enviada pelo vice-diretor do liceu, José Mário de Andrade para o inspetor geral da instrução pública, Dr. Luiz da Silva Flores: "o liceu D. Afonso, criado pela lei n° 52 de 23 de maio de 1846, somente foi organizado em 1851, em virtude do que determinava o art. 5° da lei n° 199 de 5 de dezembro de 1850, e desde 1851 até o presente tem sofrido várias reformas, algumas das quais nem chegaram a ter execução, e a maior parte delas tem consistido em suprimir e criar cadeiras"[13].

[10] GIOLO, Jaime. Lança & Grafite (A instrução no Rio Grande do Sul: da primeira escola ao fim do Império), p. 51.
[11] LEÃO, Joaquim Antão Fernandes. Relatório de 1860, p. 20.
[12] Relatório da Instrução Pública de 1883, p. 08.
[13] Correspondência do Vice-Diretor do Liceu, José Mario de Andrade. In: LEÃO, Joaquim Antão Fernandes. Relatório de 1859, anexos.

Nomeado interinamente para dirigir a instrução pública, Francisco de Paula Soares, em seu relatório, aponta no seu entender os aspectos mais graves para o mau funcionamento do Liceu.

Os defeitos existentes estão na própria organização do Liceu, e na falta de garantias dos estudantes, que depois de haverem estudado todos os preparatórios durante seis anos, as aprovações que obtém de nada lhes servem nas academias, e que o certificado obtido não lhes dá a menor garantia. A concorrência dos colégios particulares que atrai a juventude da campanha tende necessariamente a diminuir-lhe o número de alunos. A exiguidade dos vencimentos dos professores os obriga a dedicarem-se a ensinar nesses mesmos colégios particulares, e esta ocorrência junto à antecedente aumenta ainda a razão de preferência que muitos pais dão a estes estabelecimentos[14].

Pela lei n° 777 de 04 de maio de 1871 foi criado um novo estabelecimento de ensino secundário, o Ateneu Rio-Grandense, sendo extinto o Liceu D. Afonso.

O seu primeiro regulamento de 1872, em seu artigo 1°, determinava que a duração do curso, tanto o internato como o externato, seria de quatro anos, sendo as matérias do ensino distribuídas por onze cadeiras: português, latim, francês, inglês, alemão, desenho, matemáticas, geografia e história, filosofia, retórica e ciências naturais.

Os alunos são divididos em três classes, os internos, os externos e os meio-pensionistas (Art. 15°). Uma das vantagens hauridas pelos alunos do novo liceu estava estabelecido pelo Art. 58 que dava preferência aos alunos que tiverem o curso completo do Ateneu para o provimento nos empregos públicos provinciais.

No prédio do Ateneu funcionaria uma Escola Normal, com o intuito de preparar professores de ambos os sexos para a instrução primária, sua duração era de 3 anos[15].

As escolas privadas desde o período colonial sempre tiveram total liberdade de ensino. Somente em 1854, pela Reforma Couto Ferraz, pode-se falar, em uma tentativa de melhor controlar ou fiscalizar a iniciativa particular. O regulamento de 1854 no título IV

[14] SOARES, Francisco de Paula. Relatório da Inspectoria Geral da Instrução Pública, 1866, p. 08.
[15] Regulamento do Ateneu Rio-Grandense, 1872.

regulava a competência desse ramo do ensino, estabelecia em seu art. 99: "ninguém poderá abrir escola ou qualquer estabelecimento de instrução primária e secundária sem prévia autorização do inspetor geral".

As medidas decretadas por Couto Ferraz, na interpretação de Maria Haidar, não foram ditadas pelo desejo de alijar a contribuição privada do campo da educação. Inspiram-se, ao contrário, na crença de que, garantida a qualidade da participação dos particulares, dever-se-lhes-ia confiar papel de grande relevo no desenvolvimento do ensino médio e elementar em todo o Império[16].

Os liceus provinciais além de mal aparelhados e pessimamente administrados, não podiam competir em condições de igualdade com os colégios particulares, que se adequavam as demandas da época de ministrar um ensino que atende-se as necessidades dos alunos e que os prepara-se o mais rápido possível para os exames preparatórios. Pode-se acrescentar ainda que, via de regra, a qualidade do ensino ministrado nos colégios particulares era melhor que nas escolas públicas, desviando assim um expressivo número de alunos.

A liberdade de ensino era em grande parte entendido como liberdade de abrir escolas.

Em 1879 ocorre a reforma Leôncio de Carvalho, onde entre suas medidas disciplinares temos o processo de "equiparação" dos colégios particulares aos públicos. Estabelecia também uma ampla liberdade de abrirem-se escolas.

Em diversos relatórios dos Presidentes de Província nota-se perfeitamente a preocupação dos mesmos, assim como os inspetores de ensino com a supremacia e domínio incontestável dos colégios particulares.

Em seu Relatório de 1859, o Presidente da Província Joaquim Antão Fernandes Leão, mostra-se perplexo com essa disparidade: "freqüentam as aulas do Liceu vinte e oito alunos, mais três do que o ano passado. Surpreende que n'uma capital tão importante como esta pela sua população e desenvolvimento, a instrução secundária ofereça o insignificante algarismo de vinte e oito alunos". Por outro lado aponta, " as aulas particulares de instrução secundária são em

[16] HAIDAR, Maria de Lourdes. O Ensino Secundário no Império Brasileiro, p. 171.

número de 50, pertencendo 44 ao sexo masculino, e 6 ao feminino. O número dos alunos que as freqüentam de um e outro sexo, é de 252".[17]

Instrução secundária				
Municípios	Número de aulas		Número de alunos	
	S. masc.	S. fem.	S. masc.	S. fem.
Porto Alegre	19	06	128	30
Rio Grande	10		35	
Pelotas	15		59	
Total	44	06	222	30

Fonte: LEÃO, Joaquim Antão Fernandes. Relatório de 1859, p. 28.

Isso leva ao inspetor de ensino, Dr. Luiz da Silva Flores em seu relatório anexo ao do Presidente da Província, a exclamar: "estamos inundados de colégios particulares".

Desde o fechamento do Ateneu Rio-Grandense(16.06.1873), a Província ficou desprovida de um estabelecimento de ensino secundário público.

Em sua Fala de 1876, José Antonio de Azevedo Castro inclina-se a considerar salutar o ensino privado: " não funcionando o estabelecimento destinado à instrução secundária na província, é ela ministrada unicamente nos diversos colégios particulares existentes, e a leitura da estatística das aprovações nos exames preparatórios feitos no ano findo deixa ver que esta parte do ensino é neles vantajosamente cuidada"[18].

Essas questões não passam despercebidas do diretor da instrução pública Souza Lima. Em seu relatório ele busca uma adequação do ensino público ao modelo de educação vigente, ele considera necessário o restabelecimento do ensino secundário do Ateneu, modificando-se, porém, o seu programa de maneira a nele

[17] LEÃO, Joaquim Antão Fernandes. Relatório de 1859, p. 25/27.
[18] CASTRO, José Antonio de Azevedo. Fala de 1876, p. 22.

poderem habilitar-se – não só os que pretendem a matrícula nos cursos superiores – mas também os que desejam seguir a vida industrial, ou dedicar-se ao comércio. Informa-nos ainda que a instrução secundária é dada atualmente em estabelecimentos particulares, dos quais são os mais notáveis, nesta capital: o Ginásio S. Pedro, o Instituto Brasileiro, o Colégio Souza Lobo e o Colégio Vert; em Pelotas, o Colégio Sul Americano; e em São Leopoldo o dos Jesuítas[19].

Contudo, a crítica mais violenta e talvez pertinente é feita pela Diretoria Geral da Instrução Pública na pessoa de Graciano Alves de Azambuja: "entre nós, desde muitos anos, a instrução pública não é mais do que uma máquina de guerra ou uma fonte de favoritismo. Na mão dos partidos que se alternam na administração da Província, ela é um instrumento de perseguição contra os vencidos e um meio de patronato em favor dos dominadores. O ano de 1882 ai está fresco ainda e assinalado na memória de todos. Em um só ano um pessoal de 300 professores teve 72 remoções e 134 licenças! É quase inacreditável"[20].

Dentro dessa estrutura acentuava-se cada vez mais a falência do sistema secundário público de educação, tornando-se irreversível o domínio dos estabelecimentos particulares. O poder público perdia o poder de controle e fiscalização dos colégios particulares. Sintomático é o caso do professor particular Apolinário Porto Alegre, que acabou sendo multado pelo inspetor José Bernardino da Cunha Bittencourt, por negar-se a fornecer qualquer informação[21].

Em que pese a opinião de Graciano Alves de Azambuja, " os mapas escolares que apresentam, os atestados de freqüência que exibem, fraquíssima, quase nenhuma confiança inspiram"[22].

Algumas exceções ocorriam, conforme vem narrado pelo inspetor geral da instrução: "pelos dados, aliás incompletos que existem na secretária, remetidos por alguns delegados mais exatos no

[19] Relatório da Instrução Pública de 1883 (Anexo). In: LIMA, J.A. Souza, Fala de 1883, p. 9.
[20] AZAMBUJA, Graciano Alves de. Diretoria Geral da Instrução pública em Porto Alegre, 27.02.1883. In: LIMA, J.A.Souza. Fala de 1883, p. 36/37.
[21] Relatório da Inspectoria Geral da Instrução Pública de 1873, p. 13.
[22] AZAMBUJA, Graciano Alves de. Op. Cit. p. 36.

cumprimento dos seus deveres, ou obtidos pelos membros do conselho que foram encarregados da inspeção dos distritos literários, ou direta e espontaneamente remetidos por alguns diretores dos principais colégios do Rio Grande, como o Sr. Thibaut e José Morena (...)[23].

Transcrevemos abaixo um dos "mapas" fornecidos pelo Diretor do Colégio S. Pedro, José Vicente Thibaut:

Colégio S. Pedro.
Quantos alunos conta o Colégio? 67.
Quantos maiores de 18 anos? Nenhum.
Quantos menores de 18 anos? 67.
Quantas aulas funcionam? 7, sendo 3 do ensino secundário e 4 de ensino primário.
Qual o número de alunos que freqüentam esta aula?
Ensino secundário - 1° ano - 12
2° ano - 10
3° ano - 08
Total: 30.
Ensino primário: 1° Divisão - 08
2° Divisão - 09
3° Divisão - 10
4° Divisão - 10
Total: 37.
Quantos alunos fizeram exame no fim do ano passado? 72.
Em que matérias foram examinados? Em latim, português, francês, inglês, história universal, história do Brasil, história sagrada, doutrina cristã, geografia, aritmética, escrituração mercantil, álgebra e geometria.
Qual o resultado dos exames? Satisfatório, havendo apenas 10 reprovados, o número de alunos sendo n'aquela época de 89.
Que matérias leciona cada professor? O Diretor leciona especialmente latim e português, substituindo os professores nas outras matérias de ensino, dando-se alguma falta.

[23] Relatório da Inspectoria Geral da Instrução Pública de 1873, p. 13.

O bacharel francês Sr. Carlos Dupont leciona francês, história universal, geografia, aritmética, escrituração mercantil, álgebra e geometria.
O Sr. Aureliano Francisco do Espirito Santo leciona inglês, português, aritmética, doutrina cristão e primeiras letras.
O Sr. Antônio Tomaz de Faria leciona português, história do Brasil, história sagrada, geografia e aritmética.
Condições do ensino: primário e secundário.
Método adotado: simultâneo.
Compêndios preferidos:

Latim: Epítome historia sacra, Fábulas de Fedro, Ovídio, Salústio, Virgílio, Horácio, Cícero, Tito Lívio.
Português: Nova Seleta dos autores clássicos, Bernardes, Luiz de Sousa, Rodrigues Lobo e Luiz de Camões.
Francês: trechos clássicos, télémaque, Beautés de Chateaubriand.
Inglês: History of Rome, Select passages, trechos clássicos.
História: Resumo da história universal por Duruy
Geografia: Resumo por H. Canizza.
Aritmética: Compêndio de José V. Thibaut e o de Ottoni.
Álgebra: Compêndio de Ottoni
Geometria: Compêndio de Ottoni.

Economia das aulas: as aulas são regidas e disciplinadas pelos próprios professores e visitadas diariamente pelo diretor.

Colégio S. Pedro, 05 de abril de 1879[24].

Nos anos finais do Império, temos dois grandes projetos para a educação nacional. O Projeto idealizado por Rui Barbosa em 1882, e o Projeto de Antônio Cândido da Cunha Leitão, de 1886. Ambos estabeleciam o bacharelado como condição de ingresso aos cursos superiores; a extinção do antigo sistema de exames; a equiparação

[24] Mapa das aulas do Colégio S. Pedro dirigido por José Vicente Thibaut, 1879. (Manuscrito), acervo particular do autor.

dos liceus provinciais ao Colégio Pedro II e o respectivo reconhecimento de seus títulos.

Contudo, pelo Projeto de Rui Barbosa, continuava prerrogativa exclusiva dos estabelecimentos públicos o direito de conferir o bacharelado em letras e ciências, aos estabelecimentos particulares o mesmo grau só seria conferido quando aprovados nos exames feitos nos estabelecimentos oficiais.

Por sua vez, o Projeto de Antônio Cândido da Cunha Leitão, nomeado pelo Ministro Barão de Mamoré em substituição ao Visconde de Bom Retiro: "no meu anterior relatório (...) dei-vos conta de que o governo incumbira a uma comissão presidida pelo Visconde de Bom Retiro o estudo da reforma (...) concernente à instrução primária e secundária. No impedimento daquele (...) passaram os trabalhos da comissão a ser dirigidos por Dr. Antônio Cândido da Cunha Leitão"[25].

Reconhecendo a necessidade de uma Reforma concernente a instrução primária e secundária, o governo nomeia uma comissão agora presidida por Cunha Leitão e composta ainda dos seguintes membros: Emídio Adolfo Vitório da Costa, inspetor geral da instrução; José Joaquim do Carmo e Aureliano Pereira Correa Pimentel, reitores do Colégio Pedro II; João Pedro de Aquino, diretor da Escola Normal da Corte; Barão de Macahubas, José Joaquim Menezes Vieira e Amaro Cavalcanti.

Para quem não sabe, Cunha Leitão era um dos que propugnava a liberdade de ensino, além do mais temos dois ilustres representantes do ensino particular, o Barão de Macahubas(Abílio Borges) e Menezes Vieira.

Esse projeto visava em essência a equiparação dos estabelecimentos públicos aos particulares, reconhecendo aos mesmos o direito de conferir grau.

Era a grande conquista longamente desejada pela iniciativa privada, que o projeto passava a contemplar: " o projeto trata de reorganizar o ensino primário no município da Corte; de desenvolver a instrução nas províncias, e de elevar em todo o Império o ensino secundário, que será também proporcionado ao sexo feminino. De par com o princípio da gratuidade e obrigatoriedade da instrução

[25] Relatório do Barão de Mamoré, 1887, p.13/14.

primária, consignam-se ali os da liberdade do ensino e da sua descentralização em benefício das províncias"[26].

Esse pensamento em relação à liberdade de ensino, esteve diversas vezes presente nos longos debates em torno da educação secundária, não apenas na boca dos educadores particulares, mas também das autoridades públicas, como é o caso do Relatório de Azambuja Vilanova: "a liberdade de ensino, que é o direito amplo que assiste ao cidadão nacional ou estrangeiro de poder abrir escolas e ensinar, já faz parte também dá nossa legislação"[27].

Outro grupo que lutava pela liberdade de ensino, os positivistas, viam com bons olhos a superação de um ensino livresco e bacharelesco por um ensino científico.

Nos finais dos anos 70 e início dos 80, cada vez mais espalhava-se pelo Brasil a doutrina positivista, pregando um cientificísmo de raiz européia, onde o papel da educação era a construção de uma nação civilizada.

Diagnosticando nosso atraso, Francisco Cunha, positivista gaúcho, apontava não apenas a crise do ensino primário, "calcadas pela mais estolida rotiva, não tem por objeto senão o ensino medíocre e acanhado da doutrina cristã, das quatro operações, da leitura, da escrita e de alguns preceitos de gramática vernácula". Assim como também o ensino secundário,

> "marcha ela na mesma rodeira da sua irmã mais moça.
> Não nos dirão o que se aprende no liceu?
> São tão poucos os que ali estudam, que não será fácil aparecer quem responda.
> Não é aqui o lugar de investigar as causas do letargo em que dormita esse estabelecimento, basta assinalar que ele existe.
> Aventuremos algumas idéias no entanto.
> O plano dos estudos, quanto a nós, é mal traçado e não corresponde as necessidades que a nova vida civilizada tem criado ao homem.
> Seria talvez necessário ampliar o círculo dos conhecimentos que ali se distribuem, avivar os estímulos da mocidade, dando certas imunidades aos alunos, estabelecer o ensino livre, levantar a importância da corporação, reforçar o seu pessoal com algumas celebridades, nacionais ou mesmo estrangeiras, enfim ministrar-se ali os preparos para várias carreiras, como o funcionalismo, o comércio, a agrimensura, a mecânica, etc, etc."[28].

[26] Relatório do Barão de Mamoré, 1887, p. 14.
[27] VILANOVA, Rodrigo de Azambuja. Relatório de 1888, p. 23.

Reconhecia-se em âmbito oficial e nos espíritos mais críticos da época, que a regeneração da sociedade, suas mazelas, a superação de um ensino livresco, só poderia se dar por meio da escola, " sendo a instrução pública a força motriz de todo o progresso e a condição das bases morais sobre as quais repousa o edifício do Estado, a este corre o direito de promover por todos os meios a seu alcance a difusão do ensino(...)"[29].

O modelo de educação secundário adotado no Brasil Império visava antes de mais nada preparar para o ingresso no ensino superior, diga-se, cursos jurídicos, medicina e engenharia, com o intuito de formar uma elite preparada para assumir o comando e as rédeas do poder, excluindo de maneira violenta as classes populares. Acabava criando assim, uma " ilha de letrados num mar de analfabetos".

Fontes consultadas

BASTOS, Tavares. **A Província: estudo sobre a descentralização no Brasil**. 2º edição, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1937.

CHAVES, Antônio José Gonçalves. **Memórias Ecônomo-políticas sobre a administração pública do Brasil.** Porto Alegre, Erus, 1978.

[28] CUNHA, Francisco. As minhas crenças e opiniões. Artigos publicados em 1870 e 1871. Rio de Janeiro, Typ. de Machado, Costa & c., 1878, p. 24/25.
[29] VILANOVA, Rodrigo de Azambuja. Relatório de 1888, p. 22.

CUNHA, Francisco. **As minhas crenças e opiniões.** Artigos publicados em 1870 e 1871. Rio de Janeiro, Typ. de Machado, Costa & C., 1878.

EU, Conde d'. **Viagem Militar ao Rio Grande do Sul**. Belo Horizonte, Editora Itatiaia, São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

FALLA dirigida à Assembléia Legislativa pelo Presidente Conselheiro José Antônio de Souza Lima na 1° Sessão da 21° Legislatura. Porto Alegre, Typ. do Jornal do Comércio, 1883.

SOUZA, Francisco Ferreira de. **" Discripção a viagem do Rio Grande"**. In: Anais do Simpósio Comemorativo do Bicentenário da Restauração do Rio Grande(1776-1976). Vol. III, IHGB, IGHMB, Rio de Janeiro, 1979.

L'EMPIRE du Brésil a l'exposition universelle de Viene em 1873. Rio de Janeiro, Typ. E & H. Laemmert, 1873.

LIMA, Antônio de Azevedo. **Almanak Administrativo, Comercial e industrial Rio-Grandense para 1874**. Ano II, Porto Alegre, Typ. do Jornal do Comércio, 1874.

MAPA das aulas do Colégio S. Pedro dirigido por José Vicente Thibaut,1879.(Manuscrito).

REGULAMENTO do Ateneu Rio-Grandense, 1872.

RELATÓRIO apresentado à Assembléia Provincial de S. Pedro do Rio Grande do Sul na 2° Sessão da 8° Legislatura pelo Conselheiro Joaquim Antão Fernandes Leão. Porto Alegre, Typ. do Correio do Sul, 1859.

RELATÓRIO apresentado à Assembléia Provincial de S. Pedro do Rio Grande do Sul pelo Sr. Joaquim Antão Fernandes Leão. Porto Alegre, Typ. do Correio do Sul, 1860.

RELATÓRIO com que o Exm. Sr. Dr. Rodrigo de Azambuja Villanova passou a administração da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul a Ex. o Sr. Barão de Santa Tecla. Porto Alegre, Typ. do Conservador, 1889.

RELATÓRIO da Inspetoria Geral da Instrução Pública. Porto Alegre, Typ. do Rio-Grandense, 1866.

RELATÓRIO da Inspetoria Geral da Instrução Pública da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Typ. do Constitucional, 1873.

RELATÓRIO da Instrução Pública(Anexo). In: Fala de José Antônio de Souza Lima. Porto Alegre, Typ. do Jornal do Comércio, 1883.

RELATÓRIO apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 1° sessão da 20° Legislatura pelo Ministro e Secretário dos negócios do Império, Barão de Mamoré. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1886.

RELATÓRIO apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 2° Sessão da 20° Legislatura pelo Ministro e Secretário dos negócios do Império, Barão de Mamoré. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1887.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil(1500-1889).** São Paulo, PUC/INEP, 1989.

BASTOS, Maria Helena Camara & FARIA FILHO, Luciano Mendes. **A Escola Elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo, Ediupf, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem: a elite imperial; Teatro de Sombras: a política imperial**. 2° ed., Rio de janeiro, Editora UFRJ/Relume-Dumará, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**. 2° ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

FARIA FILHO, Luciano M. (Org.). **Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes**. Belo Horizonte, Edições HG, 1999.

_____ **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista.** Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

FREITAS, Décio. **O Capitalismo Pastoril**. Porto Alegre, EST, 1980.

GIOLO, Jaime. **Lança & Grafite: a instrução no Rio Grande do Sul da primeira escola ao fim do império**. Passo Fundo, Ed. da UPF, 1994.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O Ensino Secundário no Império brasileiro**. São Paulo, Grijalbo, 1972.

LOPES, Eliane Marta Teixeira et alli. **500 anos de Educação no Brasil**. 2° edição, Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **História, Educação e Sociedade no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Educação e Realidade Edições, 1986.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O Tempo Saquarema**. São Paulo, Hucitec/INL, 1987.

MENDES JR. Antônio et alli. **Brasil História(Texto e Consulta). Império**. São Paulo, Brasiliense, 1977.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil(1850-1887)**. 2° volume. Reformas do Ensino. São Paulo, Comp. Editora Nacional, 1937.

_____ **A Instrução e as Províncias: subsídios para a história da educação no Brasil(1834-1889).** 3° volume. São Paulo, Comp. Editora Nacional, 1940.

_____ **O ensino comum e as primeiras tentativas de sua nacionalização na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul(1835-1889).** Separata dos Anais do III Congresso Sul Riograndense de História e Geografia. Porto Alegre, Globo, 1940.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das & MACHADO, Humberto Fernandes. **O Império do Brasil**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.

ROCHE, Jean. **L'Administration de la Province du Rio Grande do Sul de 1829 à 1847**. Porto Alegre, Universidade do Rio Grande do Sul, 1961.

SCHNEIDER, Regina Portella. **A Instrução Pública no Rio Grande do Sul(1770-1889)**. Porto Alegre, Ed. da Universidade/EST, 1993.

TAMBARA, Elomar. **Introdução à História da Educação no Rio Grande do Sul.** Pelotas, Seiva, 2000.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

_____ **Senhores e Caçadores**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LEITURAS DA ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA: CÉLESTIN HIPPEAU (1803-1883)[1]

Maria Helena Camara Bastos
PPGEDU/ULBRA- PPGEDU/UFRGS
mhbastos@terra.com.br

Resumo: Que pensadores a elite *ilustrada* brasileira privilegiava em suas leituras, na segunda metade do século XIX? As inúmeras referências a Célestin Hippeau levam à necessidade de melhor conhecer a trajetória desse pensador e as idéias que tanto atraíram a intelectualidade brasileira.
A partir de 1870, Hippeau edita uma série de volumes sobre o ensino em diversos países, com o objetivo de fazer conhecer na França a organização da instrução pública de outros países, e também de que os países *"pudessem introduzir inovações no seu sistema de ensino público e implantar reformas que excelentes espíritos já pensaram"*. Procura analisar o que era considerado necessário e importante para integrar todo sistema de educação pública no século XIX. Ou seja, um sistema que evidenciasse progresso, numa visão de mundo ideal – otimista e triunfante, expressão de uma modernidade educacional e de um projeto liberal de educação.
Publica *L'Instruction Publique aux États Unis* em 1871, em um momento que, após os desastres da guerra franco-prussiana (1870), há uma vontade urgente em reformar a educação. O sucesso dessa obra, que teve três edições (1872, 1878), o encoraja a publicar estudos análogos: *L'Instruction Publique en Angleterre* (1872); *L'Instruction Publique en Allemangne* (1873); *L'Instruction Publique en Italie* (1875); *L'Instruction Publique dans les États du Nord* (1876); *L'Instruction Publique en Russie* (1878); *L'Instruction Publique dans l'Amérique du Sud* –Argentine (1879); *L'Instruction Publique en France pendant la Révolution* (1883); *L'éducation et l'instruction considérées dans leur rapport avec le bien-être social et le perfectionnement de l'esprit humain* (1885). Estes relatórios tiveram ampla circulação na América Latina, influenciando o debate e as reformas implementadas neste período. Podem ser considerados como os *"primeiros estudos de educação comparada que o mundo conheceu"*.

Palavras-chave: Século XIX; Instrução Pública; Educação Comparada.

[1] Este estudo integra o projeto de pesquisa de pós-doutoramento – A Educação no campo das relações Brasil-França. A viagem das idéias pedagógicas, das práticas educativas e escolares (1860-1900), junto ao Départment de Mémoire de L'Éducation – SHE/INRP – Paris/França (12/1999-12/2000), sob a orientação de M. Pierre Caspard.

LEITURAS DA ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA: CÉLESTIN HIPPEAU (1803-1883)

Maria Helena Camara Bastos

INTRODUÇÃO

Que pensadores a elite *ilustrada*[2] brasileira privilegiava em suas leituras, na segunda metade do século XIX?[3] As inúmeras

[2] Para Barros (1959. p108-9), *"o tipo liberal é o tipo dominante da ilustração brasileira. Representativo das principais exigências explícitas da nação, desejando substituir o país oficial pelo país real, tal como o interpretava, a história dos fins do império é, ao mesmo tempo, a história de suas sucessivas conquistas. A ilustração brasileira caracteriza-se, antes de tudo, pelo liberalismo triunfante. Não nos referimos, aqui, exclusivamente, ao liberalismo clássico: embora com diversos fundamentos teóricos, liberais clássicos e cientificistas formulam, geralmente, as mesmas reivindicações. O "cientificismo" ilustrado virá, aliás, reforçar as exigências liberais, trazendo-lhes, freqüentemente, novos e poderosos argumentos. A história da ilustração brasileira chega, assim, a confundir-se com a história do liberalismo nacional, em que pesem as múltiplas e diversas orientações, com o seu esforço civilizador, com o seu trabalho para* fazer *do Brasil um país, não só cronológica, mas realmente uma nação do século XIX."*

[3] Fonte importante para esta análise é o Catálogo da Biblioteca do Museu Escolar Nacional. Este acervo de 3.000 títulos contém obras de Samuel

referências à Célestin Hippeau levam à necessidade de melhor conhecer a trajetória desse pensador e as idéias que tanto atraíram a intelectualidade brasileira. O presente estudo pretende analisar a vida e a obra de Hippeau, a fim de conhecer as suas idéias e por quê atraíram a intelectualidade brasileira. Em que medida essas idéias fortaleciam uma visão liberal conservadora? Como se deu a apropriação de suas idéias pela intelectualidade brasileira? [4]

Lourenço Filho (1954) considera os relatórios de C. Hippeau e F. Buisson[5] como os *«primeiros estudos de educação comparada que o mundo conheceu»*. Nem Hippeau nem Buisson começam uma prática nova.[6] Em 1817, Marc-Antoine Jullien inaugura este gênero de estudo, na obra *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée,* em que são apresentados um modelo de estudo a ser seguido e questões que o observador deve-se fazer ao pretender conhecer outro sistema de educação. Para tanto, sugere a análise das escolas elementares ou primárias e comunais (120 questões); das escolas secundárias e clássicas (146 questões); das

Smiles, Pestalozzi, Félix Pécaut, Octave Gréard, F. Froebel, M. Pape-Carpentier, Fénelon, Rousseau, D. Sarmento, Paul Bert, Garret, Grégorie Girard, C. Hippeau, H. Spencer, G. Bruno, F. Buisson, Calkins, G. Compayré, J. Locke, Jean Moussac, Jules Paroz, Jules Simon, Eugène Rendu.

[4] Para Ong (1998, p.182), todos os textos possuem suportes extratextuais. Roland Barthes observou que qualquer interpretação de um texto deve mover-se para fora do texto, a fim de remetê-lo ao leitor: o texto não possui significado até que alguém o leia e, para ter sentido, deve ser interpretado, isto é, reportado ao mundo do leitor - o que não significa ler caprichosamente ou sem nenhuma referência ao mundo do escritor.

[5] Sobre a apropriação das idéias de F. Buisson no Brasil, consultar: BASTOS, M.H.C. Ferdinand Buisson no Brasil – Pistas, vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas (1870-1900). Revista de História da Educação /ASPHE-UFPEL. Pelotas/RS, n. 8, p.79- 110, setembro de 2000.

[6] Para Frijhoff (1981), a história comparada da educação é muito antiga. O gênero literário está ligado à mobilidade geográfica crescente das elites européias no século XVI e XVII. O hábito da peregrinação acadêmica – isto é, a freqüência de várias universidades em diversos países – dá lugar, desde o século XVI, a redação de relatórios/memórias internacionais de universidades exaltando a função de seu passado.

escolas superiores e científicas, ou especiais; das escolas normais; das instituições de educação feminina; das escolas públicas em geral.

Durante o século XIX, ampliam-se os estudos sobre a instrução pública de países da Europa. A industrialização progressiva apela para uma mão de obra cada vez mais qualificada, gerando a necessidade de escolas diferenciadas – portanto, o ensino público necessita ser administrado e coordenado. Ao mesmo tempo, cada nação realiza experiências em educação, a fim de aperfeiçoar cada vez mais seu próprio sistema escolar (Van Daelle, 1993, p.72). Esta situação estimula as chamadas *viagens pedagógicas*[7] ou *excursões universitárias,* que na França já ocorriam há alguns anos, com Victor Cousin, Eugène Rendu, J-M Baudorin, Edmond Dreyfus-Brisac. O próprio Hippeau faz referências a estes relatórios. Por exemplo, no prefácio do livro *L'instruction publique en Italie* afirma que *«as preciosas informações, as considerações práticas e a abundância de úteis conselhos nas obras importantes publicadas pelos senhores Demogeot e Montucci sobre a Inglaterra e Escócia, Frédéric Monnier, Minssen, Baudouin e Rendu sobre a Alemanha e o bom livro de E. de Laveleye sobre a instrução do povo nos diferentes países da Europa. Há também outras obras mais antigas, mas que o tempo não lhe diminui o valor e que podem ainda hoje ser consultadas com bons resultados: são os admiráveis relatórios de dois homens notáveis que, desde 1830, têm dado o exemplo destas excursões às universidades estrangeiras – Cousin e Saint-Marc-Girardin».*[8]

Pode-se, também, assinalar que as Exposições Universais motivaram tanto a elaboração de relatórios da situação da instrução pública pelos países expositores, como a análise do que foi exposto pelas comissões delegadas[9] - por exemplo, os relatórios de F.

[7] Para Viñao Frago (2000, p. 191), *«a literatura de viagens pedagógicas é um dos gêneros mais conhecidos no âmbito da educação comparada e uma das fontes histórico-educativas mais utilizadas. Seu interesse para o historiador procede do fato de também ser um gênero autobiográfico: o testemunho direto do visto, ouvido e vivido.»*

[8] Vitor Cousin publica o *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse* (1831, 1833).

[9] A participação do Brasil nas Exposições Universais também incentiva a publicação de capítulos e obras sobre o estado da instrução pública no

Buisson sobre *L'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Vienne en 1873* e sobre *L'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Philadelphie en 1876.*[10] Hippeau (1876, p. XXV) faz um significativo depoimento a respeito do valor do relatório da Exposição de Viena *«editado com luxo pela Imprensa Nacional, sob os aupícios do Ministério da Instrução Pública, infelizmente com um pequeno número de exemplares. Distribuído pelo mundo oficial, ele jamais chegará aqueles que se interessam pelo progresso da educação pública ; isto é, aos pais de família. Na América, são os pais o público a quem se dirige tudo o que é sobre escolas. Assim,*

Brasil.Por exemplo, o livro de J. Pires de Almeida. História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889). Moysés Kuhlman (1996, p.34-46), assinala que: *«a participação do Brasil em Exposições Universais, a partir de 1862, (Londres), permite que o país tome maior contato com o processo de consolidação da educação como signo de civilização, de progresso, de sociedade moderna. O Brasil somente passa a incorporar as questões educacionais a partir da preparação para a Exposição Universal de Paris (1867). Na publicação - O Império do Brasil em 1867 - são contempladas informações relativas à educação primária e secundária. A cada exposição, o Brasil anuncia evidências de um compromisso crescente com a educação, acompanhando a tendência geral da época, a partir, por exemplo, da criação de escolas noturnas para adultos, de estabelecimentos de educação e instrução profissional para as crianças desvalidas, de escolas normais; da instalação de bibliotecas populares e de gabinetes de leitura; da realização de conferências pedagógicas; em síntese, pela adoção de alguns símbolos da modernidade educacional. Em 1881, ocorrem dois eventos que exemplificam a preocupação da elite brasileira com questões educacionais e com a exteriorização do avanço realizado : a Exposição de História do Brasil, na Biblioteca Nacional, que incluiu a Instrução Pública, no interior da classe de História Literária e das Artes; e a Exposição Industrial, organizada pela Associação Industrial Preparatória à Exposição Continental de Buenos Aires, onde é incluída uma seção sobre Instrução Pública».*

[10] BUISSON, F. Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Vienne en 1873. Paris, Imprimerie Nationale, 1875. 352 p. ; Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Philadelphie en 1876. Paris, Imprimerie Nationale, 1878. 688p. ; Devoirs d'écoliers américains recueilles à l'Exposition de Philadelphie en 1876. Paris: Hachette, 1877. 508 p.

ninguém fica indiferente às questões de educação. Um dos grandes serviços que a imprensa periódica pode fazer no país, será de difundir este conhecimento ao público dos relatórios volumosos destinados a um pequeno número de leitores. O relatório de Buisson é a primeira obra onde se encontram reunidos os elementos de um quadro comparativo, que permite avaliar o movimento realmente remarcável que foi produzido em favor da educação popular nos diferentes países da Europa». Na introdução do livro sobre a Instrução Pública na Rússia (1878), Hippeau também assinala os progressos consideráveis da ciência pedagógica nas exposições universais de Inglaterra, França, Áustria, dos Estados Unidos – *«as exposições escolares têm permitido constatar um certo ponto de desenvolvimento da instrução geral ocorrido nos principais países do mundo».*

Para Hippeau, a finalidade destas publicações é que os países *"possam introduzir inovações no seu sistema de ensino público e implantar reformas que excelentes espíritos já pensaram"* - e destaca a necessidade particular da França conhecer a realidade educacional de outros países. No livro sobre a instrução pública na Argentina, faz o seguinte comentário: *"Como a França não se interessaria por um país que se digna de atenção e pelos recursos que põe em ação e por aqueles que pode encontrar nas nações estrangeiras?"*

CÉLESTIN HIPPEAU (1803-1883)

Hippeau fez seus estudos sob a direção do pai, que era professor. Em 1820, entrou na universidade. Foi professor em vários colégios – Niort, Rochefort, Chatellerault -, no período de 1820 a 1837. Em 1837, funda em Paris uma instituição privada – *L'Ecole des Sciences Appliquées*, que tem muito sucesso. Esta experiência é precursora do ensino secundário especial, estabelecido somente 20 anos depois. Em 1843, ao entrar como professor na Universidade, fecha-a. Em 1844, é o responsável pala cadeira de Literatura Francesa na Faculdade de Strasburgo. Em 1847, é nomeado professor titular da mesma disciplina na Faculdade de Letras de Caen (1847-1869), onde suas lições têm uma grande afluência de interessados. Em suas obras é apresentado como professor honorário

da Faculdade, secretário do Comitê de trabalhos históricos e de Sociedades Científicas, na seção de história e filologia.

Em 1840, redige em Paris, juntamente com B. Julien, o jornal mensal de educação – *L'Enseignement* -, publicado sob os auspícios da *Société des Méthodes d'Enseignement* e destinado ao exame das questões e obras de educação.[11] Hippeau também publica vários artigos literários ou relativos à instrução pública em diversos jornais diários ou especializados.

Em 1868, é encarregado, por Duruy, para organizar o ensino secundário feminino, em Paris, juntamente com sua esposa – Eugéne Hippeau[12].

[11] Este boletim foi publicado de janeiro a dezembro de 1840. *«O Boletim será composto de duas partes principais: a primeira, com o título de «Memórias e Notícias», compreenderá sobretudo discussões aprofundadas sobre questões de educação, sejam por elas mesmas, sejam à ocasião de novidades importantes e relativas ao nosso objeto , que encontrarmos nos jornais ou revistas periódicas. A segunda será exclusivamente dedicada à análise das obras de educação que aparecem e aquelas que já têm alguns anos de existência, mas que o público não conhece, apesar do seu mérito real, porque seus autores não fizeram tocar as trombetas. Quando possível será anexado a estas duas partes, sob a forma de apêndice, um « boletim bibliográfico onde se registrará sem julgamento, mas com uma breve exposição do seu conteúdo, as obras publicadas no mês e relativas ao ensino».* CASPARD, Pierre (dir). La presse d'éducation et d'enseignement – XVIII siècle – 1940. Répertoire analytique. Tomo 2, p. 236.

[12] Eugéne Hippeau publica *Cours d'économie domestique* (1ªed. 1869 ; 2ªed. 1871), *Cours d'hygiene, Méres et Nourrices. Organisation des sociétes proctetrices de l'enfance* (1875); *Notions de droit usuel.* Estas publicações destinam-se ao ensino secundário feminino. Também publica artigos sobre economia doméstica na revista *L'Echo de la Sorbonne. Moniteur de l'enseignement secondaire de jeunes filles* (1868-1871). C. Hippeau recomenda, em vários relatórios, sempre em nota de rodapé, a obra de sua esposa - *Cours d'économie domestique* (1869) - para os cursos normais, com a seguinte sinalização *«adotado pelo Ministério da Instrução Pública* (França) *para fazer parte das bibliotecas escolares».* (L'instruction publique dans l'Amerique du Sud, p.91). No livro *L'Instruction Publique aux Etats Unis,* Hippeau faz o seguinte comentário sobre a obra da esposa : *«podemos julgar a diferença de pontos de vista que se colocam entre as duas nações* (E.U.A. e França) *para o ensino de Economia Doméstica,*

Além de uma vasta obra literária – livros de história, de literatura, de poesia e poetas da Idade Média, dicionário da língua francesa no século XII e XIII -, Hippeau publica um grande número de relatórios sobre a organização da instrução pública na Europa e na América. A partir de 1870, edita uma série de volumes sobre o ensino em diversos países, com o objetivo de fazer conhecer, na França, a organização da instrução pública em outros países. Publica *L'Instruction Publique aux États Unis* em 1871, em um momento em que, após os desastres da guerra franco-prussiana (1870), há uma vontade urgente em reformar a educação. O sucesso dessa obra, que teve três edições (1872, 1878), o encoraja a publicar estudos análogos: *L'Instruction Publique en Angleterre* (1872); *L'Instruction Publique en Allemangne* (1873); *L'Instruction Publique en Italie* (1875); *L'Instruction Publique dans les États du Nord* (1876); *L'Instruction Publique en Russie* (1878); *L'Instruction Publique dans l'Amérique du Sud* (1879); *L'Instruction Publique en France pendant la Révolution* (1883); *L'éducation et l'instruction considérées dans leur rapport avec le bien-être social et le perfectionnement de l'esprit humain* (1885).

Participa, também, do *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique* de Ferdinand Buisson[13], considerado *a bíblia da escola popular do fim do século XIX* (Dubois, 2000), *um guia teórico e prático de tudo o que se refere ao ensino primário - público*

consultando o livro que Mme Hippeau resume as lições que deu às jovens do ensino secundário de Paris. Esta obra vem de ser objeto de distinção pela Academia Francesa». (p.107). Sobre a tradução no Brasil do livro *Cours d'économie domestique*, ver: BASTOS, M.H.C. e GARCIA, Tania E. M. Leituras de Formação – *Noções de Vida Doméstica (1879):* Félix Ferreira traduzindo Madame Hippeau para a educação das mulheres brasileiras.

[13] Sobre o *Dictionnaire de Pédagogie*, ver: DUBOIS, Patrick. Le Dictionnaire de F. Buisson et ses auteurs (1878-1887). Revue Histoire de l'éducation. INRP/Paris, n° 85, janvier 2.000. p.25-47; DUBOIS, P. Le dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Unité et disparités d'une pédagogie pour l'école primaire (1876-1911). Paris: Thèse Paris VII, 1998; NORA, Pierre. Le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, cathédrale de l'école primaire. IN: NORA, P. Les lieux de mémoire. Tome 1. La République. Paris: 1984. P.353-378.

e privado (Nora, 1984, p.353). Escreve os verbetes: biblioteca escolar (1878)[14]; Chile (1879). Os seus relatórios de viagem também são referências para a escrita de vários verbetes do dicionário.

Na publicação póstuma da obra - *L'éducation et l'instruction considérées dans leur rapport avec le bien-être social et le perfectionnement de l'esprit humain* (1885), os editores assim se expressam sobre Hippeau : *«nos pensamos ser útil, a uma época onde as questões de ensino e de educação preocupam com razão os espíritos, fazer conhecer a obra de um autor, que pelos seus conhecimentos e estudos pessoais, e pelo exame comparativo de diversos sistemas de educação expostos nos livros ou colocados em prática em inúmeros países, adquiriu uma significativa competência nesta área».*

A OBRA E AS IDÉIAS DE CÉLESTIN HIPPEAU:
educação comparada

> *«As pesquisas sobre anatomia comparada fazem avançar a ciência da anatomia. Da mesma forma, as pesquisas sobre educação comparada devem fornecer os novos meios para aperfeiçoar a ciência da educação»* M-A. Jullien.

[14] Em todos seus escritos, Hippeau faz referências às bibliotecas escolares, que considera um dispositivo de educação continuada do adulto, depois que abandona os bancos escolares. A leitura, para ele, é um dos meios mais eficazes para *instruir* e *moralizar* o povo. Destaca que todo catálogo de uma biblioteca deveria conter a seguinte classificação de obras: obras gerais, gramáticas e dicionários; moral e pedagogia; história e biografias; geografia e viagens; clássicos; literatura, poesia, romances, contos e teatro; obras destinadas às crianças; economia política, legislação e conhecimentos úteis; ciências físicas e naturais, higiene, indústria; agricultura, horticultura, silvicultura, psicultura, etc.; belas artes e música. HIPPEAU, C. Bibliotheques scolaires. In: BUISSON, F. (dir) Dictionnaire du pédagogie et d'instruction publique. Tomo I. 1ª Partie. P. 257- 260.

Grande parte dos escritos de C. Hippeau resulta de viagens realizadas com a finalidade de observar e analisar a situação da educação em diversos países. Em 1855, Fortoul lhe confia uma missão literária na Inglaterra; em 1859 viaja à Itália, onde analisa o estado da instrução pública no Piemonte, Lombardia e Toscana; em 1865, vai à Florença em missão oficial; em 1867, Duruy lhe envia aos Estados Unidos, para estudar os estabelecimentos de ensino. Efetua missões análogas em outros países – Alemanha, Suécia, Noruega, Dinamarca, Inglaterra. Para realizar seus estudos, faz uso de ampla bibliografia sobre o tema, especialmente de outros relatórios já editados. Assim, seus livros resultam tanto de pesquisa em documentos oficiais e relatórios - como no estudo sobre a Rússia e Argentina - quanto de observações diretas - como no estudo sobre a instrução pública dos EUA e outros.

O conjunto de sua obra é composta dos seguintes livros: L'Instruction Publique aux États Unis. Écoles Publiques (Colléges, Universités, Écoles spéciales. (1870)[15]; L'Instruction Publique en Angleterre (1872); L'Instruction Publique en Allemangne. Salles d'asile (Kindergarten), Écoles primaires, Realschulen, Gymnases, Universités, Écoles spéciales (1873); L'Instruction Publique en Italie (1875); L'Instruction Publique dans les États du Nord – Suécia, Noruega, Dinamarca (1876); L'Instruction Publique en Russie (1878); L'Instruction Publique dans l'Amérique du Sud – République Argentine (1879)[16]; L'Instruction Publique en France pendant la Révolution (1881); La revolution française et l'éducation nationale (1884); L'éducation et l'instruction considérées dans leur rapport avec le bien-être social et le perfectionnement de l'esprit humain (1885).

Estes estudos têm por objetivo, segundo o autor, *"facilitar um estudo comparativo dos sistemas de educação adotados pelas nações que têm uma harmonia natural entre as instituições políticas e seus hábitos sociais"*. Salienta que, em todos eles, teve por mote a

[15] O exemplar examinado é da segunda edição de 1872, com 467p, in-12. (10 x 17 cm).

[16] Esta obra não apresenta apêndice, mas um Index, por ser um trabalho bibliográfico, não resultando de observações diretas, de visitas aos estabelecimentos de ensino.

França. Na introdução do livro sobre a Alemanha, assim se posiciona: *"nos meus estudos sobre a instrução pública em diferentes povos, eu jamais perdi de vista a França. Fazendo o contraste entre o sistema de estudos praticados na Alemanha com aquele colocado em prática nos EUA, desejo fazer ver que devemos dirigir nossos olhares mais para a América do Norte do que para a Alemanha, se desejarem descobrir lições e exemplos que permitam a França, sempre fiel as suas tradições e a seu talento, de melhorar e de engrandecer o domínio do ensino público"* (1873, p. XXXV).

No prefácio do livro sobre a Instrução Pública na Inglaterra, Hippeau manifesta o desejo de fazer conhecer a organização da instrução pública em diversas nações da Europa. Realizar esta tarefa, no entanto, dependeria do acolhimento desta obra, o que, sem sombra de dúvida, deve-se ao sucesso do livro sobre os Estados Unidos da América, que o leva a dar continuidade à sua iniciativa. Em 1879, ao fazer o estudo sobre a Instrução Pública na Argentina, afirma também a intenção de completar e/ou ampliar sua obra ocupando-se dos outros países da América Espanhola.

Os relatórios seguem um modelo de organização temática, conforme as palavras do autor *"depois de dar a conhecer a administração central e as administrações provinciais, passarei sucessivamente em revista o ensino primário, o ensino secundário e o ensino superior"*. Aborda temas relativos aos jardins de infância, à formação de professores – escola normal -, à administração, ao financiamento da instrução pública, ao ensino particular e de ordens religiosas, à classificação das escolas, ao currículo, às *lições de coisas*, à co-educação, à educação feminina; à educação de adultos; à obrigatoriedade escolar, à laicização do ensino, à posição social dos professores, à disciplina escolar, ao tempo escolar, ao material escolar, aos prédios escolares e mobília escolar, aos museus pedagógicos, às bibliotecas populares, às conferências pedagógicas, às disciplinas escolares; às publicações pedagógicas, à estatística da educação.[17]. As obras são ilustradas com várias gravuras de instituições escolares.

[17] Essas temáticas também são privilegiadas por F. Buisson em seus relatórios. Por exemplo, o Relatório sobre o ensino primário na Exposição Universal de Viena (1873) tem a seguinte organização de temas:

O uso de dados estatísticos reforça os temas a que se propõe desenvolver, o que evidencia a modernidade de suas análises e a articulação entre ciência e a educação. A estatística é um elemento importante tanto para uma análise comparada da educação como para uma análise do progresso da instrução popular – neste caso, a estatística adquire um valor político.[18]

Os estudos incluem também apêndices, com cópias de programas escolares, estatísticas; regulamentos; etc, e funcionam como modelos a serem imitados ou adotados na França, destinatário privilegiado de suas análises. Da educação nos E.U.A., destaca um programa de lições de coisas; da educação na Itália, reproduz o montante financeiro despendido em 1873 e o programa de História da Pedagogia, adotado na Escola Normal Feminina de Florença. Hippeau, ao felicitar a municipalidade por esta importante inclusão no currículo de formação de professores, faz a seguinte observação: *"na França, onde existem excelentes livros de educação, não será possível tornar obrigatório em todas as escolas normais estes cursos de pedagogia dogmática e histórica, que nenhuma pessoa pode contestar a utilidade. Estou precisamente sob os meus olhos com a História da Pedagogia, de Jules Paroz, diretor de escola normal, onde descubro similaridades com o programa da escola normal de Florença"*. (1875; p. 415). Na obra sobre a educação nos Estados do Norte, apresenta inúmeros apêndices, especialmente aqueles que registram a significativa presença dos países – Noruega, Dinamarca e

Organisation de l'exposition scolaire à Vienne; La maison d'école; Mobilier scolaire; Salles d'asile et jardins d'enfants; Méthode intuitive; De l'organisation pédagogique; L'instruction morale et religieuse; Lecture, écriture et langue maternelle; Histoire et Géographie; Arithmétique et sciences usuelles; Enseignement agricole; Enseignement du dessin; Enseignement primaire complémentaire, cours d'adultes, bibliothèques populaires; Écoles Normales; Resultats généraux et statistique de l'enseignement primaire.

[18] Sobre a questão da estatística na história da educação, ver : LUC, Jean-Noël. La statistique de l'enseignement primaire – XIX – XX siècles. Politique et mode d'emploi. Paris : Economica/INRP, 1985 ; FARIA Jr, Luciano Mendes. Processo de escolarização no Brasil: algumas considerações e perspectivas de pesquisa. Coimbra: III Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, fevereiro de 2.000.

Suécia – na Exposição Universal de Viena (1873), retirados do Relatório de Buisson. Da instrução pública na Alemanha, Hippeau faz destaque aos programas dos estabelecimentos de ensino em todos os graus – emprego do tempo, planos de estudos, cursos ministrados, programas de estudos -, compreendendo quarenta páginas de apêndice.

Outra característica de suas obras é a recorrente apologia ao sistema americano de ensino. Por exemplo, na introdução do livro sobre a *Instrução Pública na Alemanha*, dedica grande parte dela a exaltar o sistema americano, afirmando, entre outras coisas, que *"se conciliam os princípios da igualdade e a lei da progressividade. Para todos os alunos da América, o ponto de partida e o ponto de chegada são os mesmos. Todos entram no vasto domínio da instrução pública marchando no mesmo sentido e segundo um mesmo curriculum de estudos. A única diferença (e é uma diferença de fato, não de legislação, mas de condições naturais da vida), é que uns param em um certo ponto da viagem; os outros, em número menor, param em um ponto mais distante dos primeiros; outros, em número menor ainda, chegam ao final dos estudos"*. Consciente dos limites e dos perigos que possa incorrer nesta predileção, Hippeau afirma que *"apesar da minha admiração pela pujante organização dada pelos E.U.A. aos estabelecimentos de instrução pública, admiração que não me canso de abrir os olhos para as imperfeições que posso assinalar, não tenho a pretensão de apresentar o sistema americano como o único modelo a seguir. Pretendi apresentar um sistema de instrução pública que, depois do primário, se organiza em estabelecimentos separados e divididos, contraponto um outro sistema que consiste em não especializar os estudos, que depois de um ensino geral conduz aos estudos clássicos propriamente ditos (Alemanha). Esta comparação é uma vantagem dos Estados Unidos"* (1873, P. XXVIII).

Hippeau chama a atenção dos leitores – os políticos, os responsáveis pela administração pública, os educadores em geral – *"de que os exemplos que traz de outros países não é para ser imitado simplesmente, mas tomar emprestado tão somente aquilo que pode ser adaptado às suas características, aos seus costumes, às suas instituições, ao seu estado social. Alguns exemplos podem servir de modelo. (...) esta revisão permite tomar consciência de que*

todo sistema de educação pública de uma nação deve se modelar em suas instituições políticas. Assim, se a França adotou a república, deve colocar todos esforços em colocar a educação nacional em harmonia com as novas instituições". Como se vê, seus estudos, já na introdução, trazem dados geográficos e históricos da realidade social e política dos países.

O projeto de instrução pública – sobre o espírito do século XIX, do progresso material, intelectual e moral dos homens – foi analisado por Hippeau a fim de destacar o que seria importante e necessário para integrar um sistema nacional de educação. Ou seja, que evidenciasse progresso, numa visão de mundo ideal – otimista e triunfante, expressão de uma modernidade educacional e de um projeto liberal de educação. Portanto, para Hippeau *«o progresso social não resulta só da difusão das luzes e da extensão da educação. Esta instrução será suficientemente completa, se permitir a cada um a possibilidade de descobrir o emprego dos conhecimentos adquiridos. Há o costume de dizer que uma escola bem organizada é aquela que descobre um lugar para cada coisa, e cada coisa no seu lugar. Nós dissemos que a sociedade, onde a escola é a imagem, não pode ser bem ordenada se não se descobre um lugar para cada um, e cada um no seu lugar»* (1885, p.)

Em 1879, em um balanço que faz de suas obras, afirma que *"apesar da diferença de raças e sob influência de instituições políticas diversas, as nações que me ocupei são por toda a parte animadas do espírito do século XIX. Elas sabem que sua necessidade a mais imperiosa é de expandir por todos os meios possíveis a instrução pelas classes menos favorecidas, e de manter no mais alto grau o pensamento dos direitos imprescindíveis da ciência"* (1879, p. 3).

AS IDÉIAS DE CÉLESTIN HIPPEAU APROPRIADAS NO BRASIL: algumas pistas

Tentaremos exemplificar sua presença nas discussões de um projeto de educação *modernizante* para a sociedade brasileira, comprometido com a mudança social dentro dos limites do projeto liberal, pois há inúmeras referências às obras de C. Hippeau no Brasil – em relatórios, teses, projetos de lei, livros, etc. Para

Chapoulie e Briand (1994), "*o processo de elaboração de uma forma de escolarização estende-se, freqüentemente, por décadas.(...) A elaboração de uma nova forma de escolarização é um processo do qual participa um conjunto diversificado de atores e coloca também em jogo um certo número de referências: experiências feitas por estabelecimentos que propuseram ensinos originais no plano da organização, dos modos ou das matérias; exemplos estrangeiros, às vezes, mais generosos do que exatamente evocados; a possibilidade de inserir as justificativas da criação em análises globais sobre as evoluções sociais existentes ou desejáveis*". Fazendo uso de uma diversidade de fontes documentais, tentaremos acompanhar a linha discursiva e as ações práticas dos intelectuais brasileiros, no tocante à proposição de uma educação pública à sociedade brasileira.

Primeiramente, é importante verificar de que forma se dá a apropriação das idéias de Hippeau - o acesso às suas obras se dá tanto pelas edições francesas como por tradução. Todos seus livros estiveram expostos na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, em 1883, apresentados pelo expositores Faro&Lino, proprietários da Livraria Contemporânea. Algumas dessas obras – Instrução Pública na Rússia, na Inglaterra, na América do Sul, nos Estados do Norte, na Itália - também fizeram parte do acervo da Biblioteca do Museu Escolar Nacional; posteriormente, compuseram o acervo do Pedagogium (1890-1919). A primeira edição do livro – *L'Instruction Publique aux États-Unis* - é traduzida no Brasil por ordem do Governo Imperial, em 1871, e foi publicado no Diário Oficial do Império do Brasil, de 17 de fevereiro a 17 de março de 1871. Posteriormente, sai em forma de livro, sendo editado pela Tipografia Nacional, com 349 páginas, no formato in-8° e com gravuras do original francês.[19] Há uma indicação de que o livro – *L'Instruction Publique en Angleterre* - foi traduzido no Brasil.[20]

Alambary Luz também publica em seu periódico – Instrução Pública (1872-1876) – alguns artigos de Hippeau traduzidos. A divulgação de suas idéias permite acreditar em um maior número de leitores, mesmo que de pequenos excertos.

[19] Até o momento, não foi possível verificar quem fez a tradução brasileira.
[20] Heliana Salgueiro (1997, p.42) nos informa que esta obra foi publicada no Rio de Janeiro, em 1874. Até o momento não foi possível localizar a obra.

Verificar quem o cita, de que forma e com que objetivo o faz é outra pista para analisar a apropriação de suas idéias. Flávia Werle (1999), em seu artigo – *Políticas de instrução pública no século XIX: eco de experiências internacionais* -, nos dá uma preciosa mostra de como suas idéias foram adotadas no Rio Grande do Sul, para a constituição de um projeto de instrução pública no raiar da República.

Collichio (1976, p.101) também nos dá pistas da apropriação de suas idéias, principalmente quanto à educação das mulheres. Afirma que, a partir de 1874, vários atores sociais reivindicam o aproveitamento da mulher no magistério elementar: Almeida de Oliveira, Manoel Francisco Correia, Teixeira de Macedo, e depois, Félix Ferreira. Sobre todos eles, parece ter influido a obra de Célestin Hippeau sobre a *Instrução Pública nos Estados Unidos*, em 1870, e as de Paul Bert, que desde 1874 defendia a educação da mulher na Assembléia Legislativa Francesa.

Franklin Doria, no discurso sobre a *Reorganização do Ensino Primário* pronunciado na sessão de 15 de maio de 1877 na Camara dos Deputados, cita textualmente Hippeau e os dados estatísticos extraídos dos seus livros para compor sua argumentação. Apresenta Hippeau como um *dos autores mais acreditados em assunto de instrução.* Além dessa introdução, que baliza sua opinião favorável à descentralização da educação, Franklin Dória prossegue: *«Nada é mais desejável, escreve Hippeau em seu livro «A Instrução pública na Itália», nada atesta de uma maneira mais evidente o progresso de uma nação na estrada da civilização, do que essa ingerência das comunas e províncias no domínio da instrução pública. Se disso resulta grande bem à cultura geral do país, a propsperidade dos estabelecimentos criados em tais condições é também um assunto de alegria e um título de glória para as autoridades provinciais e comunais, às quais devem sua criação. Cada uma lhe ganha interesse e apego; os habitantes das províncias aprendem a considerar a instrução pública como o mais importante e o mais digno objeto de suas cogitações»* (p.32).

O engenheiro Aarão Reis também conhecia as obras de Hippeau, especialmente L'Instruction Publique aux États Unis, L'Instruction Publique en Allemangne e L'Instruction Publique en France pendant la Révolution. No seu estudo sobre *Instrução*

Superior no Império (1875), Aarão Reis cita vários trechos de Hippeau para: "analisar a forma como o governo imperial conduzia o ensino no País, combater a criação de uma universidade na Corte, criticar o desenvolvimento que se pretendia dar aos estudos superiores antes de se reformar o ensino primário e secundário, "base de todo edifício social". Por exemplo, para defender a instrução profissional, como o mais potente elemento de civilização de um país, segue Hippeau em seu interesse pelas universidades americanas, transcrevendo um longo trecho do livro sobre a Instrução Pública nos E.U.A. – "Não é no recinto das cidades populosas, é pela maior parte em suas vizinhanças, no meio de uma risonha e fértil localidade, que estão estabelecidos os colégios, onde os estudantes respiram um ar puro e podem passear livremente nas margens das ribeiras, ou sob as alamedas que belas árvores seculares formam em torno do estabelecimento. Alguns edifícios separados, tendo cada um destino especial – capela, aulas, biblioteca, sala, gabinete de história natural, coleções científicas – estão agrupados em derredor daquele que o diretor habita. Aos lados, elegantes casas de campo servem de morada aos professores, que podem ali entregar-se tranqüilos à seus estudos de predileção. Não longe do colégio, enfim, existem casas particulares, onde os estudantes encontram alojamento e sustento". (Salgueiro, 1977, p.42 e 44).

Rui Barbosa utiliza-se amplamente da obras de C. Hippeau para redigir os Pareceres de Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior (1882-1883). Por exemplo, no Parecer de Reforma do Ensino Primário (1883), Rui Barbosa faz 73 citações ao autor.[21] Para se ter uma idéia do que este dado significa, basta dizer que somente F. Buisson, com 104 referências, suplanta a presença de Hippeau nos pareceres. As referências são especialmente retiradas das obras: L'instruction publique en Allemangne; L'instruction publique dans

21

	Alem	Rússia	Est-Nort	Am.Sul	Itália	Ingl.	EUA	Fra	Total
Tomo I	8	7	6	7	1	2	0	0	31
Tomo II	7	0	4	4	1	0	1	1	18
Tomo III	6	0	7	5	2	3	1	0	24
Total	21	7	17	16	4	5	2	1	73

les Etats du Nord; L'instruction publique dans L'Amérique du Sud; L'instruction publique en Russie; L'instruction publique en Anglaterre; L'instruction publique en Italie; L'instruction publique aux Etats Unis; L'Instruction Publique en France pendant la Révolution. Chama nossa atenção a pouca recorrência à obra sobre a educação nos E.U.A.; além disso, utiliza a terceira edição francesa (1878), e não a tradução brasileira. Poderíamos aventar a hipótese de que sua apropriação do modelo americano se dá fundamentalmente a partir da obra de F. Buisson - L'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Philadelphie en 1876.

Em que temas Rui Barbosa vai buscar nas obras de Hippeau reforço às suas idéias? No capítulo sobre a *Estatística e situação do ensino popular* no Brasil, Rui Barbosa busca dados sobre a situação da educação *dos povos civilizados num e noutro continente.* Sua intenção é comparar os dados da cidade do Rio de Janeiro, com outras cidades com índice populacional semelhante, tendo por base o ano de 1878. Para isso, utiliza os exemplos citados por Hippeau de cidades da Alemanha, Noruega, Suécia, Dinamarca. Encaminhando seu estudo comparativo, Rui Barbosa traz os dados sobre a Argentina, dizendo *"antes de descermos aos países menos importantes do mundo civilizado pela debilidade de sua vida política e o atraso da sua evolução mental, não esqueçamos um vizinho, a que o mais justo sentimento de pundonor internacional não permitiria, sem mágoa da nossa altivez, que, num assunto capital como o do ensino popular, o deixássemos tomar-nos a dianteira. (...) O nível geral da instrução primária na República Argentina é não pouco superior ao da capital do grande império sul-americano".* Os dados sobre a Rússia também ajudam Rui Barbosa no seu estudo.

Outro tema em que Rui Barbosa recorre a Hippeau é sobre a questão da *obrigação escolar.* Rui Barbosa reproduz a citação de Hippeau, retiradas de Herbert Spencer, sobre a gratuidade escolar, considerada de *primeira ordem na ciência e na vocação liberal.* Um dos argumentos utilizados à defesa da obrigação e gratuidade escolar é a redução do número de delitos, argumento também utilizado por Hippeau. O exemplo utilizado é retirado do livro sobre a instrução pública nos Estados do Norte – *"Na Suécia, por exemplo, enquanto a população, de 1845 a 1864, crescia cerca de 25%, o número de*

delitos, que, na primeira dessas duas datas, chegara a 31.711, na última se reduzia a 21.599, tendo assim descido 31,88%".

Também no capítulo *Da escola leiga*, busca em Hippeau os dados sobre a situação do ensino religioso na Alemanha e na Inglaterra. Rui Barbosa sumaria que encontra quatro soluções diversas: *o ensino religioso professado obrigatoriamente, na escola, a todos os alunos pelo instituidor civil; o catecismo ensinado, na escola, pelo professor, mas facultativamente aos alunos que concorrem a essa parte do curso; a religião excluída do programa escolar, mas lecionada, no edifício da escola, pelos ministros dos diferentes cultos, aos alunos que quiserem; a instrução religiosa excluída do programa escolar e do edifício escolar".* (p. 269).

No capítulo sobre a *Liberdade do ensino,* Rui Barbosa, ao referir-se aos projetos de Talleyrand e Condorcet, sugere ao leitor a leitura da obra de Hippeau - L'Instruction Publique en France pendant la Révolution.

No capítulo sobre *Métodos e programa escolar,* Rui Barbosa apoia-se nos dados apresentados por Hippeau, especialmente do ensino da ginástica na Alemanha; do ensino do desenho na Alemanha, Suécia e Dinamarca; do método intuitivo e lição de coisas na Alemanha, E.U.A, Itália e Argentina; do ensino de ciências físicas e naturais na Alemanha; do ensino da história. Sobre a lição de coisas, Rui Barbosa dá destaque à opinião de Hippeau, reproduzindo suas palavras: *"Fazendo-se eco da opinião das autoridades em todo o mundo civilizado, o escritor pedagógico a que acabamos de aludir, desentranha-se, nos seus vários livros acerca da situação do ensino contemporâneo, em calorosas apologias à instrução objetiva. Ela "representa um grande papel na educação americana", e ele "aspira a vê-la generalizada em todas as escolas primárias do seu país". Ela constitui "o meio mais seguro e mais simples de falar ao espírito e ao coração dos meninos". "Não é pelo estudo das palavras, mas pelo das coisas que os melhores mestres desenvolverão a inteligência" dos alunos. Essas lições, "não menos que ao ensino primário, conviriam ao ensino médio, onde sucederiam vantajosamente aos métodos viciosos, que, dirigindo quase unicamente a atenção para as palavras e a construção das frases, não têm freqüentes vezes outro fruto, senão ensinar aos alunos a escreverem, quando ainda não conhecem os objetos de que*

vão escrever. Elas comporiam um cabedal sólido, um forte alicerce de conhecimentos positivos e reais, que permitiriam depois ao discípulo falar e escrever ciente e pertinentemente acerca de tudo".

Quando trata da *Organização Pedagógica*, Rui Barbosa continua buscando apoio nos escritos de Hippeau, para *saber como a pedagogia e a higiene, em outros países, têm caminhado para a solução deste problema.* Apoiando-se em Hippeau, analisa o emprego do tempo e duração das lições, número de alunos por classe, co-educação, o magistério exercido pelas mulheres. Quanto aos jardins de infância, o exemplo do programa adotado na Argentina e transcrito por Hippeau é também adotado por Rui Barbosa.

Em síntese, Rui Barbosa apropria-se dos exemplos citados por Hippeau em suas obras, para reforçar suas posições e permite-lhe elaborar um projeto de reforma que constitua um *sistema de educação nacional.*

A leitura extensiva e/ou intensiva da obra de C. Hippeau pela elite ilustrada brasileira, permite afirmar que aqui também se podia respirar ares análogos aos que corriam na Europa, na América do Norte e na América do Sul, quanto às questões pedagógicas - o que confirma as palavras de Frazão (1884) – *"quando se trata de reformar, de introduzir um melhoramento (...) tratamos somente de medir os resultados obtidos nos países (mais adiantados) que o adotaram, para concluirmos que resultados idênticos obteremos logo que também o tivermos adotado".*

CONCLUSÃO

Para Carvalho (1998), *"determinar a apropriação que educadores, editores e autores fazem dos saberes pedagógicos que põem em circulação, em suas estratégias de difusão e imposição desses saberes, é questão de interesse para uma história cultural dos saberes pedagógicos".*

Assim, as idéias de C. Hippeau, apropriadas pelas elites brasileiras, não permanecem iguais e inertes ao que foi veiculado. Tomaram novas formas e traduções à realidade brasileira, muitas vezes em sentido contrário àquele preconizado pelo seu autor. Para Bosi (1992, p.364), *«as idéias trazidas de fora deixam de ser inertes*

dependendo da correlação oportuna que as adotou. Filtradas por novos receptores, passam a animar, às vezes por longo tempo, as instituições que nelas se inspiraram. (...) à medida que essas idéias vão sendo adaptadas ao movimento que as escolheu e as solicitou, a mundialização da cultura toma formas novas e singulares».

É importante que compreendamos que a *viagem das idéias pedagógicas, das práticas educativas e escolares* insere-se como *um dos padrões consistentes da modernidade* (Sepúlveda, 1998) e como um projeto de modernização buscado pela sociedade brasileira.

Para Bourdieu (1998, p17-32), é importante *o estudo de uma verdadeira história da gênese das idéias sobre o mundo social, associada a uma análise dos mecanismos sociais da circulação internacional dessas idéias.* Nas suas análises *sobre as artimanhas da razão imperialista,* nos dá argumentos para compreender o papel da circulação das idéias de C. Hippeau e outros, na segunda metade do século XIX. Assim, poderíamos situar essas influências na perspectiva de um *imperialismo cultural, com o poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular,* isto é, de uma realidade de capitalismo industrial, para uma sociedade escravocrata agrária-exportadora. As idéias, dessa forma, seriam aparentemente *desistoricizadas - "a neutralização do contexto histórico que resulta da circulação internacional dos textos e do esquecimento correlato das condições históricas de origem".* Como já dito, seriam *idéias fora de lugar,* mas que estavam no lugar, isto é, foram traduzidas para fortalecer um ideário de valorização da educação e da intrução pública, numa sociedade em processo de abolição da escravatura e de instauração da República (que precisava *revalorizar* as condições de formação e de trabalho, nas novas perspectivas que assumia e que deveria assumir). Assim, a divulgação das premissas sobre a situação da educação no mundo naturalizava a sua implantação, a partir do que se mostrava como um *senso comum universal.*

As idéias divulgadas por Hippeau - descentralização da educação, gratuidade, obrigatoriedade, sistema nacional de educação, escola normal, formação de professores, financiamento da educação, liberdade do ensino, co-educação, educação popular, instrução pública, laicidade, etc. – destinadas a inspirar e orientar as reformas emprendidas na III República Francesa, a partir de 1870 - também

agradam à elite *ilustrada* exatamente porque mostram as modernidades educacionais, as inovações pedagógicas e os progressos alcançados nos países mais desenvolvidos, nos quais deveríamos nos espelhar. A partir da segunda metade do século XIX, o Estados Unidos da América passam gradativamente a ser referência juntamente com a França, isto é, modelos para a sociedade brasileira. É interessante assinalar que a apropriação das inovações do sistema educacional americano dá-se por dois relatórios elaborados a partir de um olhar francês – Buisson e Hippeau. Poderíamos aventar a hipótese de que o olhar francês fortalecia duplamente para a intelectualidade as inovações necessárias a serem implantadas na sociedade brasileira. Isto é, se os EUA as adotaram e os franceses as aplaudiram, por que não fazer o mesmo no Brasil?

Bibliografia

ALMEIDA, J.Pires de. História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889). São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.

BARROS, Roque S. M. de. A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade. São Paulo: FFCL/USP, 1959.

BASTOS, M.H.C. e GARCIA, Tania E. M. Leituras de Formação – *Noções de Vida Doméstica (1879):* Félix Ferreira traduzindo Madame Hippeau para a educação das mulheres brasileiras. Revista História da Educação. ASRPHE –UFPel. Pelotas, v.3, nº5, p. 77-92, abril 1999.

BASTOS, Maria Helena C. Leituras da Ilustração Brasileira : Samuel Smiles (1812-1904). Revista Ícone. Uberlândia, ano 1, n. 1, 2000.

_____ Ferdinand Buisson no Brasil. Pistas, vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas (1870-1900). Revista História da Educação. ASPHE/UFPEL. Pelotas, ano 4, n. 8, setembro de 2.000.

BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, L. Prefácio: Sobre as artimanhas da razão imperialista. IN: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. Pierre Bordieu. Escritos de Educação. Petrópilis: Vozes, 1998.

BRASIL. Exposição pedagógica do Rio de Janeiro. Guia dos Visitantes. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1883.

BUISSON, F. (dir) Dictionnaire du pédagogie et d'instruction publique. Tomo I. 1ª Partie. Paris: Hachette, 1882-1887.

CARELLI, Mário.Culture croisées. Histoire des échanges culturels entre la France et le Brésil de la découverte aux temps modernes. Paris: Nathan, 1993.

CARVALHO, Marta C. de. Por uma história Cultural dos Saberes Pedagógicos. IN: SOUSA, C.P e CATANI, D.B. (org) Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente. São Paulo: Escrituras, 1998. P.31-40.

CASPARD, Pierre (dir) La presse d'éducation et d'enseignement – XVIII siècle – 1940. Répertoire analytique. Paris : INRP/Ed.CNRS, 1981. Tomo 2.

CHAPOULIE, J-M. e BRIAND, J-P. A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto. Educação e Sociedade. São Paulo, n.42, p.11-60, abril/94.

DORIA, Franklin. Discursos sobre a Instrução. Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1877. 75 p.

DUBOIS, Patrick. Le Dictionnaire de F. Buisson et ses auteurs (1878-1887). Revue Histoire de l'éducation. INRP/Paris, nº 85, janvier 2.000. p.25-47.

DUTERCQ, Yves.Administration de l'éducation: nouveau contexte, nouvelles perspectives. Revue Française de Pédagogie, n. 130, p. 143-164, janvier- février- mars 2000.

EDUCATION Comparée. Paris: L'Harmattan. 1998.

FRANCO, Júlio de Lima. Catálogo da Biblioteca do Museu Escolar Nacional. Rio de Janeiro, Typ. Leuzinger e Filhos, 1885. 394p.

FRAZÃO, Manoel J.P. Organização das bibliotecas e museus escolares e pedagógicos. Caixas escolares. In: Atas e Pareceres Congresso da Instrução Pública do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1884.

FRIJHOFF, Willem. Sur l'utilité d'une histoire comparée des systèmes éducatives nationaux. Revue Histoire de l'éducation. Paris, n. 13, décembre 1981, p. 29-41.

HIPPEAU, Célestin. L'Instruction Publique aux États Unis. Ecoles Publiques (Colléges, Universités, Écoles spéciales. Paris, Didier et Cie, 1870. 447p.

_____ L'Instruction Publique aux États Unis. Ecoles Publiques (Colléges, Universités, Écoles spéciales. Paris, Didier et Cie, 1872. 2ª ed. 466p.

_____ L'Instruction Publique en Angleterre. Paris, Didier et Cie, 1872.138p.

_____ L'Instruction Publique en Allemangne. Paris, Didier et Cie, 1873. 407p.

_____ L'Instruction Publique en Italie. Paris, Didier et Cie,1875. 418p.

_____ L'Instruction Publique dans les États du Nord. Suède, Norwége, Danemark. Paris, Didier et Cie, 1876.320.

_____ L'Instruction Publique en Russie. Paris, Didier et Cie,1878. 407p.

_____ L'Instruction Publique dans l'Amérique du Sud. République Argentine. Paris, Didier et Cie, 1879. 395p.

_____ L'Instruction Publique en France pendant la Révolution. Paris, Didier et Cie, 1883. 380 p.

_____ La Revolution Française et l'éducation nationale. Paris, Charavay, 1884.

_____ L'éducation et l'instruction considérées dans leur rapport avec le bien-être social et le perfectionnement de l'esprit humain. Paris, Maison Jules Delailain et fils, 1885. 348p.

_____ L'instruction publique en France pendant la Révolution. Paris: Klincksieck, 1990. 269 p.

HOEFER, Dr. Nouvelle Biographie Générale. Paris: Librairie de Firmin-Didot, 1878. Tomo XXIII, p.737-738.

JOLIBERT, Bernard. Introdução. In: HIPPEAU, Célestin. L'instruction publique en France pendant la Révolution. Paris: Klincksieck, 1990. p.7-19.

JULLIEN, Marc-Antoine. Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée. In: Education comparée. Paris : Harmattan, 1998. P. 183-236.

KUHLMANN Jr., Moysés. As Grandes festas Didáticas. A Educação Brasileira e as Exposições Internacionais (1862-1922). São Paulo: USP/FFCH, 1996. (Tese de doutorado).

LOURENÇO Filho, M. B. A Pedagogia de Rui Barbosa. São Paulo : Melhoramentos, 1954.

NORA, Pierre. Le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, cathédrale de l'école primaire. IN : NORA, P. Les lieux de mémoire. Tome 1. La République. Paris : Nathan, 1984.

OGNIER, Pierre. Les aproches historiques de la laïcite en France – 1990-1993. Étude critique. Revue Histoire de l'éducation. S.H.E./INRP. Paris, n.65, janvier 1995. p.71-85.

ONG, Walter. Oralidade e Cultura Escrita. SP: Papirus, 1998.

OZOUF, Nona. L'École, l'Église et la République (1871-1914). Paris : Ed. Cana/Jean Offredo, 1982.

PREVOST, M; D'AMAT, R.; TRIBOUT de MOREMBERT, H. (dir) Dictionnaire de Biographie Française. Paris: L. Letouzey, 1989. Tomo XVII. p.1221.

RUELLE, C. E. M. C. Hippeau. In: HIPPEAU, C. L'éducation et l'instruction considérées dans leur rapport avec le bien-être social et le perfectionnement de l'esprit humain. Paris, Maison Jules Delailain et fils, 1885. P.3-7.

SALGUEIRO, Heliana A. Engenheiro Aarão Reis: o progresso como missão. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1997.

SEPÚLVEDA, Carlos. A Influência da Literatura Francesa na Literatura Brasileira: um breve inventário. Revista ABIGRAF. São Paulo, p.12-16, março 1998.

VAN DAELE, Henk. L'éducation comparée. Paris : PUF, 1993.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Autobiografias, memorias y diarios como fuente histórico-educativa : tipología y usos. IN : BERRIO, Julio Ruiz (ed) La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes. Madrid : Biblioteca Nueva, 2000. P.169-204.

WERLE, Flávia. Políticas de instrução pública no século XIX : eco de experiências internacionais. Passo Fundo : ASPHE, novembro de 1999. Mimeo. 11p.

A COORDENADORA DA ESCOLA BÁSICA EM BUSCA DE SUAS ORIGENS NA HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO

Caren Bühler
Colégio Sinodal – São Leopoldo

Resumo: Este texto pretende evidenciar as relações entre as buscas da identificação profissional – no caso a função de coordenação da escola básica e seu comprometimento com o perfil de gestão – e as origens históricas da função na instituição investigada. No caso, a Escola Ômega, uma escola da rede particular de ensino.
É um trabalho que resgata o surgimento da escola e a legitimação da função de coordenação propriamente dita, ratificando a importância da sua existência e considerando que o processo histórico, em qualquer que seja a organização, é fundamental para procedermos uma leitura crítica da realidade e conseqüentemente a compreensão desta.
O texto nos aproxima dos diversos contextos que a escola percorreu durante sua trajetória, dando a entender que a história se faz através da mediação entre os fatores externos – contextuais, pedagógicos e filosóficos - e os objetivos de cada organização, em espaços e tempos por ela percorridos.

Palavras-chave: coordenadora; escola básica; história.

A COORDENADORA DA ESCOLA BÁSICA EM BUSCA DE SUAS ORIGENS NA HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO

Caren Bühler

Como investigadora de processos referentes às gestões da Escola Básica, construí minha dissertação de mestrado *"As implicações de um olhar plural da coordenadora na configuração do perfil de gestão da Escola Básica"*, norteada pelo desafio de

estabelecer relações entre as ações de todos os atores institucionais e o perfil de gestão, apontando as concepções EQUIPE e CONFIANÇA, como referências básicas numa gestão democrática.

O desafio maior foi fazer a leitura do processo a partir da minha prática como coordenadora de ensino em dois níveis da instituição que denomino Escola Ômega e que está inserida na rede particular de ensino, na qual atuo já há dezoito anos.

À medida que as constatações iam se concretizando e as características pertinentes à função, apontadas pelos investigados iam se consolidando, surgiam questionamentos sobre a origem da função na instituição, pois a essencialidade de uma coordenadora que fosse um ELO, uma ÂNCORA, uma LIDER e uma MEDIADORA[1] nas relações institucionais deviam partir de duas premissas: ou a função sempre existira na escola, ou surgira num determinado contexto histórico da instituição, devido a causas que eram desconhecidas pelas pessoas envolvidas na referida investigação.

Esta questão tornou relevante uma busca pela história da instituição com o objetivo de discutir o perfil de gestão e sua relação com a função de coordenação do presente, amparada pelos fatores que determinaram a trajetória histórica da Escola Ômega.

A retomada histórica teve, portanto, a pretensão de identificar as conexões entre as concepções de coordenadora e de gestão discutidos nos capítulos anteriores da dissertação e a história da instituição propriamente dita. As concepções de coordenação anteriormente citadas – ELO, ÂNCORA, LÍDER, MEDIADORA – surgiram das expectativas dos entrevistados e foram discutidas teoricamente, evidenciando sua importância na constituição do perfil de gestão escolar.

As concepções de gestão – EQUIPE, CONFIANÇA – foram resultado de expectativas e hipóteses que reforçaram o trabalho em que a equipe e a confiança entre os atores institucionais, são fundamentais em processos de gestão que visem um "clima" organizacional em que haja uma conexão sadia entre as

---

[1] Concepções de coordenação trabalhadas no primeiro capítulo da dissertação ***As implicações de um olhar plural da coordenadora na configuração de um perfil de gestão da escola básica.***

personalidades dos indivíduos da escola e as exigências profissionais da instituição em relação a estes indivíduos. Uma conexão que, conforme BÜHLER (2000, p.140), se percebe *"um movimento cíclico"* em que *"os indivíduos respondem ao ambiente e esta resposta pode afetar novamente este mesmo ambiente"*. BRUNET reforça esta questão dizendo que *"(...) o clima faz parte de um fenômeno cíclico em que os efeitos que provoca se repercutem na sua* gênese" (1995, p. 126).

Desta forma centrei o olhar em aspectos referentes à relação da instituição com a confessionalidade luterana[2]; em processos de gestão e nas necessidades institucionais no decorrer do processo histórico que desencadearam o surgimento da função da coordenadora.

Foi preciso, portanto, apontar pontos convergentes entre as características da função da coordenação de hoje e a forma como elas se concretizavam desde o surgimento da escola para, conforme já foi dito, sustentar a essencialidade da função de coordenação. Para estabelecer as conexões, foi necessário se aproximar da história da Escola Ômega.

A Escola Ômega surge em São Leopoldo no ano de 1936 num contexto educacional em que a Constituição Federal de 1934 fixava como competência da União, o estabelecimento das diretrizes da educação nacional.

São Leopoldo, cidade denominada como o *"berço da colonização alemã"* mantinha no ano de inauguração da Escola Ômega influências intensas de culturas imigratórias, entre elas, o crescimento da atuação da Igreja Evangélica Luterana no país, uma vez que antes da vinda dos imigrantes alemães no ano de 1824, o Brasil era um país essencialmente católico.

A cultura alemã e a conseqüente legitimação da religião luterana passou a ser intensa nesta região porque eles (os alemães), por muitos anos permaneceram isolados dos demais grupos sociais da região. Isolamento que os levou a *"criar formas próprias de instrução para seus filhos uma vez que a escola era uma*

[2] A instituição, como veremos a seguir, tem suas origens históricas na religião evangélico-luterana. A IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil) é sua mantenedora.

instituição que apreciavam na terra de origem, a Alemanha" (BÜHLER, 2000, p.107). Fato que já começa a justificar a filiação da Escola Ômega à IECLB.

Esta valorização dos imigrantes alemães ao estudo decorre das idéias de Martinho Lutero (1438-1546), líder da Reforma[3], que valorizava a importância da educação para as crianças, pregando como *"(...) pecado e vergonha que tenhamos de ser estimulados e incitados ao dever de educar nossas crianças e de considerar seus interesses mais sublimes"* (GADOTTI, 1998, p.70).

As referidas *"formas próprias de instrução"* eram muitas vezes *"a sala na casa de um colono, onde uma pessoa com bons conhecimentos, à falta de professores passava a ensinar as crianças"* (MÜLLER, 1996, p.40). Estes espaços, com o passar do tempo, transformaram-se em Escolas Primárias definidas por HOPPEN como:

> (...) uma autêntica e vital expressão da afirmação cultural de um novo mundo em formação, a singular e original escola particular chamada de 'alemã'- 'teuto-brasileira'- 'kolonieschule'- a origem das nossas atuais escolas evangélicas (HOPPEN, 1986, p.7).

Em 1935,uma entidade da Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (IECLB), denominada de Sínodo Riograndense[4] destacou a *"necessidade de ampliação e aperfeiçoamento do trabalho escolar além do nível primário"* (HOPPEN, 1986, p.8) e por ocasião do 42° Concílio do Sínodo Riograndense (1935), que tinha em sua agenda a organização de comemorações alusivas ao Jubileu de Ouro da entidade, foi tomada a decisão de criar um *"ginásio como elo de ligação entre as escolas primárias da rede do Sínodo e o curso superior"* (HOPPEN, 1986, p.10) e esta decisão deu origem ao surgimento da Escola Ômega.

Uma escola que resultava, portanto, dos ideais educacionais dos imigrantes alemães impulsionados pela religião

[3] Movimento religioso que deu origem ao Protestantismo.

[4] Entidade da IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil), fundada em 1868.

luterana. Fato que identifica, como já falamos, a sua confessionalidade.

Assim, após o concílio, em fins de 1936, foram enviadas circulares às comunidades do interior convidando alunos evangélicos a fazerem suas inscrições no exame de admissão[5] e, em 15 de março de 1937 ocorria a solenidade de abertura do curso.

O primeiro diretor, nomeado pelo Sínodo Riograndense, ocupou o cargo por vinte e cinco anos. Conforme HOPPEN, *"(...) tinha o dom de fazer amizades, entender-se com pais interessados em garantir e desenvolver a escola"*(1986, p. 35), lançando as bases de um bom relacionamento na escola.

A questão do bom relacionamento me leva a refletir sobre possíveis espaços de participação e, conseqüentemente, sobre democracia. GADOTTI (1998) destaca a importância do *"pensamento próprio e a escuta da voz interior"* num processo democrático. Questão possibilitada através de um *"diálogo vivo e amistoso, que comece a identificar um contexto regido pela ordem, como um contexto que implica num processo doloroso e muitas vezes conflituoso"* (BÜHLER, 2000,p.114). Idéia já defendida pelo filósofo grego Sócrates e ratificada por Platão quando se afirma que *"a idéia do bem é aquela que se vê por último e a muito custo"*. Afirmação inserida na Alegoria da Caverna[6].

Democracia portanto, vinculada a possibilidade de liberdade de pensamento que, nos diversos processos vão exigir dedicação e tempo, promovendo a liberdade de ação conectada com os princípios filosóficos e pedagógicos da instituição. Existindo a liberação e a expressão das vontades e das idéias, decorrentes de sonhos individuais, caminha-se para uma busca coletiva de um ambiente que pode ser considerado democrático.

Desta forma, a qualificação de alma socrática deste primeiro diretor era decorrente de uma forma de gestão na qual ele defendia que *"(...) não deve haver divergências descabidas entre os colaboradores . Diálogo franco e objetivo seria o caminho para o entendimento"* (HOPPEN, 1986, p.35). O diretor da Escola

[5] Prática que vigorou nas escolas brasileiras até o surgimento da LDB 5692/71.

[6] História das Idéias pedagógicas – Moacir Gadotti, 1998, p. 34.

Ômega, desde os seus anos de surgimento e por longos vinte e cinco anos, deixou registrado nas páginas da história da instituição, que as concepções de gestão EQUIPE e CONFIANÇA discutidas e defendidas em 2000, tinham raízes em tempos remotos na existência da escola.

Em 1962 inicia-se a gestão do segundo diretor, instalando uma nova fase na escola caracterizada principalmente *"(...) pela confiança que os pais depositavam no trabalho educativo do estabelecimento de ensino"* (HOPPEN, 1986, p.37) e as gestões que se seguiram – num total de quatro - se caracterizaram por períodos mais curtos e também por períodos de conflitos de relações que culminaram no afastamento de dois diretores que exerceram a função nestes contextos.

Períodos de conflitos decorrentes de climas da escola em que, segundo a análise dos documentos, tais como as atas do Conselho Escolar[7], o espírito de equipe e o sentimento de confiança não eram uma prática gerencial. As ações dos diretores eram, em um dos casos – Diretor C - centralizadoras e no outro caso – Diretor D - desconsideradas pela comunidade escolar, devido a um processo inconseqüente do próprio CE quanto à forma de indicação da direção em questão que gerou resistências da comunidade escolar em relação a sua gestão.

> Este órgão consultivo havia envolvido o Corpo Docente no processo de escolha de nomes para a sucessão do Diretor D, gerando expectativas e instalando um clima de participação entre os professores. Ao final, no entanto, houve a indicação de um nome pelo CE para a sucessão e este nome foi contemplado como o escolhido, desconsiderando os demais (BÜHLER, 2000, p.132).

Por outro lado, foi neste período, que a função começa a surgir oficialmente na Escola Ômega, uma vez que o termo *coordenadora,* bem como referências a sua atuação constam na Ata nº 16, de 25/04/1983.

[7] Instância que avalisa as decisões da escola.

> *A coordenadora comunica aos presentes a experiência que vem tendo junto aos pais de alunos do jardim, primeiras e segundas séries, no sentido de criar uma agremiação como forma de expressão dos interesses da escola e dos pais (Ata nº16, de 25/04/1983).*

É, no entanto, em torno da terceira gestão, que o papel da coordenação começa a ser valorizado pelo diretor quando ele confere a

> *(...) responsabilidade de encaminhar as propostas do Conselho e possibilitando, nas reuniões deste órgão, a oportunidade de trazer as reinvindicações dos professores, colocando-as em discussão (BÜHLER, 200, p.122).*

Constata-se, portanto, que as atribuições pertinentes à função de coordenação sempre estiveram presentes na história gerencial da Escola Ômega. Atribuições que tinham a tarefa de unir os grupos (ELO), proporcionar uma referência quanto à encaminhamentos de questões (ÂNCORA), mediar conflitos (MEDIADORA) ou contribuir com a caminhada do grupo (LÍDER). O primeiro diretor deixou evidentes estas questões, como vimos no início do texto.

A retomada histórica da Escola Ômega permitiu, portanto, a aproximação com as origens da função da coordenadora em seus diferentes processos de gestão, contribuindo com a conclusão de que sua prática se fazia presente na instituição bem antes da sua instalação formal.

Percebe-se que a rotina diária da instituição, que se constituía a partir das raízes filosóficas e culturais mediadas com os desafios impostos pelo contexto social, exigia da equipe que a conduzia (quer seja o diretor ou seus assessores diretos), intervenções que se aproximavam das atribuições formais da coordenação e que não eram atribuições específicas de uma só pessoa, porque os contextos escolares eram constituídos de um número bem reduzido de professores e alunos. Ou seja, o processo de comunicação e de entendimento entre os atores era rápido, enquanto que a realidade atual necessita de encaminhamentos mais

complexos, para contribuir com a efetivação da proposta pedagógica da escola.

Ser coordenadora de uma escola, portanto, é se sentir comprometida com a sua história e, assim, contribuir com a administração do presente pretendendo, através das concepções ELO, ÂNCORA, MEDIADORA e LÍDER, fortalecer as raízes filosóficas e pedagógicas da instituição, construídas através da atuação daqueles que a antecederam. Quer na função específica de coordenação, quer no exercício de suas atribuições, mesmo em cargos diferentes Um comprometimento que, sem dúvida, promoverá um futuro institucional com o compromisso de educar as inúmeras gerações de estudantes que ainda percorrerão a Escola Ômega.

> Árvore que se emancipa de sua raiz, fatalmente, murcha, seca e pode ser derrubada pelo vento (BRACKEMEIER, 2000).

Assim com a árvore, a escola precisa considerar sua história para sustentar sua proposta pedagógica e filosófica, no sentido de que os contextos sociais atuais possam enriquecê-las e não eliminá-las e, através deste enriquecimento, conscientizar todos os atores institucionais do seu compromisso frente ao futuro que continuará a escrever a história da organização da qual fazem parte.

Bibliografia

BRAKEMEIER, Gottfried. *Palavras preciosas*. São Leopoldo, RS: Editora Sinodal, 2000.

BRUNET, Luc. *Clima de trabalho e eficácia da escola.* In: NÓVOA, Antônio (Org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Portugal: D. Quixote, 1995.

BÜHLER, Caren. *As implicações de um olhar plural da coordenadora na configuração de um perfil de gestão da escola básica.* Dissertação de Mestrado – Universidade do vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, CDU 371 (043.3).

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas.* SP: Editora Ática, 1998.

HOPPEN, Arnildo. *50 Anos do Colégio Sinodal.* São Leopoldo, RS: Rotermund, 1986.

MÜLLER, Telmo Lauro. *Colônia Alemã: Histórias e memórias.* CO-edição: Universidade de Caxias do Sul – Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1978.

MEMÓRIAS DE EX-ALUNAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC

Osvaldo Mariotto Cerezer[1]
UFSM
Rosangela Montagner[2]
URI – Santiago, RS
Cristiani Farias Souza[3]
UFSM
Jorge Luiz da Cunha[4]
UFSM

Resumo: O desenvolvimento da pesquisa "Memórias de Ex-alunas do Instituto de Educação Olavo Bilac (1930-1950): História da Educação de Santa Maria", investigou o processo de formação de professoras neste espaço que representou um importante centro de formação profissionalizante para mulheres da cidade de Santa Maria e região. Para o desenvolvimento da pesquisa, fez-se necessário compreender as relações que se processaram no interior deste Instituto, tendo em vista a formação de professoras; a influência da sociedade na escolha da profissão de educadoras, assim como a influência das normalistas na sociedade. Para chegarmos à este objetivo, procuramos entender como se constituiu a complexa rede histórica, social e educacional vivenciado por estas professoras, pois é nesta rede de relações que podemos verificar alguns aspectos recorrentes ao processo de formação que passaram a influenciar as práticas educacionais e sociais destas professoras. Dessa forma, a metodologia adotada para a realização da pesquisa correspondeu aos procedimentos adotados pela História Oral, modalidade histórias de

[1] Graduado em História, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSM.
[2] Mestra em Educação UFSM, Professora URI Santiago, RS.
[3] Graduada em Pedagogia, UFSM.
[4] Orientador, Prof. Titular do Departamento de Fundamentos da Educação, UFSM.

vida, onde ouvimos cinco (05) ex-alunas do Instituto de Educação Olavo Bilac, que fizeram parte da Escola como alunas e posteriormente como professoras no período entre 1930 e 1950. Através dos depoimentos coletados, percebemos a grande influência da sociedade na escolha profissional das mulheres, onde a profissão de professora, era considerada profissão destinada às mulheres por estas possuírem características especiais que as tornavam aptas para atuarem no magistério.

Palavras-chave: História; Gênero; Educação.

MEMÓRIAS DE EX-ALUNAS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO OLAVO BILAC

Osvaldo Mariotto Cerezer
Rosangela Montagner
Cristiani Farias Souza
Jorge Luiz da Cunha

O projeto de pesquisa "Memórias de Ex-alunas do Instituto de Educação Olavo Bilac (1930-1950): História da Educação de Santa Maria", desenvolvido no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, investigou como ocorreu o processo de formação de professoras no Instituto de Educação Olavo Bilac - IEOB, instituição de ensino que representou um importante centro de formação profissionalizante para moças da cidade de Santa Maria e região, a exemplo do Instituto de Educação de Porto Alegre.

Para a realização deste trabalho, tornou-se necessário compreendermos as relações que se processaram no interior deste espaço educacional, tendo em vista a formação de professoras e a influência destas na comunidade local e regional. Ao mesmo tempo, procuramos entender como se configurou o momento histórico, social e educacional vivenciado por estas professoras nas décadas de trinta e cinqüenta, pois entendemos que é nesta rede de relações que podemos verificar alguns aspectos recorrentes ao processo de escolha pelo magistério como profissão a ser seguida, e os aspectos históricos, culturais e sociais que passaram a influenciar na

formação e nas práticas educacionais e sociais desenvolvidas por estas professoras enquanto agentes educacionais.

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamo-nos da História Oral/Histórias de Vida, pois entendemos ser esta de grande valia por possibilitar o contato direto com os sujeitos históricos envolvidos no processo de formação educacional do IEOB, para, através de seus relatos e depoimentos, compreendermos o universo histórico, social e educacional vivenciado por estas professoras, e as influências sociais exercidas sobre as mulheres em relação à profissão que melhor "comportava" o sexo feminino, levando com isso, à escolhas profissionais nem sempre condizentes com os desejos e aspirações profissionais e pessoais de cada mulher.

A adoção desta metodologia, possibilitou-nos o encontro com cinco professoras que foram alunas e, posteriormente, professoras do IEOB, para ouvirmos e coletarmos seus depoimentos que tornaram possível a realização e desenvolvimento deste trabalho.

A história oral, segundo Maria I. P. de Queirós (1977, p. 15), *é um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação que se quer complementar.*

A utilização da história oral, através da coleta das memórias/recordações de professoras que viveram o período em estudo, tornou possível entendermos como se configurou o contexto histórico, social e cultural da sociedade santa-mariense na época em estudo; as influências destes no contexto de organização e funcionamento do sistema educacional do IEOB, procurando, principalmente, desvendar qual era o entendimento que estas professoras possuíam a respeito do papel do ser "mulher-educadora", e se possuíam consciência da representação feita pela sociedade do papel representativo do "ser professora" como extensão do "ser mãe".

A opção feita pelo IEOB como o centro das nossas atenções para a realização deste estudo, ocorreu por este ter representado um importante centro de formação educacional de grande relevância para a história da educação de Santa Maria e região, principalmente na formação de professoras primárias.

A realização deste trabalho esteve direcionado para o estudo da questão do gênero feminino, enquanto participante como

aluna/professora do curso de formação complementar e mais tarde do curso normal do IEOB.

Neste trabalho, optamos pela questão da representação do "ser professora" como papel destinado às mulheres, pois, para a sociedade da época, a profissão do magistério seria uma profissão destinada "exclusivamente" às mulheres, por estas possuírem características específicas que as identificavam e tornava-as capazes não só pela formação cultural e intelectual dos filhos, como também dos cidadãos de forma geral. Dentro desse contexto, procuramos dar ênfase às significações das escolhas dessas mulheres pela formação profissional voltada para a educação, ou seja, quais os fatores históricos/sociais que influenciaram e levaram estas mulheres a optarem pelo magistério como profissão para suas vidas.

Com esse intuito, observou-se que a projeção da mulher para a profissão do magistério está intimamente relacionado com os fatos que se encerram nos contextos histórico-políticos anteriores ao período da análise, juntamente com a concepção tida pela sociedade a respeito da mulher, e, principalmente, com as designações observadas na Reforma Capanema com o Decreto Lei Estadual 775 A de 1943, que destina a Escola Olavo Bilac como um espaço especificamente voltado para a formação de mulheres. Aqui, torna-se importante ressaltar que, apesar de somente em 1944 a escola Olavo Bilac obrigatoriamente tenha passado a ser um espaço totalmente voltado para o público feminino, desde 1931 não contava mais com alunos do gênero masculino.

Guacira Louro em "Mulheres na Sala Aula", traça um panorama de como o magistério transforma-se em trabalho de mulher, de como foram sendo construídas as imagens e sentidos, relacionando o "ser mulher" e o "ser professora". Portanto, o processo de "feminização do magistério" pode ser entendido como o resultado de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência, explicando-se porque as escolas normais enchem-se de moças, produzindo professoras e de como os cursos normais, que antes também recebiam homens, tornam-se espaços especialmente destinados às mulheres.

Dentro dessa perspectiva, Joana Maria Pedro, em "Mulheres do Sul", fala de como a Proclamação da República pode ser vista como o momento a partir do qual os novos modelos femininos

passaram a ser reforçados. No Rio Grande do Sul, por terem prevalecido as idéias positivistas, houve uma homogeneização dos chamados "papéis femininos", mulher como natureza complementar a do homem, merecendo educação específica, por ser a responsável pela construção do homem de amanhã.

A questão da escolha pela profissão do magistério, fica bem representada nas falas das cinco (05) professoras que se dispuseram a contribuir com a pesquisa com seus relatos. Nestes, as mesmas deixaram transparecer que esta escolha acontecia por ser o magistério uma das poucas profissões destinadas às mulheres da época. O que pode ser observado no depoimento de uma professora que iniciou na escola complementar em 1929, formando-se em 1932, e de outra que fez o curso normal no período de 1947 a 1949.

Ao transcrevermos os depoimentos destas professoras, optamos por não divulgar seus nomes completos, identificando-as, assim, pelas iniciais de seus nomes.

Profª A. L.

> *Bem, meu desejo era ser professora, tanto que nas minhas brincadeiras como criança, eu tive muitas bonecas, eu brincava sempre, eu era a professora, né. (...) Mas eu sempre penso o seguinte, naquele tempo não havia esse leque de opções de profissões como há hoje. Então a moça, a mulher, a mulher, a menina, ou era professora ou ficava em casa esperando marido. Então eu não sei exatamente se eu fui para o magistério – (riso) -, por vocação ou por a única opção para minha vida. Eu tive uma grande amiga, irmã Terezinha, que me dizia, a Sra. nasceu pra ser professora. Digo: Não .... Porque naquele tempo só havia uma oportunidade para menina da minha classe social. Não havia outras (...) Eu tenho dúvida, naquele tempo o caminho era este, né. (riso). Talvez se fosse nesta época, eu sempre digo, acho que se eu não fosse professora eu estudaria agronomia porque eu sou apaixonada pela terra, eu tenho impressão (riso) que se eu não fosse professora eu seria agrônoma. Ou quem sabem*

houve uma época em que pensei em ser pianista também, né.

Profª. I. M.

Bem, na época, eu escolhi porque achava bonito ser professora, né. E nós não tínhamos muita opção, nós não tínhamos, quer dizer meninas de famílias como eu era, não tinham muitas opções. E até porque a escola normal a gente não pagava nada, pagava assim quando muito uma contribuição como hoje, que era uma contribuição ao menos para repor algum material, que sempre a escola pública sofreu, né, como de vez em quando com cortes de verbas (...) Na época que eu fiz escola normal era Diretora a professora Ilka Nessi (...) Primeiramente porque a gente saia profissionalizada como professora e segundo porque era um curso gratuito e eu não tinha, minha família não tinha condições de pagar uma escola. E ser professora era um status né, e até porque eu queria logo me profissionalizar pra começar a ganhar alguma coisa para sobreviver, pra vestir melhor, etc. e tal.

Constatamos através das falas das duas professoras que, apesar de terem freqüentado o curso de formação de professoras em épocas distintas, os motivos que as levaram à escolha da profissão são os mesmos, ou seja, a falta de opção, segundo elas, em relação a profissionalização e campo de trabalho destinado às mulheres, de um modo geral, e o fato da profissão de educadora ter um conceito social "respeitável" e "admirável" fazendo com que as mulheres enxergassem no magistério uma oportunidade de serem reconhecidas e respeitadas socialmente. Isso tudo, juntamente com a falta de opção profissional e o caráter imposto socialmente de ser a mulher a "responsável pela educação do ser humano", acabava levando muitas mulheres a escolher o caminho do magistério como único campo profissional possível.

Ao nos determos na questão da escolha pela profissão de educadora, faz-se necessário apontar algumas questões que passam a justificar o por quê dessa escolha. Nessa perspectiva, salientamos alguns aspectos que ficaram implícitos nos depoimentos de ex-alunas do IEOB.

Num primeiro momento, percebemos que a escolha deu-se em função da pouca alternativa de profissionalização destinada às mulheres e, conseqüentemente, o curso de formação de professoras do IEOB apresentava-se como uma das únicas alternativas possível ou viável de profissionalização das mulheres no momento. Ressaltamos ainda que, entre os aspectos que influenciaram na escolha pela profissão de educadora, destacam-se o fato de ser o IEOB o único lugar destinado à formação docente da cidade de Santa Maria e região; a condição financeira da família que impedia, muitas vezes, o deslocamento das filhas para outras cidades; por ser o curso de formação a "única" possibilidade de sair com uma profissão de destaque no cenário educacional e social; e o fato do Instituto de Educação Olavo Bilac ter uma ampla respeitabilidade como centro formador de professoras.

O fato da sociedade impor à figura da mulher o papel preponderante de educadora, se torna compreensível na medida em que encontramos a imagem da mulher associada as características inerentes do ser mulher e mãe, onde estão presentes alguns aspectos que são considerados como próprios da figura feminina, tais como: a docilidade, paciência, dedicação, compreensão, afetividade, etc.. Em relação a isso a ex-aluna do IEOB Profª. A. A. coloca: *"a professora educava a criança e o homem não sabia educar (...) era mais educadora e mãe"*.

Na fala desta professora, torna-se explícito a questão de se relacionar a profissão do magistério como uma "extensão do ser mãe", o que traz uma representação forte do que era ser professora entre o período de 1930 a 1950, pois esta professora esteve presente na escola em todo o período de análise da pesquisa, primeiro como aluna e, posteriormente como professora da instituição.

Essa forte ligação feita entre o papel do ser professora como extensão do ser mãe, encontra-se expressa numa frase da época, relembrada por uma professora, que diz o seguinte: ***"Com as sobras do coração da mãe, Deus fez o coração da mestra"***.

Este aspecto também pode ser percebido na fala da Profª. M. que diz: *"mesmo sem ser mãe, a mulher tem o extinto de maternidade. Então, eu sempre considerei os alunos como filhos também. Eles chamavam muito a gente de mãe na aula, naquele tempo".*

O que se percebe com esse aspecto é que as mulheres escolhiam a profissão do magistério por assumir uma determinada vocação a qual, na maioria da vezes, era criada e instituída como profissão ideal para as mulheres, pela sociedade.

Nesse sentido: *"elas realmente passam a acreditar que sua opção foi fruto de uma verdadeira vocação e não uma escolha que leva em conta as possibilidades concretas de realização profissional na carreira que vai ser seguida"* (BRUSCHINI apud OLIVEIRA, 1997, p. 10).

Ao assumirem estas características, as mulheres que se destinavam à profissão docente deveriam assumir perante a sociedade posturas e atitudes que servissem de exemplos a serem seguidos pelo restante da sociedade. Com isso, a escola tinha o poder e o dever de controlar as alunas tanto no modo de se comportar como no de se vestir.

Isto pode ser percebido nas palavras da Profª. A. onde ela diz que:

> *Era aberta a todos, mas depois havia uma, um rigoroso controle da ... um rigoroso controle da ... situação, da atitude social da candidata dentro da sociedade santa-mariense. Tanto que eu lembraria, mas eu não gostaria que ... Porque ser professora naquele tempo representava ser orientadora da sociedade, só que segundo os padrões sociais da época, de moral muito exigente e de poder muito forte da igreja... Eu tenho a impressão que a maioria era católica, mas a predominância era de ... alunos vindos de escolas particulares.*

E ainda:

> *Ah!!! E outra coisa, a moça para ser de dentro da ética do magistério, é uma coisa que se insistia, era que a professora devia ser o que se exigia da professora, conhecimento e caráter, ênfase na atitude própria de querer pretender guiar outros. Então, em termos de vestimentas discretas e ... palavras discretas e atitudes discretas, para que só impressionasse o aluno através do seu conhecimento.*

Neste sentido, faziam-se cobranças em relação as atitudes que as normalistas deveriam assumir perante a sociedade para que fossem respeitadas como tal, uma vez que deveriam ser o "exemplo" para esta sociedade, assim como retrata a Profª. I. L.

> *Eu disse que o nosso grupo não teve tempo ou não teve chance de rebeldia, nem de subir barra da saia, porque nós fazíamos parte de uma elite dentro da escola, esse é um detalhe muito importante, normalista era elite, era respeitada, sabe, não era assim como uma aluna de segundo grau que hoje dizemos pra fazer uma comparação, nós éramos as futuras professoras e quando nós trabalhávamos as vezes como substituta de uma professora que não vinha a escola e tal, a gente ia, trabalhava com o caderno, diário, da professora, a gente era respeitada como se fosse professora, porque os alunos sabiam que aquelas moças que tinham uniforme um pouquinho diferente já eram, já estavam se preparando para ser professora, a gente era muito respeitada.*

Neste contexto, fica evidente o processo de construção, via sociedade, das identidades das professoras, tanto a identidade social como a profissional e a pessoal.

Esses aspectos da construção das identidades das professoras frente a sociedade na qual estavam inseridas, estão expressos na fala Da Profª. A. A. onde ela nos coloca o seguinte.

> *Olha!... O conceito do professor naquela época era um conceito superior, o professor era reconhecido, bem quisto na sociedade como justamente um orientador do ser humano, assim que a gente era muito bem considerado pela sociedade! O que hoje um professor é simplesmente um professor, nós éramos considerados educadores, justamente tínhamos uma, uma assistência da sociedade, não é,! reconhecida, que isto valorizava e nos estimulava muito dentro da carreira. Que a família dos alunos estavam sempre em torno da gente, sempre procurando participar da vida do filho, do aluno e isto é uma cousa gratificante na vida da gente, que hoje eu me recordo não só dos alunos mas também de muitos pais que foram grandes amigos meus.*

A construção das identidades pessoais, sociais e profissionais das educadoras, estavam intimamente presentes no imaginário da sociedade da época, onde ser educadora era ser responsável pela construção dos indivíduos como sujeitos que vivem numa sociedade, trabalham nela, atuam como cidadãos responsáveis pelos seus atos e, ao mesmo tempo, serão os responsáveis no futuro, pela construção educacional e moral dos indivíduos.

Nesse sentido, o papel desempenhado pelas professoras na sociedade possuía um conceito altamente responsável, o conceito de serem elas as responsáveis pela formação cultural/intelectual dos cidadãos brasileiros.

Procuramos assim, através deste trabalho, tecer algumas configurações que nos possibilitassem uma melhor compreensão do papel desempenhado pelas professoras formadas pelo IEOB de Santa Maria, RS, no âmbito da sociedade.

Com isso, compreendemos que o conceito de educar, nas décadas de 1930 a 1950, estava intimamente relacionado com a questão de gênero, ou seja, a mulher como a representante legal e assumida como sendo a responsável pela educação, não só dos seus filhos como também dos cidadãos de forma geral.

Nesse conceito, a sociedade vislumbrava na figura da mulher um ser com capacidades especiais necessárias para a formação dos

futuros cidadãos. Assim, as mulheres acabavam assumindo um papel que lhes era atribuído pela sociedade ao escolherem o caminho do magistério como profissão. Profissão esta que, na maioria das vezes, era a única alternativa viável de profissionalização destinada às mulheres. Com isso, a escolha da mulher pelo magistério nem sempre era resultado de uma opção pessoal, mas sim imposta pela sociedade como sendo um papel destinado exclusivamente às mulheres, por estas possuírem características pessoais relacionadas ao "ser mãe", como responsáveis pela educação cultural e moral dos filhos. Portanto, "somente" as mulheres teriam condições de assumir a educação dos cidadãos.

Bibliografia

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. História de vida na abordagem de problemas educacionais. In: ***Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil).*** São Paulo: Vértice, 1988.

INSTITUTO OLAVO BILAC. ***Lembranças dos 75 anos.*** Santa Maria: IEOB, 1976. 110p. Edição Especial.

LOURO, Guacira Lopes: Mulheres na sala de aula. In ***História das mulheres no Brasil.*** São Paulo: Contexto, 1997.

___. Nas Redes do Conceito de Gênero. In: ***Gênero e Saúde***. Maria Júlia Marques Lopes(org.).Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MEIHY, José Carlos Sabe Bom. ***Manual de história oral.*** São Paulo: Loyola, 1996.

MONTAGNER, Rosangela. Dissertação de Mestrado: ***Ressignificando Imagens/Memórias de Ex-alunas do Instituto de Educação Olavo Bilac: Processo de Formação de Professoras (1929-1969).*** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: 1999. (Dissertação de Mestrado)

NÓVOA, António. ***Vidas de professores***. NÓVOA, A. (org.). Porto: Porto Editora, 1992

MONTAGNER, Rosangela & CUNHA, Jorge Luiz da. ***História oral para a história da educação. Revista do Centro de Educação.*** Santa Maria, v. 21, n. 2, 1996.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de et all. ***Histórias de Professoras: das falas aos sentidos.*** Coleção Cadernos UNIJUÍ, Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1994.

PEDRO, Joana Maria. Mulheres do Sul. In ***História das mulheres no Brasil.*** São Paulo: Contexto, 1997.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. ***Experimentos com histórias de vida.*** São Paulo: Vértice, 1988.

A IDENTIDADE PROFISSIONAL NA ESCOLA FERROVIÁRIA DE SANTA MARIA

Marion Machado Cunha[1]
Jorge Luiz da Cunha[2]
Claudete Arnt[3]
UFSM

Resumo: Este trabalho procura discutir aspectos da formação profissionalizante, na modalidade industrial, e analisar os modelos profissionais engendras pelas práticas educativas no Centro de Formação Profissional – Acordo Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Esta escola foi fundada em 1973 e fechada em 1996, devido a política de desestatização do governo federal do Brasil. Eram oferecidos cursos de eletricidade, mecânica e metalurgia para jovens entre 14 e 18 anos de idade, com duração de 03 (três) anos. Recorremos à História oral em sua modalidade história de vida com metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa. Segundo essa direção, buscamos um trabalho de recuperação da memória dos protagonistas da escola: professores e alunos. Selecionamos 05 (cinco) professores, os quais foram alunos dos centros de formação profissional da empresa ferroviária. O período de formação profissional desses professores, enquanto alunos, corresponde ao ano de 1946 a 1979. A política geral de criação da escola centrava-se na possibilidade da empresa ferroviária recrutar seu próprio quadro de profissionais através de seus espaços escolares. Isso representava para empresa estabelecer uma mão-de-obra com comportamentos, condutas e normas, através do processo de ensino-aprendizagem de um ofício orientados para a ferrovia. Os alunos que ingressavam em centros profissionais vislumbravam a possibilidade de ingresso ao mercado de trabalho. Ser profissional legitimamente reconhecido resultava em vantagens

[1] Mestrando- autor da pesquisa.
[2] Professor Orientador.
[3] Bolsista.

na competitividade por emprego no mercado de trabalho. A aprendizagem era rigorosa e disciplinadora: uma lógica que caminhava na direção de tipificar um trabalhador obediente diante do futuro exercício da profissão em empresas. As condutas escolares eram rigorosamente avaliadas e as sanções poderiam ser afastamento temporário ou até desligamento escolar. A aceitação por parte dos alunos estava na necessidade de garantir um boa ficha profissional e funcional, e, por conseguinte, o acesso ao almejado mercado de trabalho. Mas que não deixavam de sublinhar as primeiras formas de concepções de submissão às necessidades das exigências de um mercado de trabalho excludente e às formas de controle e opressão por parte do empregador representado pela escola. As ações educativas desenvolvidas na escola buscavam determinar um padrão de trabalhador que correspondesse a sujeição às expectativas de gerência e produtividade da ferrovia, os quais pudessem ser transferidos para os ambientes de trabalho. E, dessa forma, foram engendrados mecanismos individuais na disputa para a vida profissional: a garantia de se diferenciar em uma sociedade capitalista diferenciadora.

Palavras-chave: Educação; Trabalho; História.

A IDENTIDADE PROFISSIONAL NA ESCOLA FERROVIÁRIA DE SANTA MARIA

Marion Machado Cunha
Jorge Luiz da Cunha
Claudete Arnt

Este trabalho é fruto de uma pesquisa, na área de concentração "Práticas Educativas," realizada no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Uma pesquisa que almeja alavancar, além dos procedimentos teóricos-metodológicos acerca do objeto de pesquisa, um debate sobre o ensino profissionalizante, em sua forma básica: formação de trabalhadores, na modalidade industrial, para o mercado de trabalho.

Procuramos centrar nossos estudos na escola Centro de Formação Profissional – Acordo Rede Ferroviária e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. A escola foi fundada, em Santa Maria, RS, em 1973 e fechada em 1996. O fechamento da escola refletiu a política de desestatização das empresas sob gerenciamento do Governo Federal.

O eixo teórico sobre o ensino profissionalizante: balizando a pesquisa

As análises que propomos realizar estabelecem-se como contraponto às abordagens funcionalistas e mecanicistas que consideram as escolas profissionalizantes, unicamente, como espaço de recrutamento de mão-de-obra, embora os princípios fundadores da proposta pedagógica da aprendizagem industrial aponte para esse aspecto. O ensino profissionalizante visam, em última instância, reproduzir mão-de-obra para o mercado de trabalho capitalista, mas esse processo não ocorre de "forma mecânica", como apontam os estudos de Gitahy et alli (1986) quando estuda a história do ensino profissionalizante em São Paulo.

A aprendizagem individual a partir de um ofício pode configurar em possibilidades variadas em função das dimensões heterogêneas e hierárquicas dinamizado nos espaços sociais. Esta linha de pensamento é apontada por Heller, quando analisa o homem em sua cotidianeidade:

> A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada (...). Mas a significação da vida cotidiana, tal como seus conteúdo, não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica. (...) a hierarquia não é eterna e imutável, mas se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas econômico-sociais (1970, p.18).

Os indivíduos trazem consigo significados e importâncias diferenciadas que refletem suas idiossincrasias em suas mais diversas atividades e situações em contextos sociais.

Oliven sublinha que *"embora sejam entidades abstratas, as identidades – enquanto propriedade distintivas que diferenciam e especificam grupos sociais – precisam ser moldadas a partir de vivências cotidianas"* (1992, p. 26).

Sobre a questão da formação do indivíduo singular Heller assinala que *"(...) a assimilação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais"* (1970, p. 19).

A partir dessa configuração é possível afirmar que não há uma construção *apriorística* do sujeito individual, pelo simples fato de existir determinadas relações sociais objetivas, pois os interesses, os comportamentos, atitudes e os valores forjam-se no conjunto das relações coletivas, que ora podem ser negadas ou reafirmadas, ora negociadas, ora combinadas. As formas diferentes de sociabilidade são marcas distintivas que *"(...) dependem do processo resultante das interações mantidas por estes indivíduos no processo de compreensão de si próprios e de suas intervenções na realidade"* (Santos, 2000, p. 01).

As instituições sociais não são marcadas por uma simples justaposição dos indivíduos (Demo, 1989). Mesmo considerando que o ensino profissionalizante tenha em sua função principal o adestramento de jovens para a ocupação dos postos de produção de empresas, o ingresso de um jovem em espaços institucionais o leva desenvolver novas condições de comportamento, conduta, conhecimento individual e reconhecimento do grupo social:

> Quanto mais dinâmica é a sociedade, quanto mais casual é a relação do particular com o ambiente em se encontra ao nascer (especialmente depois da chegada do capitalismo), tanto mais está obrigado o homem a por continuamente a prova sua capacidade vital, e isto para a vida toda, tanto menos pode dar-se por acabado a apropriação do mundo com a idade adulta. O particular, quando muda de ambiente, de posto de trabalho, ou inclusive de camada social, enfrenta continuamente novas tarefas, deve aprender novos sistemas de uso, adequar-se a novos costumes (Heller, 1994, p. 22-23. Tradução nossa).

Os instrumentos de controle e poder são colocados em funcionamento na condição de manter-se certas necessidades em funcionamento quanto à produção e reprodução de trabalhadores, e as diretrizes do mercado de trabalho é ponta angular do processo da aprendizagem profissionalizante. Se, por um lado, existem necessidades objetivas postas em funcionamento pela instituição nesse espaço, por outro, existem as identidades visadas pelos indivíduos, de acordo com as subjetividades construídas.

O processo de profissionalização estabelecido percorre fases significativas e seqüenciais de aprendizagem, tornando-se um mecanismo de socialização importante para os indivíduos. As características que tornam semelhante grupo profissional, ou membro de uma categoria profissional, com vias de ser reconhecido socialmente, pelas quais possa ser identificado, reflete um fenômeno social e profissional.

Metodologia

Procuramos estabelecer como campo metodológico a história oral, na modalidade história de vida, recorrendo às memórias individuais.

A definição de história ora pode ser apreendida a partir da seguinte consideração:

> (...) seria um termo amplo, que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período do tempo. (...) Na verdade tudo que quanto se narra oralmente é história, seja história de alguém, seja a história de

um grupo, seja real, seja mítica (Queiroz. In: Von Sinson. 1988, p. 19).

A história oral vem ampliando seu leque nos meios acadêmicos, tornando-se uma metodologia alternativa no campo de pesquisas historiográficas, subsidiando novas leituras de contextos históricos e sociais. E a história de vida, como modalidade da história oral, que ao centrar-se nas narrativas individuais, em suas formas lineares (Queiroz. In: von Simson, 1988, p. 20), tem oportunizado às novas compreensões dos universos particulares dos indivíduos.

Evidentemente que o conteúdo de vida, o qual busca o indivíduo, está em sua memória individual e coletiva. Portelli (1997) evidencia que a memória recorre aos instrumentos sociais e, dessa forma, compartilhados, mas as lembranças de duas pessoas jamais serão idênticas. Contudo são dinâmicas. Nesse sentido, centralizamos nossa pesquisa sobre 05 (cinco) professores[4] da escola profissionalizante da empresa ferroviária, em Santa Maria.

As entrevistas foram gravadas e transcritas e reenviadas aos entrevistados[5] para suas correções e anuências. Foram feitas em

[4] Privilegiamos os ex-alunos dos Centros de Formação Profissional da empresa ferroviária, considerando seus últimos cargos na escola. Optamos omitir os nomes reais dos nossos colaboradores. Todos os nomes são fictícios e os outros indivíduos que são apresentados nas narrativas foram também omitidos, substituindo seus nomes por letras maiúsculas.

[5] Nossos entrevistados tem cursos em Licenciaturas e alguns em Pós-Graduação, nível especialização. Sobre o cargo ocupado, nossos entrevistados da prática profissional, eram denominados de Monitores de Formação Profissional, que indicava o auxiliares de instrutores. Os instrutores representavam os habilitados para a formação profissional, nível técnico. O professor na escola dizia respeito à docência em disciplinas de cultura geral: Matemática, Letras, Estudos Sociais, Moral e Cívica, Educação Física. Optamos por via didática, usar a terminologia docente, mas ressaltando que esta reserva funções específicas no contexto da escola. O Manual de aprendizagem e o regulamento da escola referem-se ao quadro profissional da escola como docentes.

médias 02 (duas) entrevistas, com duração de no mínimo 04 (quatro) horas.

O Acordo Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)

O Centro de Formação Profissional de Santa Maria (CFP) foi criado a partir do Acordo assinado entre RFFSA[6]/SENAI para atender a manutenção da empresa ferroviária. Cerca de 800 alunos realizaram o curso. Sua fundação data de 1973 e seu fechamento de 1996. Eram ofertados cursos de eletricidade, mecânica e metalurgia segundo às especificidades da empresa ferroviária, no Rio Grande do Sul. Podemos a intenção da criação da escola a partir dos objetivos do Plano do Curso de Aprendizagem Industrial:

> *"Proporcionar, na forma da legislação específica, ocupação qualificada a alunos-aprendizes da R.F.F.S.A., na faixa etária de 14 a 18 anos, que atenda não só às expectativas, mas também às necessidades de mão-de-obra da Empresa."*

As bases legais e jurídicas do Acordo apararam-se em leis trabalhistas, tendo como data referência 1943, e através de portarias, decretos, decretos-lei, sob vigilância do Ministério do Trabalho e da Educação. BUFFA & NOSELLA (1998) afirmam o quão complexo é a legislação sobre o ensino profissionalizante no Brasil, principalmente pela estrutura político-administrativa do país. Entretanto o SENAI tornou-se a entidade organizativa e gerenciadora desse processo.

O acordo entre o SENAI e as empresas privadas, na

[6] A empresa ferroviária Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima – RFFSA – de economia Mista, com sede na Cidade de Rio de Janeiro, foi criada em 1957 pela Lei nº 3.115, e tendo seu estatuto aprovado pelo Decreto 42.381 do mesmo ano, no dia 30 de setembro, passando esta data ser considerada como a data de sua fundação, sob controle do Governo Federal.

manutenção de escolas próprias por partes das empresas, perpassava pela isenção do montante que as empresas deveriam arrecadar a entidade[7].

Por referência ao Acordo a RFFSA poderia estabelecer, segundo a diretrizes da política geral de aprendizagem industrial, administrar seus próprios centros profissionalizantes, como podemos observar no regimento interno do centros de formação profissional:

> *Referido Acordo preconiza, em suas DISPOSIÇÕES ESPECÍFICAS, clausula décima oitava, que 'para a formação de menores (Aprendizagem) e dos operários adultos, a Empresa obriga-se a manter unidades próprias de ensino e treinamento – CENTROS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL – onde serão ministrados cursos para seus empregados, bem como projetos especiais de treinamento, aperfeiçoamento e especialização do seu pessoal técnico e administrativo, de nível médio e superior. (...) obriga-se a manter um número mínimo de aprendizes matriculados, correspondendo à percentagem fixada em lei, nos seus CENTROS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL (...).*

Com a criação do Centro Formação Profissional de Santa Maria[8], no dia 25 de abril de 1973, a escola é atingida pelas

[7] Cabia às empresas o pagamento de um (1%) sobre o montante da remuneração paga a seus empregados, este teor era dado pelos Decretos-lei 4.048, de 1943, 4.936, de 1942 e 6.246, de 1944. A partir de 1966, é definido pelo Decreto-lei nº 57.902 o acréscimo de 0,2% ao montante pago da contribuição geral ao SENAI de empresas que dispusessem mais de quinhentos (500) empregados. Nesse sentido, as empresas que contassem ou constituíssem centros de formação profissional seriam isentas da arrecadação. Ao SENAI caberia prestar assistência e colaboração na execução de programas de formação, aperfeiçoamento e treinamento e também fornecer materiais didáticos de sua autoria.

[8] É importante destacar que pela Antiga Viação Férrea do Rio Grande do Sul havia uma escola voltada para a preparação de mão-de-obra para o seu quadro, segundo dados obtidos em nossas entrevistas, essa escola não representava nenhuma formação profissional nos moldes dados pelo SENAI, apesar de contar com o acordo com a referida entidade, em função

disposições do Acordo, sendo assinado pela empresa ferroviária em 1964, 1970 e em 1981. No que diz respeito a escola ferroviária de Santa Maria, o referido convênio correspondia ao ano de 1970, agregando-a às demais escolas profissionalizantes da RFFSA.

A criação de um espaço profissionalizante em Santa Maria é destacada por Marcos quando explica a sua vinda para Santa Maria e das possibilidades de escolhas para outras cidades:

> *(...) a Rede Ferroviária estava implantando novos centros de formação profissional no Brasil e como sempre, no ensino profissionalizante, muita carência de professores na área profissionalizante, e aqui não fugiam às regras, ia se para outros centros maiores tinha Pernambuco, Recife, tinha em Jaboatão, tinha na Bahia, Alagoinha, tinha aqui, tinha um outro lugar que me fugiu agora -eu não sei-, eram quatro, quatro lugares que havia possibilidade. E a Rede propôs como estava já com a extinção das escolas porque já não estava admitindo mais o ex-aluno, então foi reduzindo o número e estava ficando caro também porque a primeira verba era só para aprendizagem, depois veio a qualificação profissional, treinamento, então já começou...(...) eu vim como coordenador para cá, já havia aqui um engenheiro que estava...tinha acompanhado a construção aí acabou ficando como diretor, depois por interesse da própria administração geral, entendeu, de ter pessoas ligadas da área aí me foi oferecido outra coisa para ele e eu assumi, assumi na época a direção da escola.*

A política geral centrava-se na possibilidade da empresa recrutar seu próprio quadro de profissionais em seus espaços escolares. Isso representava para empresa estabelecer uma mão-de-

das deficiências do quadro docente, equipamento, infra-estrutura, "baixo rendimento" foi fechada em 1968. A RFFSA era empresa responsável pelo transporte ferroviário no Rio Grande do Sul, desde 1957, quando da encampação da empresa estatal. Nesse sentido, foi organizado e estruturado um centro de formação profissional que atingisse às expectativas RFFSA e a organização de suas unidades de manutenção de transporte.

obra com comportamentos, condutas e normas, através do processo de ensino-aprendizagem de um ofício orientados para a ferrovia.

O dia-a-dia da escola profissionalizante: os conteúdos manifestos e velados

A forma de ingresso nas escolas da RFFSA era seletiva. As exigências eram ter 14 anos idade, grau de escolaridade de no mínimo 6ª série[9]. As provas escritas, testes psicotécnicos e de saúde eram os procedimentos utilizados para a seleção.

Os cursos duravam em média 03 (três) anos. O primeiro semestre era básico para todos os alunos. Estes passavam por uma avaliação nas áreas ofertadas pela escola. No final do semestre eram direcionados para as áreas de melhor desempenho. Eram feitas opções, mas quem de fato decidia sobre qual área era o corpo docente. Os critérios de decisão sobre qual o curso a ser realizado passavam pelas habilidades técnicas e tempo de execução das atividades-tarefas.

As aulas correspondiam a 8 (oito) horas diárias, de segunda à sexta-feira. A escola oferecia, além das disciplinas tecnológicas, disciplinas de cultura geral: Matemática, Comunicação Verbal e Escrita, Educação Moral e Cívica e Educação Física. As 08 (oito) horas diárias eram divididas em dois turnos: em um turno aulas de tecnologias e cultura geral e no outro turno aulas práticas com execução de tarefas: operavam máquinas e realizavam atividades industriais.

Os alunos que ingressavam em centros profissionais vislumbravam a possibilidade de ingresso ao mercado de trabalho . Ser profissional legitimamente reconhecido resultava em vantagens na competitividade por um espaço – emprego - no mercado de trabalho. Nesse sentido, a profissionalização era vista como um

[9] Estamos considerando a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, anterior a esta LDB, as exigência de escolaridade correspondia a 4 ª série do primário, que seguiam as leis orgânicas do ensino de Gustavo Capanema e a LDB 4.024/61 (Saviani, 1997). Importante destacar que nossos entrevistados realizaram seus cursos profissionalizantes em períodos diferentes: 1946-1948, 1951-1953, 1979-1981, 1969-1971; 1974- 1976, 1975-1977.

formação necessária, apesar do longo prazo para o exercício da futura profissão: podemos observar através do depoimento de Marcos e Paulo:

> *A escola foi para mim, quem me oportunizou condições de eu ter um emprego depois, eu buscava isso, então tinha pegar isso aí. A minha vida assim, não profissional, mas de ambiente com a turma foi excelente. Sempre fui um cara estudioso, trabalhava, mas sempre me sentei no fundo da sala, com pessoal mais parceiro, não de quebrar coisas, não nesse tipo de coisa, mas sempre fiquei ali e aos poucos até fui assim, dentro do grupo, achando meu espaço, devagarinho (...) O ambiente foi bom e profissionalmente eu fui bem também... fui bem profissionalmente* (Carlos).

> *A minha primeira opção na época, se eu me lembro, foi tornearia, que eu dizia assim: "Quero ser torneiro, porque torneiro não trabalha é a maquina que trabalha para gente", mas foi um sacrifício de me convencerem que eu deveria ser ajustador, porque realmente a minha melhor qualificação, a minha melhores avaliações que eu obtive nas tarefas foram realmente as de ajustagem. E acabei indo para a ajustagem, foi a minha segunda opção, de início foi assim, fiquei meio chateado com aquilo...*(Paulo)[10].

Para a instituição escolar essa direção significava recorrer a trabalhadores treinados e tecnicamente aptos ao exercício do ofício. A aprendizagem era rigorosa e disciplinadora: uma lógica que caminhava na direção de tipificar um trabalhador obediente diante do futuro exercício da profissão em empresas. As condutas escolares eram rigorosamente avaliadas e as sanções poderiam ser afastamento temporário ou até desligamento escolar. A principal conduta escolar por parte dos alunos era o de evitar ao máximo contrapor-se às regras e às normas que regiam a escola. As relações com os professores eram de obediência as ordens emanadas, sendo portanto reconhecida

[10] Paulo fez seu curso profissionalizante no Centro Profissional de Além Paraíba, Minas Gerais: escola da RFFSA.

a autoridade exercida pelos mesmos. O que se julgava importante era aprendizagem de um ofício que culminasse em um certo sucesso no mercado de trabalho: aceitar as regras e normas era a garantia de uma ficha escolar limpa e uma formação profissional. E é exatamente através da necessidade de uma formação profissional que o poder e controle, inclusão e exclusão se efetivavam nas práticas escolares:

> *(...) era uma educação bem diferenciada, uma área técnica e tu fazias todas as atividades, não era aquela coisa cansativa, maçante, tu eras obrigado a seguir aquelas normas que eram regidas pelo SENAI e tudo (...) devido até a riqueza de material que a Rede tinha através do acordo com o SENAI e a gente podia fazer, e era muito cobrado, cobrado assim por demais, mas essa cobrança era uma exigência até devido o próprio SENAI, que era o acordo que eles tinham* (Fernando).

> *Eu me lembro de um aluno, não me lembro o nome dele, me lembro o apelido "Bezorro" , não é, isso em Além Paraíba, já estava na 3 ª série e esse aluno estava na 1ª para 2ª série e não conseguiu aprovação, quer dizer, foi reprovado já na 2ª série. Ele não chegou nem a prestar o exame, que dizer, ela já foi reprovado ali, um caso que me lembro, entendeu? Eu me lembro porque os professores eram bem rigorosos nessa parte, ou você tinha condições realmente de ir até o final ou não iria* (Paulo).

Não é difícil de compreender a importância e os significados produzidos pelos nossos colaboradores quanto a profissionalização. Ao término do curso os alunos eram classificados e dispostos em ordem de chamada para serem admitidos, ou quando da admissão, a escola privilegiava os melhores classificados. Essa situação é sublinhada nas seguintes narrativas:

> *Esse efeito era para ser chamado na própria empresa, então quando surgiu oportunidade a Rede quando ia chamar os alunos chamava sempre os melhores classificados, que eram os primeiros a serem chamados, só que no meu caso e dos meus colegas não teve esse efeito de ser chamado para trabalhar na Rede, porque eu fiz concurso igual e quando eu fui assinar o contrato eles perguntaram se eu queria entrar por concurso ou como aluno, aí eu disse: "-Não, eu vou entrar por concurso, eu sou concursado, eu passei, fui bem classificado, vou entrar por concurso", inclusive isso na hora de fechar o contrato eles frisaram e até fiquei com medo quando chamaram para fazer a prova na escola para professor, eu disse assim: "-Bah, agora eu fiz o concurso e entrei como aluno, entrei como concursado e eles estão pedindo aluno". Mas acho que nem revisaram isso aí se tinha diferença de aluno, mas era nesse sentido aí.* (Fernando).

> *É como hoje, acho não é? Tem muita gente que eram assim é...a concorrência para buscar vaga. Então tinha muita gente que se esforçava isso e aquilo e a própria concorrência para ti buscar... ser o primeiro chamado, com um emprego que era razoavelmente um salário bom, então o individualismo é... mundial, não é?* (Carlos).

Um quadro demonstrativo dessas retóricas profissionais encontra-se na própria constituição do grupo de docente que atuava na escola: os monitores, instrutores, supervisores, diretores eram selecionados na própria empresa, o que confirmava o interesse da empresa por uma escola que preparasse mão-de-obra, de acordo com a demanda dos ofícios, segundo seus parâmetros e necessidades, ou seja, reprodução de um perfil de trabalhador que respondessem positivamente às suas expectativas de identificação com a empresa. Tanto que para compor os cargos da escola ferroviária de Santa Maria, em 1973, a empresa selecionou instrutores, monitores e supervisores de Minas Gerais que atuavam em escolas da RFFSA em conjunto com outros profissionais que atuaram na antiga escola da Viação Férrea do Rio Grande do Sul.

> *Os professores A, X, Y, Z eram os quatros da antiga escola. Depois vieram mais quatros profissionais que eram o F, o H, o N e o P, eram os quatro que se juntaram a nos sete que vieram de lá, em 73, eu, o U, o R, o M, o L, o J e o C, porque não tinha pessoal habilitado na época* (Marcos).

Essa composição manteve-se até 1983 quando, da aposentadoria de uma grande parte dos docentes, foi realizada nova seleção para compor o quadro docente que iria atuar na escola, cobrindo as vagas existentes:

> *E nesse meio tempo, isso aí foi final de 1983, saiu esse concurso, final de 83, em janeiro, dia dois de janeiro de 84 eu fui lá para saber o resultado e aí recebi a bela notícia que tinha passado, então quer dizer, para a gente que saiu da oficina trabalhar como professor sem experiência nenhuma "- Bom, vamos ver o que os caras vão apresentar para nós aí". E aí a gente começou, eu estava de férias, foram cortadas as minhas férias e a gente teve reuniões, várias reuniões, teve uma pré preparação, não muito assim sabe especifica que diz: "-Olha você vai trabalhar com alunos vai fazer isso, vai fazer aquilo", porque a gente não tinha noção, então nós tivemos uma preparação, nós tivemos alguns ensinamentos de como é que lidava principalmente com a faixa de idade que a gente ia começar a trabalhar, que eram adolescentes, e começou um estudo em cima disso aí e eu fui para trabalhar na área de mecânica que era a parte que eu gostava, mas como a maioria dos professores não gostava de ficar em sala de aula, eles me puseram como experiência na área de desenho, sala de aula, eu fui para sala de aula e eu sempre gostei de desenhar e eles tinham a minha ficha e eu já tinha feito vários cursos de desenho, tudo por conta, e aí eu me adaptei bem e eu fiquei como experiência dezesseis anos, dezessete anos na área de desenho, então foi uma coisa assim...* (Fernando).

É no depoimento de Carlos que podemos observar uma situação que Fernando não apresenta sobre a intenção da formação profissional e o interesse por parte da empresa:

> *Aí, então teve uma oportunidade na escola dos professores antigos de se aposentarem, se não eles iriam perder uma parte de uma complementação, um negócio lá, que a lei ia terminar. Aí todos o professores já tinham cinco ou seis anos depois de já... já estava todos aposentados, mas não aposentados, continuaram trabalhando ao invés de estar aposentados. Então eles iriam perder aquela lei. Aí numa hora para outra, num ano, eles não fizeram uma estruturação: "-Ah, nós vamos ficar mais um ano com o pessoal que vai entrar novo, dar as dicas". Saiu todos, só ficou os que eram os chefes, os diretores lá (...) se aposentaram, todo mundo se aposentou. Aí eles abriram o concurso e em novembro saiu edital do concurso tal, tal, tal, tudo isso ai. Aí eles foram fazer, só que tinha que ser ex-aluno da Escola, ter o segundo grau e ter sido bom aluno dentro do Centro Profissional, ter sido um aluno exemplar lá dentro. Aí me chamaram na escola, chamaram lá na escola. Para ti ver: de todos da escola, o metalúrgico que tinha o segundo grau completo e eram bom aluno era eu e mais alguns(...), para ti ver o atraso, só preparavam mão-de-obra mesmo. Não queriam que o cara tivesse um outro tipo de formação. Só eu e alguns colegas tínhamos o segundo grau. Talvez um e outro tivessem, mas se tivesse mais um ou dois, vamos supor, mas não tinham sido um bons alunos. (...) Aí foi assim, aí nos viemos, chamaram nós lá, eu nem sabia para que estavam me chamando na escola "- Vai lá na escola"; "- Fui lá na escola". Aí botaram todos nós na sala: "o que nós estamos fazendo aqui?" (...) Aí botaram nós na sala: "- Não, vocês vão fazer uma entrevista para ser instrutor, monitor da escola". Aí fizeram aquela entrevista, o R e um cara de Minas Gerais e mais o diretor, mais um cara de Porto Alegre: "- Pois é... tará, tará". Fizeram umas perguntas e o que mais valeu, na verdade, foi a minha vida funcional na escola e na empresa para mim ir para ali. Fiz em novembro e dezembro a tal de entrevista, até cheguei em casa e falei com meu irmão G e ele disse: "- O que foi que te chamaram lá?"; "- Para ser instrutor, professor da escola, entrevista lá". Saí de férias, e tu veja, eles não ficaram nem com meu endereço, sei lá, não foram me procurar, ai em janeiro (...), o pessoal, todos já estavam na escola trabalhando, se preparando para fevereiro começar as aulas com os alunos já e eu de férias (...) Fui para o Três*[11] *e*

[11] Denominação dada às oficinas do Km 3, instaladas em Santa Maria no

comecei a bater marreta e trabalhar normal lá, em cinco dias (...) Aí me chamaram lá no escritório. Os caras das Pontes[12] *não me avisaram, não me avisaram em casa porque não queriam que eu saísse de lá, não queriam perder um cara trabalhador (...), não que seja tão bom ou que seja bom, mas não queriam perder um cara trabalhador, queriam que eu ficasse ali: "- Mas porque? - O pessoal da escola tá te chamando, te procurando já faz mais de um mês, tu estava de férias e agora voltou trabalhando aqui. É para ti se apresentar com urgência lá na Escola, que tu passou no tal do concurso lá"* (Carlos).

A aceitação por parte dos alunos estava na necessidade de garantir um boa ficha profissional e funcional, e, por conseguinte, o acesso ao almejado mercado de trabalho. Mas que não deixaram de sublinhar as primeiras formas de concepções de submissão às necessidades das exigências de um mercado de trabalho excludente e às formas de controle e opressão por parte do empregador representado pela escola.

A existência da escola de formação profissional consistia justamente como primeiro "locos" de vigilância e controle dos futuros profissionais, contudo, necessária diante das distinções econômicas e sociais, os quais nossos entrevistados apresentam em vários momentos de suas entrevistas. Esta perspectiva é salientada por Kuenzer (1999) ao sublinhar a dualidade estrutural entre a formação de trabalhadores, por tanto aprendizagem instrumental, e a formação acadêmica, intelectualizada para as classes abastardas.

As práticas educativas no Centro de Formação Profissional também constituíram-se pelo fenômeno de competitividade individual. A preparação profissional, o conhecimento instrumental-técnico, as habilidades práticas e operacionais assumiram a função de sujeito diante dos alunos. Ser um sujeito profissional passava necessariamente por ser antes um indivíduo capaz de se diferenciar

início do século.

[12] Era denominação dado ao setor de manutenção de pontes ferroviárias, localizada nas oficinas do Km 3.

dos demais que se quisessem afirmarem como profissionais; entre os próprios alunos - "de quem era melhor, mais responsável, o mais hábil"- e dos outros possíveis trabalhadores. Diante destes a diferença se estabelecia pela forma de institucionalização profissional, referendada por uma instituição escolar, ou pelo conteúdo técnico-operacional apreendido durante a aprendizagem industrial. Constituir-se como profissional representava a apropriação de um conhecimento diferenciador mas não diferenciado em relação aos demais trabalhadores. A preparação técnico-profissional assume o papel das relações entre os indivíduos. Para os alunos o que estava em jogo era a própria condição de sobrevivência e reprodução, enquanto indivíduos particulares, na acepção de Heller (1970). Por isso a necessidade de produzir novos significados e práticas sociais que se operam no conjunto da vida particular e social.

A escola profissionalizante, em Santa Maria, foi um espaço de socialização para o trabalho voltado para jovens entre 14 e 18 anos. Não é difícil de compreender que além das habilidades técnicas e conhecimentos tecnológicos a empresa buscava modelar os alunos à configuração do processo produtivo, às relações de decisões e direção da empresa sobre os prováveis trabalhadores que iriam compor seu quadro de funcionários. Conforme aponta Enguita, *"A escola não apenas pretende modelar suas dimensões cognitivas, mas também seu comportamento, seu caráter, sua relação com seu corpo, suas relações mútuas* [de crianças e jovens]*"* (1989, p. 158).

As ações educativas desenvolvidas na escola buscavam determinar um padrão de trabalhador que correspondesse a sujeição às expectativas de gerência e produtividade da ferrovia, os quais pudessem ser transferidos para os ambientes de trabalho. Essa dimensão é o que Enguita (1989) chama de "princípio de similaridade", ou seja, é a transferência de atitudes, disposições, comportamentos, crenças para outros contextos institucionais e sociais. Apesar do aparelho escolar corresponder a um espaço normatizador e regulador, para os alunos a escola demarcava um espaço necessário, o qual instrumentalizava-os para sobrevivência em um mercado de trabalho seletivo e, por conseguinte, excludente. Situações estas experimentadas dentro do contexto escolar.

Ao direcionarmos nossas atenção para o CFP de Santa Maria não poderíamos deixar de caracterizar um "jogo" não muito explicitado, que ora são manifestos, ora são velados. Um espaço escolar em que a prática educativa é permeada por intenções e significados de poder e controle e por necessidades sobrevivências individuais, na condição de uma formação profissional, no mínimo competitiva. Uma sobrevivência que representava a inserção no mercado de trabalho com a finalidade de garantir o necessário a reprodução da vida particular. E, dessa forma, foram engendrados mecanismos individuais na disputa para a vida profissional: a garantia de se diferenciar em uma sociedade capitalista diferenciadora.

Bibliografia

BRASIL. Decreto n. 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Regulamenta o ensino industrial no Brasil. Diário Oficial de 09 de fevereiro de 1942. Rio de Janeiro, 1942.

BUFFA, E. & NOSELLA, P. A escola profissional de São Paulo. São Carlos: UfSCar, 1998.

CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DO TRABALHO E LEGISLAÇÃO COMPLEMENTAR. Síntese: Porto Alegre, 1978.

CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DO TRABALHO. 22. ed. atual. e aum. São Paulo: Saraiva, 1997.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: Revista Brasileira de Educação. ANPED, n. 14, maio/ago, 2000, p.p 89-107.

DA SILVA, U. E. M.. O SENAI. Brasília: SENAI, 1999. (Série SENAI Formação de Formadores).

DEMO, P. Sociologia. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

ENGUITA, M. F. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. (Coleção Educação).

FIDALGO, F. & MACHADO, L. Dicionário da educação profissional. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

FONSECA, C. S. História do ensino industrial no Brasil. Rio de Janeiro: SENAI, 1986. 5v.

FRICH, M. et alli. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. FERREIRA, M. de M. & AMADO, J. Usos e abusos da História Oral. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GITAHY, M. L. et alli. Trabalhadores Urbanos e ensino profissional. Campinas: Unicamp. 1986.

HELLER, A. O Cotidiano e a História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Península, 1994.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e sua consequências. In: FERRETI, C. J., SILVA JUNIOR, J. R., OLIVEIRA, M. R. N. S. Trabalho, formação e currículo. São Paulo, 1999.

KUENZER, A. Z. Pedagogia da fábrica. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEN, R. G. A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação. Petrópolis: Vozes, 1992

PORTELLI, A.. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: PERELMUTTER, D. & ANTONACCI M. A. (org.). Ética e História Oral. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História da PUC-SP. São Paulo, n. 15. Abril 1997, p.p. 13- 50.

QUEIROS, M. I. P. P. Relatos Orais: do indizível ao dizível. In: VON SIMSON, Olga de Moraes. Experimentos com história de vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice,1988.

REDE FERROVIÁRIA FEDERAL SOCIEDADE ANÔNIMA. Plano do Curso de Aprendizagem Industrial. Rio de Janeiro, Divisão Desenvolvimento de Pessoal, [s.d.] Mimeo.

REDE FERROVIÁRIA FEDERAL SOCIEDADE ANÔNIMA. Regimento dos Centros de Formação Profissional. Rio de Janeiro, Divisão Desenvolvimento de Pessoal, 1979. Mimeo.

SANTOS, M. S. Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos. Rev. Bras. Ciên. Soc. v. 13 n. 38, São Paulo, Out. 1998. <http://www. Scielo.br/Acesso em 27 set. 2000.

SAVIANI, D. A nova lei da educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

A FORMAÇÃO, OS MODELOS PEDAGÓGICOS E A INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS RIO-GRANDENSE NO SÉCULO XVIII

Profª. Drª. Lenira Weil Ferreira
PUCRS

Resumo: O processo de implantação da escola pública, nos domínios portugueses, é introduzido com as Aulas Régias, em 1759, e perdura até 1834, tendo como característica o enciclopedismo, a introdução da concepção de ciência, o caráter centralizador. Porém a historicidade rio-grandense é diferenciada, já que a dominação portuguesa só inicia no século XVIII. A partir daí os modelos pedagógicos e as instituições educacionais são organizadas pelos representantes pombalinos, que integram a visão científica aplicando-a aos Sacramento da Eucaristia, a Filosofia e a Metafísica, e a mudança na Lógica e na Matemática. As idéias iluministas favorecem a formação dos quadros burocráticos, a organização de novas instituições, bem como a criação do sistema jurídico, através das leis e códigos do século XIX. Com o iluminismo português, a instrução pública é para poucos, e faz-se em termos de razão e de natureza, exibindo duas faces: Voltaire e Rousseau. (Voltaire é a ponta de lança dos meios urbanos contra os preconceitos da nobreza e do clero; Rousseau propõe o pensamento democrático, a pedagogia intuitiva e a religiosidade natural). Ambos renegam o absolutismo, a nobreza e o clero, e recorrem a liberdade, que a natureza e a razão teriam dado ao homem. Esta composição é notada no sul do país, através dos movimentos emancipatórios (revolução farropilha), que tentam romper com a estrutura centralizadora do Império, pois sente a influência das idéias iluministas, consideradas modernizantes, decorrentes do sistema educacional.

Palavras-chave: reforma pombalina; concepção iluminista.

A FORMAÇÃO, OS MODELOS PEDAGÓGICOS E AS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS RIO-GRANDENSE NO SÉCULO XVIII

Profª. Drª. Lenira Weil Ferreira

A educação rio-grandense, no final do período colonial, apresenta uma ruptura com o jesuitismo gerando o fazer público, marcado pelas idéias iluministas. Os referenciais teóricos tratados neste estudo são resgatados junto a autores que analisam o período colonial pombalino e as relações educacionais, bem como o sentido das representações educacionais para a formação da cultura brasileira.

Nessa direção, este estudo se divide em duas partes. Na primeira, examino a Reforma Pombalina com o objetivo de resgatar historicamente a instrução pública no Rio Grande do Sul. Na segunda, apontar a forte influência da concepção iluminista na formação educacional e nos modelos pedagógicos e estruturais das instituições educacionais rio-grandenses.

O Rio Grande do Sul, durante muito tempo, permanece excluído do processo de colonização do governo português, que não investe devido às questões de ocupação do território e das disputas de fronteira entre Portugal e Espanha. A posse do território resulta da atividade desenvolvida pelos jesuítas espanhóis, que introduzem a formação e as instituições educacionais nas reduções/missões, enquanto que os portugueses, atraídos pelos rebanhos de gado, tentam ampliar seus territórios, dando início aos conflitos entre os dois países. A fim de enfrentar os espanhóis e dominar a região, os portugueses fundaram a Colônia de Sacramento construindo um forte militar as margens do Rio da Prata, porém, este povoado, muitas vezes, sofreu a investida dos espanhóis.

Em 1750, o Tratado de Madri, determina os novos limites territoriais e "fixa a fisionomia do território da Colônia" conforme Sodré (1986, p.8). Nesse mesmo ano, foi fundado o Seminário de Mariana, em Minas Gerais, que segundo o autor (ib.), assinala "o princípio da passagem da estrutura jesuítica do ensino a outras ordens e aos leigos"(p.8). Porém, apenas alguns anos antes da

expulsão dos jesuítas da Colônia, oficializa-se a participação de outras ordens religiosas no campo educacional.

Novos limites territoriais acertados possibilitam com que a Espanha fique com a Colônia de Sacramento, isto significa a saída dos índios das reduções e gera um novo conflito: a Guerra Guaranítica (1754-1756). Os índios lutam contra os espanhóis e os portugueses, e saem derrotados, resultando na destruição dos Sete Povos (na organização das escolas dos Sete Povos[1], segundo Porto [1954], as crianças aprendiam a ler, a escrever, a contar, bem como música e dança religiosa, os professores eram índios com cultura superior a comum e com especial inclinação para o ensino. Freqüentavam as escolas os filhos de caciques, de vereadores, de músicos, de sacristãos, mordomos, oficiais e mecânicos, a freqüência era obrigatória para as crianças em idade escolar. As crianças aprendiam o espanhol e, muitos, o latim. Os que tinham melhor registro de voz eram, desde a escola, destinados à música e ao canto Essas primeiras escolas surgiram em território rio-grandense como resultado do trabalho desenvolvido pelos jesuítas espanhóis) e no deslocamento dos jesuítas do território português para o espanhol. As desavenças entre Portugal e Espanha, mesmo com a vitória na Guerra, não cessaram e, em 1761, foram revogados os Tratados de Madri e de El Pardo fazendo com que as reduções voltassem ao domínio espanhol. Mas os portugueses conseguiram rever seus territórios, deixando os espanhóis para além do arroio Chuí.

A sede do governo muda para Porto Alegre, a intenção é despertar um novo espírito nos gaúchos, que até então dedicavam-se a lavoura e a pecuária, mas o negócio mais rendoso eram as mulas. Para motivar o povoamento no Rio Grande do Sul e estabelecer famílias, foi feita distribuição de sesmarias ao sul do Jacuí, que criariam resistência contra possíveis invasores. Artur F. Filho (1974), diz que: *"dispondo de armas e cavalhada, mobilizariam pequena força que, reunida, rapidamente, às de outros estancieiros, formariam em dias, ou mesmo em horas, exército respeitável, menos pelo número do que pela assombrosa rapidez de movimentos e forte espírito ofensivo"*(p. 58).

---

[1] Os Sete Povos são organizações guaraníticas do sul do País.

O desenvolvimento econômico da Capitania, através da economia do charque, faz com que, castelhanos e índios missioneiros assaltem propriedades portuguesas e, estes invadam terras indevidamente ocupadas pelos castelhanos.

Em Portugal, no ano de 1759, a Coroa Portuguesa, através do Primeiro Ministro Marquês do Pombal[2] fundamentado na proposta dos "Iluminados"[3] Luís Antônio Verney[4], Antônio Nunes Ribeiro Sanches[5] e Azevedo Fortes[6] e da Congregação do Oratório, propõe que se pense o mundo a partir de um centro que não é Deus, bem como, que se defenda a laicização do saber, da moral e da política. Com isso confisca os bens e as escolas jesuíticas — estes foram acusados de conspiração política — e, substituiu suas escolas religiosas, pelas leigas. A concepção iluminista[7] sofre alterações conforme as condições culturais dos países, sendo que alguns se caracterizam por ser anticristão e anti-religioso, e, em outros por ser católico. Em Portugal o catolicismo estava muito enraizado e, embora reformado, limitava o poder jurisdicional da Igreja. Por isso o iluminismo não foi uniforme, nem homogêneo.

---

[2] Sebastião José de Carvalho e Melo, que nasceu em Lisboa a 13 de maio de 1699; descendia de uma família de baixa nobreza, cristãos; fez seus estudos menores no Convento franciscano de Nossa Senhora de Jesus, frequentou a Academia dos Ilustrados, sendo posteriormente membro da Academia Real de História; estava inteiramente inserido na sociedade das primeiras décadas do séc. XVIII, século do Iluminismo.

[3] Defensores do iluminismo cuja essência foi definida por Kant em 1784, com raízes no empirismo de Bacon e as "idéias claras e distintas" de Descartes, pretendeu superar a dicotomia racionalismo-empirismo.

[4] O verdadeiro método de ensinar (1734) e As cartas sobre a educação da mocidade (1760).

[5] Método para aprender a estudar medicina (1763).

[6] Lógica racional, geométrica e analítica (1744).

[7] O secularismo foi uma característica típica do Iluminismo, aspecto que repercutiu nas estruturas do Estado que passa a reivindicar certas atividades como: o Ensino, a Assistência e a Justiça — que antes eram da tutela da Igreja. Outros aspectos que caracterizaram o iluminismo foram o naturalismo, o humanismo, o racionalismo (Descartes e Leibniz), o empirismo (Bacon), as visões de Locke e de Newton.

O processo de implantação da escola pública, nos domínios portugueses, foi introduzido com a instituição das Aulas Régias, em 1759. O sistema destas aulas correspondia ao ensino primário e secundário, tendo como características o caráter centralizador, a falta de autonomia pedagógica e o acesso a educação de uma parcela reduzida da população. Este sistema de ensino perdura até o ano de 1834, quando é promulgado o Ato Adicional à Constituição de 1824. Porém a historicidade rio-grandense é diferenciada, pois se nos demais Estados a composição de dominação portuguesa é hegemônica desde 1500, no Sul tal composição só vigora a partir do século XVIII. O Rio Grande do Sul por muito tempo pertenceu ao nativo. Somente no século XVII é que o território é disputado entre jesuítas espanhóis, bandeirantes portugueses e nativos indígenas. Desta forma em 1680 é fundada a Colônia de Sacramento, pelos portugueses, fato não aceito pelos espanhóis que a arrasaram, mas os portugueses a reconstruíram em 1717. Porém é entregue à Espanha pelo Tratado de Santo Ildefonso, sendo este alterado pelo Tratado de Madri de 1750. Os modelos pedagógicos e as instituições educacionais em território rio-grandense são inicialmente desenvolvidos pelos jesuítas espanhóis, mas são planejados e organizados sistematicamente somente através dos representantes pombalinos portugueses. A formação intelectual sofre com a diversidade de composições, mas apresenta forte influência das idéias iluministas. Integrando assim a visão cientifica, e tentando aplicá-la ao sacramento da Eucaristia, da Filosofia e da Metafísica, bem como apresentando intenção de mudança radical na Lógica e na Matemática.

Através dessa nova proposta, desde 1746, pedagogicamente, se pretende a simplificação do método de ensinar o latim, revolucionando o ensino estatal e o processo de transmissão dos estudos, tanto secundários, como superiores. Dessas medidas decorrem a retomada do ensino português, a instituição da Diretoria de Estudos e as Aulas Régias.

Sendo assim, rompendo com o jesuitismo e defendendo a concepção iluminista, o governo português através dos reformadores

setencentistas[8], (nome dado aos "pombalistas") afirmavam ser os jesuítas responsáveis pelo atraso cultural e pelo empobrecimento econômico, por isso assumem a defesa da filosofia moderna, difundem o espírito laico, renova a atividade científica, fundam a Academia; prometem a publicação de obras; propagam a instrução pública — numa série de reformas pedagógicas de caráter essencialmente secular — reformam instituições sociais e políticas; desenvolvem riquezas e protegem a indústria e o comércio. Tais medidas representam a defesa das idéias nacionalistas e da monarquia absoluta, que nestes termos, referendam não ser revolucionária, anti-histórica e irreligiosa, mas, sim, progressista, reformista, nacionalista e humanista e, traduz o espírito crítico das Luzes e dos princípios do despotismo iluminado.

As Reformas Pombalinas realizaram-se em duas fases bem distintas: a fase dos Estudos Menores e a fase das Aulas Régias.

A primeira fase, do ensino primário e secundário, que na época eram "estudos menores", iniciou-se em 1759, com a expulsão dos jesuítas e, prolongou-se até 1771. Os Estudos Menores baseavam-se nas Aulas de primeiras letras e nas Aulas de humanidades, as quais eram denominadas de Aulas Régias[9], pois significavam aulas que pertenciam ao Estado. A denominação Aulas Régias perdurou de 1759 a 1822, quando passaram a ser chamadas de Aulas Públicas, sendo denominadas de Escolas Nacionais, em 1827. É a partir de 1822, que os Estudos Menores compõem-se de dois níveis de ensino: primário e secundário, e a partir de 1835, que o ensino secundário passa a reunir as Aulas ou cadeiras avulsas em estabelecimentos denominados de liceus.

A segunda fase, concretizada a partir de 1772, depois da publicação do Compêndio Histórico, caracteriza-se pela inclusão das cadeiras de filosofia moral e racional, economia política, desenho e figura, língua inglesa, língua francesa e aulas de comércio ao currículo das Aulas Régias, bem como pela criação dos Estatutos

[8] Os setencentistas eram reconhecidos por serem adeptos à teoria de Bacon, Descartes, Comenius, Locke e Fénelon. Os dois últimos, se fundamentavam tanto nas idéias de Rousseau, como nas de Port-Royal.

[9] Régio remete a figura do monarca.

teológico, jurídico e de ciências naturais e filosóficas da Universidade de Coimbra.

A proposta é modernizar a cultura portuguesa. Com isso cria-se o cargo de Diretor Geral de Estudos, estabelecem-se as Aulas e Escolas Régias e, o Estado passa a intervir e a exercer função educativa, com colaboração da Igreja, através da criação de um plano oficial do ensino, cujas tendências da instrução decorrem do enciclopedismo francês, do espírito moderno e da cultura científica. O objetivo da Reforma era integrar a visão científica e aplicada ao sacramento da Eucaristia, da Filosofia e Metafísica[10].

A Reforma Pombalina conservou o sentimento religioso e tradicional dos Jansenistas e de Port-Royal[11], que em oposição aos jesuítas, aspiram o juízo, a razão e o predomínio da lógica. Eis, assim, a concretização da visão moderna da época, ou seja, da valorização da relação do homem com as coisas, rompendo com a visão holística da sociedade. Segundo Ruth Gauer

> *"(...) a ciência deixava de ser serva da teologia. (...) O racionalismo, poder exclusivo da razão de discernir, distinguir e comparar, substitui o dogmatismo medieval, assumindo uma atitude crítica e polêmica perante a tradição. O antropocentrismo eliminou o pensamento teocêntrico (centrado na figura de Deus), possibilitando ao homem moderno colocar-se a si próprio no centro alterando, assim, a visão de mundo" (1996:16).*

[10] Mesmo que o momento fosse de perturbação quanto à utilização das ciências exatas e experimentais, é certo que as aulas de Matemática e Geometria chegaram mesmo a transpor as aulas de Filosofia, nas escolas que possuíam aula daquelas disciplinas. Outro motivo, segundo alguns autores, era a intenção de mudança radical na lógica e na metafísica. Nessas aulas, nenhum professor, agora leigo, poderia ensinar, nem na escola pública, nem na privada, sem a aprovação e a licença do Diretor Geral dos Estudos. Recomenda-se ainda que os professores de gramática latina, utilizem vários manuais ou compêndios, para ensinar seus alunos e lhes dar regras de ortografia.

[11] Congregação criada por Saint-Cyran-1581/1643.

No Brasil a nova orientação dos estatutos pombalino de 1772, chega, para muitos autores, com a fundação do Seminário de Olinda, em 1798, porém para outros autores em 1773 e 1776, já há indicativos que esta "nova" formação geraria os movimentos emancipacionistas que ocorrem no século XIX.

E, somente em 1771, o governador português, José Marcelino de Figueiredo, ao sul do Continente, na província de São Pedro do Rio Grande, cria escolas públicas com professores leigos e de outras ordens; organiza os povos de Nossa Senhora dos Anjos e São João Batista e funda, em cada um, escolas[12] onde os índios além de plantar mandioca, fumo, algodão e legumes, aprendiam a doutrina cristã e a falar em português, e os brancos a ler e a escrever em português. No ano de 1778, funda a Casa de Recolhidas para meninas indígenas que tivessem entre seis e doze anos, e lhes oferece instrução, que acompanhadas de sua mestra participam do coro e da missa, bem como do trabalho de costura, de fiar e tecer. Nessas escolas, não se consentia que falassem o guarani, somente o português, ensinavam a doutrina cristã e o serviços domésticos. As escolas da Aldeia dos Anjos, pós-Marcelino Figueiredo, foram desaparecendo.

No mesmo ano, Manoel Simões Xavier, pardo baiano, tinha uma licença para lecionar na Vila de Rio Grande, concedida pelo então governador Figueiredo. Depois disso, veio à Porto Alegre ensinar a ler, a escrever e a contar e, juntamente com quatro alunos, inaugura a sua sala de instrução primária. As primeiras nomeações de professores ocorrem somente a partir de 1782, são nomeados Caetano Ferreira de Araújo e Pedro F. Costa Martins e, em 1790, são também nomeados os professores José Antônio da Silva Nunes, Frei José de Amorim e Antônio D'Ávila (conhecido como amansa-burros). Esses professores ensinavam a leitura, a escrita, as quatro operações e a doutrina cristã. As aulas de gramática latina ficavam a

[12] Essas escolas iniciavam às oito horas, aprendendiam falar português (para perder o guarani), ler, escrever, rezar e argumentar. As duas horas da tarde até às cinco horas, escola novamente. Depois do sol, rezavam o terço e suas devoções por meia hora, e cantavam o salve Rainha e o Bendito e depois ceavam e se recolhiam para dormir. Cuidando o mestre em educar bem os meninos e que se conservem limpos do corpo e da roupa.

cargo do professor Vitorino Pereira Coelho. Em 1800, surge a primeira escola particular que começou com cinqüenta alunos, em uma casa modesta, da rua da Ponte. O ensino, nessa escola, caracterizava-se pelo uso da Cartilha do Padre Inácio, do ensino do latim e do referencial de livros clássico.

Através da Carta Régia de 1799, a função de nomear professores passa a ser tanto do governador, como dos capitães guaranis e ou dos bispos. No ano de 1803, Paulo José da Silva Gama foi nomeado professor para a Capitania, cuja administração centralizada, dificultava a instrução do povo que vivia na ignorância, sendo que o alfabeto era desconhecido pelos habitantes dos campos, estâncias, povoados e ilhas. Em 1807, a aula particular de latim, fundada pelo padre e filósofo Thomé Luiz de Souza, transforma-se em Aula Régia, permanecendo, assim, até 1831.

E, em 19 de setembro de 1807, o Rio Grande do Sul passou a Capitania Geral, tendo como primeiro titular D. Diogo de Sousa e, em 9 de outubro de 1809 assume o Conde de Rio Pardo.

Nesta época, chega ao Brasil a Família Real e estabelece o Decreto de 1809 dando provimento de professores do ensino público. Mas, somente no ano de 1813, a capitania estabelece o imposto do qual se derivaria o subsídio literário para pagamento do ordenado dos professores.

A Resolução Régia, em 1820, criava aulas de Filosofia, Retórica, Aritmética, Álgebra, Trigonometria, Latim, Gramática, Lógica e Geometria, e, também, determinava a criação de oito escolas públicas, na província. Nomeado à cadeira de primeiras letras, em Porto Alegre, o Frei Pedro de Miranda Castro[13], foi proibido de utilizar o método de ensino dos padres jesuítas.

A Capitania tem seu último Capitão-Geral em 1821[14], o primeiro presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, José Feliciano Fernandes Pinheiro - o Visconde de São Leopoldo - toma posse em 8 março de 1824, acatando várias medidas em favor da instrução, já decretadas pela Reforma do Ensino Primário, em janeiro de 1823, que determinava o período de três anos para o

[13] Cujo ordenado era de duzentos e cinquenta mil réis anuais.

[14] João Carlos Saldanha, é seu vice João de Deus Menna Barreto quem governa até 1823, sendo substituído por José Inácio da Silva.

ensino das primeiras letras, em escolas nas quais era empregado o método para o ensino mútuo[15] — sistema monitoral[16] indicado por Bell, na Inglaterra, e desenvolvido por Joseph Lancaster.

O Conselho da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul em 1824, passa a assegurar a instrução primária a todos os cidadãos e recomendar a criação de uma Escola de Ensino Mútuo, na Capitania. Em 18 de setembro de 1825, Antônio Alvares Pereira firmou contrato para ser enviado à Corte para instruir-se no método monitoral/mútuo e, em 2 de agosto de 1827, abriu uma escola pública com este método.

A base da instrução primária pública é organizada pela Carta de Lei de 15 de outubro de 1827, que reforça o uso do método de ensino monitoral/mútuo[17], estabelece tanto o ensino, para os meninos das matérias de Leitura, de escrita, das Quatro Operações, da Gramática da Língua Nacional, quanto o ensino dos princípios da moral cristã e da doutrina da Religião Católica Apostólica Romana e a leitura da Constituição do Império e da História do Brasil. Já as meninas deveriam aprender as mesmas matérias, como também aprender economia doméstica — estas últimas aulas, seriam regidas por professoras.

O Conselho-Geral, em 1829, percebendo o abandono das questões educacionais, propõe a criação de escolas de primeiras letras em Caçapava, Alegrete e Viamão, e, uma escola de meninas

[15] O método individual de ensino, resumia-se em apenas uma matéria (a leitura), e ao professor cabia o atendimento individual ao aluno, por alguns minutos, o que consequentemente, ocasionava tumulto em sala de aula e o não aproveitamento da disciplina. Já o método simultâneo, criado por La Salle, consistia em atender um número grande de alunos separados em subgrupos segundo o grau de adiantamento, cada professor atendia a três classes. Neste caso, o atendimento não era tão eficiente, uma vez que o professor atuava sozinho, pois para o aluno ser alfabetizado levava em média 4 anos. Para Foucault, ele era uma máquina de quebrar os corpos e as inteligências.

[16] Adoto o mesmo esclarecimento feito por M. Helena C. Bastos e L. M. Farias Filho, no texto *A Escola Elementar no Século XIX*. Referendando que no Brasil, são usadas as duas terminologias.

[17] Adoção oficial do método é em 1827, porém ele antecede a esta data, segundo M. Helena C.Bastos.

em Porto Alegre. Porém a falta de professores era grande, devido a falta de formação e os baixos salários, e, com isso, o método de ensino mútuo não pode ser aplicado. Surge daí, a idéia da criação de uma Escola Normal na Província. Também há falta de prédios escolares. Assim, a Fazenda Pública propõe o aluguel de casas e utensílios. D. Francisca Carolina do Prado Seixas, nomeada em Porto Alegre, em 1832, ministrou a primeira aula para meninas. Manoel Antônio Galvão, Presidente da Província de São Pedro do Sul, em 1831, demonstrou preocupação em relação a falta de professores, principalmente pela dificuldade da língua nas escolas de primeiras letras nas colônias de imigração alemã (São Leopoldo e São Pedro de Alcântara). Sem falar na falta de subsídios econômicos por parte do poder central, afora a instabilidade permanente, provocada por intermináveis campanhas militares.

No mesmo ano também foram nomeados professores para as escolas de primeira letras[18], haviam outras cadeiras disponíveis, porém as poucas pessoas habilitadas negavam-se a assumi-las, devido os baixos salários. Neste período, inexiste um estatuto que regule as férias escolares, a freqüência e a disciplina dos alunos, por isso era comum que, nessa época, se recorresse ao presidente da Província para as devidas providencias. Nos anos de 1834 e 1835 são nomeados vários professores[19] para atuar as escolas de primeiras letras.

[18] Os professores Manoel Martins da Silva Lemos, para atuar em Porto Alegre; João da Silva Paranhos, para atuar na vila de Triunfo; Antônio Bento da Silva, para atuar na colônia de São Leopoldo; e, José Joaquim Barbosa e Silva para a cadeira de Língua Francesa, da capital

[19]Entre os quais, destaco: Manoel Alvares Ribeiro, S.João da Cachoeira; Joaquim José de Carvalho-Torres; Joaquim Gomes Vianna - Viamão; João José Gomes da Costa e Silva -S.Francisco de Paula; Anselmo Christiano Fioravanti- Aldeia N.S. dos Anjos; Francisco Jozé da Silva Cruz-Jaguarão; Jozé Fernandes d'Oliveira- Gramática Latina. Em 1834 foram nomeadas para primeiras letras: Bernarda de São José Peixoto-S.Francisco de Paula; Maria das Dores da Silveira Frade- S.José do Norte; Catharina Lopes de Leão- Rio Grande; Frederico Augusto do Amaral Sarmento-Rio Grande; Pedro Garcia Pereira- Capela de S.Ana e Faxinal e João Alvares de Souza- rio Grande. Em 1835 novos candidatos foram aprovados.

Em 1834, com a descentralização do ensino primário e secundário e a dualidade de sistemas, há ruptura no sistema das Aulas Régias. Aliás, a descentralização proposta pelo governo imperial joga para as províncias a responsabilidade educacional. E com o período revolucionário de 1835, no sul do País, o estado da Instrução Pública Provincial é de atraso e desorganização total. Em 15 de março de 1842, o Regulamento passa a recomendar a utilização do método simultâneo — que mantém o monitoral — porém sugere o método prático do ensino para as Aulas de Instrução Primária, na província rio-grandense.

A Reforma Pombalina, segundo Bosi (1993), caracteriza-se pela "luta da aristocracia de sangue contra o burguês culto e faz-se em termos de razão e de natureza". O iluminismo que "informou esta luta" exibe duas faces: Voltaire e Rousseau. Voltaire é a "ponta de lança dos meios urbanos contra os preconceitos da nobreza e do clero"; Rousseau "abre as estradas largas do pensamento democrático, da pedagogia intuitiva e da religiosidade natural". Ambas renegam o absolutismo, a nobreza e o clero, — estruturas vindas desde os fins do Século XVI — e recorrem a liberdade, que a natureza e a razão teriam dado ao homem. Esta composição é significativamente notada no sul do País, pois sua organização educacional é realizada nesse período, sendo predominantemente marcada pelas idéias iluministas, bem como pelo ideário dos movimentos emancipatórios.

A reação proposta por Pombal, baseada no enciclopedismo, fez criar, no Brasil, para Sodré (1986), aulas de "grego, hebraico, filosofia, teologia, retórica, poética, desenho, aritmética, geometria e francês" (p. 55). Estas aulas eram independentes e funcionavam em lugares distintos. A educação proposta por Pombal não determinava que o ensino fosse para todos, já que as escolas criadas não eram para os empregados dos serviços públicos e das artes fabris, (embora seu trabalho representasse o sustento do povo e constituísse os braços e mãos do corpo político) a instrução reservada a estes limitava-se ao catecismo. Essa realidade não é diferenciada no sul do País, a escola realmente é para muito poucos, que apreendem através da instrução primária a ler, escrever, contar e doutrina cristã; somente em 1820 é que são criadas as Aulas Régias.

Segundo Antônio J. G. Chaves (*apud* Carvalho, 1978), em 1820, não havia mais de três homens formados e só quatro meninos estudavam em Coimbra. Existia apenas uma aula de latim em Porto Alegre e nenhuma de Primeiras Letras pública, em toda a província. Em 1821, o governo abriu uma aula de Filosofia Racional em Porto Alegre e duas de latim em Rio Pardo e outra em Rio Grande (p. 212).

A implantação da Reforma Pombalina, para Sodré (1986), possibilitou uma real mudança na educação, oferecendo "novos currículos, novos métodos de ensino, nova estrutura da educação escolar"(p. 44). Assim, as idéias pedagógicas progressistas da Reforma trouxe uma concepção de ciência e de organização à educação. Mas, por representar somente os interesses da Coroa, não provocam o deslocamento de uma sociedade eclesiástica para uma organização da sociedade civil, mesmo que esperada por alguns, que exigem reformas estruturais e a passagem do modelo divino para o natural.

O pensamento político pombalino, conforme Dias (*apud* Andrade, 1981), admitia que "o estado natural dos homens é um estado de união e sociedade", e a sociedade natural "é a sociedade de igualdade e liberdade" (p. 14). Rompe-se assim o pensamento tradicional fundamentado na relação do indivíduo com Deus — onde o individualismo está fora do mundo. Com a origem do iluminismo português o individualismo está no mundo, não à nível social, mas individual. O Estado ideal que tendo uma visão contratualista acredita que não pode conciliar individualismo e autoridade, igualdade e diferença, admite o isolamento do indivíduo natural. Esta modernização, proposta por Pombal, apesar de completamente europeizante, conta com participação dos brasileiros D. Francisco de Lemos e de seu irmão, João Pereira Ramos de Azevedo Coutinho. Outros brasileiros formados em Coimbra, neste período, também participam na montagem do Estado-nação, por ocasião do processo de Independência, bem como refletem na tentativa hegemônica de estruturar um sistema educacional.

Neste sentido, as idéias reformistas representam uma nova orientação, a modernização do governo português no Brasil, uma vez que favorecem a formação dos quadros burocráticos do Estado, o uso da educação como estratégia para solucionar problemas políticos e

econômicos, a organização de novas instituições, bem como a criação do sistema jurídico, através das leis e códigos do século XIX.

O novo sistema de ensino proposto por Pombal, iniciado com o alvará de 28 de junho de 1759 e consolidado pelas Reformas, perdura até o ano de 1834 com a promulgação do Ato Adicional à Constituição de 1834. A Lei de 15 de outubro de 1827, decorrente do projeto de Januário Cunha Barbosa, objetiva criar escolas de ensino primário nas cidades e vilas mantidas pelo subsídio das províncias, que segundo Primitivo Moacyr (1937), tanto os meninos quanto as meninas seriam admitidas e os professores deveriam encaminhar-se ao método lancasteriano. Tal método caracterizava-se pelo emprego de monitores, escolhidos entre os alunos mais adiantados — o que possibilitava que um mesmo professor pudesse atender um número grande de alunos.

O método monitoral ou mútuo, consistia em atender muitos alunos, com somente um mestre e todos dispostos em uma única sala. Cada matéria baseia-se em um programa[20] organizado. A alfabetização que até o momento era individual, exigindo que o professor só tivesse um aluno de cada vez, fez com que o governo provincial mandasse o Prof. Antônio Álvares Pereira, o Coruja, ao Rio de Janeiro para aprender o novo método de alfabetização em grupo, chamado de Lancaster. Coruja retorna e inaugura a sala de aula com capacidade para 200 alunos, mas a estrutura precária do

[20]O programa é dividido em 8 graus (cada grau chama-se classe) e devem ser percorridos sucessivamente. A primeira classe é dos iniciantes, e a oitava dos que concluem o curso escolar. O ritmo de aquisição dos conhecimentos variava conforme os alunos, bem como a promoção para uma outra classe dependia dos resultados, do nível de conhecimento adquirido, os mais adiantados ajudariam os menos adiantados. O segundo grau, ou liceu, era pago pelo aluno e compreendia o ensino de todas as ciências e suas aplicações às artes; o terceiro grau, ou ginásios seria a forma mais completa do conhecimento, com várias matérias e no mínimo 12 professores; o quarto grau, ou academias, seria responsável por todas as ciências exatas, naturais e sociais, com seis classes distintas. Aprender a ler, nos estabelecimentos mútuos, levava 1 ano e meio. Este fato se dava pelo novo procedimento de alfabetização que, distinguia a fonética das consoantes, dos sons e das articulações; eram três tempos de aprendizagem: decodificação, exercícios de memória, codificação.

ensino gera baixo rendimento dos alunos e ao fracasso do novo método, voltando assim ao velho método de alfabetização individual.

O método recebe muitas críticas[21], principalmente em relação aos monitores, que na maioria das vezes eram incapazes de fornecer alguma explicação complementar; pelo método ser considerado desprovido de valor educativo; por inculcar de fórmulas e receitas; por transmitir conhecimentos superficiais; por não levar o aluno à reflexão; é por tudo isso que o ensino mútuo foi sendo extinguido. A sugestão de um ensino com baixo custo econômico no Brasil, pela apresentação de um plano de organização da instrução pública, onde preocupava-se com a transmissão de conhecimentos indispensáveis aos agricultores, operários e comerciantes, que através do ensino dos "Institutos", sugeria um sistema de ensino popular no Brasil, que não foi aceito.

O método mútuo implantado na França, pela *Société pour l'Instruction E'lementaire*, que propagou as idéias pela revista pedagógica *Journal d'E'ducation.* foi conhecido aqui no Brasil, através do *"Correio Brasiliense"*, de abril a outubro de 1816, pela ênfase à economia do método.

No Rio Grande do Sul, sobre o aspecto funcional e ideológico do método, Jaime Giolo (apud Bastos, 1999) afirma que "(...) nossa estrutura social –" senhores de um lado, com uma tíbia e tímida camada de setores intermediários, visceralmente presa à elite dominante através do princípio do favor"(Schwarz, 1973:153),

> *"não demandava, nem sob o ponto de vista da qualificação profissional nem sob o ponto de vista da legitimação ideológica, o concurso do aparelho escolar. Não estávamos na França pós-revolucionária ou na Inglaterra da Revolução Industrial para que a escola de primeiras letras fosse um ingrediente essencial da manutenção sociopolítica ou da produção econômica. Não tínhamos uma*

[21] Na França, em 1833, a partir da lei Guizot, o método foi extinto pois suscitou críticas dos conservadores e de membros do clero cristão, que afirmam formar autômatos.

massa popular articulada capaz de exigir um aparelhamento social diferente daquele pensado pela elite; como também não estava no horizonte dos projetos nacionais a implantação imediata de um parque industrial para que fosse necessária a formação escolar do operariado"(p. 218).

Postula, ainda, que o Brasil somente importou idéias porque eram modernas e, que passávamos por um processo de transição, diferente do que acontecia na França e na Inglaterra, que tinham condições para tal. As iniciativas da corte Portuguesa foram importantes, mas não deixaram de atender aos anseios da classe dominante. Além disso, aqui no Rio Grande do Sul, os estancieiros e militares formavam quase toda a elite rio-grandense, o restante eram setores marginalizados mal assistidos pelo Estado, a instrução pública praticamente inexistia e os professores existentes não se dispunham a dar aulas devido aos baixos honorários.

Paulo Gama, presidente provincial, diz que muitos jovens cursam os preparatórios para ingressarem nos cursos superiores em outras províncias, pois à precariedade no ensino público e com isso surgem cursos particulares nas moradias dos próprios professores. Até 1835 os baixos salários afugentam os professores de ensino público favorecendo mestres particulares, que segundo o presidente Manoel A.Galvão atribui a penúria na instrução pública ao estado constante de guerra na região platina, e a vocação especial que requer o magistério.

Porém a implantação da reforma de 1827, foi para alguns inoperante, em 1831, Lino Coutinho afirma o mau estado das escolas, em 1832 discute-se a falta de professores, em 1833 questiona-se o método do ensino público. A partir disso a Assembléia Legislativa legitima sobre a instrução pública e os estabelecimentos de ensino.

A organização do sistema educacional, na realidade, representou a continuidade dos modelos de pensamento da elite cultural que, também no sul do País, com propostas liberais, pretende alterar as formas tradicionais de dominação e de exploração, próprias de nossa sociedade escravista e agrária. Mas, o setor conservador, a

nível nacional, soube travar as conquistas sociais e da cidadania, através da descentralização da educação que atingiu o ensino fundamental, ou seja, a educação escolar para todos, pois a oferta nas escolas de ler, escrever e contar — ligadas à necessidade de formação de trabalhadores mais qualificados — atende apenas aos interesses do Estado mantendo a discriminação e a exclusão social. As expectativas de que as instituições educacionais possibilitariam a transformação da sociedade, não puderam ser atendidas pois o ensino se manteve ainda fortemente escolástico, literário e clássico.

No espaço sulista, a construção também não é outra, à nível institucional. Há marasmo intelectual, não há livrarias e as publicações são vendidas em armazéns e lojas como dicionários de inglês e português, obras de Virgílio, Catecismo de Montpellier, Seletas Latinas, Livros de Meninos, Artes Latinas, Atlas, bem como papel a peso e folhas de almaço. O viajante francês, Arsène Isabelle, em 1833, observa que os rapazes da província destinados à advogacia, medicina e sacerdócio iam estudar em S.Paulo. Em Porto Alegre existiam apenas escolas primárias.

Porém, os movimentos emancipatórios, durante o segundo reinado, justificaram a dependência da educação às oligarquias locais. Na administração colonial destaca-se a importância dada à educação da elite, no Rio Grande do Sul, pois segundo Artur Filho, o analfabetismo nunca foi maciço e a elite composta pelos fazendeiros, comerciantes, militares e funcionários sempre teve a preocupação de instruir seus filhos, seja em escolas públicas ou privadas, seja com professores particulares. Os excluídos deste processo são as pessoas do meio rural, entre eles negros, índios e mulatos, que não recebiam nenhum tipo de instrução. Neste caso, a possibilidade de libertação dos homens e da própria província ficou condicionada a ideologia de setores políticos locais dominantes que sofrem influência das idéias liberais, e assim tentam, não quer dizer que consigam, romper com a estrutura centralizadora do Império. A província, que se vê dividida entre farropilhas e legalistas, sente o prestígio entre os farropilhas da influência da idéias iluministas, pois essas idéias, consideradas modernizantes, estavam adequadas ao movimento revolucionário que combatia o Império.

Bibliografia

ANDRADE, Antônio Alberto Banha. *A reforma pombalina dos estudo secundários (1759-1771).* Coimbra: Universidade Coimbra. 1981. Vol. I e II.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira.* 4.ed., revista e ampliada, Distrito Federal, Editora Universidade de Brasília, 1963.

BASTOS, Maria Helena Camara. A Instrução Pública e o Ensino Mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827).In:*Revista História da Educação.* ASPHE/Pelotas, v.1, p.115-133, abr. 1997.

BASTOS, Maria Helena Camara e FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo.* Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira.* 3 ed., S.Paulo: Cultrix, 1993.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública.* S. Paulo: Ed. da Universidade, 1978.

FILHO, Artur Ferreira. História Geral do Rio Grande do Sul. 1503-1974. 4°edição. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

FLORES, Moacyr. Educação e ensino no período farropilha. in: *RS:Educação e sua história.* POA: EDIPLAT, 1998.

GAUER, Ruth Maria Chittó. *A modernidade Portuguesa e a Reforma Pombalina de 1772.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

GOMES, Joaquim Ferreira. *Para a História da Educação em Portugal.* Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1995.

MAXWELL. Kenneth. *Marquês do Pombal- Paradoxo do Iluminismo.* Rio: Paz e Terra, 1996.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império. Subsídios para a História da Educação no Brasil (1823-1835).* 1° volume, S.Paulo: Editora Nacional, 1937.

NEUBERGER, Lotário (org). *RS: Educação e sua história.* Porto Alegre: EDIPLAT, 1998.

PORTO, Aurélio. Jesuítas no Sul do Brasil. In: *Histórias das Missões Orientais do Uruguai.* Segunda Parte, v.4, Porto Alegre: Selbach, 1954.

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

SODRÉ. W. Síntese da História da Cultura Brasileira. S.Paulo: Difel, 1986.

COTIDIANO DE PESQUISADORA: DETALHES DOS BASTIDORES

Beatriz T. Daudt Fischer
UNISINOS-RS

Resumo: Para capturar a complexidade das redes de poder que ajudaram a constituir os sujeitos *professoras primárias* na metade do século XX, foram investigados discursos e demais práticas que se instituíram em torno de um grupo de mulheres que, então, exerceram o magistério público estadual no interior do RS. O trabalho final – *Professoras: histórias e discursos de um passado presente* - teve na abordagem foucaultiana sua principal vertente teórica, e na consulta a fontes orais e escritas sua base empírica. Para tanto, além do acesso a documentos escritos, foram selecionadas quinze histórias de vida, fruto de entrevistas individividuais com senhoras, hoje entre 70 e 90 anos de idade. Neste artigo, após considerações iniciais acerca da pesquisa mais ampla, passa-se a descrever dificuldades, alternativas e descobertas, bem como emoções, que envolveram os bastidores do processo da pesquisa, em especial aspectos relacionados à história oral. Partindo da premissa de que *alguns historiadores tornaram seus trabalhos significativos não só pelos fatos que contaram, mas também porque souberam contar como chegaram a eles*, busca-se aqui apresentar alguns elementos que talvez possam contribuir para a tarefa de jovens pesquisadores que pretendam lidar com fontes vivas.

Palavras-chave: professoras; história oral; história de vida.

COTIDIANO DE PESQUISADORA: ALGUNS DETALHES DOS BASTIDORES

Beatriz T. Daudt Fischer*

Situando a pesquisa

Todos sabemos que nos últimos anos o magistério de um modo geral tem enfrentado situações críticas, não só com relação a suas condições financeiras, mas igualmente no que diz respeito a seu reconhecimento e legitimidade profissional frente à sociedade. A partir disso, as representações que as futuras professoras vêm construindo acerca da história do magistério em nada contribuem para entusiasmá-las em relação à opção a ser feita. Pelo contrário, é como se essas jovens concluíssem que somente o caos e a negligência tivessem existido ao longo dos tempos. À medida que fui prestando maior atenção a tudo isso, percebi quão pouco conhecido é o passado do magistério gaúcho, passado inclusive não tão remoto. Assim, cheguei à conclusão de que deveria fazer algo a respeito. Pensei, então, na necessidade urgente de buscar fontes vivas que ainda pudessem narrar os acontecimentos a partir de suas vivências, ajudando a revirar os baús da memória. Lembrei, então, das professoras que hoje, no outono da vida, talvez se sentissem felizes em recordar seus velhos tempos de professora primária.

No presente relato, após algumas considerações iniciais, desvio do caminho que levaria o leitor ao conhecimento mais aprofundado dos aspectos teórico-metodológicos de meu projeto, fazendo aqui a opção de atentar para episódios de bastidores, revelando detalhes comumente desconsiderados nos relatórios de pesquisa. [1]

Para capturar o universo que ajudou a constituir entre nós a *professora primária* da metade deste século, investiguei os múltiplos discursos e outras práticas que se instituíram em torno desta mulher,

---

*Professora Doutora, Núcleo de Apoio Pedagógico, Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

[1] Os relatos aqui desenvolvidos originaram-se a partir da pesquisa *Professoras: histórias e discursos de um passado presente* (Fischer, 1999).

bem como as respectivas redes de poder que aí se entrecruzaram. Diante dos objetivos traçados decidi encarar o desafio de trabalhar com Foucault e, ao mesmo tempo, seguir a linha metodológica que se operacionaliza a partir de "histórias de vida".

O campo central de pesquisa foi definido selecionando um grupo de professoras que tivessem em comum o exercício do magistério ao longo dos anos 50/60, tendo atuado, parte deste tempo, numa mesma escola, a qual veio a ser o Grupo Escolar Pedro II, localizado no município de Novo Hamburgo (RS). Fazendo um recorte temporal, o período em estudo localiza-se em torno dos anos 1950 e 1972[2], o que se justifica não só porque aí se delimita uma época rica em acontecimentos sociais e políticos em nosso país, mas também porque permite encontrar depoentes distanciados de sua época, com amplas e saudáveis condições de memória: senhoras professoras, hoje entre seus 60 e 90 anos de idade. Sentadas em sua cadeira preferida, elas repartiram lembranças, concedendo às novas gerações o privilégio de conhecer um passado recente, o qual, embora não distante no tempo, raramente tem sido visto sob a própria perspectiva de quem o viveu.

Conhecer histórias de outras épocas, viajar entre práticas e documentos, adentrar a vida das professoras de outros tempos, supõe, entre outras exigências, sensibilidade e rigor teórico. Em nosso país, as pesquisas que tem erigido a professora como objeto de estudo constituem raridade. Além disso, quando na academia se decide privilegiar esta temática, os textos têm revelado um certo caráter prescritivo. Nessa mesma direção, situam-se as produções que dizem respeito ao trabalho docente como um todo: o conteúdo acaba derivando, direta ou indiretamente, para o terreno de diretrizes e alternativas pedagógicas. Miriam Warde (1993, p. 70) afirma inclusive que nas dissertações e teses que tratam de temas

[2] Escolho 1972 como ano limite de investigação porque, a partir daí, passam a vigorar novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a implantação da Lei 5692/71. Entre as reformulações, altera-se a estrutura do sistema e o ensino elementar deixa de existir. Em decorrência, a denominação "professora primária" perde seu sentido, embora até hoje ainda se encontre esta referência como identidade da professora que atua nas Séries Iniciais.

pedagógicos, constata-se desconhecimento ou indiferença frente a experiências escolares historicamente acumuladas. Denunciando a superficialidade de abordagens ditas críticas, ela acusa igualmente a carência de estudos de enfoque histórico efetivo, os quais, segundo a autora, se fossem seriamente encaminhados, muito poderiam auxiliar no entendimento mais objetivo e contextualizado dos problemas em questão nas sociedade. Nesta mesma perspectiva, Demartini (1988, p. 44) adverte que os estudos preocupados com o passado da educação escolar geralmente estão voltados para aspectos relacionados ao sistema educacional mais amplo, e poucas tem sido as referências aos sujeitos e agentes da educação diretamente envolvidos no processo educativo. Tem sido raro investigar problemas e valores vivenciados pelos agentes da educação, como as professoras primárias, por exemplo. Nessa linha de pesquisa, portanto, há uma grande lacuna a ser preenchida. Certamente, tal empreitada supõe investigar quase tão somente mulheres, já que na produção historiográfica brasileira, o feminino torna-se dominante quando se procura o sujeito das práticas pedagógicas das primeiras séries.[3]

Assim sendo, defini meu campo de estudo, propondo-me a ajudar na escrita de uma *história do presente*, envolvendo mulheres de meados deste século. Para tanto, tornou-se imperativo seguir uma perspectiva que considerasse as múltiplas relações dos fatos históricos. Em outras palavras, como diz Martins (1992), uma perspectiva pela qual eu pudesse penetrar nos pequenos universos da História, descobrindo indícios de grandiosidade nas histórias individuais; especialmente naquelas não registradas oficialmente, naquelas sequer ainda contadas, mas que, no caso deste estudo, portam rico manancial para a compreensão d fazer docente ao longo dos tempos. Assim, a história de cada professora, mesmo que se constitua como uma "história de resíduos" (idem, p. 18), contribui para novas formas de análise e compreensão da realidade atual. O ato de decifrar a História é alicerçado justamente na reconstituição desses fragmentos aparentemente dispersos, que aos pesquisadores

[3] A tradição patriarcal, entretanto, determina que nos documentos pesquisados tudo esteja redigido como se nessa gramática feminino não houvesse.

cabe tentar melhor compreender, em especial se for considerada a riqueza de dados submersos ao longo dos anos, dados que necessitam vir à tona, a partir de criteriosa metodologia aliada a uma fundamentação teórica consistente.

Considerando que o que determina a escolha de uma metodologia de pesquisa são os pressupostos que a sustentam, aliados à especificidade do problema a ser investigado, optei por considerar a técnica da história de vida uma adequada alternativa, articulando a dimensão individual, ou seja, a vida experienciada por determinada pessoa, aos fenômenos sociais mais amplos. Vida aqui não encarada apenas como um conjunto de eventos, mas como acontecimento vivido num determinado tempo e lugar(es) e sob algumas circunstâncias. Não no intuito de produzir uma narrativa de tipo jornalístico ou de cunho literário. A história de vida, como a concebo, vai além do enfoque pessoal da história. Ao focalizar o indivíduo, é possível dimensioná-lo no contexto mais amplo. Para isso, é necessário evitar o sentido romântico – às vezes presente nas concepções humanistas, a partir das quais se transforma o entrevistado em herói – e insistir nas conexões entre os fatos relatados e a situação social, cultural e econômica que os perpassa.

Tal perspectiva exige ações investigativas complementares aos depoimentos pessoais, buscando ampliar o universo pesquisado. Conforme pontua Queiroz (1988), à medida que se torna difícil conseguir histórias suficientes que forneçam base empírica para chegar a algum grau de certeza em relação às hipóteses em estudo, torna-se necessário aliar outros procedimentos que permitam a coleta de dados complementares ao universo pesquisado. Por isso, paralelamente, investi na consulta a jornais e revistas, na tentativa de captar discursos que se instituíam em torno da professora, do ambiente sócio-cultural e político em questão, através de matérias produzidas pela imprensa escrita daquele período[4].

[4] Para tal, foram selecionados alguns periódicos em circulação no Rio Grande do Sul entre 1964 e 1972 (*Correio do Povo*, *Última Hora*, *Zero Hora*), bem como a *Revista do Ensino*, considerada na época, pelas professoras em geral, como leitura indispensável.

Como apropriadamente afirma Martins (idem, p. 18), a História irrompe nas histórias de cada um, às vezes de surpresa, como algo que está fora, como intervalo na rotina e na seqüência ritmada dos gestos repetitivos de todos os dias, na demorada repetição do mesmo: mesmas palavras, mesmas idéias, mesmos movimentos, mesmos trajetos, mesmos horários, mesma indiferença. Porém, como resíduo, é também memória do possível, da alternativa dominada, sufocada, subestimada. Estas "histórias de cada um", entretanto, necessitavam serem definidas a partir de uma indagação primeira: como, afinal, definir os sujeitos, já que nem todas as escolas, nem todas as professoras foram sensíveis às perspectivas ou aos enunciados de seu tempo. Há, pois, que se descobrir antecipadamente alguns indícios que nos encaminhem para determinado grupo de sujeitos, encontrar espaços onde discursos da época repercutiram, sendo, quem sabe, traduzidos em práticas múltiplas. Neste sentido, tendo realizado algumas investigações preliminares, acabei por situar o campo de trabalho no município de Novo Hamburgo, mais especificamente junto ao Grupo Escolar D. Pedro II (hoje incorporado pela "Escola Estadual de I e II Graus 25 de Julho"). Mais precisamente, passei a centrar o foco de investigação na trajetória de algumas professoras integrantes do corpo docente dessa escola na década de 50[5].

[5] Neste recorte temporal, tal município incorpora tipicamente as características de uma região industrial que se desenvolveu seguindo o modelo capitalista de desenvolvimento, evidenciando aos poucos contrastes gritantes entre as camadas sociais; ao mesmo tempo, ao longo desse período, talvez por derivar de colonização germânica, Novo Hamburgo constituiu-se numa comunidade sempre atenta a buscar soluções e alternativas para as questões educacionais. Mas há também outras razões que me conduziram a Novo Hamburgo. Estão elas aquelas relacionadas, por que não dizer, a motivos afetivos e, paradoxalmente, a razões pragmáticas. Primeiro porque minha história pessoal e profissional está enraizada nesta cidade, que me viu nascer e me proporcionou as condições para realizar meu sonho de menina: ser professora. Segundo, porque é esta própria trajetória enquanto novo-hamburguense que me permitiu contatar pessoas com relativa facilidade, que me permitiu penetrar em arquivos, secretarias, bibliotecas, sem grandes burocracias. Além do que, resgatar histórias de um tempo, num espaço que também foi meu, permitiu tornar a empreitada mais

Quanto aos sujeitos, para defini-los, penetrei inicialmente nos arquivos da referida escola, tendo em mãos a devida autorização concedida pelo Professor Victor L. Becker, então Delegado de Educação da 2ª Região Escolar. Lá encontrei um documento que referia as professoras da época: uma listagem contendo o nome de dezenove professoras, e datada do ano de 1954: uma pista inicial. Cabia-me agora não só localizar as possíveis fontes vivas, mas também sondar respectivas disponibilidades em contribuir com seus depoimentos. Num segundo momento, surgiu a dificuldade em localizar estas senhoras, já os respectivos endereços eram totalmente desconhecidos. Mesmo assim, insisti em esboçar alguns critérios para delimitar os sujeitos que poderiam compor a amostra: a) ter integrado o corpo docente do Grupo Escolar D. Pedro II, em anos (contínuos ou não) da década de 50; b) ser de possível localização através de endereço atualizado; c) possuir uma longa carreira de atuação enquanto professora, preferencialmente tendo atingido de 25 a 30 anos de magistério; d) evidenciar acolhida à nossa proposta, dispondo-se a contribuir com seu depoimento através de entrevistas gravadas; e) ser evocada pelas primeiras entrevistadas e/ou por pessoas da comunidade e/ou ainda através de documentos escolares, jornais, etc.

Em se tratando de histórias de vida, mais importante do que a quantidade de sujeitos é a validade, extensão e qualidade dos testemunhos que se pretende obter. Para isso há que se prever critérios qualitativos que permitam, com a menor dificuldade possível, selecionar os elementos a serem investigados. Segundo Marre (1991), inclui-se entre os critérios a "diversificação da amostra", ou seja, a escolha de um certo número de pessoas bem diferenciadas, mas dentro de uma base comum, o que garante a possibilidade de analisar de forma ampla a quase totalidade de aspectos a serem estudado; isso se faz colhendo informações anteriores ou mesmo através do que comumente se conhece como "bola de neve", ou seja, o fato de que umas entrevistadas sugerem

envolvente. Já com relação ao "Grupo Escolar D. Pedro II", este foi escolhido por tratar-se da escola primária pública mais representativa da zona urbana de Novo Hamburgo ao longo do período em estudo.

outras. Assim busquei penetrar nos universos de singularidades, confrontando-os com o universal captado como dominante no contexto mais amplo. Daí que a busca de complementação por meio de procedimentos de investigação documental tornou-se uma tarefa imediatamente necessária, sem a qual seria impossível apreender as formações não-discursivas que atravessaram as experiências relatadas.

Cotidiano de pesquisadora

Não, não é aqui!
Não conheço.
Não mora aqui, não senhora!

Respostas negativas como as citadas acima foram inúmeras, em meus contatos telefônicos. Houve dias em que, confesso, tive vontade de desistir. Mas, no fundo, pulsava forte o desejo de ir em frente, a ponto de transformar o somatório das pequenas frustrações num quase eterno desafio de continuar tentando. E o desejo se tornava mais forte na medida em que, por exemplo, após discar sete ou oito diferentes números, de repente, do outro lado alguém dava um sinal de alento: *Ela não mora aqui, mas eu posso dar seu telefone. Ela está com 83 anos e mora no Rio de Janeiro. O que a senhora desejaria mesmo?* Outras vezes, eu quase acertava: *Ah, eu sei de quem se trata. Ela era prima do meu marido, não sei se ainda vive...*

Localizar as fontes vivas se constituiu no primeiro obstáculo prático da pesquisa, pois a listagem que eu tinha em mãos era datada de 1954. Diante dela, surgia uma dúvida determinante, já que eu pensava em utilizar o guia telefônico: serão estes os sobrenomes que estas professoras ainda mantêm? Por uma questão de estado civil e, nesse caso, ainda por uma questão de gênero, o nome que aparece na lista como assinante é o do esposo. Por outro lado, por questão de classe social, constatei que algumas professoras não possuem telefone, por incrível que tal possa parecer no limiar do terceiro milênio.

Havia, pois, que descobrir uma saída para que os respectivos endereços fossem encontrados. A solução, simples e doméstica,

estava a meu lado: minha mãe, da mesma geração das *minhas mulheres* e moradora de Novo Hamburgo desde os anos 30, ouviu, atentamente, um por um dos nomes que eu citava daquela listagem inicial. Para cada um, ela fazia um pequeno comentário, que eu transformava imediatamente em prováveis pistas de acesso. Fazia aí minha primeira incursão a uma Novo Hamburgo do passado, quando *a gente conhecia todo mundo*. Fazia aí também o início de uma aventura fascinante, sequer antes imaginada: minha mãe veio a se constituir numa parceira importante em todas as fases desta pesquisa. Sua energia e disposição, aliadas a suas conhecidas habilidades comunicativas, permitiram que contatos quase impossíveis se concretizassem. Além disso, por nunca deixar de exercer o papel de *minha mãe*, às vezes cobrava-me atitudes práticas, sacudindo-me das viagens abstratas em que eu me instalava: *Não fizeste contato com Dona Fulana? Ela está te esperando!* Tais chamadas revelavam não só que ela havia encontrado outra fonte de pesquisa, mas que já havia, inclusive, adiantado à respectiva pessoa os objetivos da entrevista[6].

Algumas das entrevistadas, conforme fui descobrindo, já não moravam mais na cidade e, outras, poucas, nunca moraram lá, mas mesmo assim vieram a integrar a amostra, já que, pelo princípio da *bola de neve*, foram citadas direta ou indiretamente: "As primeiras pessoas investigadas sugerem outras ou estabelecem, no decorrer da verbalização [...] conexões importantes para descoberta de relações" (Marre, p. 112). Por outro lado, na tentativa de encontrar as fontes (inclusive fontes documentais), aproveitava todas as oportunidades em que pudesse divulgar este projeto. Assim, escrevi um artigo no jornal *NH*, veículo de imensa penetração no município e arredores do Vale do Rio dos Sinos. Com isso, depois andando pela cidade, algumas pessoas perguntavam-me sobre a pesquisa.

Ultrapassando o obstáculo da localização, eis que outro surge: como fazer o primeiro contato? Se, por telefone, quais as palavras mais apropriadas? Se, por carta, como começar? O que é mais significativo para sensibilizá-las? Mil perguntas me vinham à noite, antes de adormecer, após um dia de trabalho que havia se

[6] Considero importante descrever um pouco deste cotidiano, uma vez que ele integra o âmago do processo de pesquisar.

passado na ânsia incrível entre o desejo curioso, que gerava a ousadia em telefonar, e o sentimento inibidor, que impedia de simplesmente tentar. Tudo, porém, se dissipa após a primeira experiência. Daí por diante, começou a se descortinar um mundo maravilhoso, uma viagem ao tempo de infância, que me fazia reencontrar aquelas professoras que tanto me haviam fascinado. Como estariam elas hoje? Algumas sequer me reconheceriam. Entremeando minha imaginação, surgem as vozes reais, atendendo ao telefone. Às vezes, realistas demais, a ponto de me fazer registrar literalmente em meu caderno de campo: "Liguei para professora Sílvia. Expliquei sobre a pesquisa.. Perguntei se ela se disporia a dar um depoimento. Ela disse: *Podes me telefonar de novo, em março, se eu não morrer até lá...*" (Caderno de Campo, 20/01/97).

Às vezes, a pessoa que me atendia criava uma situação constrangedora, como foi o caso que assim registrei: "Continuo no telefone, agora procuro por Horacina Lague, uma das quatro fundadoras do Centro de Professores Primários do Estado. Em vão. Disco todos os números que registram esse sobrenome. Quase desisto, mas eis que surge uma pista: *Ela é minha irmã, o que a senhora deseja?* Eu explico e ela imediatamente reage: *Ah, mas eu também fui professora*, dando a entender que gostaria de dar seu depoimento. Então, digo que talvez outro dia eu a procure. Como lhe dizer que, para os meus propósitos, é a história de Horacina que é importante. Não sei se ela entenderia..." (Caderno de Campo, 08/10/96).

No Dia da Professora, registrei: "Falei com Dona Horacina. Me emocionei, claro. Ela está saindo de um processo depressivo. No começo nem queria conversar e já foi dizendo que eu deveria mesmo falar com a Sueli Aveline, que *esta sim, tem muito pra contar*. Mas, fui falando mais com Dona Horacina e percebi que ela tem muito a dizer. Se diz *gasta pela idade*, etc. Uma ponta de melancolia pela luta que foi *fundar o Centro de Professores do Estado e dar no que deu: a situação dos professores hoje!* Falei muito com ela, buscando valorizar sua história. Procurei mostrar que conhecia em parte o processo depressivo vivido por meus familiares, insisti na importância de querer viver, de ter projetos futuros... Então, percebi que, pouco a pouco Dona Horacina passou a confiar em mim e a falar mais e mais... Fiquei de voltar a conversar com ela sobre o seu

tempo. Disse-lhe que lhe telefonaria passados um ou dois meses. Tomara que ela aceite então dar a entrevista..." (Caderno de Campo, 15/10/96).

Conquistar a confiança dessas senhoras constituiu objetivo permanente, não só no contato inicial, mas também durante as horas de entrevista. Observei imediatamente que declarar minha idade e dizer que eu também era professora configurava-se como chave de acesso a uma conversa mais demorada. Mesmo assim, todas elas, indiscutivelmente, de uma forma ou de outra, declaravam: *Não sei se posso te ajudar.* Ou então: *Mas, minha filha, eu não fiz nada de importante, fui uma simples professora.*

O fato de tantas vezes ouvir frases similares a essa exigiu que eu passasse a analisá-las como questão de pesquisa. Mais tarde percebi que tais expressões, somadas a tantas outras do mesmo teor integravam enunciados dispersos que vieram a pautar as práticas daquelas mulheres e professoras: consideram-se pessoas sem importância, que se realizaram somente em sua lida no cotidiano das escolas, como *simplesmente professoras.*

Outro aspecto a destacar aqui diz respeito ao gravador – essa invenção maravilhosa para quem, como eu, admira ouvir e repassar histórias da vida real. Entretanto, o que constitui recurso e auxílio pode transformar-se em empecilho e constrangimento: o gravador pode representar "a presença virtual de outros ouvintes, do público, da *posteridade*" (Alberti, 1990, p. 79). Com apenas uma exceção, consegui gravar todas as entrevistas. Em alguns casos, raros também, a entrevistada solicitou que eu adiantasse um roteiro de perguntas. Uma delas – a mais solícita em querer participar da pesquisa – perguntou se não poderia escrever em vez de falar (*porque, às vezes, falando, posso me passar na concordância dos verbos*). Obviamente que eu concordei, mas ainda assim, em dezembro, lhe deixei duas fitas e coloquei à disposição meu gravador, caso quisesse gravar por si mesma. Eu queria poupar-lhe trabalho. No final do verão, ela me liga: *Beatriz, terminei de escrever. Acho que agora posso gravar.* Expliquei-lhe, então, que a gravação era justamente para ser transcrita e que ela já tinha adiantado esta etapa.

Ainda conforme Alberti (op cit, p. 69), "quando se inicia uma entrevista, entrevistado e entrevistador se avaliam mutuamente e começam a formular uma idéia um do outro [e] essa relação tende a

se aperfeiçoar quando se estende por mais de uma seção, de modo que tornam-se cúmplices na proposta de recuperar, problematizar e interpretar o passado". Sempre que houve alguma resistência inicial por parte de minhas entrevistadas, tal atitude logo se dissipava. Na medida em que começavam a recordar seus tempos passados, seus olhos começavam a brilhar e a voz insinuava emoção. Eu, então, procurava disfarçar, tentando não demonstrar o que via diante de mim: uma mão trêmula procurando o lenço, poderoso recurso que se presta para disfarçar emoções, nomeando-as *um resfriado.*

Não foram poucas as vezes em que eu também fui tomada por ambíguos sentimentos, especialmente quando os fatos denotavam o contraste entre a *entrega* de uma vida inteira à causa do magistério e a situação de penúria da entrevistada. Apossava-se de mim uma sensação de revolta e indignação, misturadas ao sentimento de comiseração e tristeza. Minha consciência de pesquisadora, porém, avisava-me, de quando em quando, que meu papel ali era outro, o que exigia a súbita, porém silenciosa, retomada de meus objetivos. Nesse sentido, o Caderno de Campo constituiu-se efetivamente num poderoso auxiliar: a cada final de entrevista, na primeira oportunidade, nele eu registrava impressões significativas, descrevia gestos ou outras observações que um gravador jamais conseguiria captar.

Decepções e perdas: a grande dificuldade de pesquisar fontes vivas

Conforme já aludido anteriormente, não foram poucos os momentos em que tudo parecia se voltar contra a possibilidade de encontrar dados, descobrir caminhos que me levassem a eles. Uma das estratégias selecionadas foi a correspondência através de correio tradicional. Vários modelos de cartas foram esboçados até que finalmente as encaminhei. Cheia de esperanças, fiquei no aguardo de algum retorno. De oito cartas enviadas na primeira etapa, obtive retorno de apenas três, sendo que em uma delas a autora dava a entender que tudo que poderia dizer escrevera ali: uma frase sobre o

tempo em que trabalhou na elaboração do *relatório de efetividades*[7]. Em outras palavras, dava a entender que ou não conseguira captar o foco de meu interesse ou, realmente, não gostaria de dizer mais nada. As duas outras senhoras colocaram-se à disposição para marcarmos entrevistas. Cada contato positivo, cada retorno favorável se constituía como uma pedra preciosa que eu passava a cultivar com carinho. Seguiam-se, entretanto, momentos de imensa frustração quando eu perguntava por documentos, fotos ou outros materiais que pudessem ter sido guardados. Nada poderia ter sido mais revelador da conhecida frase: *em nosso nosso país o que é velho se descarta.* A grande maioria das entrevistadas se desfez dos papéis antigos. Uma ou outra guardou o diploma ou algum *ofício de enquadramento*[8]. Distante, porém, ficou o meu antigo desejo de coletar diários de classe, fotos e outros pertences que pudessem ajudar a preservar a memória dos tempos idos. Tudo que foi possível, mesmo que, para elas, se tratasse de uns papéis *não muito importantes*, eu transformei em fotocópias. Mas o que mais ouvi foi: *Ah, minha filha, eu tive que me desfazer daquelas coisas quando mudei para esse apartamento da minha filha.* Ou então: *Olha só para minha idade. Como é que eu ia guardar toda aquela papelada? Quem é que ia se interessar por aquilo? Joguei fora.*

Diferente, porém, de não encontrar, é perder o achado. E muito mais profundo o sentimento quando tal perda diz respeito a alguém. Nesse sentido, ao longo da pesquisa, algumas perdas foram se dando pelo caminho. Meu Caderno de Campo registra alguns momentos significativos com relação a tais acontecimentos: "Levei flores e uma carta à casa de Dona Zilah. Mas ela não está recebendo visita. Só de familiares. Lastimei. Espero que leiam a carta para ela. A moça que me atendeu disse que *hoje ela não está muito bem, até está dormindo neste momento.* Perguntei se ela podia ler (pois soubera da isquemia); ela respondeu: *muito pouco, mas às vezes a gente lê para ela*" (23/06/97). E, alguns meses mais tarde: "Estive

[7] O *relatório de efetividades* constituia-se num documento enviado mensalmente ao Tesouro do Estado, garantindo a inclusão dos respectivos nomes das professoras na folha de pagamento.

[8] O *ofício de enquadramento* referia-se à comunicação oficial de nomeação para o Quadro do Magistério Público do Estado.

semana passada na missa de sétimo dia de Dona Zilah Totta..." (7/01/98). Ainda nesse contexto de perdas, uma segunda entrevista deixou de acontecer. Uma das entrevistadas veio a falecer subitamente, embora seu depoimento, pleno de férteis lembranças, deixasse transparecer o desejo de continuar contando suas histórias.

Muito se aprende num processo de pesquisa que lida com fontes humanas. Por mais que se tenha lido experiências de outros autores, ou se tenham arquitetado princípios básicos a serem considerados, há instantes em que se cria uma alternativa que só tem valor para aquela circunstância específica. Este é o caso, por exemplo, da seguinte situação: uma pessoa sabedora de meus interesses, indicou-me outra, que guardava com carinho e respeito todos os cadernos e materiais pedagógicos que pertenceram a sua irmã, uma professora falecida recentemente, com idade em torno de 30 anos. Quando cheguei ao apartamento (marcara o encontro por telefone), percebi desde o primeiro instante que falar na irmã falecida significava para esta pessoa um rito de louvor. Os materiais, guardados em grandes caixas, ocupavam considerável espaço na sala principal do apartamento. Na medida em que abria uma por uma das caixas, ela contava-me um pouco de quão maravilhosa pessoa e professora havia sido sua irmã, bem como detalhava-me seus meses finais, segundo ela permeados de esperança e dor. Ali, eu percebia a importância daquele momento para quem desejava homenagear um ente querido, preservando seus pertences e, ao mesmo tempo, querendo saber como transformá-los em algo útil a outros, dando assim a oportunidade aos gestos solidários que, conforme eu acabava de saber, caracterizavam a dona de tudo aquilo.

Folheando cadernos, contemplando cartolinas transformadas nos famosos cartazes didáticos – tudo perfeitamente guardado, inclusive relatórios de estágio de normalista, com os respectivos pareceres de supervisores – eu percebia que aquilo tudo pertencia a um tempo e a um espaço que nada tinham a ver com meu objeto de pesquisa. Como poderia eu dizer que nada daquilo me poderia ser útil? Como poderia a irmã, tão emocionada, compreender que todas aquelas caixas, cuidadosamente conservadas, não me seriam úteis? A única alternativa seria justamente louvar a iniciativa da preservação e, juntas, descobrirmos outras formas para o encaminhamento daqueles materiais. E assim foi. Mostrei a ela possíveis

reagrupamentos dos objetos e possíveis caminhos de doações. Obviamente que solicitei empréstimo de alguns documentos que, indiretamente, me poderiam servir. Mas efetivamente estava diante de um conjunto de dados que se prestariam para quem quisesse investigar o cotidiano didático de uma professora dos anos 70. Mais uma vez se descortinavam novos desafios de investigação e eu dizia a mim mesma que, findado este projeto, eu deveria dar continuidade a aventura de voltar ao passado com os olhos do presente.

Muito se aprende num processo de pesquisa que lida com fontes humanas. Entre as inúmeras aprendizagens que fiz ao longo deste projeto está a certeza de que, por mais que se tenha conhecimento acerca das experiências vividas por outros pesquisadores, ou que se tenha arquitetado princípios básicos a serem considerados em nosso próprio processo, há instantes que exigem a invenção de uma alternativa somente válida para aquela circunstância específica. Mas, ainda assim, decidi trazer aqui tais detalhes por acreditar que: *alguns historiadores tornaram seus trabalhos significativos não só pelos fatos que contaram, mas também porque souberam contar como chegaram a eles.*

Estas e outras histórias foram por mim registradas para que se possa refletir acerca de episódios comumente considerados meros *detalhes de bastidores*, mas que talvez possam contribuir na formação de jovens pesquisadores que pretendam se iniciar na tarefa fascinante de lidar com fontes vivas.

Referências Bibliográficas

ALBERTI, Verena. *História oral* : a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea, Fundação Getúlio Vargas, 1990.

DEMARTINI, Zeila B. F. História de vida na abordagem de problemas educacionais. In : SIMSON, O. (Org.) *Experimentos com história de vida*. São Paulo : Vértice, 1988.

FISCHER, Beatriz T. Daudt Fischer. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Porto Alegre : UFRGS, 1999. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999 (Caderno de Campo).

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1987.

MARRE, Jacques L. História de vida e método biográfico. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 89-141, jan./jul. 1991.

MARTINS, José de S. *Subúrbio*. São Paulo : Hucitec, 1992.

QUEIROZ, M. I. Relatos orais: do indizível ao dizível. In : SIMSON, O. (Org.) *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo : Vértice, 1988.

WARDE, Miriam J. A produção discente dos programas de Pós-graduação no Brasil, 1982-1991. *Avaliação & Perspectiva*, Cadernos ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós - Graduação em Educação. Porto Alegre, set.1993.

CONCEITO DE DISCIPLINA EM LOCKE E FREIRE: PROJETOS POLÍTICOS ANTAGÔNICOS[1]

Gomercindo Ghiggi[2]
FaE/UFPel

Resumo: Tendo o conceito de disciplina como fonte principal, o texto tenta explicitar os projetos políticos de John Locke e Paulo Freire e os decorrentes programas de formação.

Palavras-chave: John Locke; Paulo Freire; Educação e disciplina.

CONCEITO DE DISCIPLINA EM LOCKE E FREIRE: PROJETOS POLÍTICOS ANTAGÔNICOS

Gomercindo Ghiggi

1. Locke: educação e disciplina a serviço do projeto liberal

O conceito da disciplina em John Locke (1632-1704) vincula-se às reflexões políticas e epistemológicas que desenvolve.

[1]As idéias sobre Locke são retomadas e atualizadas tendo por base o livro Gomercindo GHIGGI e Avelino da Rosa OLIVEIRA. **O conceito de disciplina em John Locke**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995 e Tese de Doutorado que apresentei à UFRGS, em 11/2000, sob o título "*A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade (Ou) Escrituras do óbvio por ensaios convocativos à defesa política da autoridade e da educação para a liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação - superações teóricas e paradoxos do cotidiano*". Da Tese extraio idéias para escrever sobre Freire.

[2]Professor do DFE da FaE/UFPel, ghiggi@ufpel.tche.br

Como na política, que buscou na tolerância e no sistema parlamentar representativo as alternativas para o absolutismo vigente, no conhecimento construiu idéias para desestruturar dogmatismos teológico-metafísicos. O conhecimento passa a não ter caráter absoluto e é impossível ao homem chegar à verdade definitiva; busca conhecer a partir dos fatos, não procurando, neles, descobrir necessidades; preocupa-se em refutar a existência de princípios inatos, mostrando que os homens, pelas faculdades naturais, chega ao conhecimento. Por isso, a *educação deve estar a serviço do prazer duradouro,* não daquele que satisfaz instintos naturais e ao corpo, mas o que faz bem ao espírito. O prazer duradouro consiste em ter *saúde*, gozar de *reputação*, possuir amplos *conhecimentos*, praticar o *bem* e ter *esperança*, particularmente de felicidade eterna, podendo gozar de todas as diversões que contribuam para as virtudes acima apontadas.

Pelo menos para a época, aspectos importantes aparecem na proposta educativa e pedagógica de Locke. A aversão aos castigos é exemplo[3]. Ainda: o autor considera que a dimensão mais importante na educação não é a instrução ou o saber acumulado, mas a formação de costumes éticos. A criança não é má por natureza, mas tende a comportar-se conforme a lei natural. A educação pretende fazê-la renunciar a este estado. O método a ser adotado é a severidade e a disciplina, sem que isto indique a aplicação de castigos, medida a ser adotada em casos extremos ou na formação de costumes e quando torna-se inviabilizado o objetivo proposto. Outro aspecto importante a ser destacado para a época refere-se à preocupação em observar a natureza particular da criança. Afirma que se deve examinar as tendências da criança, as inclinações predominantes e extrair o maior proveito possível disto para a sua formação. Locke é um pedagogo importante, tendo como opção a perspectiva *individualista-liberal* que assume, mas, também, pelo conjunto de sua reflexão que o coloca como imprescindível leitura na história do pensamento. Para confirmar o acima exposto, Hirschberger ressalta a importância de Locke para a filosofia, particularmente para a filosofia da educação, dizendo que o "*... século das luzes (XVIII) fez dele um herói.*

[3]John LOCKE. **Pensamientos sobre la educación.** Madrid: Akal, 1986, p. 75 e ss.

Montesquieu e Voltaire buscaram nele idéias filosóficas e políticas e Rousseau suas idéias pedagógicas"[4]. Ademais, Locke é considerado o *pai da disciplina*. O que o torna representante desta opção pedagógica é sua idéia de espírito humano como *tábula rasa*, podendo adquirir as virtudes de fora para dentro, pela formação de hábitos. A mente, neste sentido, é desenvolvida pelo treino e pela disciplina de suas faculdades. Neste sentido, disciplina tem a dimensão de conjunto de leis ou ordens a que o indivíduo deve submeter-se; é submissão, obediência, embora, pela formação de hábitos, a criança pode, livremente, assumir comportamentos desejados pela classe a que pertence.

Locke, em seus escritos pedagógicos, trata, então, para a criança da nobreza e da burguesia, da educação que deve garantir espírito disciplinado e corpo em boa forma. É necessário normatizar e regrar, desde cedo, os costumes. A mente deve ser obediente à disciplina e aberta à razão. Assim é que a disciplina pode ser entendida como *disciplina moral* e não apenas como processo instrutivo e punitivo. A formação do *gentleman* era o motor para tal processo, educando-o para que soubesse conduzir-se conforme a sociedade estabelecida a partir de 1688. O hábito do autocontrole era estratégia central. É o poder livre, que depende de formação moral, que deve possibilitar ao homem *dizer não aos desejos naturais*. Assim, afora o acento individualista, a *teoria disciplinar* de Locke é fundamental quando valoriza mais o processo de aprendizagem do que o conteúdo aprendido. Conforme Monroe[5], *"o guia para alcançar a verdade e para todas as atividades da vida, para Locke, era a razão, mas o espírito só era capaz de alcançar a verdade e formulá-la quando educado para este fim. Esta educação consiste numa disciplina rígida"* Mesmo que, em relação à organização do Estado, Locke não abandone o estado natural para estruturar o civil, na dimensão educacional suas *"(...) afirmações mais categóricas eram a repressão e disciplina das tendências naturais e que a*

[4]Johannes HIRSCHBERGER. **História da Filosofia Moderna**. 2ed. São Paulo: Herder, 1956, pp.226-7.

[5]Paul MONROE. **História da educação**. 12ed. São Paulo: Nacional, 1977, p.237.

educação (...) nada mais era do que a formação de hábitos"[6]. A educação como tal é a disciplina. Se a fortaleza do corpo demonstra-se pela capacidade de suportar sofrimentos, para o espírito evidencia-se pela qualidade que um homem tem de negar a si mesmo a satisfação de seus desejos, dominar suas inclinações e seguir aquilo que a razão determina. O homem obtém e melhora esse poder pelo *costume*. No parágrafo 33 de *Some Thoughts Concerning Education*, Locke expressa sua concepção de disciplina a qual perpassará toda obra: *"como a fortaleza do corpo consiste (...) em ser capaz de resistir à fadiga, o mesmo ocorre com a do espírito."* O princípio "(...) *de toda a virtude (...) acenta nisto, em que o homem seja capaz de recusar a si mesmo a satisfação de seus próprios desejos (...) e seguir somente o que sua própria razão lhe dita como melhor, mesmo que o apetite o incline em outra direção"*[7].

Para Locke, a organização da sociedade passa pela elaboração de novas perspectivas epistemológicas, políticas e de liberdade, viabilizadas por processos formativos. Para o autor[8],

[6]id, p.242

[7]LOCKE (**Pensamientos...**, p. 66) constitui a reflexão pedagógica a partir de cartas escritas a seu amigo Edward Clark, aconselhando-o sobre a educação do filho, entre 1684 e 1686. São longos escritos que circularam entre um grupo de amigos do autor. Leitores dos escritos propunham publicação, o que Locke acabou aceitando. Reelaborou seus apontamentos entre 1689/90 e, finalmente, em 1693 apareceu a primeira versão da obra. As publicações ou versões seguintes foram sendo aprimoradas, informações que ressaltam a idéia de que o documento nasce da análise de situações práticas, acompanhando o desenvolvimento de uma criança.

[8]John LOCKE. **Segundo Tratado sobre o Governo.** 3ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Incluindo suas reflexões em torno da *"obediência política"*, expostas no FILMER-LOCKE. **Patriarca O El Poder Natural De Los Reyes Y Primer Libro Sobre El Gobierno** (Madrid: Instituto de Estudios Politicos, 1966), e contrapondo-se a Robert Filmer, Locke empresta fundamentação filosófica e sustentação política à revolução burguesa (inglesa) de 1688. Juntamente com a independência americana e a revolução francesa (não *principalmente* filha da *miséria*, mas da necessidade de acomodação de interesses hegemônicos), *filhas* do racionalismo e do humanismo, a Revolução Inglesa contestou a noção de autoridade civil e eclesial e privilégios originados de posição social que pessoas ostentavam devido ao *acaso de nascença.*

preservar a liberdade[9] na sociedade acontece por contrato que homens livremente fazem e da submissão à lei que decorre da vontade da maioria. Considera que a decisão da maioria é a mais correta e acatá-la equivale a aceitá-la como *melhor*. É assim que Locke constitui e legitima a autoridade disciplinadora com o que pensa garantir a liberdade. A problemática da passagem do estado natural ao civil, é com o que se ocupa.

A epistemologia[10] parte da crítica à afirmação de idéias inatas, apontando à construção de um regime de verdade baseado em possibilidades de liberdade. O humano é *tábula rasa*, pronto para ser preenchido com os conteúdos da experiência. No campo da filosofia moral e política, Locke procede como em sua teoria do conhecimento, negando qualquer noção de bem inato aos homens ou poder ao qual devam se sujeitar por natureza, assim concebendo a liberdade. Desde a experiência, confirmada pela razão, constata-se que os homens são iguais, tendo, por correspondência, iguais direitos à vida, à liberdade e à propriedade. Por livre consentimento, constituem a sociedade confiando poder e direitos a um governo representativo, com a tarefa de resguardar os interesses sociais e individuais, podendo ser destituído caso assim não proceder. Por esta razão, Locke exerceu influência na filosofia moderna, especialmente no século XVIII. A sua reflexão política esclarece a opção liberal e oferece elementos fundantes à compreensão do projeto pedagógico derivado. A negação da liberdade[11] é o que leva Locke a

[9]Locke antecipa o que Kant proclamará: "*ouse confiar na própria inteligência*", levando-o ao conceito de liberdade enquanto assunção à autonomia: do saber face a ciência, do indivíduo porque proprietário e do Estado porque laico.

[10]John LOCKE. **Ensayo sobre el entendimiento humano**. México: Fondo de Cultura Economica, 1986.

[11]A crítica a absolutismos e dogmatismos políticos e conseqüentes exílios a que Locke teve que se submeter seriam desnecessários se os direitos humanos não estivessem sendo negados por crença ou pelo que eram; se não houvesse visão estreita, deformadora e perseguidora, onde o peso da autoridade ou costume não se sobrepusessem a qualquer outra referência para pensar o mundo. Hoje *pluralismo* e *colegiado* ainda são conceitos proibidos em práticas institucionais, tanto *de estado quanto eclesiais*, considerados antagônicos à hegemonia da *autoridade central*, embora

engajamentos político e à reflexão em torno de problemas humanos diversos.

O poder político considerará o homem agente moral e livre, razão pela qual Locke destaca a conquista e a preservação da liberdade, decorrente de contrato. Há pelo menos dois aspectos relevantes a serem considerados, tendo em vista a permanente preocupação com a liberdade: sua luta é fundamental para o *momento histórico absolutista* pelo qual ainda passava a Inglaterra e a grande maioria dos povos à época em que escreveu sua concepção política e o fato de Locke, defendendo a liberdade, não admitir que o homem, livre, tenha a si próprio ou as circunstâncias como critérios exclusivos à ação. Locke estabelece parâmetros, embora ainda vigorosamente de economia individual, para formar e disciplinar o indivíduo, desconsiderando dimensões políticas que atentem para interesses comuns e universais. A educação é projeto essencial para Locke porque o ser humano é tábula rasa e tudo está por ser construído. As idéias têm origem na experiência. Locke descobre a importância da educação e da instrução na formação humana: só pela educação, pela influência externa, é possível criar *hábitos*, constituindo a essência do processo educativo. A formação de hábitos realiza-se pelo treino e disciplina do corpo e do espírito.

No caso da política, ele origina a lei civil da natural (o inato não existe). O que existe é o que pode ser construído. Por isso, a preocupação central do projeto de formação é com o *gentleman*, que, pertencendo à burguesia, deve ser formado para a liberdade, tolerância e para assumir a direção da sociedade. O cidadão burguês, mediado pela família que lhe dá segurança e ordem, deve adquirir hábitos de conduta que garantam, quando adulto, ser *disciplinado e* mantenedor da sociedade instalada em 1688: *livre*, embora

contra *a marcha do tempo*. A reflexão de Locke relaciona-se à verdade e às condições de possibilidade à sua descoberta, o que não pode acontecer sem liberdade. Daí que a liberdade, essencial aos indivíduos, é meio para obter a verdade. Ambas, verdade e liberdade, dependem de *exercício histórico* para ter realidade. Por isso, a tolerância religiosa foi intensamente defendida por Locke, não apenas por motivos religiosos, mas filosófico-racionais, na medida em que a razão deveria dar conta da compreensão do mundo e da fundamentação da ação humana.

desigualitária. Tarcov[12] afirma que, não obstante sua proposta pedagógica esteja separada da política, a educação do *gentleman* é um suporte às opções políticas que sustenta. A educação forma homens de negócios: fisicamente adequados e corajosos, prontos para serem soldados, caso necessário. O importante é a vontade que têm e a capacidade de cuidar dos bens, do comércio e de serem bem informados sobre questões públicas. Falam e escrevem bem. São homens livres, autoconfiantes, independentes.

A apresentação do tema da *tolerância* amplia o seu quadro teórico em defesa da liberdade e do sistema social resultante e fortifica a necessidade de um processo pedagógico adequado. Baseado nessa reflexão, Locke tematiza a relação entre liberdade, educação e disciplina. *Carta sobre a Tolerância*[13] provocou polêmica ao advogar a liberdade de consciência religiosa, onde o Estado deve preocupar-se com o bem-estar dos cidadãos e não tomar posição em opções religiosas. Decorre que é possível inferir, por um lado, a relação deste documento com os demais escritos e, por outro, a sua importância para a compreensão de suas reflexões sobre educação e disciplina.

Assim, Locke busca, com seus escritos sobre conhecimento, política e relação Estado-Igreja, refletindo a problemática da liberdade, *construir referenciais teórico-liberais* em contraposição a absolutismos anteriores; busca, pela educação[14], a formação do cidadão capaz de, livre e respeitando a liberdade dos outros, construir uma sociedade mais aberta. A disciplina individual é importante

[12]Nathan TARCOV. **Locke's education for liberty.** Chicago: The University of Chicago Press, 1984.

[13]John LOCKE. **Carta Sobre a Tolerância.** Portugal: Edições 70, 1987.

[14]Alexandre de GUSMÃO (**Arte de Crear Bem os Filhos na Idade da Puerecia**. Fac-símile e apresentação: Elomar Tambara e Gomercindo Ghiggi. Pelotas: Seiva, 2000 - Série Filosofia e História da Educação) lançou, em 1985 (oito anos antes do documento pedagógico de Locke), uma obra sobre a "*Arte de crear bem os filhos...*". Gusmão teria influenciado Locke? Semelhanças são apontadas por Tambara e Ghiggi, no texto citado. Ainda: o texto de Locke está sendo traduzido da versão original inglesa e publicado em Cadernos de Educação (a partir do n.13 e por *Partes*) da FaE/UFPel, sob a responsabilidade de Avelino Oliveira e Gomercindo Ghiggi.

porque dela depende o sucesso do indivíduo em sociedade. A luta pela sobrevivência, dado que todos são livres, é de cada um. O mais competente vence, o que enfraquece e limita a teoria de Locke sob critérios sociais universais. À ação da autoridade, política ou pedagógica, está reservada a organizar a educação para que se cumpra a tarefa de formar o homem para novos comportamentos: para a liberdade e a tolerância, na perspectiva da defesa dos interesses da burguesia ascendente. A liberdade efetiva (a formal pode ser) não será exercício universal, o que propiciaria confrontos e retorno ao estado natural. Locke postula tempos livres convivendo com rígida disciplina para que cada indivíduo possa dar a sua contribuição e construir *novos tempos*. Esta idéia é fundamental à compreensão de seus escritos pedagógicos e concepção de disciplina, marcando a tese básica de sua filosofia: libera o indivíduo, ao mesmo tempo que, para obter sucesso na vida, o mesmo deve ser competente e disciplinado, física e espiritualmente.

2. Paulo Freire: educação e disciplina a serviço de projeto contra-hegemônico

O tema da disciplina é principal para problematizar conceitos freireanos, como autoridade, liberdade e diálogo, bem como para localizar o projeto político que Freire defende. Para refletir o anunciado, além de retornar à obra freireana, retomo apontamentos registrados em *caderno de campo,* à procura de concepções e práticas de professoras de escolas primárias, com as quais pesquisei a problemática da autoridade e da liberdade, para Tese de Doutorado (já lembrada), acreditando, assim, poder conceituar disciplina em Freire, a partir de movimentos identificáveis no presente, defendendo que refletir a prática é o processo de construção dos conceitos freireanos.

Freire parte de uma constatação: nas escolas, não raras vezes, na ânsia de superar o autoritarismo e, embora progressistas, adotamos *posturas não diretivas.* Ou seja, abandonamos a idéia da diretividade e da autoridade com receio do autoritarismo. Buscando respostas ao problema exposto, Freire elabora o seu *texto* a partir de experiências político-pedagógicas orientadas por um projeto político. O projeto parte de uma afirmação: a sociedade brasileira é injusta e a

classe dominante usa mecanismos repressivos e ideológicos para a sua manutenção. Freire aponta caminhos de libertação, a partir do que defende a necessária *autoridade político-pedagógica* nos processos educacionais. A direção política assume um conceito de disciplina, condição principal a sua materialização. Lembra que "*não há disciplina no imobilismo, na autoridade indiferente, distante, que entrega à liberdade os destinos de si mesma. Na autoridade que se demite em nome do respeito à liberdade.*" De outra parte, também não disciplina "(...) *no imobilismo da liberdade, à qual a autoridade impõe (...) suas preferências* (...)." Freire assume, na tensão histórica em que acontece, que "*só há disciplina (...) no movimento contraditório entre coercibilidade necessária da autoridade e a busca desperta da liberdade (...). Por isso é que a autoridade que se hipertrofia em autoritarismo ou se atrofia em licenciosidade, perdendo o sentido do movimento, se perde a si mesma e ameaça a liberdade.*" Freire, com opção de classe definida, lembra que "*dominadas e exploradas no sistema capitalista, as classes populares precisam - ao mesmo tempo que se engajam no processo de formação de uma disciplina intelectual - ir criando uma disciplina social, cívica, política (...), indispensável à democracia* (não identificada com a opção "*burguesa e liberal*")". A produção de condições de possibilidade para que a disciplina aconteça é tarefa docente: "*o professor deve ensinar. É preciso fazê-lo(...)*"[15].

Investigando a obra freireana e buscando identificar reflexões sobre autoridade e diretividade, o autor, ao responder à pergunta a respeito de sua história com a escola, com as professoras e com a disciplina, afirma: "*tive uma professora brilhante (...), uma professora que me marcou enormemente. Não diria que ela era autoritária, de jeito nenhum, mas que se movia muito bem com a autoridade diante das liberdades das crianças.*" Na avaliação de Freire, a professora, embora parecesse "*ingênua*" ou "*autoritária*", "*era democrática, mas tinha a consciência de sua autoridade, de que devia fazer funcionar a autoridade dela, sem a qual as liberdades não se constituiriam* (...)." Freire afirma que sem "*disciplina externa*" é difícil elaborar a interna, quando esta "(...) *é*

[15]Paulo FREIRE. **Professora sim tia não - cartas a quem ousa ensinar**. 2ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993, pp.115-8.

uma espécie de introjeção da necessidade da disciplina. Quer dizer, a criança entregue a ela mesma, dificilmente se disciplinará. (...)". Freire reforça a afirmação em torno da importância da disciplina, enquanto tarefa da autoridade docente, quando escreve que há algo que é fundamental: "*(...) a disciplina é uma das tarefas da autoridade, é trabalhar no sentido de a liberdade assumir a disciplina como necessidade e boniteza.*" Há um imperativo ético em Freire quando é proposta a diretividade e a disciplina: "*(...) a autoridade tem que ser séria, coerente, não pode ser manhosa, nem safada, a liberdade precisa encontrar uma razão de ser de crença da palavra e do testemunho da autoridade* (...)." Ou seja, a disciplina é fundamental ao crescimento das pessoas. Mas adverte: "*(...) isso exige da autoridade paterna e docente uma certa arte, uma sensibilidade, uma seriedade, uma capacidade de prever*".[16]

Recordo que durante a pesquisa anunciada, uma das professoras (lembrando Freire)[17]) assim colocou-se no debate em torno da organização da sala de aula: "*tem dia que eu falo o problema, indico fontes, sugiro formas de encaminhar o trabalho (...); eles trabalham muito e não param (...)*". A professora faz isso porque já sabe que não há desvios "(...) *de comportamento, indisciplina ou brigas.*" Chego em outra escola e deparo-me com as regras *construídas e respeitadas* por alunos e professora, que não temem negociar *comportamentos suficientes* para que a aula seja, como parece ser, um espaço-tempo de (re)criação de conhecimento. As regras repetem-se, com diferenças: referem-se a compromisso com horários e estudo, cuidado com o material, respeito, particularmente às autoridade constituídas, inteiramente pertinentes ao que a *sociedade espera que seus cidadãos cumpram.* Não há, assim, espaço para comportamentos desviantes. Outras salas visitadas aparentemente não apresentam conflitos e "*problemas de comportamento*", o que leva uma das professoras a afirmar: "*eu não construo regras. Não enfrento problemas com o comportamento das crianças*", embora as observações tenham indicado conflitos (as

[16]In Arlete D'ANTOLA (Org.). **Disciplina na Escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1987, pp.2-5.

[17]Paulo FREIRE. **Pedagogia do Oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1982 e **Pedagogia da Autonomia**. SP: Paz e Terra, 1997.

professoras procuram manter aparências de normalidade), os quais, como alunos deixam transparecer, devem-se aos silêncios impostos porque "*é exigência dos próprios pais*", para quem aluno vai para a aula "*para aprender o que eu não aprendi e mudar de vida.*"

Em escolas de *cultura urbana*, onde são freqüentes os casos de alunos oriundos de famílias *desestruturadas* e com frágil produção de hábitos de convivência (além dos constituídos pelo *vasto mundo* e que rotinizam a vida), as professoras afirmam que não enfrentam problemas maiores com as crianças, quanto à organização da sala de aula com a finalidade da *construção do conhecimento*. Afirmam que construir normas *virou rotina*. Embora sem conceituação qualificada, as professoras sabem que "*não basta que os conteúdos escolares sejam significativos (...). As relações estabelecidas (...) precisam fazer sentido (...)*", para atuar "*valores, hábitos e atitudes*" como "*honestidade, (...) responsabilidade e cooperação*" e a "*capacidade de argumentar e dialogar*"[18].

Tendo presente que há um "*hábito da produção coletiva de normas*", enquanto estrutura social e cultural já internalizada[19], com uma das professoras procuro, freireanamente, problematizar a prática já *comum*: "e se um aluno resolve não seguir as normas, o que você faz? Você fala que seus alunos não lhe causam problemas disciplinares durante as aulas. Você também sabe que crianças de escolas maiores e urbanas são mais agitadas e as professoras enfrentam problemas. A que você atribui a diferença?" A professora prontamente responde: "n*o início eu construo regras junto com eles e as exponho. Cada dia as retomamos (...). Quando alguém foge das*

[18]Denise Trento de SOUZA. Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In. Júlio AQUINO G. (org). **Autoridade e autonomia na escola**. São Paulo: Summus, 1999, pp.115-129.

[19]Pierre BOURDIEU e Jean Claude PASSERON. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. Gregori CASAMAYOR (**La disciplina a l´escola**: l´important es prevenir. Barcelona: Graó, 1988, p.11) fala da materialização da "*utilização exaustiva*" dos tempos e espaços. A escola tem "*a necessidade de estabelecer uma disciplina que abrace todas os seus âmbitos de atuação e de cada uma das pessoas* (...)". Conclui afirmando que "*é um sistema de disciplina externa que se impõe sobre a vontade dos indivíduos concretos*" (p.24).

regras: no momento falo com jeito, pois este aluno, com certeza, que revoluciona, é o líder". Avanço e pergunto pelos assustadores silêncios que há em salas de aula de escolas rurais. Com acelerada fetichização da ordem, as respostas falam de "*crianças que vêm para a escola para estudar e mudar de vida.*" Converso com meninos em recreio, jogando bola: um deles fala que a "*professora fica braba se a gente faz bagunça*"; outro, porém, afirma, acompanhado por mais três colegas: "*na escola é legal. Estudar é bom. A gente não cansa.*"

Os códigos que regulam rotinas de sala de aula, hoje abençoados por *produção coletiva de normas* de bom comportamento, revelam a complexa relação que os homens estabelecem entre si, que, para organizarem-se em sociedade, por contratos, abrem mão da liberdade *absoluta* em favor da geração de condições de possibilidade de convivências capazes de garantir vida. Embora aparentemente verdadeiro o dito acima, em relação ao hábito da geração da norma, professoras falam dessa *construção* não raro com preocupação, dada a condição de vingança que reina entre colegas: "(...) *estipularam punições. Alguns queriam colocar tampinhas no fundo da aula. Aí nós tivemos que parar e refletir.*" Por isso, acerca da organização da sala de aula e da distribuição do poder, o processo de *formação* parece principal[20]. A professora tem projeto que busca a constituição de autonomias. Embora a expressa dificuldade de aceitar alunos diferentes, com outras maneiras de reconhecer o mundo, os processos formativos e as relações com outros colegas mexem com as professoras: "*...não sou mais aquela autoritária de antes. O curso mudou meu jeito de ser. Procuro desenvolver minhas aulas dentro do que meus alunos almejam. Mas oriento e faço com que eles descubram, pela pesquisa, o que gostam.*"

O conceito de *amorosidade* freireana parece que vai progressivamente substituindo verticais e tradicionais posturas, interferindo na organização da aula e na formação de humanos em compulsória convivência, o que pode tornar-se substancial ato de liberdade. Uma professora, por ocasião da discussão em torno do conceito de disciplina em Freire, revelou: "*indisciplina eu lido com naturalidade, apesar de muitas vezes ficar sem saber o que fazer*

[20]FREIRE, **Pedagogia da Autonomia**.

(...). Uso muito a afetividade (...) Os alunos que se sobressaem (...) é porque querem (...) chamar a atenção (...)." A produção do "*hábito de trabalhar com a construção do conhecimento*" é exigente, mas é o *caminho* pelo qual as professoras avançam tanto em relação a conceitos e práticas de disciplina e indisciplina quanto de autoridade e licenciosidade. Como afirmam, avançam com Freire, referencial e "*bom companheiro. É por isso que acredito que o professor não tem que ter um cuidado excessivo com o assunto da indisciplina. (...) O aluno estar em ação, o aluno participar, o aluno questionar e discordar: me desculpem os que pensam o contrário mas não é indisciplina.*" Para a compreensão do conceito de disciplina, como acima revela a professora, é principal a competência na produção de "*alternativas para organizar a sala de aula*". Sobram dificuldades para lidar com o limite dos alunos, particularmente porque pais querem a disciplina para seus filhos, embora ante dificuldades agudas, não admitem interferência do professor na regulação comportamental. Juntamente com a heterogeneidade, cultural e etária, problemas familiares interferem fortemente na sala de aula: "*e isto tudo tem que ser resolvido no momento certo (...). Às vezes eles andam agressivos e cria-se muita confusão. Então tentamos discutir bastante, sempre ajudando-os a explorarem os seus comportamentos a partir de comportamentos mais domésticos*". É a partir de "*trocas de experiência e leituras de pesquisas*" que professoras afirmam suas compreensões em relação à constituição de comportamentos. A prevalecente função da escola (que ultrapassa a tarefa de *prestação de serviços*), atribuída pelas professoras, à descoberta do conhecimento, pode ser mediadora da constituição de normas para garantir a todos condição de sujeitos: "*o professor deve respeitar o conhecimento do aluno, dando-lhe a oportunidade de expor idéias (...). Assim, se sentirá valorizado e terá condições de compreender a linguagem do educador(...)*".

Escutando as professoras e acompanhando o seu trabalho, parece que a disciplina surge da tomada de consciência da vida em sociedade e no grupo específico do qual os envolvidos participam. É por isso que aluno disciplinado, em Freire, é solidário, participante, que respeita regras elaboradas pelo grupo. O *relacionamento positivo* que se obtém por meio de atividades onde aluno é sujeito e pesquisador garante acordos no conflito e na diferença, com respeito

ao outro e onde a vivência democrática vai se instaurando e interfere na sociedade. São avanços que refletem a *forte* presença da autoridade docente na constituição de moralidades. Quando avanço e pergunto se não há uma *cultura do silêncio*[21] naturalizada nas escolas rurais, as professoras respondem com o comportamento das crianças: são espontâneas, têm familiaridade com a pesquisa, a produção de textos que expõem a própria vida que materializa a esperança de trabalhadores rurais transformarem suas realidades de silêncios e sofrimentos em ações coletivas de transformação social e política.

Em *Seminários de Teoria e Prática (STP)* discutimos descobertas que as professoras produziam. Chama atenção que as docentes-alunas falavam de alternativas que construíam para superar práticas *frouxas e autoritárias* e os próprios limites, no campo conceitual, que enfrentavam. As temáticas em torno de disciplina e indisciplina, assuntos e polêmicas bastante recorrentes em encontros de *outros tempos*, expostas em documentos produzidos no início do curso e em seminários de socialização, já não fizeram parte da agenda de discussões de encontros de *final de curso*. Superaram impasses relativos ao comportamento das crianças? Avançaram em sua compreensão. Mais: o curso e a pesquisa possibilitaram descobertas particularmente de conceitos que tensionaram a prática, como as questões que envolviam a escola na produção da vida nas comunidades, as diferenças culturais e da identidade coletiva e individual. As diferenças passaram a ser condição de intercâmbio e, este, garantia da preservação da capacidade humana de (re)criação cultural.

Os consensos fáceis não pouco mencionados acima (tendo por fonte a pesquisa citada) não escondem a tensão dialética entre a

---

[21] Silêncio é conceito que Freire trabalha ao referir-se à fala de um camponês no Chile ("*antes da reforma agrária ... eu nem sequer pensava. Nem eu e nem meus companheiros .... Porque não era possível. Vivíamos sob ordens. Tínhamos apenas que obedecer a elas. Não tínhamos nada que dizer*"): "*a resposta simples deste camponês nos introduz (...) à compreensão do que é a 'cultura do silêncio'. Na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido*" (Paulo FREIRE. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p.62).

liberdade de ser e as condições de *possibilidade* à construção de espaços livres, ante imperativo e ontológico apelo ao encontro na constituição de novas relações sociais, do que é possível afirmar a possibilidade da geração de alternativas pedagógicas capazes de produzir *jeito novo* de organizar a vida. Para Freire, é tensão verificável na sociedade atual, que oscila entre a imposição da disciplina que nega a liberdade (conforme Locke, já exposto) e a ausência de disciplina pela negação da autoridade. Freire ajuda a pensar a agenda proposicional quando decididos pela proposta de disciplina a serviço da construção da sociedade nova. Para o autor, não é legítimo o trabalho "*contra a formação de séria disciplina do corpo e da mente, sem a qual se frustram os esforços por saber. Tudo em favor da (...) sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios mas provocadores de alegria*". Somente para concepções e práticas autoritárias e licenciosas "*o ato educativo é tarefa enfadonha. Para educadores e educadoras democráticos o ato de ensinar, de aprender, de estudar são que-fazeres exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres.*" É por isso que a satisfação com que se põe em "*face dos alunos, a segurança com que lhes fala, a abertura com que os ouve, a justiça com que lida com seus problemas fazem do educador democrata um modelo. Sua autoridade se afirma sem desrespeitar as liberdades(...).*" Educador democrata não pode acanhar a sua autoridade ou atrofiar a liberdade[22] do educando: "a *força do educador democrata está na sua coerência exemplar (...). Desserve mais do que o autoritarismo coerente.*" Freire lembra que o autoritarismo "*não se manifesta apenas no uso repressivo da autoridade...*", mas "*na vigilância doentia sobre os educandos, na*

[22]Que pode aproximar-se da desorientação que ocorreu com parte da geração 68: ficou sem saber o que fazer com tanta liberdade (que pensava ter conquistado). Fragilizou-se o projeto de luta por *condições de igualdade* entre as pessoas, a partir do que foi consolidada a ideologia da defesa de interesses individuais exacerbados. Muitos pais viram-se em posição de quem conquistou liberdade e a promoveram aos filhos, mas não conseguiram trabalhar *limites* e *respeito*. A autoridade acaba comprometida. Aboliram a repressão mas não conseguiram avançar em diálogo, como instância construtora da humanidade nos humanos, promovedores da problematização das históricas relações desiguais.

falta de respeito à sua criatividade, à sua identidade cultural. Na falta de acatamento à maneira de estar sendo dos alunos das classes populares, na maneira como os adverte ou os censura (...)".[23]

As professoras-alunas com as quais desenvolvi este trabalho mostraram-me que na medida em que produzem a sala de aula como um lugar de fala, eliminam violências discursivas (comuns na relação cognitiva da escola) e a "*lei do silêncio*", causa de outras violências que em escala são produzidas na ou *levadas* à escola. As crianças, para ganhar *lugar* na escola e na sociedade, não se obrigam a "*sacrificar o seu capital cultural*", ponto de partida para trocas, reflexões e produções diversas, pois as professoras não põem em cena o seu discurso arrogante, que silencia pessoas "*com sua poderosa lógica necrófila*".[24] A constituição da autoridade sob a mediação do diálogo pode superar a violência da organização do espaço e do tempo em sala de aula. A constituição de normas, que organizam falas e espaços de pessoas, pode transformar-se em denúncia contra violências sociais. Mas, com Freire e Leif e G. Rustin questiono-me acerca dos paradoxais contratos que se materializam na constituição da *disciplina escolar*, razão pela qual, é provável, não passamos do "*contrato*" à "*disciplina como atividade livre*" ou "*disciplina da liberdade*"[25]. A escola não pouco é espaço e tempo de *disciplina coercitiva* quando é sufocadora de novos contratos. Não obstante a afirmação, questiono: é possível relação social a não ser compulsória? Tese aceita, são compreensíveis, com maior razoabilidade, os gestos indisciplinados de alunos ou de pessoas em sociedade.

[23]Paulo FREIRE. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995, pp. 72-3. Não sendo a proposta de Freire, a defesa da *identidade cultural, da pluriculturalidade e da consciência dos particularismos* pode tornar-se celebração do individualismo (Alin FINKIELKRAUT. **A derrota do pensamento**. São Paulo: Paz Terra, 1989).

[24]Peter MCLAREN. **Utopias provisórias**: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Trad. Helena Beatriz Mascarenhas de Souza. Petrópolis: Vozes, 1999, pp. 153-4.

[25]J. LEIF e G. RUSTIN. **Philosophie de L´Éducation**. Tome I. Paris: Librairie Delagrave, 1979, pp. 143 e 156.

E é nesse contexto de limites, possibilidades e imperativos que à escola estão postos, e ante a discussão em torno de relações de poder que a constituem, que a conceituação de disciplina pode ser retomada em Freire, quando torna-se principal assumir projetos caracterizados pelo vigor humano disposto a mudanças. O diálogo da razão com o sujeito deve ser posto. Sem a razão, o sujeito fecha-se narcisicamente em sua identidade. Sem o sujeito, a razão vira *instrumental* a serviço do poder instituído: vira racionalidade que apenas pondera, calcula e institui meios adequados a fins privados. A razão ocidental de alguma forma buscou concretizar essa condição de possibilidade à instalação de condições de efetivação de valores considerados os mais legítimos, que passavam, não pouco, por tentativas de objetivação de privados interesses.[26] Exigir disciplina, pela autoridade pouco legítima[27], de alunos que na escola são levados a internalizar a idéia de que devem ser subalternos de agentes e instituições, de tudo quanto está estruturado, que mantém a sociedade como hoje se apresenta, é um ato político, epistemológico e racionalmente imponderável. Para Freire, a autoridade na escola só terá legitimidade para discutir a necessidade de disciplina e

[26]Creio fundamental admitir com José Américo PESSANHA (Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, jan./jun. 1997, pp. 23-4) que "*o que vem depois da crise de uma razão absoluta não é outra razão, mas sim razão alguma. Muitas pessoas estão vivendo essa alternância (...) equivocada: ou a verdade plena, absoluta e perfeita ou verdade alguma. Ou o absoluto do sim ou (...) do não*". O autor afirma: o "*que ainda não se exercitou é uma outra forma de racionalidade. Uma racionalidade do apenas razoável e provisório, mas muito mais humanizada que a racionalidade mediana do confronto entre vários discursos*". Pessanha fala da superação da racionalidade que quer ser portadora da compreensão da ordem total do mundo, para ser lido e representado racionalmente de *forma inteira*, esquecendo dimensões *companheiras da razão em qualquer processo cognitivo*, do que se impõe a defesa da razão que nada permita que permaneça *nas sombras ou trevas*, capaz de olhar para si mesma de forma crítica e argumentar a favor da possibilidade racional, às vezes obscurantista, reconhecendo humildemente os limites de suas possibilidades e recursos, sem provocar *crises irracionalistas*.

[27]FREIRE, **Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia**,etc.

participação do educando se estiver ligada à vida dos sujeitos que recebe, cobrando responsabilidade individual e coletiva. A disciplina pode decorrer da necessidade sentida pelos envolvidos e não instrumento de coerção ou cerceamento da liberdade. É provável que as condições precárias da escola encontrem explicações na questionável legitimidade que a mesma tem enfrentado enquanto instituição encarregada da transmissão e construção do conhecimento e da formação à vida social. Será que tais dificuldades devem-se ao pressuposto adotado pelas sociedades liberais, como a que vivemos, calcado na afirmação de que o *indivíduo* é livre para agir conforme sua própria natureza e vontade? Consistirá no sacrifício da liberdade individual? Por ora, também por delegação do Estado, a escola tem a tarefa de ajudar na produção de condições de possibilidade para a cidadania. Ocorre que a escola oficializa a obrigatória convivência de seres diferentes sob regras iguais, materializadas em comportamentos convencionais. A disciplina, como em Locke, não raro, serve para *depositar* (expressão freireana) nas crianças o respeito à ordem posta pela sociedade, estimular o exercício do hábito da conformidade às imposições e formar para a obediência, a submissão à autoridade e ao poder estabelecidos. Na contracorrente, seguindo Freire, disciplina e autoridade são indispensáveis à idéia de construção e manutenção da democracia: disciplina na leitura, no ato de ensinar e aprender, no cotidiano da escola, no respeito e no trato da coisa pública, na própria denúncia da desumanidade instalada no humano e no engajamento em ações coletivas, conceito de cidadania que indica projeto para garantir liberdade a todos.

Conclusão

Ao concluir, lembro que neste texto busquei refletir os pressupostos do liberalismo que sustentam a educação burguesa e, em contraposição, apresentar, desde *pesquisa-formação* com professoras em curso de graduação e revisão da biobibliografia de Freire, a teoria freireana a respeito. Lembrei que Locke oferece à modernidade um corpus teórico básico à intervenção da burguesia no contexto ocidental. Homem político não é mais déspota ou detentor de autoridade de origem divina, mas humanista, conhecedor das leis da economia e direitos dos cidadãos, referencial do que decorre a

construção do modelo denominado *liberal*[28]. Fundamentar a instituição da luta por liberdade, pela minimização do estado em assuntos da consciência: esta foi a tarefa de Locke, que acabou patrocinando a conquista de espaços que o sistema liberal-capitalista necessitava para firmar-se como modelo político e econômico, reservando, à educação, a tarefa de formar o homem para novos comportamentos em defesa da liberdade e da tolerância, em função de interesses de classe. Locke oferece bases para que, nos séculos seguintes, lutas e conquistas ligadas à liberdade se realizem. A liberdade econômica, intelectual, social, exterior, por oportunidades iguais, desde a declaração formal que já havia, é combate do qual sai um vencedor: o modelo hegemônico, patrocinado por grupos em relação de poder favorável, que têm na sua capacidade de atualização permanente a manutenção do estado vigente. De caráter essencialmente individualista, as bases que o liberalismo oferece ao mundo fundamentam-se na liberdade individual[29], no rigoroso jogo das leis da *seleção natural*. É provável a correção da assertiva a respeito de Locke: admite que as regras que orientam a liberdade pessoal podem orientar também o mercado para a igualdade. Não foi o que ocorreu: o que se verificou foi a luta de humanos contra humanos. Embora Locke tematize referência revolucionária pela experiência e razão, a sua proposta torna-se base de sustentação da

[28]O liberalismo, clássica opção revolucionária da burguesia para impor-se aos modelos de organização feudal, hoje atualiza-se e coloca-se como neoliberalismo, do que decorre observar que, assim como a liberdade humana desorientada converte-se em licenciosidade destrutora da própria liberdade, o mercado, formado e guiado por interesses e desejos de pessoas entregues à própria sorte, converte-se em dominação e abusos diversos. As regras que orientam a liberdade pessoal deveriam guiar o mercado à justiça e à solidariedade. Mas, submetido à oferta e à procura, como fica, por exemplo, o trabalho, senão tratado como mercadoria? Economia e mercado devem servir aos humanos e não o contrário. Alheio a horizontes éticos e metafísicos, tal modelo tem dificuldades de dar tratamento teórico-prático à liberdade. A contenda coloca-se em relação às condições a partir das quais as pessoas põem-se em ação.

[29]Thomas KESSELRING. **Ética e trabalho escravo em Hobbes e Locke.** In LIMA, Carlos R.C. Ética e trabalho: cinco estudos. Caxias do Sul: De Zorzi S/A Editores, 1989.

autoridade burguesa, conferindo-lhe falsa legitimidade para exercer poder sobre outras classes. Não obstante a crítica possível, Locke oferece ao mundo referências para pensar as relações humanas, provocando pedagogos, incluindo Freire, não apenas acerca da defesa intransigente da liberdade, mas de sua própria materialização histórica, o que permite acreditar em sua possibilidade, mesmo de maneira apenas progressiva.

Os destaques acima, além de caracterizar concepções de educação e disciplina e a relação entre as diversas temáticas desenvolvidas por Locke, indicam a possibilidade de reflexões críticas e a refutação do seu referencial teórico a respeito, desde critérios não mais individuais, mas coletivos e de classe. Um dos elementos da proposta do filósofo inglês (contrário ao critério social que estou propondo, com Freire) é o fato de Locke, em época em que já se falava em educação para todos, defender a educação aristocrática, doméstica e individualista e independente, para a classe burguesa, livre de qualquer compromisso com as demais classes. A tradição renascentista e humanista, ainda que na prática garantisse o acesso à educação a poucos, teoricamente, no entanto, escrevia sua vocação universalista. Isto é, Locke retrocede e acentua caráter discriminatório, buscando privilegiar a educação nobiliário-burguesa. Pois, se é a educação que produz diferenças, como afirma, imperativo é defender projeto universal de formação para que a igualdade. Coerentemente, Locke defende a liberdade formal para todos, mas, na prática, além de entender que cada um está bem no lugar social onde está, ocupa-se com a formação qualificada e diferenciada às classes dirigentes. É esta postura liberal, contraditória, que é possível superar com Freire, quando advoga a favor da educação qualificada para todos.

A opção pela classe aristocrática, na proposta educacional de Locke, deve-se ao fato de entender essa classe como opção de dianteira para o ordenamento desejado, o que não justifica a sua escolha, tomando por base o referencial para a leitura da sua obra que aponto neste trabalho. O compromisso maior do *gentleman* com o outro são as boas maneiras, o fino trato, o bom comportamento, a elegância, enfim, os bons modos. O governo, que poderia indicar ou organizar o processo ensino-aprendizagem a partir do mundo de relações mais amplas, é excluído. A razão disto, conforme Tarcov, é

o fato de que Locke compreende o governo "(...) *como subordinado à liberdade, como não tendo 'nada a ver com as virtudes morais e os vícios', como tornando os homens não necessariamente bons mas apenas livres e seguros (...)*"[30]. Tal teoria, podendo prescindir do Estado, volta-se aos interesses dos privilegiados, de boa família. O apelo que faz é para os pais educarem seus filhos em casa, através de um tutor, evitando o contato com as demais classes.

O caráter de classe da reflexão de Locke aparece na sua obra pedagógica. Enguita lembra que Locke, *"frente ao ideal educativo humanista, baseado em uma suposta natureza humana e com pretensões (...) universalistas, postula uma educação de corte funcional, utilitário e nitidamente classista."*[31] Em contrapartida, John W. Yolton e Jean S. Yolton[32] tentam garantir, em Locke, a relação entre indivíduo e sociedade numa dimensão de equilíbrio. Afirmam que "*o individualismo de sua filosofia é equilibrado por seus escritos sobre comunidade, humanidade e polidez. A pessoa como um ser moral pertence a ambas as comunidades [a dimensão pessoal e a social]; ambas (...) estabelecem os padrões e preservam os valores da moralidade de Locke. A pessoa(...) é, em Locke, um indivíduo socializado [...] 'Alguns Pensamentos' dá aos pais um manual específico de como guiar seus filhos a serem pessoas sociais e morais*". Mas os autores citados não destacam uma idéia complementar principal: a relação indivíduo e sociedade dá-se dentro da classe burguesa, para a qual o filósofo inglês direciona a sua reflexão e sua proposta pedagógica. Afora esta relação, ele previne os pais para que não patrocinem contatos de seus filhos com aqueles que podem vir a corrompê-los, ou seja, os filhos das classes inferiores. Além disso, não há compromisso do educando com os outros, a não ser na dimensão anteriormente referida, ou seja, com o bom comportamento perante os que integram a classe a qual pertence. Não há um projeto político de construção de uma sociedade e de vida digna e feliz para todos. A classe burguesa, que até a Revolução Gloriosa era um classe revolucionária, não assumiu, após

[30]TARCOV, **Locke's education for liberty**, p.3.

[31]In LOCKE, **Pensamientos**, p.9.

[32]John W. YOLTON e Jean S YOLTON. Introduction. In **Some Thoughts Concerning Education**. Oxford: Clarendon, 1989, pp.1-2.

a revolução, compromisso com a construção de uma sociedade igualitária. Pelo contrário, acomodou-se à garantia dos direitos que reivindicava, conquistados com a Revolução, com a ajuda da população em geral, excluída no momento de usufruir de seus ganhos.

Locke põe a questão da disciplina associada ao liberalismo, que concebe ao desestruturar os sistemas políticos, filosóficos, especialmente autoritários e dogmáticos, no século XVII; tematiza a disciplina como componente fundamental na educação objetivando a formação da personalidades livres, independentes e individualistas. O que parece necessário é pensar um *fundamento social* em função do qual o dia-a-dia da escola, da sala de aula e da formação possam ser discutidos. Desde a definição do objetivo social e da discussão do procedimento a ser adotado para alcançar tal finalidade é que parece legítimo que alguém coordene os processos formativos com disciplina e diretividade, sendo, a disciplina, não orientada por parâmetros do bom comportamento do educando, mas, fundamentalmente, da inserção do educando na construção de metas coletivas. É o que aponta Freire, conforme indiquei neste texto.

IDEOLOGIA DE ESTADO, A EDUCAÇÃO E O POVO

Jussemar Weiss Gonçalves
FURG

Resumo: O artigo trabalha a criação de uma educação pública no Brasil a partir da constituição de uma visão autoritária de Estado que se implanta com a década de 30. Ressalta o papel dos intelectuais ligados a ABE na conformação de um projeto educacional que se torna, praticamente, na história da educação brasileira um modelo fundamental. O artigo mostra os vínculos desses intelectuais com o pensamento autoritário muito em voga na década de 30 , e que levou a criação de uma ideologia de Estado.

Palavras-chave: educação pública; ideologia; Estado.

IDEOLOGIA DE ESTADO, A EDUCAÇÃO E O POVO

Jussemar Weiss Gonçalves

A Causa Nacional

A década de 20, do século XX, se caracterizou pelas profundas mudanças que se produziram no campo da cultura. Trata-se de um processo no qual grandes mudanças educacionais começam a negar as formas antigas e persistentes do ensino, propondo-se a uma modernização da administração, dos conteúdos e dos métodos escolares, no esteio de um movimento de modernização geral da sociedade brasileira. Durante as décadas de 20 e 30, se busca, pela primeira vez, determinar um projeto educacional para a nação. É claro que é preciso salientar que estas mudanças se encontram no bojo do processo de elaboração de um perfil do Estado no Brasil, isto é, no meio de uma construção autoritária, a partir de uma ideologia de Estado, que se começa a elaborar uma proposta para a educação pública. Este processo de modernização envolveu profundamente os educadores que fundaram em 1924 a ABE (Associação Brasileira de Educação) e, a partir de 1927, a

Associação começa realizar Conferências Nacionais de Educação. Este esforço de modernização educacional se colocava em função do processo de industrialização e urbanização da sociedade, bem como do desenvolvimento das ciências.

Nota-se que a preocupação era definir uma relação entre escola e sociedade, mas uma relação muito mais idealista e politicamente ingênua. Ainda que progressista, o movimento educacional das décadas de 20 e 30 apresenta uma série de limitações que revelam, na verdade, os próprios limites do tipo de inserção destes intelectuais neste momento de euforia nacionalista. Eles praticavam um evolucionismo econômico e uma ingenuidade política. Pertencentes à elite, esses educadores queriam civilizar o povo de uma forma a fazê-los úteis ao progresso, que eles acreditavam que chegaria. Contribuíram com governos altamente autoritários e elaboraram projetos de educação pública para um país no qual as relações políticas não eram totalmente políticas, no sentido moderno, já que estavam mergulhadas em práticas tradicionais. Além do mais, é preciso salientar que a questão religiosa interfere bastante na construção da educação pública. Em 1931, o governo provisório incluiu o ensino religioso no currículo das escolas públicas primárias, secundárias e nos cursos normais. Não teremos nada que lembre o combate laico da III República francesa, pois o pressuposto daquele combate era criar uma nova forma de legitimidade política, na qual a educação jogava um papel decisivo. O combate laico, na França, deu visibilidade à República para camponeses, operários, etc. O que se nota nesse momento é a prática de "cartas de princípios", que pouco alteravam a realidade, já que estava nas mãos de um Estado centralizador a capacidade de agir, mas que não tinha interesse em educar para a cidadania.

Apesar de tudo, no século XX, é na década de 20 que os debates sobre a escola pública entram na pauta das discussões fundamentais para a formação da nacionalidade. Anísio Teixeira[1] é

[1] Anísio Teixeira. Foi secretário da educação do Distrito Federal, Rio de Janeiro, ocupou cargos no Ministério da Saúde e desenvolveu intensa militância na Associação Brasileira de Educação, tendo produzido uma vastíssima obra sobre educação. Nascido em 1900, era um discípulo de John Dewey, tendo traduzido artigo do mesmo. Sobre Anísio Teixeira ver:

dos primeiros e principais autores do discurso e da prática da escola pública brasileira. Ele discute a educação a partir de uma visão de inserção da escola na comunidade, à medida em que acreditava que esta teria condições melhores para levar a termo esse processo. Diz ele:

> "É por excelência a escola da comunidade, a escola mais sensível a todas as necessidades dos grupos sociais e mais capaz de cooperar para a coesão e a integração da comunidade, como um todo. As suas relações com a família não são algo acidentais, mas relações intrínsecas, pois são, mais do que tudo, suas representantes em tudo que elas tenham em comum e de mais essencial."[2]

A concepção de educação de Teixeira é uma simbiose entre comunidade e família. Para ele, a escola representa a família e não se caracteriza por ser uma instância de natureza diferente com um outro tipo de lógica. A escola comunitária, aquela próxima da vida do sujeito, é capaz de ser mais sensível aos seus anseios. Nada aqui nos faz pensar em uma escola pública a partir de um espaço diferenciado, distante da família e da comunidade. Distante, pois vinculada à construção de um projeto universal de integração. A obra de Anísio é marcada por esta procura da escola que seja capaz de integrar e realizar a coesão da grande comunidade. Dessa forma, associando escola pública e a formação da grande comunidade, Anísio define escola pública:

> "comum a todos, não seria instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na

Dicionário de Educadores no Brasil: Da Colônia aos Dias Atuais. R. J. UFRJ, 1999.

[2] TEIXEIRA, Anísio. A Educação é um Direito. São Paulo, Campanhia Editorial Nacional, 1968. p.36. Sobre a relação educação-comunidade, ver: VIEIRA, Sofia. O Público e o Privado Comunitário. In: Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, Ano IX, n.27, 1987, p.5-12.

> ordem capitalista, o trabalho não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos." [3]

Ficam claras, mais preocupações de ordem econômica do que formação de uma nova sociabilidade, e, também, o texto demonstra um certo desconhecimento da ordem capitalista no que tange à possibilidade do capital se igualar ao trabalho.

A idéia de escola pública de Teixeira se insere em uma conceituação de educação que traduz a característica da educação como direito individual assegurado pelo Estado, isto é, como interesse público. Por isso, ela é um direito de cada indivíduo e um dever da sociedade politicamente organizada, que é o Estado. A educação pública é a que melhor serve aos interesses múltiplos e complexos dos indivíduos e não algo que lhe é contrário.

Anísio é um dos formuladores de uma educação como um processo de cultivo e amadurecimento individual, crescimento orgânico, humano. Governado por normas científicas e técnicas, ele procura fazer da escola um instrumento para promover uma educação comum, para todos. Ele estabelece que essa educação seja dominantemente pública como condição para assegurar-lhe a universalidade. Professando um liberalismo igualitarista, que tinha em Dewey sua grande inspiração, acreditava que a partir de uma pedagogia – nova – (a pedagogia nova era uma tentativa de construir uma outra relação entre professor - aluno e escola – escola e sociedade), se poderia alterar as relações de subordinação impostas pelo mundo do trabalho ao homem. Teixeira pensou uma escola como um exército, onde as diferenças desaparecerão e todos os brasileiros se encontrarão para uma formação comum igualitária e unificadora, destruindo preconceitos e prevenções. O que a faz pública não é um programa, um currículo, ou mesmo o estabelecimento social de uma perspectiva, não, é simplesmente por

[3] TEIXEIRA, Anísio. A Educação não é Privilégio.São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1968, p.36.

que o Estado a financia. Anísio, contrário a Condorcet[4], não pensa uma escola pública constituindo-se a partir de uma definição jurídica, mas apenas por normas técnicas e cientificas. O fundamento da escola pública, para Teixeira, não é o desenvolvimento de uma razão pública popular, mas o capacitar aos indivíduos a se fazerem melhores.

Nos anos 30, com a ascensão de Getúlio Vargas, se abrem novas perspectivas e a educação adquire uma visibilidade pública que até então não havia alcançado. Cria-se o Ministério da Educação e da Saúde em 14 de novembro de 1930, e é deste período o discurso considerado marco para a compreensão da educação brasileira no século XX, o Manifesto dos Pioneiros.

O Manifesto é resultado das discussões dos intelectuais ligados à educação, que participavam das reuniões da Associação Brasileira de Educação, e onde, na época, os protagonistas do campo educacional se agrupavam numa formação autoritária, que reunia os católicos, os fascistas e o defensores da ordem. Noutra formação estavam os liberais que lutavam por uma educação nova. Estes liberais se dividiam em uma tendência elitista e noutra igualitária. Participavam deste Manifesto, além de Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e mais vinte e quatro auto-proclamados Pioneiros da educação. O nome do Manifesto já nos anuncia os objetivos dos que o firmaram: A Reconstrução Educacional do Brasil – Ao Povo e ao Governo.

Para Cunha, o texto do manifesto è contraditório em função: "de ter sido escrito por mais de um autor, a educação vem definida segundo concepções funcionalistas, como também aparecem influências do socialismo marxista."[5]

O manifesto se dizia inspirado:

[4] Sobre Condorcet ver artigo publicado na Revista de HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, vol.4, N° 8, setembro de 2000. Do popular ao cidadão: a didática da cidadania. Autor Jussemar Weiss Gonçalves.

[5] CUNHA, Luis Antonio. Apresentação. In: Teixeira, Anísio. Educação para a Democracia. R. J. UFRJ.1997, p. 12. O Manifesto dos Pioneiros é resultado da IV Conferência Nacional de Educação, realizada em fins de 1935. O Manifesto virá a público em março de 1932.

> "Em novos ideais pedagógicos e sociais e planejado para uma civilização urbana industrial, com o objetivo de romper as tradições excessivamente individualistas da política do país, fortalecer os laços da solidariedade nacional, manter os ideais democráticos de nossos antepassados e adaptar a educação, com a vida, as transformações sociais e econômicas operadas pelos inventos mecânicos que governam as forças naturais e revolucionaram nossos hábitos de trabalho, de recreio, de comunicação e de intercâmbio."[6]

Além de fazer uma confusão do ponto de vista pedagógico, como afirma Cunha acima, também aceita o discurso dos ideólogos do Estado ao afirmar "os ideais democráticos de nossos antepassados". Que ideais eram esses, se os nossos antepassados eram escravocratas, ou escravo ou homem livre dependente, não havia nenhum antepassado democrático nesta história, apenas uma cultura do favor na qual a própria recriação do passado passava por uma lavagem total, afim de que a mancha da escravidão fosse esquecida ou mesmo substituída por uma tradição democrática muito mais ao gosto dos educadores.

O Manifesto reflete muito mais uma visão dos educadores do que um ato de efetiva possibilidade de aplicação, já que o Estado publicava, no mesmo ano em que se reuniam os educadores para a IV Conferência Nacional de Educação, em dezembro de 1931, importantes reformas da legislação do ensino. Em apenas dois meses o governo provisório de Getúlio Vargas mudou a face da educação, alterando de forma profunda o ensino secundário, o ensino superior, o ensino comercial, criando o Conselho Nacional de Educação e, como já falamos, incluindo o ensino religioso nos currículos. Mas, é claro que o Manifesto se colocou contra a divisão da educação, entre a escola para o pobre, o primário e o profissional e, para a elite, o secundário. Esta divisão reflete uma valoração do trabalho como "coisa" para pobre, e para o rico a divagação de um curso propedêutico. A escola primária e a profissional serviriam às classes

[6] AZEVEDO, Fernando. A Cultura Brasileira.Brasília, UNB, 1963, p. 667.

populares, enquanto que o secundário e o superior seriam para a burguesia, a partir de uma reivindicação ao ensino público através da aceitação de que,

> "do direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre, logicamente para o Estado, que o reconhece e proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a desempenhar com a cooperação de todas as instituições sociais."[7]

O Manifesto não esqueceu de definir como princípio da educação: a laicidade, a nacionalização, conforme aparece:

> "A laicidade, a nacionalização do ensino, a organização da educação popular, urbana e rural, a reorganização das estruturas de ensino secundário e do ensino profissional, criação de universidade e de institutos de alta cultura."[8]

E mais:

> "fortificar a obra do ensino leigo, tornar efetiva a obrigatoriedade escolar, criar ou estabelecer para as crianças o direito à educação integral, segundo suas aptidões, facilitando o acesso, sem privilégios, ao ensino secundário e superior, e alargar pela reorganização e pelo enriquecimento do sistema escolar, sua esfera e os seus meios de ação."[9]

O que se busca é solidificar a educação primária que assume caráter imprescindível (as classes populares não tinham acesso ao

[7] AZEVEDO, F. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. R. J. , 38(78) : 14, abril jun 1960.
[8] AZEVEDO, F. A Cultura Brasileira. Brasília , UNB,1963 p. 667.
[9] _____? Op. Cit. p. 667.

secundário) e, por isso, ninguém deveria ser dela excluído. Como as democracias são regimes de igualdade social - igualdade de direitos individuais – de povos unificados e de sistema de governo de sufrágio universal, não poderiam prescindir de uma sólida educação comum. A educação primária cumpriria a função de base da educação, de toda educação, preparando com currículo completo e dia letivo integral, o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado, estabelecendo a base igualitária de oportunidades de onde todos partiam. Para o pensamento liberal das "elites intelectuais", com a instrução popular todo homem teria o direito e, mais do que um direito, o dever de preparar-se para poder atuar na construção de uma sociedade determinada. É bem certo que esta imagem da sociedade liberal de homens livres possibilitava a expressão formal de uma luta dos grupos determinantes. Ao exprimirem seus interesses e orientações, mediante a adesão a um corpo de doutrinas, davam forma a um projeto de sociedade, com o qual se comprometiam, e de certo modo, embora num plano vazio, retórico, irrealista em função do tipo de Estado, que negava a racionalidade à população, conforme já vimos no capítulo anterior.

A educação para todos era um componente intrínseco à sociedade que se pretendia realizar e, também, o principal instrumento de preparação dos homens para a construção dessa ordem em particular. Apesar da incompatibilidade entre suas perspectivas e o Estado, esses intelectuais revelavam uma aspiração moderna no que tange à educação, no sentido de ser o lócus privilegiado de formação do homem e através do qual encontraria seu destino como ser racional e dono de sua vontade. Todo o cidadão tem direito à educação e o dever de preparar-se para poder atuar na construção do futuro desejado. Conforme Beisiegel "a educação era assim entendida como exigência individual e social, era necessária para todos e deveria dar a todos, mesmo quando a coletividade ainda não tivesse consciência dessa necessidade individual e desse dever cívico."[10]

[10] BEISIEGEL, Celso. Cultura do Povo e Educação Popular. In: Cultura do Povo. São Paulo, Cortez,1988, p. 44.

Em Busca de um Povo

No imaginário dos entusiastas da educação dos anos vinte, estava o anseio por "regenerar as populações brasileiras, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas." A educação era uma causa nacional, de redenção, para regenerar o brasileiro. Este tema da regeneração do povo recupera na educação a visão da ideologia de Estado, comum no período. Eles pretendiam romper com a velha República, que tinha sido incapaz de livrar as populações do atraso, e adestrá-lo para a liberdade. A implantação de hábitos de trabalho e o cultivo da operosidade como valor cívico, eram pontos essenciais da grande reforma de costumes. Carvalho nos diz que: "essa reforma deveria ajustar os homens às novas condições e valores de vida. O ajustamento dependia de uma remodelação das estruturas do aparelho escolar,"[11] que era incipiente. Em um mundo que se adentrava nas relações de produção capitalista, novas formas de disciplina para garantir o trabalho metódico adequado, remunerador e salutar, resultam de uma "disciplina consciente e voluntária e não apenas automática e apavorada, como era aquela do mundo agrário."[12]

Na produção deste discurso da necessidade da educação para as populações, se encontrava a Associação Brasileira de Educação (ABE) que, segundo Carvalho, não tem um povo à sua altura.

> "era uma verdadeira máquina discursiva a produzir de forma maniqueísta uma visão da realidade das populações e do Brasil como um lugar que deveria ser refeito. O presente era condenado sendo visto como lugar a ser reformado. No discurso da ABE a figura do brasileiro como um ser doente e indolente, apático e degenerado, alegoriza os males de um país."[13]

[11] CARVALHO, Marta M. Chagas. A Escola e a República. São Paulo, Brasiliense, 1989,p. 57.
[12] _____. Op. Cit. p. 58.
[13] _____. Op. Cit. p. 56 –57.

O que se queria da escola, neste momento, era que ela fosse capaz de refazer o pobre, fazê-lo digno, laborioso e disciplinado, saudável, ou seja, que fosse outro. A preocupação desses intelectuais, apesar de acreditarem na educação, não era em construir uma escola pública como lugar de criação de uma racionalidade capaz de qualificar a soberania, ou de possibilitar ao cidadão uma vida independente. Não pensavam dessa forma porque, em primeiro lugar, eles estavam em um Estado no qual a participação tinha sido banida por ser considerada como fator de desagregação, além do mais, sendo um Estado constituído de uma forma corporativa, a cidadania não se colocava, muito menos a participação do pobre. E depois, em função de uma preocupação em preparar a população para o trabalho, para o nascente mundo industrial brasileiro. Neste momento, a criação de propostas para a educação pública não passava por nenhuma preocupação de formação dos quadros cívicos, no sentido político, também não se queria, e nem se desejava, uma educação como coração de uma República democrática. Estamos longe de uma proposta de construção da identidade nacional via a definição de um padrão educativo que almejasse algo além da formação para o mundo do trabalho.

O que se nota é uma concepção de escola como meio para ser organizada por máximas similares às da racionalização do trabalho industrial, o que significou não apenas valorização de providências do tipo aludido. Esta concepção também sustentou uma pedagogia que perseguia a eficiência industrial, levando à redefinição do processo de ensino, da relação professor–aluno, a chamada educação moderna que buscava introduzir a criança na razão da fábrica. Assim como os ideólogos do Estado pensavam recriar a cultura político-nacional, a partir de um pressuposto: o caráter nacional, os intelectuais buscavam a partir de uma marcada configuração autoritária reconstruir o povo, já que este é figurado como matéria informe e plasmável pela ação de uma elite que projetava conformá-lo a seus anseios de ordem e progresso.[14]

Na verdade, a ABE funcionava como uma instância de organização e credenciamento de reformadores sociais que a partir da década de 30 penetram na burocracia estatal. Também eles

[14] CARVALHO. Op. Cit.p. 57.

espelham uma mentalidade na qual o desejo de controlar esse desconhecido chamado povo, leva ao desenvolvimento de dispositivos de controle, ordenação, regulação e produção do cotidiano das populações.[15]

Na década de 30, quando no Brasil se instaura um projeto de nação - o Estado Novo -, a educação pública se ordena buscando construir o espaço de ligação entre um Brasil moderno, e outro atrasado, camponês, dos confins. O espaço escolar torna-se o lugar da educação, mas também, e principalmente, o lugar da palavra oficial. Não apenas a escola, mas todo o aparato público estatal se articula no Brasil não para desenvolver e fecundar a cidadania, mas como lugar de onde se profere a palavra da autoridade, que, em vez de incorporar a noção de representatividade, se torna o oráculo da vontade de grupos privados ou mesmo de vontades individuais.

A construção da educação pública, que representaria uma modernização das estruturas culturais e políticas no Brasil, se torna, de um lado, a demonstração de como o pensamento conservador e a questão nacional trataram a modernidade como valor em si, sem ser questionada e, de outro, a produção de uma modernidade marcadamente às avessas, onde as conquistas sociais advindas de uma forma nova de fazer política, não se fizeram presentes até bem pouco tempo, (como exemplo o acesso à escola pública e sua democratização).

O movimento de 30 aprofundou sucessivas contradições sem resolvê-las. Uma delas foi a ausência de uma ruptura política, acompanhada da possibilidade de uma ruptura ideológica com o Estado, que lhes deu cargos e espaço para exercitar seus projetos.

[15] _____.Op. Cit. p. 56.

h= P/p : REFLEXÕES ACERCA DAS SERVIDÕES DA HISTÓRIA

José G. Gondra[1]
UERJ

Resumo: Nesse trabalho dedico-me ao exame de um obra do historiador francês Henri-Irénée Marrou, intitulada "Do conhecimento histórico[2]". A leitura dessa obra possibilita o estabelecimento de um fecundo debate acerca da teoria da história posto que o autor, na formulação e defesa da teoria crítica da história, institui marcos diferenciadores entre essa teoria, o positivismo e o que chama de relativismo radical. Nesse movimento, ao caracterizar o complexo processo pelo qual se produz o conhecimento histórico, define as servidões da história, desenvolvendo essa reflexão ao longo dos treze capítulos da obra[3].

Afirmando que a história é escrava dos documentos, da trajetória do historiador, do conhecimento e tecnologia existentes em uma época determinada, Marrou não hesita em assinalar que o historiador pode saber qualquer coisa do passado, mas não pode saber tudo, recomendando humildade e a necessidade de se evitar as ilusões, aprendendo a medir a *força do braço* e o *comprimento dos dias*, aceitando as servidões lógicas e técnicas que agem sobre o esforço

[1] Professor adjunto na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutor em educação pela Universidade de São Paulo, na área de História da Educação e Historiografia.

[2] Trata-se da 3ª edição de uma tradução portuguesa feita por Ruy Belo, publicada no Brasil pela Editora Pedagógica Universitária, sem data, totalizando 281 páginas. Agradeço a Eliane M. T. Lopes e a Geraldo I. Filho o acesso a esse livro.

[3] Trata-se, na sequência, dos seguintes capítulos: 1- A filosofia crítica da história, 2- A história como conhecimento, 3- A história é inseparável do historiador, 4- A história faz-se com documentos, 5- Condições e meios de compreensão, 6- Do documento ao passado, 7- O uso do conceito, 8- A explicação e seus limites, 9- O existencial em história, 10- A verdade da história, 11- A utilidade da história, 12- A obra histórica e 13- A fé histórica.

do historiador, delimitando e determinando as possibilidades do seu trabalho.

No que se refere aos documentos, alerta-se para inutilidade de se levantar ao bel-prazer problemas que, por falta de documentação adequada, permanecerão insolúveis. No que se refere à lógica, adverte que o historiador dever aprender a pensar, assegurar coerência e rigor do raciocínio empregado, evitando cair em armadilhas retóricas, tornando-se demasiadamente literatos. Nesse sentido, reivindica uma clara definição conceitual e doutrinária, por intermédio do que se torne inteligível os esquemas explicativos adotados e as próprias questões postas ao passado.

Marrou também desenvolve o aspecto da servidão à cultura, orientação e posição existencial do próprio historiador, acentuando que esta representa um efetiva revolução copérnica no processo de produção do conhecimento histórico já que rompe com os postulados mais caros aos positivistas, acentuando que *o historiador será sempre um simples homem* e que a sua competência será definida pelo que designou de "equação pessoal" do historiador, isto é, a forma do espírito, equipamento mental e cultura, "com os respectivos aspectos positivos, mas também necessariamente com os seus limites", o que não deve implicar em um subjetivismo radical, posto que a ação do mesmo encontra-se controlada pelos pertencimentos do agente, documentos, tecnologia e marcos conceituais com os quais opera.

No que se refere à História da Educação, as servidões da história apontadas por Marrou[4], auxiliam e tornam mais agudas as responsabilidades dos/as pesquisadores/as que se aventuram em conhecer o passado educacional, indicando pistas para uma crítica à tirania do fato e do sujeito, a partir do que se torna pensável uma história na qual o conhecimento do passado guarde uma relação visceral com o presente daquele que lhe interroga (h = P/p), o que,

[4] Uma grande demonstração do emprego da teoria proposta por Marrou pode sem encontrada em sua obra "História da educação na antiguidade", publicada no Brasil pela Editora Pedagógica e Universitária, com apoio do Ministério da Educação e Cultura a qual, em 1975, já se encontrava na 4ª reimpressão.

talvez, nos auxilie a escapar da erudição desarmada e descomprometida, bem como de um uso apenas utilitário da história.

Palavras-chave: historiografia da educação; teorias da história.

h= P/p : REFLEXÕES ACERCA DAS SERVIDÕES DA HISTÓRIA

José G. Gondra[5]

Introdução

A história do livro, desenvolvida a partir de novas perspectivas oriundas do progresso da metodologia quantitativa, tem possibilitado que o mesmo seja abordado como mercadoria e como signo cultural. Além disso, a chamada "bibliografia material" tem trazido contribuições igualmente fecundas para aqueles que pretendem apreender o discurso que, em um dado momento, se apresenta sob a forma de livro, conforme assinalam Chartier e Roche (1987).

No que se refere à questão educacional, no Brasil, trabalhos como os de Carvalho (1997, 1998a e 1998b) também têm demonstrado interesse na história dos impressos, procurando pensá-los como dispositivos de modelação dos discursos e práticas pedagógicos. Assim, procurando flagrar no âmbito do movimento escolanovista, as estratégias discursivas, organizativas e editoriais promovidas por um de seus protagonistas – Fernando de Azevedo -, especialmente quando este se dispõe a promover uma síntese da história da educação brasileira, com a escrita e publicação da obra "*A transmissão da cultura*", essa autora, ao analisar tal livro procura incorporar as contribuições oriundas dos estudos que adotam o livro como objeto, sobretudo aquelas geradas pela chamada nova história cultural, na vertente formulada e defendida por Chartier.

[5] Professor adjunto na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutor em educação pela Universidade de São Paulo, na área de História da Educação e Historiografia.

Embora reconheça a riqueza dessas contribuições para a história da livro, nesse trabalho não incorporei as derivadas da metodologia quantitativa, bem como da "bibliografia material". Meu objetivo constitui-se em algo recortado de forma mais pontual e, porque não dizer, também mais singelo. Trato fundamentalmente de examinar e colocar em discussão as reflexões de H-I Marrou acerca do conhecimento histórico, objetivando, com isso, manter aberto um espaço para o debate de caráter teórico-metodológico sobre a pesquisa em história da educação que vem sendo produzida no Brasil, cujo volume tem aumentado expressivamente nos últimos anos[6].

Atestado de renovação da área, a evidência desse incremento também traz embutidas preocupações de diferentes ordens como já assinalaram, por exemplo, Carvalho (1997 e 1998a) e Nunes (1998), sendo uma delas a reduzida ênfase no rigor teórico-metodológico das pesquisas desenvolvidas. Nessa linha, considero pertinente e necessário dar continuidade às reflexões referentes às teorias da história e historiografia.

Marrou no Brasil

Mais conhecido do público brasileiro por intermédio da obra em que examina a educação na antiguidade, as reflexões referentes ao conhecimento histórico de Marrou não têm a visibilidade que lhe foi proporcionada pelo livro "História da educação na antiguidade", embora haja no prefácio dessa obra, ainda que indiciariamente, um conjunto de observações de ordem teórica. Nesse caso, ele assinala quatro pontos. Primeiramente, chama atenção para o processo de produção do conhecimento histórico, qualificando-o de anárquico, na

[6] Cf. os livros de resumos e atas dos três últimos congressos luso-brasileiros de história da educação, a regularidade dos trabalhos apresentados na reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), a divulgação de resultados de pesquisa em livros e periódicos, a elaboração de monografias, dissertações e teses, a organização de associações especializadas (ASPHE e, mais recentemente, a SBHE), o I Congresso Brasileiro de História da Educação, ocorrido em novembro de 2000, e o seu livro de resumos; para indicar alguns.

medida em que o pesquisador corre o risco de se aferrar em determinados aspectos, negligenciando outros aos quais deveria dedicar maior atenção. Em seguida, definindo o conhecimento histórico como um aspecto particular do conhecimento humano, aponta para seu caráter provisório e movediço. Um outro ponto que merece ser destacado refere-se ao auditório social imaginado por quem escreve a história. No caso específico desse livro de Marrou, ele imagina o leitor cultivado como aquele a quem sua escrita se destina, indicando que esse elemento também marca e determina o ato da escritura. Uma outra observação refere-se ao fato de que o conhecimento histórico "*não deve ter interesse por levar-nos a conhecer melhor nós mesmos, fazendo-nos tomar conhecimento de nossas origens, (...) libertando-nos de nossa dependência em relação à tradição*" (1987, p. 4-5), levando-o a concluir que a sua maior fecundidade encontra-se na possibilidade de instaurar um diálogo entre nós, o outro e o mesmo[7].

Tais aspectos relativos à operação historiográfica, contudo, encontram-se melhor e mais desenvolvidos na obra "*Do conhecimento histórico*", traduzida inicialmente em Portugal e posteriormente publicada no Brasil, pela mesma editora da obra anterior[8], da qual procurei destacar os elementos que, segundo Marrou, participam decididamente na condução da pesquisa histórica, ou ainda, dos quais a história é escrava.

Escrito como introdução aos estudos históricos, dirigido a um público (imaginado) constituído de historiadores, homens ilustrados, usuários da produção historiográfica e filósofos, o livro, fruto de um projeto acalentado durante 25 anos pelo autor, cuja forma final deve-se a um curso por ele ministrado na Bélgica, pretende funcionar como um manual no qual são sintetizados alguns

[7] Essas duas últimas observações funcionam como uma espécie de justificativa para o recorte temporal, assim como para sua opção pela abordagem erudita.

[8] Trata-se da 3ª edição de uma tradução portuguesa feita por Ruy Belo, publicada no Brasil pela Editora Pedagógica Universitária, sem data, totalizando 281 páginas. Agradeço a Eliane M. T. Lopes e a Geraldo I. Filho o acesso a esse livro.

dos princípios gerais que regem ou deveriam reger a pesquisa histórica.

Optando por uma escrita na qual se alternam e se mesclam reflexões de ordem teórico-metodológica com exemplificações "práticas", o autor tenta, dessa forma, demonstrar o seu primeiro suposto; o da inexistência de conhecimento histórico na ausência da relação entre teoria e empiria. Com essa estratégia, Marrou se propôs a responder à complexa questão relativa às características gerais do conhecimento histórico, explorando a natureza da história e as condições do historiador, a partir do que apresenta um conjunto de regras práticas que deveriam pautar os procedimentos da pesquisa histórica, o que ele também chama de "virtudes do historiador".

A leitura dessa obra possibilita o estabelecimento de um fecundo debate acerca da teoria da história posto que o autor, na formulação e defesa de uma teoria crítica, institui marcos diferenciadores entre esta, o positivismo e o que designa de relativismo radical, reivindicando a legitimidade e necessidade da história se interrogar permanentemente sobre seu caráter, métodos e finalidades, de modo a não cair nem em uma pretensão excessiva, confiança mal situada, dogmatismo ingênuo ou segurança intrépida, tampouco no ceticismo (p. 11-13). Nesse movimento, ao caracterizar o complexo processo pelo qual se produz o conhecimento histórico, procura definir as servidões da história, desenvolvendo essa reflexão ao longo dos treze capítulos da obra[9], embora reconheça a existência de um gradiente de posições conceituais no interior do campo da história. Trata-se, portanto, de um recenseamento de questões que, segundo ele, aparecem repetidamente em autores diferentes e que julga pertinente sintetizar e inscrever na ordem da história.

[9] Trata-se, na sequência, dos seguintes capítulos: 1- A filosofia crítica da história, 2- A história como conhecimento, 3- A história é inseparável do historiador, 4- A história faz-se com documentos, 5- Condições e meios de compreensão, 6- Do documento ao passado, 7- O uso do conceito, 8- A explicação e seus limites, 9- O existencial em história, 10- A verdade da história, 11- A utilidade da história, 12- A obra histórica, e um apêndice intitulado "A fé histórica".

As Servidões da História

O discurso de Marrou faz aparecer um conjunto de oito aspectos que guardam estreito vínculo com a questão do conhecimento histórico. O primeiro deles, desenvolvido ao longo dos dois primeiros capítulos, refere-se à servidão da história em relação à filosofia. Para Marrou, a boa história é aquela que se indaga, recolocando constantemente a questão de suas características, procedimentos e efeitos, isto é, para ele, é necessário a constituição de uma filosofia da história como forma de combater o espírito geométrico ou a barbárie da técnica.

O segundo ponto que considera decisivo refere-se à constatação de que a história é inseparável do historiador, ocasião em que acentua as críticas aos positivistas que sonhavam alinhar a história com o que chamavam de ciências exatas: "*deslumbrados e um pouco intimidados pelos triunfos incontestáveis destas ciências, os teóricos positivistas procuraram definir as condições que a história deveria satisfazer para também alcançar a honrosa categoria da ciência positiva*" (p. 46). Para Marrou, os positivistas gostariam de ter feito do historiador um instrumento puramente passivo, como que um aparelho registrador, com um fidelidade mecânica. Assim, para eles, não se constrói a história, ela é encontrada (cf. p. 47). Contra essa posição, Marrou vai afirmar que a história é resultado do esforço, em um sentido criador, pelo qual o historiador estabelece essa relação entre o passado que evoca e o presente que é o seu (p. 48). Assim, para ele, o processo de elaboração da história é desencadeado, não pela existência de documentos, mas por uma diligência original, a questão posta que se inscreve na escolha, na delimitação e na concepção do assunto, operações essas indissociáveis do homem que, não querendo apenas capturar e congelar um instante passado, esforça-se por compreendê-lo, inscrevendo-o em uma teia de significações descontínua e complexa, permeada de mediações por vezes surpreendentes. Uma delas constitui-se naquela possibilitada pela leitura dos documentos, sendo essa a terceira servidão da história.

Para Marrou, a servidão aos documentos é a primeira e a mais pesada das servidões técnicas, cuja reflexão é desenvolvida ao longo dos capítulos 4 e 5. Segundo ele, "*não podemos alcançar o*

passado diretamente, mas só através dos traços, inteligíveis para nós, (...) na medida em que estes traços subsistiram, em que nós os encontramos e em que somos capazes de os interpretar" (p. 61) Tal afirmativa o leva a sublinhar que não saberemos do passado tudo o que ele foi, nem mesmo tudo o que somos capazes de desejar saber dele posto que a existência e conservação dos documentos se devem ao jogo de forças que não foram controladas tendo em vista as exigências de um historiador eventual. Se a história faz-se com documentos, aderir a essa afirmação não equaciona os problemas pois os documentos conservados não são sempre aqueles que nós gostaríamos, ou eles não existem, ou não são suficientes, ou ainda, são demasiados. Mesmo considerando-se a existência de uma massa documental avaliada como apropriada e suficiente isso por si só não seria tudo. De acordo como Marrou, temos ainda de chegar a ser senhores deles, operação esta que recoloca em pauta a formação técnica, engenho e cultura do historiador. Com isso, é possível perceber o entrelaçamento das servidões.

Ainda nesse ponto, abre-se uma nova questão. O que é um documento? Definição que não pode ser dada *a priori*, mas que se configura por intermédio do questionário e das hipóteses antecipados pelo historiador. Nessa linha, para Marrou um documento é toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano, tornando-se evidente a impossibilidade de se definir onde começa e onde acaba o documento, provocando, assim, a dilatação da própria noção de documento, alargamento que passa a envolver os textos, monumentos e observações de toda a ordem (p. 69). Em síntese, para Marrou, "*tudo o que, na herança subsistente do passado, pode ser interpretado como um índice revelando qualquer coisa da presença, da atividade, dos sentimentos, da mentalidade do homem de outrora, entrará na nossa documentação*" (p. 70). Enfim, algo é constituído em documento na medida em que o historiador pode e sabe compreender qualquer coisa nele. Compreensão essa que remete ao quarto aspecto das servidões da história: a lógica com que o historiador opera.

A história positivista com seu espírito geométrico buscou subtrair o sujeito do processo de produção do conhecimento histórico ou então minimizá-lo ao extremo. Na outra ponta, reabilitando o

sujeito, Marrou alerta que o conhecimento de um setor do passado requer a localização de documentação significativa, mas também, e sobretudo, requer alguém com capacidade de compreendê-la. Para tanto, menos do que submissão a operações previamente padronizadas, impondo o documento à tortura, fazendo com que vomite informações (crítica externa e interna formulada pelos positivistas), é necessário "*ouvi-lo, deixá-lo falar, dar-lhe a possibilidade de se mostrar tal como é*" (p. 92). Para tanto, entra em jogo as operações lógicas do historiador, instaurando a chamada dialética do *Eu* e do *Outro*, a qual deve possibilitar uma dilatação do *Eu*, acompanhada, desse modo, de uma maior aproximação do *Outro*. Nessa linha, embora munido de questões e hipóteses, o historiador deve se manter aberto a alargar as margens de sentido contidos no documento. Com relação a essas três últimas servidões, vale conferir a síntese formulada por Marrou:

> "*Temos de saber reconhecer de boa vontade as nossas servidões quanto aos documentos, medir o seu alcance, saber o que é possível extrair deles. (...) Temos de saber reconhecer também as nossas servidões quanto à lógica, medir as nossas próprias forças, não prometer mais do que aquilo que podemos cumprir, saber limitar a tempo a nossa curiosidade, exercer os nossos esforços nas condições e limites em que eles se podem realmente mostrar fecundos*" (p. 129).

O emprego das categorias conceituais constitui-se na quinta servidão a que Marrou se refere. A escolha ou construção de conceitos, bem como a explicação que os mesmos supõem fornecer faz com que seja afirmada a precedência da teoria com relação à história. Teoria essa que baliza a seleção dos instrumentos, seu manejo e a própria explicação. Com relação aos conceitos defende o princípio lógico da indissolubilidade entre o "*predicado da existência e o predicado da qualificação*" no juízo particular, isto é, não se pode ficar satisfeito em se dizer que algo existiu, devendo-se também precisar, em termos rigorosos, o que foi que aconteceu. Para tanto, torna-se necessário adotar conceitos que, segundo Marrou

podem ser distinguidos em cinco grandes categorias: os universais, os metafóricos/analógicos, o vocabulário e gramática da época, os tipos ideais e os termos singulares, não suscetíveis de uma definição exaustiva. Ao realizar esse esforço de tipificação dos conceitos, o autor não deixa de advertir para a ilusão da chegada ao ponto final, já que, para ele, a realidade do passado é sempre mais rica, mais matizada, mais complexa que qualquer das idéias que podemos elaborar para cingi-la pois "*ela é esse concreto, esse singular que sempre nos desnorteia, nos desconcerta, nos surpreende por qualquer coisa de inesperado, de novo, de radicalmente Outro*". Advertência que se mantém quando assegura que "*a experiência do passado é constituída de tal maneira que tem como função fazer rebentar os quadros demasiados simétricos, sempre demasiado simples, em que a razão humana encerraria a realidade*" (p. 149).

A crença na razão humana e na possibilidade de se produzir uma inteligibilidade do passado não se constitui em condição para se acreditar em uma inteligibilidade sem retoques. Autodefinindo-se nominalista, o autor chama a atenção para os limites da razão e do poder explicativo na história. Explicação que, em sua ótica, constitui na descoberta, apreensão e análise dos "*mil e um laços que, de maneira inextricável, unem umas às outras faces múltiplas da realidade humana*" (p. 164). No entanto, isso não é tudo pois, para ele, a teoria é como "*um projetor cujo delgado pincel luminoso perscruta o real e ilumina violentamente os objetos que se lhe apresentam com um ângulo favorável, repelindo por contraste o resto para uma obscuridade total*". É, portanto, a defesa da teoria e da explicação como um jogo de luzes e de sombras do qual a história não pode escapar.

Explicação que também remete à questão da verdade, mais precisamente da busca e produção da verdade em história, constituindo-se esse incansável e interminável movimento na sexta servidão referida. Nesse ponto, Marrou recupera e reafirma a idéia de que ao empregar o termo verdade não está se remetendo à concepção que a subordina à rigidez sumária do espírito geométrico (p. 199). Para ele, a solução do problema da verdade histórica deve ser formulada à luz de tudo o que a nossa análise crítica nos fez descobrir:

> "*Nem objetivismo puro, nem subjetivismo radical; a história é ao mesmo tempo, apreensão do objeto e aventura espiritual do sujeito cognoscente, é essa relação h= P/p estabelecida entre dois planos da realidade humana: a do Passado, bem entendido, mas a do presente do historiador, agindo e pensando na sua perspectiva existencial, com a sua orientação, as suas antenas, as suas aptidões – e os seus limites, as suas exclusões. (...) De fato, logo que a história é verdadeira, a sua verdade é dupla, feita, por sua vez, de verdade sobre o passado e de testemunho sobre o historiador.*" (p. 205)

Ciente de que essa posição não é universal, ele antecipa resposta aos que se inquietam com a idéia de que a história constitui-se em "*conhecimento do homem pelo homem, em uma apreensão do passado por e num pensamento humano, vivo, comprometido*", configurando um conhecimento complexo, um misto indissolúvel de sujeito e objeto. Aos que se inquietam com essa servidão Marrou diz que só pode repetir: é assim a condição humana.

Entretanto, esse não é o último ponto para o qual chama a atenção. Para ele, não podemos desprezar a servidão à questão da utilidade do conhecimento histórico, de sua função na cultura. Nessa linha, estabelece e desenvolve uma dupla oposição: nem vazio, nem utilitarismo estreito e grosseiro. Para ele, o historiador deve ter em mente que não sabe tudo, medindo e situando a imensidade do que lhe escapa, adquirindo assim um sentido agudo da complexidade do ser e das situações do homem na sua *trágica ambivalência*. Deve saber também que nada é simples e que o processo de se produzir história como conhecimento do passado humano não foi encerrado, que muitas possibilidades esperam, podendo ou não vir a se realizar. Jogando com essa humildade e força do conhecimento histórico é que se pode aquilatar sua utilidade. Fugaz e provisória utilidade.

A escrita constitui-se na oitava e última servidão assinalada por Marrou. Segundo ele, "*de fato, como atesta nossa experiência cotidiana, a necessidade (ou o dever) de escrever é sentida como uma servidão dolorosa*" (p. 249), testemunhando que *os anais da*

profissão encontravam-se cheios de casos de homens que, durante uma vida, acumularam conhecimentos, enriqueceram sua experiência, alcançando um experiência sem par, mas, esquecidos de que são homens e não imortais, não escreveram nada, sendo descritos como verdadeiros "*poços de ciência insondáveis, mas sem darem água alguma vez*".

Defendendo a escrita, não qualquer escrita, Marrou assinala que o historiador também deve ser um grande escritor que se esforça para encontrar "*a expressão justa, a frase que dirá tudo o que ele sabe, sem nada deixar escapar, mas também sem endurecer o pensamento nem parecer saber mais do que na realidade sabe, nem encaminhar a imaginação do leitor por uma falsa pista*". (p. 253). Deve procurar ser um *artista do verbo*, perseguindo o *carisma propriamente poético da expressão mais plena*, mais adequada, mais transmissível. Portanto, a história também seria marcada por essa servidão já que inexistiria na ausência da obra escrita que, segundo ele, também ergue-se lentamente à dignidade de testemunho histórico, tornando-se um documento sobre o próprio historiador, o seu meio e o seu tempo.

Os oito aspectos aqui explorados configuram o *guia prático* do historiador a que Marrou se refere, constituindo-se no *tratado das virtudes* do historiador e da história por ele defendido ao longo da obra.

Comentários Finais

Afirmando ser a história escrava dos documentos, da trajetória do historiador, do conhecimento, tecnologia e conceitos disponíveis, da idéia de verdade, utilidade e das possibilidades da escrita e publicação existentes em uma época determinada, Marrou não hesita em assinalar que o historiador pode saber qualquer coisa do passado, mas não pode saber tudo, recomendando humildade e a necessidade de se evitar as ilusões proporcionadas pela razão, aprendendo a medir a *força do braço* e o *comprimento dos dias*, aceitando as servidões lógicas e técnicas que agem sobre o esforço do historiador, os quais delimitam e determinam as possibilidades do seu trabalho.

No que se refere aos documentos, alerta para inutilidade de se levantar ao bel-prazer problemas que, por falta de documentação adequada, permanecerão insolúveis. No que se refere à lógica, adverte que o historiador dever aprender a pensar, assegurar coerência e rigor do raciocínio empregado, evitando cair em armadilhas retóricas, tornando-se demasiadamente literatos. Nesse sentido, reivindica uma clara definição conceitual e doutrinária, por intermédio do que se torne inteligível os esquemas explicativos adotados e as próprias questões postas ao passado.

Marrou também desenvolve o aspecto da servidão à cultura, orientação e posição existencial do próprio historiador, acentuando que esta representa um efetiva revolução copérnica no processo de produção do conhecimento histórico já que rompe com os postulados mais caros aos positivistas, acentuando que *o historiador será sempre um simples homem* e que a sua competência será definida pelo que designou de "equação pessoal" do historiador, isto é, a forma do espírito, equipamento mental e cultura, "*com os respectivos aspectos positivos, mas também necessariamente com os seus limites*", o que não deve implicar na adesão a um subjetivismo radical, posto que a ação do mesmo encontra-se controlada pelos pertencimentos do agente, documentos, tecnologia e marcos conceituais com os quais opera, além dos usos dados ao conhecimento gerado e da possibilidade e competência em sua difusão.

Existencialista e nominalista assumido, afastando-se tanto do positivismo, quanto do relativismo radical, Marrou promove uma efetiva e vigorosa reabilitação do sujeito na produção do conhecimento histórico. Acompanhando uma de suas lições, a de que devemos estar atentos aos códigos partilhados em nossa época, do estoque e acúmulo de conhecimento existentes, após os estudos de Foucault (1988)[10] acerca dos mecanismos, formas de exercício e manifestação do poder, caberia indagar que lugar deveria ser reservado aos inúmeros dispositivos de controle; explicitados, visíveis ou não, que agem continuadamente sobre o sujeito, o tema

[10] Da vasta obra de Foucault, remeto o leitor para uma delas, embora esse tema esteja presente, com ênfases distintas, em praticamente toda a produção desse autor.

investigado, seu recorte, questões levantadas, conceitos, relações, sistemas e valores relativos a cada um. A resposta a essa interrogação nos levaria a por em questão a existência da proclamada filosofia pessoal do historiador, formulada e defendida por Marrou, mesmo se reconhecendo que, em alguns momentos da escrita ele busca matizá-la, voltando seu olhar para os pertencimentos do sujeito e dos limites daí derivados. Contudo, o que enfatiza é uma suposta liberdade e autonomia do historiador, quase que instalando-o na condição de soberano, lugar que, posteriormente se tentou desconstruir por intermédio de agudas críticas desenvolvidas, por exemplo, por Foucault, em várias de suas obras.

No que se refere à História da Educação, as servidões da história apontadas por Marrou, auxiliam e tornam mais agudas as responsabilidades dos/as pesquisadores/as que se aventuram em conhecer o passado educacional, indicando pistas para uma crítica à tirania do fato e do sujeito, a partir do que se torna pensável uma história na qual o conhecimento do passado guarde uma relação visceral com o presente daquele que lhe interroga (h = P/p), o que, talvez, nos auxilie a escapar dos riscos de uma erudição desarmada e descomprometida, bem como de um uso apenas utilitário da história.

Bibliografia

CARVALHO, Marta M. C. História da educação: notas em torno de uma questão de fronteiras. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 26, dez/97.

_____. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, C. P. & CATANI, D. B. (orgs.) *Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998a.

_____. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos C. (org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: USF/Contexto, 1998b.

CHARTIER, R. & ROCHE, D. O livro – uma mudança de perspectiva. In: LE GOFF, J. & NORA, P. (orgs.) *Fazer história – novas contribuições*. Lisboa: Bertrand, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 7ª edição. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MARROU, H. I. *História da educação na antiguidade*. 4ª reimpressão. São Paulo: EPU/MEC, 1973.

_____. *Do conhecimento histórico*. 3ª edição. Tradução Ruy Bello. São Paulo: EPU, s/d.

NUNES, Clarice. I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970). In: FARIA FILHO, Luciano M. (org.) *Modos de ler, formas de escrever*. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DE FUNDAMENTAR ONTOLOGICAMENTE A EDUCAÇÃO DIALÓGICA E EMANCIPADORA.

José Fernando Kieling
FaE/UFPel

Resumo: O texto retoma problematização sobre epistemologia da História da Educação, agregando à discussão e dialogando com contribuições de Mauro Del Pino (2000), Eliane Peres (2000) e Gomercindo Ghiggi (2000).

Palavras-chave: pedagogia; história da educação e epistemologia; concepção histórica de conhecimento

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DE FUNDAMENTAR ONTOLOGICAMENTE A EDUCAÇÃO DIALÓGICA E EMANCIPADORA.

José Fernando Kieling

Num outro encontro da ASPHE (1999), em mesa redonda sobre concepções historiográficas, tratamos da *concepção histórica de conhecimento*[1]. Nos últimos meses, por outro lado, tivemos oportunidade de ler alguns projetos de dissertações e teses que nos oportunizaram discussões mais complexas sobre a *fundamentação ontológica* da liberdade [2] e da crítica ao neoliberalismo na educação[3],

[1] KIELING, José Fernando. A favor do conhecimento histórico. **História da Educação**, Pelotas, ASPHE, 4 (7): 107-115, abril 2000.

[2] GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade (ou) Escrituras do óbvio por ensaios convocativos à defesa política da autoridade e da educação para a liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação – superações teóricas e paradoxos do cotidiano.** Tese de doutoramento, sob orientação do professor Dr. Balduíno Antonio Andreola, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

e um trabalho que nos deixou bem impressionado sobre as possibilidades históricas da fundamentação ontológica e epistemológica da pedagogia[4]. Finalmente, as discussões no GAPE (Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular e Movimentos Sociais) (FaE/UFPel), têm nos colocado em contato com *limites educacionais práticos e teóricos* nossos e de grupos com quem nos aliamos profissional e politicamente, provocando-nos a desbravar horizontes de ação e fundamentação teórica.

No texto da ASPHE, concluímos nossa argumentação dizendo que:

> *"A história da educação ... contribui para o conhecimento social, e particularmente para a conceituação dos processos educativos, na medida que consegue mostrar os processos pedagógicos em seu vir-a-ser, em sua permanente fragilidade e humanidade. Mas possibilita a qualificação do conhecimento pedagógico na medida que, como resultado de estudos de processos educacionais particulares diferentes dos nossos, historicamente datados e contingentes, elabora categorias históricas mais complexas, capazes de alavancar observações, estudos e pesquisas mais consistentes sobre as práticas educativas contemporâneas. Essa construção de indicativos, originária de procedimentos comparativos, é rica, na medida que ressalta a singularidade dos processos contemporâneos que nos propomos explicar e diminui a chance de realizarmos grosseiras generalizações e*

[3] DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Reestruturação Produtiva e Política da Educação Profissional**. Tese apresentada ao Curso de doutorado do PPG/FACED/UFRGS, sob orientação do Prof. Dr. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, dezembro de 2000.

[4] PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo Formas de Pensar, de Sentir e de Agir: a escola como oficina da vida. Discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha, 1909-1959**. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 2000 (Tese de doutorado).

idealizarmos grandes projetos noofagadores e massificadores dos sujeitos históricos" [5].

Arrematamos aquela exposição com a seguinte afirmação:

"Parece-nos, enfim, que à História da Educação cabe tanto estudos genéticos quanto estudos que contraponham comparativamente processos educacionais distintos que mostrem as especificidades históricas de ambos.

Num e noutro caso, entretanto, a referência radical é a realidade atual e os problemas que nos são colocados contemporaneamente" [6].

Esta perspectiva, evidentemente, decorre de uma postura que encara historicamente os processos pedagógicos e os procedimentos cognitivos, tanto de conceituação quanto de construção de categorias epistemológicas. Por esta razão o estudo de Eliane Peres (2000) tem impressionado os que com ele tiveram contato: saindo do campo das intenções, realiza concretamente esses pressupostos que viemos comentando. As categorias básicas para a compreensão das estruturas curriculares, dos objetivos da escolarização, dos grupos que bancam políticas educacionais e das formas como conseguem fazer valer seus interesses, tudo isso sai dos referenciais meramente lógicos, às vezes sustentado por códigos morais pouco explícitos e até muito mesquinhos, para o enfrentamento das relações históricas tais como vêm se constituindo e constituindo por isso instituições sociais como a escola.

O trabalho do Mauro Del Pino (2000), trazendo para discussão os projetos econômico-sociais liberais com forte influência nas políticas educacionais, conseguiu tirar o tema do reino do confronto meramente ideológico para sustentar a percepção das raízes históricas do liberalismo num referencial socialista fundamental - a teoria do valor - que obriga o pesquisador a verificar melhor as relações históricas que teimam em ser conceituadas

[5] KIELING, artigo citado, p. 111.

[6] Idem, p. 112.

exclusivamente sob a perspectiva dos que conseguem articular o imenso potencial do trabalho social em proveito de um pequeno grupo. A tese do Mauro, neste sentido, traz para discussão um outro procedimento epistemológico rico: recupera estratégias de abordagem das relações históricas que potenciam a sensibilidade do observador no sentido de perceber as peculiaridades da formação social capitalista e as contradições que encerra tal forma de organização social, ao mesmo tempo que desarma discursos reducionistas ou generalizantes que iludem os sujeitos a respeito dos processos sociais fundamentais.

Gomercindo Ghiggi (2000), por seu turno, traz para a discussão uma reflexão teórica muito complexa e lúcida, chamando à responsabilidade os pedagogos que se pretendem críticos descolados da investigação e da ação históricas. O referencial teórico que sustenta essa incursão histórica é construído a partir de Paulo Freire, passando pela trajetória pedagógica do Gomercindo, pelas suas recentes experiências filosóficas e de práticas docentes colaborativas. Nesse entrecruzamento, ele se surpreende fundamentando a prática docente numa teoria ética construída historicamente a partir de Freire e daquilo que Freire traz de mais caro dos pensadores socialistas relativamente à importância das atividades das pessoas na compreensão das relações sociais, a teoria do valor.

A educação, neste sentido, é pensada como espaço privilegiado para construção da liberdade humana. Liberdade concebida como possibilidade de superar o determinismo e a fatalidade que são propostos pelas ideologias liberais contemporâneas, como possibilidade de construir o *ser* a partir de situações históricas de privação das formas sociais mais elementares de *não-ser*: fome, miséria, privação da cultura, do lazer, da afetividade, da escola, da participação na riqueza social, de exclusão das atividades consideradas importantes na constituição da vida em sociedade. Frente a essa negação do ser, Gomercindo – aliando-se a uma corrente de grandes companheiros da esperança, Paulo Freire entre eles – defende a tese de que a escola é um espaço de construção de estratégias que viabilizem a liberdade de vir-a-ser uma sociedade mais humana.

A complexidade epistemológica que ele construiu pode se tornar perceptível a partir de sua explícita e radical inserção

ontológica. Recompõe refletidamente sua trajetória de vida, suas atividades profissionais, suas experiências administrativas, com dois momentos fortíssimos – A SME e a FaE/UFPel; recupera, como bom historiador da filosofia, as grandes problematizações sobre liberdade, autoridade, autoritarismo, licenciosidade, antropologia, história, mudança e transformação sociais, e, é lógico, sobre as concepções pedagógicas que estão em disputa e orientam ou podem orientar as decisões atuais sobre os processos de formação docente e gestão escolar; e, referenciado por este complexo de categorias epistemológicas construídas histórica e teoricamente, vai a campo novamente para discutir com professoras-alunas de dois programas de formação docente sua trajetória de escolarização, sua prática pedagógica e suas proposições de desenvolvimento educacional emancipador. Para o nível de exigência da grande maioria dos programas de doutoramento, cada linha destas seria mais que suficiente para constituir uma tese.

Impõe-se uma pergunta: Por que Gomercindo resolve encarar tamanha amplitude de reflexão pedagógica?

Sua postura política parece-me ser determinante: a ingência dos problemas e das confusões educativas lhe impôs proporcional esforço de síntese prática e teórica do que está posto não só para ele, mas para nós todos educadores. Com larga e bem aproveitada experiência docente, sistematizada erudição e competência teórica, Gomercindo corajosamente se dispôs a dizer sua palavra sobre a sua prática e se expor para abrir um diálogo radical e profundo sobre os direcionamentos que estamos tomando e/ou que precisam ser tomados urgentemente na prática educativa.

Como justificar, em meio a tantas desconstruções modernosas, uma tese que defenda autoridade, liberdade, diálogo, ação dialética, emancipação humana e educação popular? Gomercindo, a partir de Martins e Lefèbvre, se dispõe a participar da tarefa de juntar fragmentos e construir projeto pedagógico. Dessa forma desafia frontalmente não algum pedagogo que, traído pela sua alienação, defenda de forma inconseqüente a globalização e o liberalismo eufemisticamente denominado *neo,* mas *as grandes teses liberais contemporâneas, justificadoras das formas mais cruéis e desumanas do capital.* Gomercindo, embasado teoricamente em Marx e Paulo Freire, recoloca em público a teoria do valor naquilo

que tem de mais radical: a defesa das pessoas como sujeito do fazer histórico e da arquitetura social; a importância das práticas das pessoas, e não os privilégios burgueses, como parâmetro fundamental da ética e da distribuição das riquezas socialmente construídas.

Na perspectiva que adotou, o mundo educacional não se presta para muro de lamentações, fonte de desejos abscônditos, ou outras panacéias movidas magicamente por boas intenções. Na escola e em outros espaços educativos estão presentes as necessárias escolhas ético-políticas a favor do capital ou da emancipação humana, da exclusão marginal ou da inclusão "cidadã". Não cabe, neste universo complexo, a licenciosidade, o esqueiramento da responsabilidade de posicionamento histórico, político e social.

Mesmo que não consigamos apreender claramente as formas de ser e as possibilidades de uma sociedade mais justa e humana, mesmo que, historicamente, não consigamos apreender cognitivamente a totalidade de relações históricas que fundamentam esse projeto de socialização, há a possibilidade de, nas práticas empíricas das pessoas, pautados evidentemente na concepção de que o importante histórica e socialmente é a atividade humana, explicitar e juntar fragmentos que nos permitam visualizar um outro mundo, um outro modo de ser social. Daí podermos e precisarmos urgentemente juntar os fragmentos ontológicos dessa totalidade humana, perceber o diverso em relação aos hegemônicos e totalitários modelos a-históricos e desumanos (cf., por exemplo, p. 82).

Essa, parece-me, ser uma primeira grande parte dentro da tese, a problematizar as categorias não bem enraizadas e fundamentadas que, historiadores da educação, utilizamos nas pesquisas. Nos defrontamos aí com um grande desafio.

Na seqüência, entretanto, Gomercindo aproxima-se decididamente de alguns pressupostos que nos são muito caros.

Efetivamente, não temos grandes certezas, caminhamos na contra-corrente. Racionalmente vislumbramos os rumos necessários a partir do *não-ser*, mas tateamos na definição empírica e histórica das estratégias. Metodologicamente, por conseguinte, precisamos ser rigorosos conosco mesmos e afirmar decididamente a implicação da primeira tese: o novo é mostrado em fragmentos, pelas práticas das

pessoas e dos grupos humanos que tensionam os projetos liberais numa perspectiva emancipadora. Esses fragmentos indicam uma nova totalidade. Como reuní-los? Pelo diálogo, pela vontade política eticamente sustentada de articular as práticas das pessoas, tensioná-las na perspectiva da nova totalidade que historicamente nos é dada por elas e através delas. Isso se faz radicalmente com diálogo, capaz de articular experiências particulares na direção da transformação social.

Diálogo e diretividade política, parece-me, tornam-se centrais na definição da interpretação da obra de Freire e da trajetória docente do Gomercindo. Supõe a autoridade como condição de possibilidade de construir a liberdade de *ser* humano.

De onde provém essa autoridade? Apenas das imprecisas experiências cotidianas? Certamente que as práticas das pessoas com vontade política de resistir, enfrentar e quiçá construir novos caminhos diferentes dos propostos pelos atuais donos do poder São importantes e essenciais. Mas são insuficientes.

A aproximação com a História da Educação, parece-me, está na necessidade de surpreender os fragmentos ontológicos de novas relações sociais em sua *dimensão radical de vir-a-ser*, em sua construção histórica, e não meramente em suas efêmeras formas empíricas de se mostrarem a nós. Gomercindo e Freire, por conseguinte, nos desafiam a fundamentar ontologicamente as categorias que utilizamos, e algo paradoxalmente se propõem dialogar conosco para que se possa efetivar esse movimento epistemológico de forma consistente.

A provocação colocada no encontro de 1999, por conseguinte, é tensionada por Gomercindo em sua não explícita diretividade, em sua imprecisa noção de diálogo, em sua acanhada definição da importância da atividade cognitiva na construção de um projeto humano de educação libertadora, tanto quanto pelo Mauro Del Pino em sua negligência na determinação das complexas relações que nossos projetos pedagógicos têm com as formas atuais e hegemônicas do capital.

Para grata surpresa, o trabalho da Eliane Peres, com simplicidade, competência e bom senso histórico, traz a público estratégias metodológicas inteligentes, que levam a sério estas

preocupações e que são capazes de alicerçar uma história da educação que responda às nossas angústias de vida contemporânea.

UM PASTOR ELABORANDO E IMPRIMINDO MATERIAL DIDÁTICO: DESVIO DE FUNÇÃO?

Lúcio Kreutz[7]
UNISINOS

Resumo: Wilhelm Rotermund (1843-1925) é considerado uma das principais lideranças na fundação do Sínodo Riograndense. Foi pastor luterano, professor, editor de jornal e de anuário, liderança na igreja e na comunidade. Além destas funções ainda investiu de forma significativa nos livros didáticos. No presente texto apresento uma reflexão sobre aquilo que me parece ter sido a motivação principal, em Rotermund, para alargar o leque de suas funções conjugando o exercício do pastorado com uma especial dedicação ao processo escolar.

Palavras-chave: material didático; educação teuto-brasileira; Wilhelm Rotermund.

UM PASTOR ELABORANDO E IMPRIMINDO MATERIAL DIDÁTICO: DESVIO DE FUNÇÃO?

Lúcio Kreutz

Wilhelm Rotermund (1843-1925) é considerado uma das principais lideranças na fundação do Sínodo Riograndense. Costuma ser descrito e lembrado como um pastor que teve muita influência no meio sócio-cultural e religioso. Foi pastor luterano, professor, editor de jornal e de anuário, liderança na igreja e na comunidade, extremamente envolvido com a dinâmica sócio-cultural e comunitária dos imigrantes. Além destas funções ainda investiu de forma significativa nos livros didáticos. Pergunto: qual terá sido seu objetivo com os livros didáticos? Essa parece-me ser uma questão significativa para a história da educação do Rio Grande do Sul.

[7] Com a participação das bolsistas Beatriz Kotz, Daniele Metz e Viviane Manfroi.

No presente texto apresento uma reflexão sobre aquilo que me parece ter sido a motivação principal, em Rotermund, para alargar o leque de suas funções conjugando o exercício do pastorado com uma especial dedicação ao processo escolar. Entendo que o eixo propulsor da sua opção pelos livros didáticos não foi tanto econômica, mas, principalmente, sócio-cultural e religiosa.

O pastor Dr. Wilhelm Rotermund e os livros didáticos

Nascido em Stemmen, na Província de Hannover, em 1843, Rotermund foi filho de professor. Fez os estudos iniciais com o pai, depois continuou os cursos regulares. Fez Teologia na Universidade de Göttingen. Trabalhou como professor na área rural, de 1867 até 1969. Foi ordenado pastor, colaborando com o Dr. Fabri - Inspetor das Missões e Presidente do comitê dos Protestantes Alemães no sul do Brasil - e, concomitante ao pastorado, fez seus estudos de doutorado na Universidade de Jena. Por influência de Fabri, embarcou, em 1874, para as missões no Brasil.

Uma vez em São Leopoldo, inseriu-se nas atividades pastorais e tornou-se uma liderança entre os evangélicos luteranos, estabelecendo a vinculação com o Comitê para as Missões de Barmen. No Brasil não encontrou uma política educacional do livro didático nem por parte dos governantes em relação à escola pública nem por parte dos imigrantes. O governo brasileiro iniciou a política específica em relação ao livro didático apenas na década de 1930, no contexto de ênfase nacionalista. Os imigrantes alemães, tendo chegado ao Rio Grande do Sul em 1824, usaram em suas escolas cartilhas manuscritas que foram elaboradas por Rosenboeck, professor de Hamburgo Velho. E, já em 1832, uniram-se para imprimir a primeira cartilha para suas escolas, com o título *Neuestes ABC– Buchstabier- und Lesebuch zunächst für die Kolonie von S't Leopoldo* (o mais novo abecedário para aprender a soletrar e a ler na colônia de São Leopoldo). Tinha ainda o subtítulo: *Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans mimmermehr* (o que Joãozinho não aprende, João não aprenderá mais) (Rambo, 1956, p. 114 e Hundert Jahre Deutschtum, 1924, p. 410). Após essa iniciativa, sabe-se muito pouco sobre o material escolar entre imigrantes alemães até fins da década de 1870. A partir de então a questão do material didático

começou a ter incentivo especial por parte da coordenação das igrejas evangélica e católica entre esses imigrantes.

Rotermund foi quem mais se empenhou nesse sentido. Como pastor luterano vinha da tradição agostiniana, onde se salientava a importância da leitura e escrita. Segundo Lutero todo cristão deveria ser alfabetizado para que pudesse ler a Escritura Sagrada. Através da influência luterana, Nürenberg e Ausburg tornaram-se centros de elaboração e de difusão de livros didáticos. Toda a história dos cristãos luteranos tem profunda vinculação com o processo escolar e com os livros didáticos. A promoção da leitura, especialmente de teor religioso, foi característica marcante do luteranismo.

A difusão dos manuais escolares ocorreu de forma intensa na segunda metade do século XIX, tendo diferenciações segundo as características sócio-culturais e políticas de cada povo e país. Esta difusão tem em comum, nos diversos Estados-Nação, o fato de ter estado associada a estratégias ou de modernização escolar nas perspectivas do liberalismo, ou de reação ao mesmo através do Movimento da Restauração.

De comum entre as diversas correntes político-ideológicas que investiam na difusão dos manuais escolares tinha-se o entendimento de que o livro didático era um poderoso instrumento para a escola que "redimia e civilizava". Apesar dos custos da produção e aquisição, eles eram concebidos pelas lideranças de propostas sócio-políticas e religiosas como um mecanismo muito eficaz e necessário para a formação de uma nova sociedade, seja em perspectiva liberal ou religiosa.

No entanto, a história do livro didático impresso já foi recebendo atenção desde o século XV, usando-se inicialmente mais a Bíblia para treinar a leitura. A expressão alemã *Fibel* (cartilha) teria se originado de "pequena Bíblia". Segundo outra versão vem do latim *Fibula*, pequena lousa sobre a qual se escrevia com estilete. Nos séculos XV, XVI e XVII usava-se mais a expressão *ABC Büchlein* (livrinho do ABC), *Tafelbüchlein* (livrinho de mesa), *Syllabenbüchlein* (livrinho do silabário), entre outros (LZ, 1911, n. 2, p. 16; Lexikon der Pedagogik, 1913, p. 1290).

Praticamente toda a história do livro didático reporta-se a esses abecedários (cartilhas). Pelas informações do *Lexikon der Pedagogik*, na segunda metade do século XIX e início do século XX

- portanto o período em que Rotermund estudou e foi professor na Alemanha - estavam em circulação em torno de 200 cartilhas diferentes, só em língua alemã. Acervos contendo milhares de livros didáticos como os da fundação Commenius, em Leipzig, e o Georg Eckert-Institut, em Braunschweig, comprovam pelos títulos a importância que os livros escolares começaram a ter a partir da segunda metade do século XIX na terra de origem de Rotermund.

Relembrando que Rotermund era filho de professor e que ele mesmo havia exercido o magistério em contexto no qual se consagrava a importância da escola e do material didático para o projeto das igrejas luterana e católica, entendemos porque esse pastor, ao iniciar sua atividade pastoral entre imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, deu tanta ênfase à organização de escolas e à produção de material didático. Entendeu que o processo escolar, com manuais escolares adequados, poderia ser uma privilegiada instância de ação pastoral.

No Brasil o livro didático foi objeto da política governamental de forma mais sistemática apenas a partir da década de 1930. Começou a fazer parte das políticas educacionais muito tardiamente, quando já tinha sido objeto de um desenvolvimento extraordinário entre imigrantes alemães no sul do país. Para Guy de Holanda (1957) o livro didático nacional é uma conseqüência direta da Revolução de 30. Segundo este autor, a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro provocado pela crise mundial, permitiu que o livro didático brasileiro, que antes era mais caro que o impresso no exterior, especialmente na França, competisse com o mesmo.

Em 1937 o MEC criou o Instituto Nacional do Livro (INL) para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional, científico e cultural. Ao INL competia planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do mesmo (Freitag, 1985 p. 134).

A criação do Instituto Nacional do Livro inseriu-se num rol de medidas visando a reestruturação e o controle ideológico do sistema educacional brasileiro numa perspectiva fortemente nacionalista. O conceito de nação era então elaborado a partir das características de uma única etnia tornando-se indesejáveis as

manifestações culturais de outras etnias que também se julgavam brasileiras.

Nos últimos anos o livro didático vem sendo alvo de uma série de questionamentos, tais como a forma pela qual é escolhido, sua distribuição, sua regionalização ou não e, principalmente, seu conteúdo, sua editoração, a ideologia e o método subjacentes ao mesmo. As críticas levaram a toda uma precaução em torno ao uso do livro didático. Porém, aos poucos um número crescente de intelectuais salienta que a questão fundamental consiste na elaboração de uma política que permita resgatar o livro didático em seu verdadeiro papel de auxiliar principal do professor (Serpa, 1987:11).

O significado dos manuais escolares para a ação educativa

Os livros escolares ou manuais didáticos, considerados até há pouco quase como resíduos etnográficos de pouca significação para o entendimento da história das instituições docentes, são hoje uma "fonte essencial" na configuração de uma nova historiogafia da educação. Benito (2000, p. 16), entre outros, explicita que o livro didático, vinculado à cultura da escola, não é apenas "um elemento material de uso dos professores e dos alunos. Também é uma representação concreta de todo um modo de conceber e praticar o ensino". Afirma que

> *"a textualidade do livro didático constitui uma forma de escrita que expressa teorias pedagógicas implícitas e formas de comunicação que são parte de uma determinada maneira de se conceber a educação e a dinâmica sócio cultural. Nos manuais escolares podem ser encontrados os valores, os conteúdos e os métodos que refletem intenções e estruturas da prática educativa" (Benito, 2000, p. 16).*

A partir da história cultural, Chartier (1990) e Benito (2000), entre outros, enfatizam a idéia de que os livros escolares não são

simples objetos e meios técnicos para reforçar a prática educativa, mas constituem-se em

> *"espaços de memória que revelam os códigos empíricos da vida das instituições e as chaves da identidade e da função do professor na arquitetura sócio-cultural. Ajudam a criar um novo tipo de sujeito leitor.(...)*
> *Situados no teatro cognitivo da escola, os livros didáticos são como que um guia para a elaboração da linguagem, das formas de se conduzir a atividade instrutiva em toda a trama de funções e de ações que os professores e alunos desenvolvem no processo educativo do espaço escolar" (Benito, 2000, p. 16).*

Nessa perspectiva de entendimento salienta-se que os livros escolares "além de produzirem um sujeito que está adscrito ao texto, também representam uma organização sistêmica do universo escolar enquanto realidade e enquanto representação" (Benito, 2000, p.16).

Chartier (1990; 1991 e 1994) foi quem mais sistematizou a concepção de que os manuais escolares, de modo semelhante a outros livros, são uma representação textual dos autores que os produzem. No entanto, foi além e salientou que também os usuários dos livros didáticos entendem suas formas e suas mensagens a partir e dentro de um certo consenso semântico que é assumido por todos os sujeitos do grupo em que são utilizados. Desenvolveu a compreensão, fundamentada a partir de suas pesquisas, que os livros escolares "não mostram apenas um tipo de conhecimento que a educação formal transmite". Eles também deixam transparecer "a ideologia de seus produtores, a lógica discursiva dos professores e as expectativas dos sujeitos que os lêem". Os manuais escolares são um poderoso instrumento para se intervir e "ajudar a conformar determinado modo de sociabilidade dos alunos". Por isto eles estão em convergência com outras estratégias culturais (Chartier, 1990; Benito, 2000, p. 15 e 16).

Sob esta perspectiva os manuais escolares são uma grande porta, um veio fecundo para se entrar no universo da dinâmica sócio-

cultural de determinado período histórico. Parece-me que esta é uma boa referência e uma condição para se entender Rotermund como um pastor que, além de suas funções pastorais, lançou-se à elaboração e à edição de manuais escolares.

O pastor que investiu no material didático

Quando chegou ao Brasil, na década de 1870, o Rio Grande do Sul ainda tinha grande déficit de escolas, sem uma política governamental relacionada com o livro didático. Essa política, como vimos acima, só iniciou na década de 1930. Nesse contexto, Rotermund entendeu que o processo escolar poderia ser uma instância privilegiada de ação pastoral. Reconheceu a necessidade de produzir manuais escolares que fossem adequados à realidade dos imigrantes no Brasil. Assim dedicou-se também a esta tarefa. Juntamente com o professor Nast, elaborou a *Fibel für Deutsche Schulen in Brasilien* (cartilha para as escolas alemãs no Brasil), impressa em 1878. Nesta cartilha conjugou o ensino da leitura e da escrita com seus objetivos religiosos e com as especificidades da realidade local e regional. No ano seguinte, em 1879, incluiu nesta cartilha o anexo *A orthopédia da língua portuguesa*, com a finalidade de ensinar a pronúncia correta do português aos imigrantes alemães. A cartilha de 1878, com o anexo de 1879, teve muita aceitação na escola teuto-brasileira, obtendo dezoito reedições até 1930. Rotermund é conhecido como grande incentivador do ensino da língua portuguesa para imigrantes alemães.

Ele também recorreu à imprensa como mecanismo para a formação continuada entre os imigrantes. Tendo adquirido uma impressora, lançou em 1880 o primeiro número de seu jornal *Deutche Post*[8] e publicou a partir do mesmo ano o *Kallender für die Deutschen in Brasilien.*[9] Conjugou trabalho pastoral com atividades de liderança no Sínodo Riograndense. Tudo isso com intensa difusão de seu ideário religioso-cultural através do Jornal, do Almanaque e de outras publicações. Neste contexto situa-se sua dedicação ao livro

[8] *Deutsche Post.* São Leopoldo: Rotermund, 1880-1928.
[9] Kalenderfür die Deutschen in Brasilien. São Leopoldo: Rottermund, 1881-1939 (edição anual).

didático. Percebeu que aí poderia ter uma instância estratégica para seu projeto de igreja e para formação comunitária. Por isso, além de ministrar aulas na escola da comunidade e no Colégio Independência, por ele fundado, Rotermund teve uma participação ímpar na produção e na constante reelaboração de material didático para a escola teuto-brasileira. Ao todo elaborou dezesseis manuais didáticos para a escola teuto-brasileira, na seguinte seqüência:[10]

1. **Fibel für deutsche Schulen in Brasislien,** 1878 (Cartilha para escolas alemãs no Brasil);
2. **A Orthoepia da Língua Portugueza em exercícios para as escolas alemãs no Brasil**, 1879;
3. **Rechenfibel**, 1879 (Livro de matemática);
4. **Martin Luthers Kleiner Kathechismus, christliche Fragestücke, tägliche Gebete und die Ordnung des öffentlichen Gottesdienstes**, 1881 (Pequeno catecismo de Lutero, com perguntas e respostas, orações diárias e estrutura das celebrações litúrgicas);
5. **Katechismus der christlichen Religion**, 1883 (Catecismo da religião cristã);
6. **Livro de Leitura para escolas allemans no Brasil**, 1888;
7. **Lesebuch für Schule und Haus**, 1891 (Livro de leitura para a escola e para o lar);
8. **Vollständige Grammatik der portuguiesischen Sprache in Regeln und Übungsstücken**, 1897 (Gramática completa da língua portuguesa em regras e exercícios);
9. **Geographie – Leitfaden für den Elementarunterricht**, 1899, 1912 (Geografia, guia para o ensino elementar);
10. **Schlüssel zu den Übungsstücken der "Vollständigen Grammatik der portugiesischen Sprache**, 1905 (Guia para o exercícios práticos na "Gramática básica da língua portuguesa");
11. **Hinários e Cancioneiros**, 1905;

[10] Ver ficha catalográfica destes 16 livros no anexo 1 para maiores informações sobre esses manuais...

12. **Religionsbuch für evangelischen Schulen in Brasilien**, 1918 (Livro de religião para escolas evangélicas no Brasil);
13. **Biblische Geschichten für evangelischen Schulen in Brasilien**, 1922 (Histórias biblícas para escolas evangélicas no Brasil);
14. **Spruchbuch zu Lutherich kleinen Kathechismus nebst Andeutungen über den Lehrgang**, início da década de 1920 (Livro de provérbios para o pequeno catecismo de Lutero acompanhado de sugestões para o ensino);
15. **Taboada Primária**, (s.d.);
16. **Minha Língua - Gramática portuguesa para uso nas escolas alemãs no Brasil**; (Portugiesiches Sprachbuch für die deutschen in Brasilien), 1933 (s.d.).

Juntamente com estes 16 manuais didáticos de sua autoria e sua editora, Rotermund ainda iniciou em 1917 a coleção *Das Schulbuch* (o livro escolar), com o sub-título: *Organ zum Ausbau der Schulbuchliteratur in Brasi*lien. Essa coleção continuou após sua morte, em 1925, perfazendo um total de 52 números até 1939. Na coleção *Das Schulbuch* Rotermund publicava as colaborações de pedagogos e professores e as sugestões dadas para a melhoria dos livros didáticos, adaptados às necessidades das escolas teuto-brasileiras.

Além desses 16 manuais elaborados e editados por ele, com sucessivas reedições, também publicou significativo número de manuais escolares elaborados por outros autores. Até o momento conseguimos identificar 38 desses manuais, boa parte reeditada sucessivas vezes[5].

A maior parte dos livros didáticos teuto-brasileiros passou por um dinâmico e contínuo processo de discussão por parte dos professores, provocando reelaborações e participações de outros autores nas sucessivas reedições. Em alguns casos ocorreram profundas reformulações no decorrer das quinze ou mais reedições. No final da década de 1930, somente a editora Roterumud havia

[5] Conferir anexo II, com a ficha descritiva destes manuais.

publicado acima de cinqüenta títulos de manuais escolares. Em 1931 já havia vendido cento e sessenta mil exemplares do *Praktischen Rechenschule* (Das Shulbuch, 40, 1932, p.5) . Possivelmente tenha sido o livro de maior tiragem, contudo, diversos manuais passaram de dez edições.

Outras publicações relacionadas com o processo escolar

Além dos livros didáticos, Rotermund também publicou o jornal *Deustche Post* (correio Alemão); o anuário *Kalender für die Deustschen in Brasilien* (anuário para imigrantes no Brasil) e o *Das schulbuch . Organ zum Ausbau der Schulbuch- literatur in Brasilien* (O livro escolar. Orgão para a literatura escolar no Brasil).

As duas primeiras publicações eram dirigidas a todos imigrantes alemães. A terceira, *Das Shulbuch*, tinha como público alvo os professores e os interessados no processo escolar. Era de grande importância para a qualificação do magistério, enviado a esses gratuitamente. Apresentava colaboração de diversos pedagogos na discussão dos problemas educacionais. Também publicava os relatos sobre as reuniões de professores nas quais se trocava idéias sobre livros didáticos: apontando-se os mais e os menos adequados e sugerindo-se procedimentos no uso dos mesmos na escola. Essa revista, além de insistir na formação pedagógica, também anunciava reuniões de professores, vagas de trabalho para os mesmos, informações e estatísticas sobre o processo escolar entre imigrantes e, logicamente, fazia a marketing dos livros escolares produzidos e editados por Rotermund.

Entre imigrantes luteranos, vinculados à IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil), também foi publicada a revista/jornal pedagógica *Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do sul. Vereinsblatt des deutschen evangelischen Lehrervereins in Rio Grande do Sul.* Esse é o jornal/revista da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Evangélicos do Rio Grande do sul, publicado de 1901 até 1939, quando foi proibido pelo processo de Nacionalização do Ensino. Nesta, curiosamente, Rotermund teve pequena participação.

Uma iniciativa singular, um final melancólico

Rotermund não foi o único a preocupar-se com material didático entre os imigrantes no Rio Grande do sul. Os imigrantes católicos, por exemplo, tiveram iniciativas semelhantes (ver Kreutz, 1994), no entanto, foi ele em termos individuais quem mais se distinguiu nesta empreitada. Até o presente momento conseguimos localizar cento e quarenta manuais produzidos pelos imigrantes alemães. Porém, sabemos, por intermédio de jornais e revistas, da existência de outros manuais utilizados pelos mesmos e ainda não localizados por nós.

A história do livro didático teuto-brasileiro encerra-se abrupta e drasticamente com o processo de nacionalização do ensino, a partir de 1937. Uma série de medidas preventivas vinham tolhendo as iniciativas dos imigrantes alemães quanto a produção do seu material didático, quando, com o agravamento das relações internacionais, um conjunto de medidas repressivas proibiu pura e simplesmente sua publicação e circulação. Com a Nacionalização do Ensino repressiva, livros, revistas, almanaques, jornais e muitos outros documentos do período foram destruídos tanto pelos agentes da Nacionalização quanto pelos próprios teuto-brasileiros. Estes fizeram-no em forma de auto-defesa. Muitas comunidades foram privadas de seu principal líder, o professor, e assistiram à desestruturação da rede escolar por eles criada. O disciplinamento da licença de professores, do material didático e a proibição da língua alemã, introduzidos de forma abrupta, influiram negativamente na qualidade do ensino de toda uma geração de crianças teuto-brasileiras.

Porém nem todo material didático foi destruído. Houve, sim, prejuízo em sua conservação porque foi escondido e, muitas vezes, mantido por longo tempo em precária situação de conservação. Hoje, além da tentativa em localizar o material didático, também é urgente que se encontre uma forma adequada para sua preservação.

Percebe-se claramente que para Rotermund os manuais escolares não eram apenas um componente material, técnico, para auxiliar o processo escolar. Eram entendidos como instrumentos privilegiados para ajudar a criar um novo tipo de sujeito leitor. Ele teve a habilidade de perceber que o livro didático tem a

potencialidade de produzir um certo consenso semântico, assumido por todos os sujeitos do grupo em que era utilizado. Isso nos permite entender porque investiu tanto na imprensa para os teuto-brasileiros e na elaboração e na publicação de manuais escolares. Percebia que no contexto histórico de então, esse era o meio e o caminho mais fecundo para ajudar a conformar determinado modo de sociabilidade dos alunos e da comunidade como um todo. Foi nessa perspectiva de entendimento que Rotermund sintonizou suas iniciativas relativas ao livro didático com sua ação pastoral.

BIBLIOGRAFIA

BENITO, Augustín Escolano. *Los Comienzos de la Edición escolar Moderna en España. El Libro y la educación*: Anele Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza, Espña, 2000, p. 15-57.

CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. In: Estudos Avançados. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas/USP 11(5): 173-191, 1991.

_____. *A História hoje: dúvidas, desafios, propostas*. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1994: 97-113.

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

DAS SCHULBUCH. Organ zum Ausbau der Schulbuchliteratur in Brasilien. São Leopoldo: Rotermund, 1917-1938.

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

FREITAG, Bárbara et alii. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP/REDUC, 1987.

HOLANDA, Guy de. Programas e Compêndios de história para o ensino secundário brasileiro – 1931-1956. In: FREITAG, Bárbara et alii. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília, INEP/REDUC, 1987.

HUNDERT JAHRE DEUTSCHTUM in Rio Grande do Sul, 1824-1924. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1924 (provável autoria de Theodor Amstad).

KURZE GESCHICHTE DER DEUTSCHEN EINWANDERUNG IN RIO GRANDE DO SUL. Herausgegeben von der Arbeitsgemeindschaft 25 Juli in RS. Rotermund, 1936.

KALENDER FÜR DIE DEUTSCHEN IN BRASILIEN. São Leopoldo: Rottermund, 1881-1939 (edição anual).

KREUTZ, Lúcio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira.* São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994 a.

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).

LEXIKON DER PEDAGOGIK, ester Band. Herausgegeben von Ernest W. Roloff. Freiburg in Breisgau, 1913: 1290-1301.

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

SERPA, Luiz Felipe Perret. A questão do livro didático. In: *Em aberto.* Brasília, INEP, 6(35):11-22.

EDUCAÇÃO DAS VONTADES, DOMÍNIO DE SI: A *CRIANÇA-EDUCANDA* NO DISCURSO DE RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA E AS PRÁTICAS DE OBJETIVAÇÃO E DE SUBJETIVAÇÃO DA INFÂNCIA[1]

Eliane Peres
FaE/UFPel

Resumo: Neste trabalho, examino os discursos e as práticas em relação aos alunos da escola primária sob dupla perspectiva: por um lado, como a infância tornou-se *objeto de conhecimento* das ciências pedagógicas (práticas de objetivação); por outro, analiso como os objetivos dessas práticas eram fundamentalmente os de promover processos de subjetivação. No caso deste trabalho, as práticas de objetivação e os processos de subjetivação da criança são analisados enquanto práticas criadas, desenvolvidas e difundidas pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e criado em 1943. O CPOE foi o espaço de produção de uma nova *expertise* educacional no Rio Grande do Sul e responsável pela introdução de práticas *científico-experimentais* no ensino primário que estavam ancoradas na chamada *ciência renovada.*

Palavras-chave: renovação pedagógica; escola primária; infância.

[1]Este texto é uma versão condensada de um dos capítulos da minha tese de doutorado defendida em dezembro de 2000 na UFMG e intitulada: *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: A escola como oficina da vida. Discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959).*

EDUCAÇÃO DAS VONTADES, DOMÍNIO DE SI: A *CRIANÇA-EDUCANDA* NO DISCURSO DE RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA E AS PRÁTICAS DE OBJETIVAÇÃO E DE SUBJETIVAÇÃO DA INFÂNCIA

Eliane Peres

1. *Espíritos em formação:* a criança-educanda no discurso pedagógico do CPOE

Em 1942 a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul passou por uma reorganização e foi denominada, então, de *Secretaria da Educação e Cultura.* Nesse reorganização foi criada, em substituição as antigas Inspetoria e Diretoria da Instrução Pública, o *Departamento de Educação Primária e Normal.* As funções deste Departamento eram, fundamentalmente, as de "exercitar, orientar e fiscalizar as atividades relativas à educação pré-primária, primária e normal, bem como o ensino supletivo" (Artigo 12°. Decreto 578. 22/07/1942). Em 1943, foi aprovado o *Regimento Interno do Departamento de Educação Primária e Normal* e com ele instalado o *Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais* (CPOE)[2]. A partir de então – e até os anos 70 - o CPOE passou a desempenhar um papel fundamental no ensino primário do Rio Grande do Sul. Tinha como função principal a "realização de estudos e investigações psicológicas, pedagógicas e sociais, destinados a manter em bases científicas o trabalho escolar" (Decreto, 794 de 17/06/1943). Eram atribuições do CPOE, ainda, segundo o Decreto 794 de 1943, elaborar medidas para a organização das classes, a orientação educacional e o controle do rendimento escolar. Isso deveria se efetivar através de cursos e reuniões, de visitas às unidades escolares, de ensaios pedagógicos, de consultas de ordem

[2]Constituíam o Departamento de Educação Primária e Normal diversos órgãos. Além do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, o Serviço de Controle e Correspondência, o Serviço de Concursos, a Superintendência de Educação Primária, a Superintendência do Ensino Normal, a Superintendência de Educação Artística e as Delegacias Regionais de Ensino (Decreto 794 de 17/06/1943).

técnica, da elaboração de programas, de planos, de comunicados, de circulares e de instruções, através da manutenção de uma Biblioteca Central de obras pedagógicas e escolares, da organização do conteúdo pedagógico do Boletim de Educação da SEC, da indicação de livros didáticos e de obras para as bibliotecas dos professores e dos alunos.

O CPOE manteve-se até a sua extinção na década de 70 como um órgão autônomo de direção, de orientação e de normatização didático-pedagógico de todo o ensino do Rio Grande do Sul. De um órgão com fins de pesquisas e de estudos o Centro assumiu, também e principalmente, as funções normativas de toda a rede pública estadual de ensino (por extensão, das redes municipal e particular).

O CPOE foi, também, fundamentalmente, um espaço de divulgação dos fundamentos da *Escola Renovada.* A implantação de métodos ativos, a centralidade da criança no processo de aprendizagem, a escola como espaço de exercício da criatividade, o desenvolvimento da autodisciplina, da liberdade individual, do espírito criador, da consciência moral dos educandos, foram alguns dos princípios defendidos pelo Centro. Nesse sentido, é que ao longo dos anos de atuação do CPOE frente a educação sul-rio-grandense, a *crianças-educanda* foi um dos alvos principais dos discursos e das ações deste Centro.

Nos discursos do CPOE é possível perceber a coexistência de duas perspectivas contraditórias de compreensão da infância: uma que apresentava **a criança como propensa ao mal, ao desvio**, à **prática de atos imorais**, e outra que **exaltava a pureza e a docilidade do espírito infantil**. Ambas, contudo, trabalhavam com a idéia da plasticidade do espírito infantil, com a idéia do "pequeno selvagem", do espírito que precisava ser "lapidado", constantemente trabalhado. Trabalhar o espírito infantil, enobrecer, espiritualizar e moralizar as crianças antes mesmo de "enriquecer inteligências e capitalizar conhecimentos" aparecem como as principais funções da escola. Acima de tudo, *evitar o contato das crianças com o mal* era uma das orientações fundamentais advindas do CPOE e dirigidas às professoras primárias:

> Considerando a extrema plasticidade da criança e do adolescente e, de certo modo, a sua incapacidade de manter o poder da vontade em contraposição a seus impulsos, não será conveniente, em um plano de educação, proporcionar ao educando o contato com o mal (Comunicado do CPOE, 1950).
> Será necessário fortalecer de tal modo o poder da vontade [dos alunos] que as faculdades afetivas sejam dominadas e disciplinadas de modo a prevalecer sobre o que houver no indivíduo que se contraponha à plenitude de sua personalidade (Comunicado do CPOE, 1950).

Impulsiva, incapaz de vontade própria, era necessário que a escola dominasse e disciplinasse a *vontade* dos alunos; criasse as condições afetivas favoráveis para a prática do bem evitando o contato com o mal; criasse as melhores situações para um desenvolvimento sadio da criança e para uma vida segura e feliz (Boletim do CPOE, 1948-1949).

Os alunos, porque eram *espíritos em formação,* deveriam ser incitados cotidianamente a praticar a responsabilidade individual, o esforço, a perseverança, a iniciativa, as boas maneiras, a confiança em si, o desenvolvimento da vontade, o autodomínio e a auto-suficiência, enfim, o "domínio de si". O CPOE sugere, inclusive, *como* fazer isso do ponto de vista prático: com o "exercício de uma qualidade determinada, em situação definida e por limitado espaço de tempo. Por exemplo, o autodomínio na leitura de pequeno trecho, sem levantar os olhos do livro; sacrifício de um prazer ou de um gosto em benefício de outrem" (deixar de fazer uma coisa que gosta, dar a alguém algo de que gosta muito, etc.) (Comunicado do CPOE, 1946). Sugeria-se que o sujeito fosse colocado em situações reais de sacrifício e de renúncia em que pudesse verificar e se defrontar com a sua capacidade de domínio sobre si mesmo. Essas pequenas situações de sacrifício e abnegação, vivenciadas freqüentemente na escola, converter-se-iam em regras de conduta e direcionariam a vida cotidiana dos indivíduos. Uma vez experenciados momentos de autodomínio e de renúncias no ambiente escolar – na pequena comunidade - o sujeito estava capacitado para uma vida – em sociedade - de oblação e de devotamento aos outros. Através de

sacrifícios e privações, pretendia-se que a criança percebesse "que não veio ao mundo para ser servida mas para servir" (Decreto 8020. *Programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado*, 1939).

Contudo, nada deveria ser obrigatório na educação das crianças. À obrigatoriedade deveria se opor a emulação. Algo como *emulação consigo mesmo* pela "comparação dos atos praticados hoje, com os executados na véspera – devo ser hoje, melhor do que ontem" (Decreto 8020. *Programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado*, 1939).

Referindo-se a uma *Campanha de Boas Ações* que deveria ser desenvolvida em todas as escolas públicas do Estado, um dos comunicados do CPOE, de 1946, alertava quanto à não obrigatoriedade em relação às ações dos alunos:

> (...) Cumpre observar que, tratando-se de uma campanha de formação moral, **seria negativo obrigar os alunos a trazerem sua contribuição de boas ações**. Essa resultará de um **propósito interior** que a campanha bem orientada terá suscitado. Os alunos não assinarão os relatos das boas ações para que haja oportunidade de exercer colaboração sem vanglórias pessoais (Comunicado do CPOE, 1946. Grifos meus).

Nesse sentido, os escolares deveriam ser *vigias de si mesmo*, tanto em relação às *boas ações* quanto às *más*. As primeiras deveriam ser exercidas sem coação, sem obrigatoriedade e, na medida do possível, no anonimato; em relação às segundas, pretendia-se chegar a um estágio tal de *vigilância sobre si mesmos* que as próprias crianças deveriam ser capazes de autocorreção e de auto-regulação (eram, assim, 'técnicas auto-regulatórias'). Isso deveria acontecer menos pelo medo, pelas intimidações ou pelos castigos do que pela *educação das vontades*.

Vigiar, cuidar, proteger, incitar ao bem, evitar o contato com o mal, tudo isso fazia parte do universo do CPOE em relação às *crianças-educandas*. Nada, porém, estava mais presente na pauta do CPOE do que a idéia de que era preciso, antes de mais nada, **conhecer a criança**. O CPOE propunha o conhecimento integral dos

alunos das escolas primárias gaúchas como ponto de partida do trabalho escolar:

> O conhecimento da criança em idade escolar, e, de modo especial, da criança rio-grandense, **em todos os aspectos** que interferem no processo educativo, para determinar-lhe as possibilidades relativamente à aquisição das noções, dos hábitos, atitudes e habilidades constantes das exigências programáticas, constitui o ponto de partida do trabalho (Boletim do CPOE, 1948–1949, p 10. Grifo meu).

Esse "conhecimento total" da criança-educanda era baseado num conjunto amplo de saberes produzidos pelos diferentes campos de conhecimento: da jurisprudência, passando pela Psicologia, pela Sociologia, pela Biologia, pela Higiene e Medicina até a Pedagogia. No caso da educação sul-rio-grandense e especificamente do processo de renovação pedagógica, a Psicologia foi o referencial base do CPOE na produção de práticas escolares e na produção das subjetividades de alunos e de professoras. O *curso de Psicologia* para professoras dos grupos escolares da capital, de julho a outubro de 1951, promovido pelo CPOE, é um exemplo nesse sentido. O objetivo desse curso era, em primeiro lugar, o de "ensinar as professoras a observar e interpretar os comportamentos das crianças de modo que possam influenciar eficazmente seu desenvolvimento"; em segundo lugar, "formar uma atitude científica em face dos problemas educacionais"; e por fim, "levar as professoras a uma aceitação afetiva de todas as crianças indistintamente e à compreensão de seus problemas e deficiências individuais para atuar de preferência sobre eles" (Boletim do CPOE, 1950-1951, p. 81).

Dois exemplos de práticas instituídas pelo CPOE são reveladores do processo de objetivação da infância, de construção de saberes para conhecer e intervir e, assim, controlar e disciplinar as crianças. Ambos são exemplos da forma como se elaborou no Rio Grande do Sul *uma análise da infância*. O primeiro, a obrigatoriedade do preenchimento de **Fichas para observação dos alunos** (Boletim do CPOE, 1948-1949; Revista do Ensino, 1953) e a

realização do **Questionário de avaliação das condições físicas, intelectuais e emocionais** do aluno ingressante no 1° ano escolar; o segundo, a criação da **Clínica de Conduta Infantil** (Boletim do CPOE, 1947; 1948-1949).

Inicialmente tomemos como exemplo duas fichas para observação dos alunos. A primeira, de 1948, foi distribuída pelo CPOE acompanhada de uma circular. A segunda, também foi elaborada pelas *especialistas* do CPOE. Foi divulgada, no entanto, na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, em 1953. Ambas solicitavam dados similares: dados pessoais, dados sobre a vida escolar do aluno e sobre o seu desempenho escolar, sobre os conhecimentos adquiridos, sobre a família, o lar, o lugar de moradia; procuravam registrar os comportamentos, as condutas, as capacidades, os interesses e as reações, a capacidade de trabalho, as habilidades. Estavam sob observação ainda: a memória das crianças, a atenção, a imaginação, a concentração, a agilidade, etc.

Concentremo-nos na ficha de 1948: uma primeira parte era organizada para o registro de características dos alunos associadas às capacidades intelectuais (desempenho nas diferentes disciplinas, aprendizagem, memória, atenção, concentração, imaginação, capacidade criadora, capacidade de trabalho – lento ou rápido -, habilidades manuais, agilidades corporais, oralidade, vocabulário, expressão escrita, etc.). Já a segunda parte denominava-se *Observações feitas sobre o caráter e a personalidade do aluno durante o curso.* Um conjunto de questões era, então, lançado ao professor, nessa parte relacionada ao caráter do aluno, sempre com duas possibilidades de resposta. De um lado seria necessário que o professor respondesse, entre outras coisas, se o aluno era do tipo *egoísta, vaidoso, impaciente, rebelde, dominador, abatido* e *resignado* (diante do insucesso), *colérico, desordenado, instável, indiferente, pessimista, desonesto, grosseiro, dissimulado;* tudo isso em oposição a características como: *altruísta, modesto, paciente, responsável, fleumático, cuidadoso, perseverante, curioso, otimista, decidido, honesto, polido, franco.* Esses dados funcionavam, também, de alguma forma, como *projeção de futuro.* Ajudavam a construir a trajetória escolar do aluno na medida em que *alocavam* os sujeitos em diferentes espaços discursivos: bons e maus alunos, capazes e incapazes, fortes e fracos, líderes e liderados, cultos e

incultos, equilibrados e desequilibrados, coléricos ou fleumáticos, etc. Nesse sentido, projetavam, também, *lugares sociais* para os alunos.

Em 1953, a *Ficha de Dados e Observação dos alunos*, embora possibilitando que as respostas fossem de caráter mais descritivo, não deixa de apresentar critérios sob os quais os alunos deveriam ser observados e posteriormente classificados. Solicitava-se dados (com a orientação de que fossem registrados a partir de impressões diretas e informações colhidas em fontes fidedignas) que se relacionavam: a) **aos aspectos familiares**; b) **às condições de moradia e do bairro** onde a criança vivia; c) **às capacidades da criança**, ou seja, a maturidade, a inteligência e a vida escolar; d) **aos interesses e preferências**, em relação às atividades escolares, ao lazer, à estética, aos jogos, ao meio social, aos interesses profissionais; e) **às atitudes e reações em face de pessoas,** ou seja, em relação à família, aos pais, aos irmãos, à professora, aos colegas, aos amigos de fora da escola, às pessoas estranhas e em relação a si mesmo; f) **às atitudes e reações em várias situações**, como na escola, no trabalho escolar, nos jogos e recreações, nos acontecimentos familiares, nos acontecimentos escolares e comunitários, etc. Ao apresentar todos os itens a serem observados e registrados, a *Ficha* elaborada em 1953 também apresentava as características sob as quais as crianças, seus comportamentos, suas famílias, enfim, suas próprias vidas e culturas seriam classificadas. Os comportamentos e as ações dos alunos e de seus familiares poderiam ser caracterizados como: *agressivos*, *submissos*, *indiferentes*, *hostis*, *admiráveis*, *temerosos*, *naturais*, *respeitosos*, *insolentes*, *confiantes*, *simpáticos*, *bons*, *maus*, *atrevidos*, *disciplinados*, *desinteressados*, *perseverantes*, *inferiores*, *superiores*, *controlados*, *descontrolados*, *impulsivos*, *coléricos*, *negligentes*, *equilibrados*, etc.

O **Questionário de avaliação** das condições físicas, intelectuais e emocionais, produzido pelo CPOE, segue a mesma lógica das Fichas de observação: conhecer o aluno individualmente nas suas particularidades, interesses, necessidades e principalmente em seus problemas para possíveis soluções e intervenção escolar. Essa intervenção tinha em vista, contudo, a inserção social dos sujeitos. *Corrigir* na escola e na família possíveis *desvios*,

especialmente de comportamento, permitiria o *ajustamento* social necessário ao bom funcionamento da sociedade.

O questionário de avaliação dos alunos, em questão aqui, compunha-se de três partes: condições físicas, intelectuais, emocionais. Na primeira, quatro aspectos deveriam ser levantados: *saúde geral do aluno*, *coordenação muscular*, *visão* e *audição*. Na segunda, nas condições intelectuais, deveriam ser consideradas: *a atividade mental*, *as experiências*, *a linguagem oral.* Em relação ao terceiro item, condições emocionais, dois aspectos estavam sob avaliação: *qualidades pessoais e qualidades sociais*. Assim, da aparência (A criança tem aparência robusta e sadia?) até as formas de se portar (Coopera bem com seus colegas? Respeita os superiores? É cortês e tem boas maneiras?) passando pelas características mnemônicas (Memoriza com facilidade? Faz perguntas inteligentes?), tudo deveria ser observado, registrado, e servir como matéria prima para o trabalho do professor. Ao que tudo indica, esse questionário compunha, com os testes escolares – tratado no próximo item –, o conjunto de dados que a professora do 1° ano deveria dispor ao iniciar seu trabalho. Juntamente com isso, era recomendada, ainda, a realização uma **entrevista com a família** (CPOE, s/d). Uma história pregressa do aluno deveria ser feita para garantir um bom trabalho escolar. Assim, a entrevista previa questões desde o parto da criança até as medidas disciplinares usadas em casa. Considerando isso, pode-se imaginar que o professor, logo no início de suas atividades, já detinha, em relação a cada aluno e ao conjunto da classe, um perfil pré-definido.

A **autobiografia**, como prática de objetivação e de subjetivação, também foi incentivada pelo CPOE. Nos anos 40, esse Centro distribuiu a todas as escolas primárias um modelo a ser seguido para que as crianças pudessem fazer suas autobiografias. Um *exame de si*, da relação com a família, da organização e funcionamento "do lar", da vida escolar e dos projetos de futuro foi, então, proposto pelo CPOE através da atividade denominada *Minha autobiografia.*

Pelas práticas de 'descritibilidade' acima referidas é possível dizer que um dos princípios fundantes do movimento renovador, **conhecer a criança** em todos os seus aspectos, foi levado a termo pelo CPOE. O Centro disponibilizou aos professores primários todo

um aparato para que isso se efetivasse. Era, também, parte do esforço em caracterizar a Pedagogia como um campo científico.

Em relação à **Clinica de Conduta Infantil**, em funcionamento desde os anos 40 junto ao CPOE, pode-se afirmar que ela nasceu associada aos princípios de racionalidade, fidedignidade, objetividade, cientificidade e eficiência (Boletim do CPOE, 1947, p. 33-35). Seu objetivo principal era o de estudar as crianças matriculadas nos grupos escolares do Estado. Uma das principais investigações realizadas pela *Clínica de Conduta Infantil* foi denominada: *Investigação do nível pedagógico dos alunos dos grupos escolares do Estado em relação com suas idades cronológicas*. A partir do preenchimento de quadros com dados estatísticos relacionados ao número de alunos de cada idade matriculados em cada série do curso primário, totalizando o levantamento da situação de 79.900 crianças matriculadas nos grupos escolares do Estado, efetuou-se um tratamento estatístico (da relação idade-série) com o intuito principal de *fixar normas para a determinação do atraso pedagógico, estabelecer a área do normal, caracterizar as situações anômalas* (Boletim do CPOE, 1947).

As crianças consideradas com dificuldades especiais de adaptação, as "crianças difíceis", os "levemente retardados", "os desajustados", "os atrasados pedagógicos", foram a clientela alvo da *Clínica de Conduta Infantil* do CPOE. Em vista disso, a Clínica atendeu "37 casos de crianças difíceis" em 1947, com o propósito de "fornecer aos professores elementos que possibilitassem uma influência salutar da escola". Nesse sentido, na Clínica foram estudados "37 casos de crianças difíceis, os quais exigiram visitas domiciliárias a escolas, entrevistas com crianças, mães e professoras, preenchimento de fichas com dados relativos à vida escolar, familiar e social, autobiografias, exames médicos, aplicação de testes psicológicos, análise dos dados colhidos e indicação do tratamento" (Boletim do CPOE, 1948-1949).

Esses aparatos pedagógicos (fichas, testes, pesquisas, biografias, autobiografias) não eram mera aplicação de técnicas e princípios criados pela Pedagogia Científica, eram eles mesmos "locais de produção" dos sujeitos pedagógicos. Nesse sentido, pode-se afirmar que o discurso pedagógico é produtivo. O sujeito aprendiz e os docentes não são, portanto, um *a priori*, que existam fora das

condições de sua produção ou sejam anteriores a elas (Valerie Walkerdine, 1998). Eles são produzidos ao mesmo tempo em que produzem discursos e práticas escolares.

Essas práticas de objetivação, acima descritas, funcionavam como tecnologias do eu, entendidas, na perspectiva de Foucault (1990), como tudo aquilo que permite "aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, condutas ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmo com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade" (p. 48). As fichas de observação dos alunos, os questionários, as autobiografias, os dados levantados e os resultados apresentados pela *Clinica de Conduta Infantil*, forneciam critérios aos próprios alunos de como pensar, sentir, agir, comportar-se e igualmente critérios aos professores sobre os comportamentos, as aprendizagens satisfatórias ou não, a normalidade e a anormalidade, do que era correto e incorreto, do bom e do mau aluno, entre outros. Propunha-se, assim, através de uma combinação de observações e de julgamentos normativos, um conjunto de características que qualificavam e/ou desqualificavam os alunos. Expressões como: *fora da normalidade, atrasado pedagógico, inadaptado, criança difícil, levemente retardado, deficientes sensoriais, da palavra, do caráter, desajustados, desajustado social, deficientes morais, deficientes mentais, crianças com ritmo lento de aprendizagem* (Boletins do CPOE, 1947-1959), foram algumas das classificações produzidas nesse período. Esse processo caracteriza-se como a criação de *espaços epistemológicos* do escolar. O CPOE produziu um conjunto de características que iriam determinar o *lugar* da criança na escola: os fortes, os fracos, a criança média, os repetentes, os de nível mental baixo, os desajustados escolares, os desajustados sociais, os deficientes, os inadaptados, os de condutas irregulares, os normais e os anormais, entre outros. A partir dessas características era determinado também o "*quantum* de aprendizagem" que cada um poderia desenvolver: para os que eram classificados como "fracos", por exemplo, um mínimo reduzido de atividades e conteúdos programáticos; aos que eram considerados "fortes" era reservado um ritmo e uma quantidade superior de conhecimentos escolares. Essa classificação organizava espaços, tempos, aprendizagens,

possibilidades, experiências. A escola diferenciava, hierarquizava, classificava e, portanto, em algumas situações, discriminava. Considerando que "não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico" (Mario Diaz, 1998, p. 15), é possível afirmar que as ações, os discursos, as práticas instituídas pelo CPOE, produziram as crianças como objetos de conhecimento e estabeleceram um campo de saber que determinava o lugar epistemológico de cada uma e do conjunto dos alunos na escola.

As formas de *classificação dos alunos para organização das classes* – principalmente com o uso de testes de maturidade para as primeiras classes e o uso de notas de provas finais para a organização das classes seguintes (2° ao 5° ano) podem ser entendidas também processos de objetivação e de subjetivação da infância. Será o assunto tratado a seguir.

2. *Práticas de medição, práticas de classificação:* os testes e a organização das classes

De todas as formas de 'descritibilidade' da infância - como as fichas de observações, os mapas estatísticos, os gráficos, os registros escritos, as biografias, etc. – os **testes escolares** (de inteligência, de maturidade, de aptidão) podem ser considerados os de maior alcance na escola primária desde o final do século XIX em praticamente todo o mundo Ocidental.

No caso do Rio Grande do Sul, as *especialistas educacionais* do CPOE, para além de divulgar e recomendar o uso dos *Testes ABC* de Lourenço Filho para avaliar o grau de maturidade dos alunos, produziram também testes para ser aplicados em alunos das escolas gaúchas. O CPOE, através da *Secção de Psicologia*, divulgou – e ao que tudo indica produziu – um teste denominado *Bécasse: teste coletivo de maturidade escolar*. O material de divulgação desse teste foi assinado por Betti Kazenstein Scönfeldt (Bécasse?), possivelmente psicóloga ligada ao Centro e responsável por esse trabalho. Independente disso, o importante é perceber o esforço do CPOE em "manter as bases científicas do trabalho escolar" – um de seus principais objetivos. Revela, também, em que medida esse Centro estava em consonância com as descobertas do campo pedagógico e psicológico e foi o responsável, no Rio Grande do Sul,

pela introdução e divulgação de práticas associadas à Pedagogia e Psicologia Experimental (já que a observação, a medição, a aferição, a escala, as classificações – da inteligência, dos comportamentos, da aprendizagem, das aptidões – foram práticas que estiveram na gênese e no desenvolvimento desses campos).

A justificativa para a realização do teste de maturidade ***Bécasse*** era, fundamentalmente, "o elevado número de repetentes do primeiro ano" e a necessidade de tomar todas as medidas possíveis que pudessem melhorar essa situação de reprovação e de "prevenir malogros". No material de divulgação do *Teste Bécasse* havia uma orientação de que nenhum teste psicológico poderia dispensar o *exame físico* e o *exame de vista* – feitos, obviamente, por um médico - uma vez que "para julgar a maturidade escolar é necessário ver seus diversos aspectos: físico, mental, emocional e social" (Betti K. Schönfeldt, s/d). Além disso, orientava-se para que tudo isso fosse complementado pelas observações da professora do Jardim de Infância e/ou classe pré-primária e pela análise de desenhos, de pinturas, de recortes, etc, da criança. Segundo a autora do trabalho, o *Teste Bécasse* permitiria um estudo individual para indicar certas características da personalidade infantil, essenciais para o ajustamento social e emocional de cada um e para um bom desenvolvimento do trabalho escolar.

O *Teste Bécasse* foi caracterizado como um **teste coletivo de maturidade escolar** que pretendia, através de dez provas, avaliar as capacidades mentais, a expressão gráfica, os aspectos emocionais e sociais das "crianças novatas do curso primário". Dessas dez provas algumas foram retiradas de outros testes: ABC de Lourenço Filho, Goodenouhg, Decroly-Buyse, Hetzer-Tent (nesse sentido esse *Teste Bécasse* pode ser considerado uma 'adaptação' ou uma 'compilação' de outros testes).

A prática dos testes estava imbuída de um *poder* de decisão, de classificação e de hierarquização na vida escolar. Conforme indiquei anteriormente, o que precisa ser considerado é que testes dessa natureza e a posterior pontuação obtida praticamente determinavam a trajetória escolar do aluno e sua *posição* no contexto escolar. Se recebesse uma pontuação que o classificava como *inferior*, iria para uma classe *fraca*; *médio*, para as classes *médias*, e *superior*, para as classes denominadas *fortes*. Havia, portanto, uma

relação direta entre os testes escolares e a organização das classes. Homogeneidade era a palavra de ordem! E para além disso, nas classes *fracas, médias* e *fortes* desenvolviam-se tipos diferentes de trabalho, caracterizando quase que uma espécie de *reprodução* ou *confirmação* (profecia auto-realizável) de uma realidade dada *a priori:* ensino fraco para os *fracos* e forte para aqueles classificados como tal. Em muitos casos, antes mesmo de se efetivar o processo de ensino, a trajetória escolar desses alunos já estava traçada e o resultado final já havia sido prescrito. As investigações do CPOE de alguma forma apenas confirmavam essa realidade (uma das conclusões de uma das pesquisas do CPOE, *A linguagem escrita das crianças que freqüentaram a 2ª série primária, em 1946,* foi: "as classes médias e fortes apresentam um desenvolvimento maior da linguagem em relação às classes fracas" [Boletim do CPOE, 1948-1949, p. 136-149]).

Desde o início do século havia normatizações quanto à organização das classes. O CPOE, contudo, complexificou, a partir do final da década de 40, as formas de agrupamento de alunos. Primeiro, estabeleceu um vínculo direto com os resultados obtidos pelos alunos nas provas objetivas e as classes; segundo, propôs critérios para o agrupamento dos alunos assentados em uma triangulação: alunos novos, alunos repetentes e alunos inabilitados. Em cada um desses três grupos havia, ainda, complexas subdivisões que obedeciam outras diretrizes, como a idade e a aprovação ou a reprovação em diferentes matérias, que era, também, critério que aproximava ou dividia os alunos; terceiro, hierarquizou e classificou o sujeito epistêmico entre os aptos e os não-aptos para aprender. O aparecimento do termo "maturidade", a partir da década de 40, no lugar de "grau de adiantamento" ou "grau de conhecimento", revela uma mudança em relação ao sujeito da aprendizagem. Ela insere um componente novo na vida escolar: estar pronto ou não para aprender, ter ou não aptidões para o mundo intelectual. Não basta, então, conhecer/dominar conteúdos escolares, era preciso algo mais, que só a ciência experimental poderia aferir. A desvinculação entre inteligência e maturidade, procedida com a colaboração de Lourenço Filho, especialmente com a obra *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, e a distinção estabelecida por Edouard Claparède entre inteligência e

aptidão, por exemplo, complexificaram o processo de *análise da infância* e imputaram a escola formas mais sofisticadas de esquadrinhar e perscrutar a criança-educanda (nesse sentido, os próprios testes, decorrentes desses discursos, se enquadram nesses sofisticados processos de escrutínio da infância). A escola passa a produzir um sujeito imaturo, inábil, desajustado, e até, em alguns casos, deficiente, tanto do ponto de vista da capacidade intelectual e moral quanto do ponto de vista da inserção social. Com isso, também, nesse período, propostas pedagógicas diferenciadas começam a surgir. Há uma hierarquização e uma diferenciação mais acentuadas nos processos de ensinar e de aprender.

Os comunicados do CPOE em relação à organização das classes – durante praticamente quase uma década, entre 1947 e 1956 - permitem melhor compreender esse processo anteriormente sumariado da divisão dos alunos considerando a condição de alunos novos, repetentes ou inabilitados. É interessante observar que são comunicados que contêm explicações minuciosas e, em alguns casos, contêm alguma observação manuscrita – talvez de diretoras que participaram de reuniões de orientação nas Delegacias de Ensino.

Inicialmente, nos comunicados, há a apresentação das vantagens da homogeneização, que é o princípio básico sob o qual são dadas todas as orientações para a organização das classes. O 1° ano era considerado o grupo que apresentava maior heterogeneidade, sendo alvo, portanto, de maiores cuidados e detalhamentos nas prescrições. Conforme afirmei, os alunos candidatos a freqüentarem o 1° ano escolar passavam por uma primeira *triagem:* "os alunos novos, os reprovados nas provas objetivas e os inabilitados, em virtude do parecer do professor da classe" (Comunicado n° 1. CPOE. 01/03/1947). Esses alunos inabilitados eram, em realidade, aqueles que no ano anterior, reprovados mediante parecer da professora, não haviam realizado as provas objetivas, que promoviam ou retinham os alunos de uma série à outra. Os inabilitados seriam classificados, segundo o comunicado, face ao nível de aproveitamento que revelassem no início do período letivo. A diretora deveria providenciar para que esses alunos realizassem uma prova de *Linguagem* e *Matemática* que incluísse as "dificuldades do programa" e determinasse "a etapa de aprendizagem da leitura e da escrita" em que se encontravam. Havia a possibilidade, nessas

situações, caso o aluno não tivesse vencido "sequer as técnicas iniciais da leitura e da escrita", de que fosse incluído no grupo dos "novatos" (Comunicado do CPOE, 1947).

Os alunos novos eram também divididos em diferentes classes, conforme seus desempenhos nos *Testes ABC* de Lourenço Filho, como disse, amplamente usados nas escolas primárias sul-rio-grandenses nesse período. Após a aplicação dos testes, deveriam ser observadas, ainda, as seguintes normatizações, indicadas no comunicado de 1947: que as classes de alunos que obtivessem as melhores pontuações nos testes fossem maiores e que, portanto, as que reunissem crianças com baixa pontuação fossem reduzidas; que se evitasse o agrupamento de alunos com diferença de idade superior a três anos; que as designações "A", "B", "C"... indicassem um decréscimo progressivo do nível de maturidade dos alunos; e, finalmente, caso fosse necessário – pelo número reduzido de alunos, de professoras, de salas de aula – agrupar crianças com *scores* diferenciados, que se procurasse primeiro agrupar os de mais alta pontuação para, então, incluir as crianças com "*scores* inferiores mais aproximados", desde que a variação não fosse maior do que 4 pontos; caso houvesse turmas de novatos agrupadas com uma diferenciação superior a 4 pontos – considerada, portanto, uma turma heterogênea -, dever-se-ia promover "a formação, dentro do conjunto heterogêneo, de grupos homogêneos, para efeitos de tratamento diferenciado" (Comunicado do CPOE, 1947).

Havia, ainda, no caso do CPOE, a proposição de subdivisões dos alunos reprovados nas provas objetivas finais do ano anterior: turmas dos aprovados em *Linguagem* e *Leitura Oral* e não-aprovados em *Matemática* e *Estudos Sociais e Naturais* e turmas de aprovados em todas as provas objetivas mas considerados insuficientes na prova de *Leitura Oral*. Esses critérios de agrupamento dos reprovados eram válidos para o 1° e 2° anos escolares.

Para a formação das classes de 3° ao 5° ano, deveria ser, também, observada a média aritmética das notas obtidas nas provas objetivas de *Linguagem* e *Composição*.

Em 1949, os três grupos – novatos, reprovados e inabilitados – se mantêm como forma de agrupamento dos alunos. O primeiro critério organizativo deveria ser, no entanto, o domínio ou não da leitura e da escrita. Em anos anteriores, ao que tudo indica, era feita

na escola a primeira divisão entre os novatos, os reprovados e os inabilitados, para no interior desses grupos proceder-se a outras divisões. Nesse ano de 1949, a orientação era no sentido de que o grupo "A" fosse composto de "alunos novatos, analfabetos", e reprovados que "não venceram sequer as dificuldades iniciais da aprendizagem da leitura e escrita". Esses seriam submetidos aos testes ABC e agrupados em classes conforme seu desempenho. No grupo "B" deveriam estar os alunos novos e repetentes que "já dominam parte das técnicas fundamentais da leitura e da escrita". E, finalmente, o grupo "C", seria dos alunos "reprovados em Linguagem e dos quase alfabetizados, quer sejam novatos, quer tenham freqüentado o primeiro ano em 1948, sem obter o parecer favorável da professora da classe, quanto à promoção" (Comunicado n° 1. CPOE. 23/02/1949). O termo "inabilitado" desaparece no comunicado desse ano. Os alunos de 2° ao 5° ano seriam reunidos em grupos diferentes conforme as médias obtidas das notas das provas finais do ano anterior.

Em 1950, as orientações para a formação das classes de 1° ano eram no sentido de considerar-se, novamente, como primeiro critério, a divisão entre os "novatos" e os "reprovados". Nesse ano, foi proposto o agrupamento sob seis formas diferentes: grupo "A", alunos novos que não venceram as dificuldades iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita; grupo "B", alunos novos que já dominam parte das técnicas da leitura e escrita; grupo "C", alunos novos quase alfabetizados; grupo R^1, alunos repetentes que não venceram as dificuldades iniciais da leitura e escrita; grupo R^2, alunos repetentes que já dominam parte das técnicas de leitura e escrita; grupo R^3, alunos reprovados em *Linguagem* e dos quase alfabetizados que não obtiveram o parecer favorável quanto à promoção (Comunicado do CPOE, 1950). Os alunos do grupo "A" seriam submetidos ao *Teste ABC de Lourenço Filho*. O resultado desse teste é que permitiria a formação das classes que seriam assim representadas e constituídas: "1° ano A^{16}: classe de alunos novos, analfabetos, que obtiveram no Teste ABC 16 pontos ou mais; 1° ano A^{12}: classe de alunos novos, analfabetos que obtiveram, nesse Teste, de 12 a 15 pontos" (Comunicado, 1950). As classes especiais deveriam ser formadas pelos alunos com a pontuação inferior a 7 pontos. Os alunos previamente incluídos nos grupos "B" e grupos

"R" não eram submetidos aos testes, mas classificados "face ao nível de aproveitamento escolar revelado no início do período letivo", através de provas de *Matemática* e *Linguagem* (Comunicado, 1950). Caso não houvesse alunos suficientes para formar as diferentes turmas considerando esses critérios, poderiam ser reunidos alunos de dois grupos diferenciados, "escolhendo de preferência aqueles que, do ponto de vista de nível de adiantamento, apresentem maior homogeneidade" (Comunicado, 1950). A sugestão era de que os grupos fossem, então, assim designados: 1° ano BC (novos que dominaram parcialmente a leitura e a escrita e novos quase alfabetizados); 1° ano $R^{2\,3}$ (repetentes que dominam parcialmente a leitura e reprovados em Linguagem, os quase alfabetizados e os que não obtiveram parecer favorável para realização das provas objetivas); 1° ano CR^3 (novos quase alfabetizados e reprovados em *Linguagem*, os quase alfabetizados e os que não obtiveram parecer favorável para realização das provas objetivas). Assim foram sucessivamente apresentadas, nesse comunicado, uma longa listagem de possibilidades de agrupamentos considerados mais homogêneos (Comunicado, 1950).

Ao estabelecer os critérios para organização das turmas, o CPOE associou, desde a década de 40, agrupamento de alunos com desempenho nas **provas objetivas**. Segundo as instruções gerais de 1943, os exames finais ou de promoção como eram também denominados, tinham, entre outros objetivos, o de "estabelecer critérios racionais para a organização de classes seletivas" (Comunicado do CPOE, 1943).

O caso das **provas objetivas** – amplamente conhecidas como **provas prontas** - é uma "outra história" de uma prática – polêmica! - criada e instituída pelo CPOE e que certamente merece uma atenção especial que não cabe nos limites deste texto.

Documentos pesquisados:

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Boletins, 1947; 1948-1949; 1950-1951; 1952-1953; 1954-1955; 1956-1957; 1958-1959.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS. Comunicados 1943, 1946, 1947, 1949,1950.

REVISTA DO ENSINO. N° 12, março, 1953.

SCHÖNFELDT, Betti K. *Teste de matuirdade escolar.* CPOE, s/d.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Decreto 8020 de 29/11/1939. *Programa mínimo a ser adotado nas escolas primárias do Estado.*

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Decreto N° 578 de 22/07/1942.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Decreto N° 794 de 17/06/1943. *Aprova o Regimento Interno do Departamento de Educação Primária e Normal.*

Referências bibliográficas

CLAPARÈDE, Edouard. *Como diagnosticar as aptidões dos escolares*. Porto: Livraria Educação Nacional, 1931.

DIAZ, Mario. Docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas.* A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo y outros textos afines.* Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, 1990.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes Abc para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.* 11ª ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1969.

PERES, Eliane T. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: A escola como oficina da vida. Discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959).* Belo Horizonte: UFMG, 2000. (Tese de doutorado).

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas.* A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

A HISTÓRIA ORAL ATRAVÉS DA ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS SANTA TEREZINHA: A EDUCAÇÃO FEMININA NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Claudia Medianeira Gomes dos Santos[1]
UFSM

Resumo: A minha proposta de pesquisa refere–se aos anseios do pesquisador e seu objeto de pesquisa. Assim, ainda na graduação comecei a trabalhar com a história oral, o que me despertou para a busca de novas informações a respeito da educação feminina no início do século passado. Percebi que a educação feminina ao longo dos tempos fez parte do contexto histórico da humanidade, onde em várias fases refletiu os interesses da sociedade. Durante a Antigüidade, por exemplo, a sociedade espartana acreditava que a função das mulheres era apenas gerar filhos perfeitos para a guerra. Na Idade Média, tem–se a presença marcante da Igreja, a qual mostrava as diretrizes a seguir, onde a educação feminina foi direcionada pelos dogmas e pelos símbolos. No Brasil, pós proclamação da República tem–se necessidade de adequar a educação feminina para compor uma sociedade estável, atendendo aos interesses da época. Neste contexto, está inserida a educação feminina da Escola Santa Terezinha, hoje Escola Estadual de Ensino Médio Manuel Ribas em Santa Maria/RS, a qual atendia aos interesses de uma classe, ou seja, da Viação Férrea. Representando estas idéias temos Augusto Comte com a Doutrina Positivista, a qual influenciou de maneira muito abrangente vários segmentos da sociedade brasileira e em especial o RS. Dentro desta perspectiva o sacrifício da mulher por sua família foi muito valorizado nos livros e textos positivistas. Assim, estudos de Gênero, do Imaginário Social e da História Oral me possibilitam desenvolver o estudo que me proponho, pois busco repensar as relações entre homens e mulheres, com o objetivo de perceber a diferença entre a educação feminina e educação masculina no início do século passado.

[1] Especialização em História do Brasil.

Palavras-chave: Educação Feminina; Gênero; História Oral.

A HISTÓRIA ORAL ATRAVÉS DA ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS SANTA TEREZINHA: A EDUCAÇÃO FEMININA NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Claudia Medianeira Gomes dos Santos

A minha proposta de pesquisa parte do que penso, pois compreendo que na investigação não temos como separar os anseios e questionamentos do pesquisador de seu objeto de pesquisa. Portanto, este tema não foi escolhido por acaso, é algo que desejei pesquisar ainda no período de graduação em História, pois para terminar o curso na FAFRA, hoje Centro Universitário Franciscano em Santa Maria/RS, era preciso apresentar uma monografia para a conclusão.

Nesta pesquisa, trabalhei com referências bibliográficas a fim de obter marco teórico, bem como fotografias antigas do Acervo particular do Sr. Edmundo Cardoso, que era jornalista no século passado e jornais e revistas da época os quais encontrei no Arquivo Municipal. Mas senti a necessidade de buscar maiores informações sobre a educação das mulheres no início do século XX, para compreender situações que apareciam nos jornais onde para um mesmo acontecimento para o homem era tomado uma atitude e para a mulher outra.

Comecei então a trabalhar com entrevistas, as quais me deixaram ainda mais fascinada pela dimensão da História Oral, pois ao entrevistar duas senhoras sobre o mesmo tema, no caso o voto feminino que aparecera na constituição de 1934, no governo do presidente Getúlio Dorneles Vargas, eis a minha surpresa: ambas viveram o mesmo período histórico, ou seja pós esta conquista, mas as suas posições em relação ao voto eram completamente diferentes uma da outra.

> "A maioria dos homens ficaram contra, porque achavam que a mulher não deveria votar, e nem meter-se com política. Acreditavam que as únicas

funções que cabia a mulher era cuidar dos filhos e da casa. Mas, aos poucos a mulher foi tomando consciência, tendo nas escolas o local onde se difundia a idéia de igualdade. Eu achei muito interessante." [3]

"Eu não entendia porque a gente tinha que votar, pois a minha mãe nunca tinha votado. Além do mais mulher não tinha que se meter em política, isto é coisa para homem. Eu não concordei e achei muito estranho e nem meu marido queria que eu fosse." [4]

O que observei nestas entrevistas é que na História é possível termos os mais variados pontos de vistas em relação ao mesmo fato, e que apesar de viverem o mesmo período histórico, não dividiam o mesmo espaço social haja visto que pertenciam a classes sociais diferentes.

Assim, busco resgatar, através da História Oral, a Educação Feminina no início do século XX, através da Escola de Artes e Ofícios Santa Terezinha (Escola Feminina, ligada diretamente a Viação Férrea), hoje Escola Estadual de Ensino Médio Manuel Ribas em Santa Maria/RS.

Aplico a História Oral porque percebo que ela é capaz de explicar a sociedade atual, me proporcionando através de entrevistas fazer um paralelo entre passado/presente, o que torna eminente a importância da História Oral neste processo. Promovendo assim, uma nova concepção de História, mostrando-nos que este modelo educacional ainda tem seus reflexos nos dias de hoje, sendo constatado uma sociedade com inúmeras desigualdades entre homens e mulheres.

"Como pressuposto, a História Oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da História Oral (...)" (Meihy, 1995, p.09).

A utilização da História Oral Temática em minha pesquisa, tem por objetivo ser um instrumento capaz de colocar novos elementos a História, para que assim se possa fazer uma releitura da nossa própria história, sendo portanto uma nova fonte capaz de nos mostrar novos e diferenciadas visões sobre o mesmo tema.

Assim, a Educação Feminina ao longo dos tempos fez parte do contexto histórico da humanidade, onde em várias fases refletiu os interesses da sociedade. Durante a Antigüidade, por exemplo, a sociedade espartana acreditava que a função das mulheres era apenas gerar filhos perfeitos e saudáveis para guerra. Na Idade Média, tem-se a presença marcante da Igreja, a qual mostrava as diretrizes a seguir, onde a educação feminina foi direcionada pelos dogmas e pela utilização de simbologias para o casamento. Pós revolução industrial, houveram significativas mudanças nas relações de produção e conseqüentemente surgiram novas técnicas, construções de estradas, ferrovias...

Lopez (1980), salienta que o século XIX representou a consolidação da classe burguesa e o aparecimento do proletariado. No Brasil, após a Proclamação da República (1889), tem-se a necessidade de adequar uma educação feminina para compor uma sociedade estável, onde cada um soubesse do seu papel perante a sociedade, atendendo portanto aos interesses da época.

Neste contexto está inserida a educação feminina da Escola Santa Terezinha, que atendia aos interesses de uma classe, ou seja, da Viação Férrea, fazendo com que os ensinamentos aprendidos na mesma se expandissem por todo Estado, haja visto que recebia alunas (exclusivamente filhas de ferroviários) das mais variadas cidades do Rio Grande do Sul, o que proporcionou uma expansão maior dessas idéias pelo Brasil, pois algumas foram morar fora do Estado.

Representando estas idéias temos Augusto Comte com a Doutrina Positivista, a qual influenciou de maneira muito abrangente vários segmentos da sociedade brasileira, e em especial o Rio Grande do Sul, onde a mesma visava a formação do trabalhador para ser mão de obra qualificada na indústria ou comércio, com fortes características nacionalistas e patrióticas.

Assim, instituindo normas e caminhos a seguir pelas mulheres "sérias e direitas", determinando o que era certo e o que era

errado em termos de comportamento feminino, manipulando o Imaginário Social da sociedade, a tal ponto que estas idéias foram aceitas sem grandes contestações. Este momento histórico pode ser constatado nos Relatórios da Viação Férrea ao longo do período.

Quanto a influência do Positivismo em relação as mulheres, Carvalho (1993), em sua obra A Formação das Almas, salienta que dentro desta concepção o espaço da mulher ficava restrito à casa, onde devia dedicar-se exclusivamente ao trabalho doméstico e a educação dos filhos, enquanto a obrigação de sustentar a casa caberia ao marido e assim a sociedade estava ordenada.

O sacrifício da mulher por sua família, foi muito valorizado nos livros e textos positivistas, como podemos constatar nesta citação:

> "Pureza quer dizer menos energia no egoísmo: A mulher é mais sábia que o homem, o instinto sexual da mulher pode se dizer que não existe quase de ordinário; a mulher se presta, sacrifica - se as grosserias do homem, mas é fundamentalmente pura, a pureza quase não custa esforço a mulher."(Ismério, 1995, p.29).

Percebe-se que o Positivismo foi marcante na sociedade brasileira, a tal ponto que a mulher exercia papel secundário, legitimando os dogmas da moral conservadora, onde a mulher que trabalhava fora era aquela que não havia conseguido um marido, ou seja, era a "solteirona", a qual na maioria das vezes dedicava-se a ensinar os filhos dos outros, pois "a mulher era educadora por natureza", recebendo em troca reconhecimento social e tendo muitas vezes satisfação com isso:

> "A nossa missão é preparar a criança para vida, se tivermos habilitadas a educar uma criança seremos moral e intelectualmente perfeitas e teremos cumprido nosso destino." (Ismério, 1995, p.88).

A educação feminina foi instrumento do qual a República Velha se utilizou para manter a ordem, onde podemos perceber que sempre que possível houve a manipulação do imaginário da mulher, através de símbolos e signos, para implantar um discurso positivista e moralista na Educação Feminina no início do século passado. Portanto, para que os modelos de conduta chegassem a todas as mulheres, foi necessário manipular o imaginário popular através da educação escolar, família e Igreja.

Assim, a Viação Férrea do Rio Grande do Sul, ao estender este tipo de benefício às filhas e filhos (Escola de Artes e Ofícios masculina) de seus funcionários, tentou harmonizar as relações entre capital e trabalho, garantindo satisfação e conseqüentemente desenvolvimento na produção. Também investiam em habitação, como uma forma de manter atrelados a si seus funcionários, estimulando a constituição de um núcleo familiar estável.

Os estudos de Gênero, do Imaginário Social e da História Oral me possibilitam desenvolver o estudo que me proponho. Conforme Teves (1992), o Imaginário Social aparece como sendo o local de expressão das expectativas da sociedade, sendo portanto uma das forças reguladoras da vida coletiva, e a escola é um exemplo disto.

Gênero é uma categoria de utilidade histórica, parafraseando Scott (1992). Assim, busco repensar as relações entre homens e mulheres, com o objetivo de perceber a diferença entre educação feminina e educação masculina no início do século passado. Sendo que esta categoria de análise, segundo Oliveira (1995), busca evidenciar as diferentes formas de organização cultural, também no processo educativo.

Percebe-se que os símbolos foram muito usados para compor a ordem familiar e social no Brasil, atribuindo direitos e deveres a todas as classes sociais, modelando a sociedade para atender os interesses da elite, como bem mostra Swain (1992) salientando a educação:

> "A educação das crianças espelha com nitidez o movimento deste imaginário instituinte, na precoce definição dos gêneros, em que brinquedos e atitudes são revestidos de todo um

> simbolismo dualístico, anunciando os papéis futuros, feminino/masculino." (Swain,1992, p.49).

Acredito que devemos partir da História Local/Regional e edificarmos uma História mais complexa. Partindo da nossa realidade e percebermos que este modelo educacional no qual a mulher ficou por muito tempo vinculada, ainda tem seus reflexos em nossa sociedade. Percebe-se a presença machista do homem, onde ainda muitos acreditam que "lugar de mulher é na cozinha", dificultando muitas vezes a competição em empresas onde existem diferenças salariais para mesma função.

Se observarmos os comerciais de televisão ou até mesmo a apresentação de um produto de material de limpeza ou gênero alimentício na internet, podemos perceber que apresentação é quase sempre feita por mulheres dando a entender que ela é quem mais entende e utiliza estes produtos. Estes são reflexos claros que nos deparamos diariamente que considero como sendo um reflexo de todo um contexto social vivido por muito tempo.

As situações descritas acima, confirmam a minha hipótese de pesquisa, sobre a Educação manipulada da mulher, que reflete nos dias atuais. Assim, usando entrevistas, não raro nos deparamos com situações onde as entrevistadas no meu caso, se posicionam que isto ou aquilo aprenderam com suas mães e não há nenhum questionamento e sim uma legitimação social do papel feminino perante a sociedade.

Hoje em dia muitas mulheres trabalham fora e agregam ao seu trabalho cuidar dos filhos, da casa e do marido. Esta situação faz com que ao abordarmos para uma entrevista encontramos dificuldades pois o tempo é coisa rara para elas, como também enfrentamos uma certa resistência pelo fato de numa entrevista de certa forma invadimos a privacidade das pessoas.

Há uma diferença no meu entender entre trabalhar com História Oral com pessoas mais velhas e com mais novas, porque as primeiras percebem no entrevistador como alguém que está dando importância para ela como indivíduo, a tal ponto que ao escutá-la passamos a ter uma importância que muitas vezes não temos dimensão. O fato é que sentem que são prestigiados por

alguém ter interesse na sua história e não em um personagem famoso. O caso já não ocorre com os mais jovens pelo fato que em muitas vezes não há disponibilidade de horários, além do que ficam com o pé atrás, embora se explique todo processo que envolve a história Oral.

Nota-se que o Brasil tardiamente "encontrou" a história oral como um instrumento de pesquisa, devido a todo contexto social que envolvia o país, no qual por mais de vinte anos ficamos sobre o domínio da ditadura militar e conseqüentemente sobre uma forte censura. O medo de falar o que não poderia ser falado, o medo de escrever o que não poderia ser escrito, fez com que tivéssemos acesso a uma História do Brasil em muitos pontos mascarada e artificial, pois não havia interesse da classe dominante em tornar público o que realmente aconteceu neste período no Brasil.

Mas os anos 90 chegaram com a tão sonhada redemocratização. Muitas mudanças aconteceram nos mais variados segmentos da sociedade brasileira, desde o campo político até o campo social. A própria História se modificou pois rompeu com o estruturalismo adaptando-se a estas novas mudanças, onde a História Oral difunde-se.

> "Tornou-se urgente ampliar o conhecimento sobre a vida política do país, e apontar os entraves que impediram acesso da grande maioria da população dos benefícios da cidadania."(Revista do PEPGH ,No. 15 abril.1997, p.160).

Dentro destes novos parâmetros brasileiros, passei a utilizar a História Oral como uma forma de buscar novos testemunhos que não encontramos em muitos livros. Lembrando que em todo momento que utilizamos a História Oral para construirmos novas visões, devemos sempre considerar que estamos trabalhando com pessoas, e que estas devem serem respeitadas e valorizadas, não apenas como meros entrevistados, mas também como seres humanos que estão dispostos a nos revelar as perguntas que elaboramos e muitas que nem sequer sonhamos.

Bibliografia

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna,1989.

ALBUQUERQUE, Mário Marcondes de. *Manuel Ribas: O Mito que ficou*. Governo do Estado do Paraná.1992.

BELTRÃO, Romeu. *Cronologia Histórica de Santa Maria e do Extinto Município de São Martinho* (1787- 1930). 2 ed. Canoas: La Salle,1979.

CARVALHO, José Murilo. *A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras,1993.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio (org.) *Profissão Professor*. Portugal, Porto,1995, p.p. 155 - 191.

CORDOVA, Rogério de Andrade. Imaginário Social e Educação: Criação e Autonomia. *EM ABERTO*. Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994 p.24 - 45.

FERREIRA, Rodolfo. O Imaginário Social, o Sagrado e o Profano. In. FERREIRA, Rodolfo. *Entre o Sagrado e o Profano: o lugar social do professor*. Rio de Janeiro, Quartet,1998.

ISMÉRIO, Clarisse. *Mulher : A Moral e o Imaginário 1889 - 1930*. Porto Alegre. Edipucrs,1995. Coleção História 7.

LOPEZ, Luiz Roberto. *História do Brasil Contemporâneo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980.132 p. (Série Revisão,3).

LUDKE, Menga, Marli E.D.A . *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

KUHN, Olinto José.(org). *Livro Guia Geral de Santa Maria da Boca do Monte* (1985- 1986). Santa Maria: Pallotti, 1986. 92 p.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual da História Oral. São Paulo: Loyola,1996.

OLIVEIRA, Valeska Fortes et al. *História de Professoras: das falas aos sentidos*. Ijuí: ed. Unijuí,1995. Série Estudos do Imaginário 1.

PEIXOTO, Afranio. *A Educação da Mulher*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.1936.

RECHIA, Aristilda Antonieta. *Santa Maria Cidade- Sol Coração - Gaúcho* . Santa Maria: UFSM.1985. 176p.

SEVERINO, Antonio J. *Educação, Ideologia e Contra Ideologia*. São Paulo: EPU, 2°ED. Pg. 77 - 80.

SHOLL, Lea. Desejos sociais "versus"Práticas Educacionais: Uma Tensão no Imaginário Social. In. TEVES, Nilda (Coord.). *Imaginário Social e Educação*._Rio de Janeiro, Gryphus, Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

SWAIN, Tania Navarro (org).*História no Plural*. Brasília: UNB.1992.

SOIHET, Rachel. *História das Mulheres*. In. FLAMARION, Ciro. *Domínios da História*: Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

ZAMBOM, Antônio Lídio de Mattos. *As Transformações urbanísticas de Santa Maria na passagem para o século XX*. Vidya, Santa Maria: F.F.C.I.C. 14, N. 24, JUL/DEZ. P. 155-165.

Fontes Primárias:

Relatórios apresentados pela diretoria da Cooperativa dos Empregados da Viação Férrea do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Livraria do Globo. Volumes: 1920, 1921, 1922,1923, 1924, 1925, 1926, 1927, 1928, 1929,1930.

A ESCOLA LANCASTERIANA NA PROVÍNCIA CISPLATINA

Elomar Tambara
FaE – UFPel

Resumo: Esta comunicação apresenta alguns resultados "colaterais" da pesquisa "A Influência platina no processo de configuração do sistema escolar sul-rio-grandense". Analisamos a gênese e estruturação da Escola Lancasteriana na província Cisplatina. De modo geral, os historiadores brasileiros tem negligenciado ou mesmo ignorado a participação da província Cisplatina no Império Brasileiro. Colaborar para preencher esta lacuna é o que nos propomos, mormente no sentido de recuperar a importância da Escola Lancasteriana na educação latino-americana.

Palavras-chave: Escola Lancasteriana; Província Cisplatina; História da Educação.

A ESCOLA LANCASTERIANA NA PROVÍNCIA CISPLATINA

Elomar Tambara

Introdução

Esta comunicação é uma decorrência de uma série de fatores:

a) em primeiro lugar ela faz parte de um processo de investigação mais amplo, denominado "A Influência platina no processo de configuração do sistema escolar sul-rio-grandense", que tem como objetivo identificar a influência de autores como Varela, Sarmiento, Ingenieros, entre outros, na estruturação da mentalidade responsável pela construção do sistema educacional no Rio Grande do Sul, bem como as conseqüências do processo de qualificação de professores gaúchos em Montevidéu, como o de Branca Diva Pereira

e Olga Aída Acauan[1], no início do século e, ainda, a influência de textos didáticos originalmente elaborado nos países platinos e adotados ou adaptados para uso no sistema educacional gaúcho, como é o caso, por exemplo, da cartilha Queres Ler[2].

b) Em segundo lugar, decorre dos trabalhos ultimamente publicados sobre a escola mútua, particularmente os elaborados por Maria Helena Camara Bastos[3], que me alertaram para uma temática que até então eu não havia privilegiado.

c) E em terceiro lugar, resulta da necessidade de preencher uma lacuna na historiografia brasileira, que freqüentemente negligencia, senão exclui, a participação brasileira no processo de formação sócio econômico platino[4].

A província Cisplatina

Como é de todos sabido, a região meridional do Brasil constituiu-se em zona de litígio entre as coroas ibéricas e, por muitos séculos, não houve uma efetiva ocupação política das potências litigantes. De modo especial, isto se aplica para as províncias de São Pedro do Rio Grande do Sul e para a Colônia de Sacramento. As freqüentes incursões portuguesas e espanholas nestes territórios, de modo geral se caracterizavam mais por incursões de pilhagens do que de verdadeiro domínio. Exemplo típico disto são as regiões

---

[1] Olga Acauan e Branca Diva aperfeiçoaram seus estudos em Montevidéu no início do século XX, e inclusive constituíram-se em pioneiras da história da educação sul-rio-grandense. Veja, por exemplo, seus trabalhos por ocasião do processo de qualificação no Instituto Normal de Señoritas : ACAUAN, Olga. *Pestalozzi*; e PEREIRA, Branca Diva. *Evolución de la Pedagogia*. Anales de Instrucción Primaria. Montevideo, El siglo Ilustrado, 1917.

[2] Sobre esta cartilha veja Peres, Eliane Teresinha. A produção e o uso de livros de leitura no Rio Grande do Sul: Queres Ler? e Quero Ler . **História da Educação,** Pelotas, ASPHE, vol 3. n. 6, 1999.

[3] BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução Pública e o Ensino Mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da Educação**. Asphe/Pelotas. V. 1 n. 1 1997.

[4] Exemplo desta situação é o descaso com que os livros didáticos de história tratam a participação brasileira na "Guerra Grande".

guaraníticas que, embora objeto de cobiça das duas coroas, nunca tiveram um domínio efetivo concretizado. Da mesma forma, a Colônia de Sacramento foi palco de inúmeros processos de ocupação e até o desideratum concretizado por sua independência política, esta região fez parte de diferentes nações ou confederação de estados.

Para efeito desta comunicação, interessa-nos apenas a lembrança que, de 1817 à 1825, a "Banda Oriental" fez parte (anexada, incorporada, ocupada, usurpada, etc.) do Brasil e, em 1821, por decisão do Congresso Cisplatino, anexou-se ao Império Brasileiro, portanto ao Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, identificada como "Província Cisplatina".

A pretensão da coroa portuguesa de expandir seus domínios até o Rio da Prata remontava de muitos anos. Em várias oportunidades este desejo esteve prestes a concretizar-se. De modo especial, no período joanino no Brasil e, por especial "capricho" de D. Carlota, mulher de D. João, a coroa portuguesa intensificou sua pretensão em entronizar a rainha no ambicionado Império Independente do Prata, invocando-se direitos decorrentes do estreito vínculo de sangue da mesma com Fernando VII, o desventurado rei da Espanha.

A ocupação portuguesa

A corte portuguesa no Rio de Janeiro estava ansiosa por um pretexto para invadir militarmente a região da Banda Oriental. Tal situação mostrou-se favorável em meados da década de dez do século XIX, quando as atividades "caudilhescas" de Artigas possibilitaram a interpretação de que se vivia na região uma situação "de anarquia política e social".

Em verdade, houve um certo conluio entre Argentina e Brasil, na medida em que os portenhos, envolvidos em delicadas e complexas questões internas, não conseguiam impor seu domínio na região, algo que sempre esteve em suas pretensões.

Em 1816, 12.000 soldados comandados pelo general Carlos Federico Lecor, Barão de Laguna, invadem o território da Colônia com o propósito de colocar ordem na região e proteger os interesses brasileiros constantemente violados pelas incursões dos "artiguistas". Esta tropa constituía-se na elite do exército português, veteranos das

guerras napoleônicas e que haviam demorada e cuidadosamente se preparado para a ocupação.

As tropas de Artigas sofreram seguidas derrotas e em 20 de janeiro de 1817 Lecor chegou a Montevidéu. "O cabildo... saiu a recebe-lo solenemente e Lecor entrou na praça sob luzes e no meio de aclamações entusiastas tal era o estado a que Artigas e seus sequazes havia traído o espírito de seus compatriotas". (BERRA, 1874, p. 73)

Os lusitanos tratam de rapidamente impor seu domínio e de estabelecer relações institucionais que, sem dúvida, visavam perpetuar sua presença na região. Entretanto, este processo foi lento e sob certos aspectos nunca efetivamente concretizado em sua globalidade. O desideratum foi a realização do Congresso Cisplatino em 1821. Tal congresso visava deliberar sobre – a) unir-se ao Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves; b) sua independência; ou c) unir-se a outro governo.

A deliberação foi de unir-se ao Império Brasileiro, sob certas condições especiais, sob o nome de província Cisplatina. "A Constituição foi jurada e eleitos os deputados à primeira legislatura da Assembléia Geral. Os escolhidos foram D. Lucas José Obes e D. Francisco Llambi, substituídos por D. Nicolas de Herrera e D. Dámaso Larrañaga, sendo este, pouco depois, nomeado senador do Império" (Souza, 1985:325).

A gênese da Escola Lancasteriana

Uma das realizações mais significativas deste período foi a Escola Lancasteriana. Esta obra, vai marcar de forma indelével a educação nesta região. Tanto em relação ao sistema público de ensino como também no sistema privado esta iniciativa constituir-se-á em ponto de referência.

Para muitos investigadores há uma nítida caracterização de uma efetiva iniciativa de cunho português na criação de uma escola sob os moldes propostos por Lancaster.

Segundo Helio Lobo, "surge então e prospera, **por iniciativa do ocupante luzitano**[5], a escola chamada lancasteriana... Qualquer

[5] Grifo meu.

que seja o juizo político sobre a ocupação, não se pode negar o espírito progressista com que Lecor procurou amenizal-a, quer em iniciativas de ordem geral, quer em favor da instrução. A influência da escola de Lancaster projecta-se para os anos seguintes" (LOBO, 1927, p. 317).

Como se observa, para este autor, como para outros, houve uma decisiva intervenção do general Lecor nos procedimentos necessários para a consecução da Escola Lancasteriana em Montevidéu.

Entretanto, é preciso ter em mente que esta é uma questão controversa. Principalmente os investigadores platinos têm argumentado que não houve a propalada iniciativa portuguesa na construção do referido projeto.

Ao contrário, o papel do general Lecor foi apenas de homologação de uma proposta com origem e execução exclusivamente vinculada ao Cabildo e, de modo especial, à intervenção de Dom Dámaso Antonio Larrañaga, vigário apostólico de Montevidéu, e que teria sido o grande mentor intelectual da criação da Escola Lancasteriana.

É preciso ter em mente que, por ocasião da ocupação portuguesa, Dom Dámaso estava com relações "estremecidas" com Artigas e viu na ação dos portugueses um ato de libertação. Tanto que aceitou do "cabildo de Montevidéu a triste honra de transladar-se ao Rio de Janeiro junto com Geronimo Pio Bianqui, em missão de agradecimento a João VI" (Saldaña, 1941, 710).

Para outros estudiosos, também a Escola Lancasteriana de Montevidéu tem algo a ver com o trabalho de Mr. Thompson, que no início do século XIX fazia seu proselitismo religioso e sua pregação dos benefícios do método Lancaster na América Latina.

Em 20 de abril de 1820, Mr. Thompson passou por Montevidéu com o intuito de apresentar suas idéias pedagógicas em relação ao método Lancasteriano para o comandante Lecor. Como antes havia estado no Rio de Janeiro, é bem provável que tenha obtido ali as cartas de apresentação ao general.

Entretanto, como o militar não estava na cidade, este apresentou suas idéias ao vigário Dom Dámaso, que se comprometeu de apresentá-las ao Cabildo, o que acabou por realizar em 19 de

maio. A partir de então, se estabelece uma relação epistolar assídua entre Larrañaga e Thompsom.

Segundo Sosa, todas estas tratativas se deram à revelia do Governador Lusitano, e somente a 23 de dezembro de 1820 o cabildo dirigiu-se ao Barão de Laguna para lembrar da "oportunidade que se propague na Província o sistema lancasteriano de primeiras letras, cuja importância se deseja indicar por notória em todos os papeis públicos da Europa, onde está generalizado adotado" (Sosa, 1954, 122).

O Barão de Laguna, administrador sagaz, logo se apropriou da idéia e transformou-se em um dos principais incentivadores do sistema de ensino lancasteriano, constituindo a Escola Lancasteriana a base de uma estrutura educacional para toda a província.

Nota-se como uma série de iniciativas combinaram-se para que o movimento Lancasteriano se implantasse em Montevidéu e que, obviamente, atendiam a uma série diversificada de interesses os mais díspares.

Mesmo assim, como afirma Araújo, "desde que o Barão de Laguna fez sua entrada na capital, não houve mais governo que o de sua vontade" (p. 112). Assim, o que se nota é que o trâmite burocrático para a instalação da escola dependia em muito da vontade do General Lecor.

Apesar deste ter mantido praticamente intacta todas as instituições sociais vigentes, nos parece óbvio que o governador da província detinha em suas mãos as determinações em última instância, apesar de fazer demonstrações de reconhecimento da autonomia do cabildo.

De outro lado, não se deve descurar os interesses representados por Mr. Thompson, tanto os relacionados com a Sociedade Lancasteriana britânica, quanto, e principalmente, a seus vínculos com a Sociedade Bíblica. Estes aspectos contribuíram para marcar suas iniciativas sob o estigma de atender a interesses religiosos protestantes, a objetivos políticos britânicos e mesmo a conveniências comerciais pessoais.

Após discussão no cabildo, encarregou-se ao cura de fazer vir de Buenos Aires um professor com capacidade suficiente para implantar tal sistema de escola. Obviamente, o nome pretendido era o de Mr. Thompson, mas que acabou preferindo trabalhar no Chile.

Entretanto, por recomendação de Thompson, o Cabildo entrou em contato com outro propagador do método lancasteriano, que aceitou trabalhar em Montevidéu.

Assim, veio de Buenos Aires Don José Catalá y Codina, com a específica missão de trabalhar na novel instituição de ensino.

Com a fundação da "Sociedade Lancasteriana" sob a liderança de Larrañaga e Lecor, estava preparado o terreno para a instalação e funcionamento da Escola Lancasteriana. O Gen. Lecor liberou uma sala no Forte de Governo para que desde logo se desse início às aulas, e de certa forma abortou a idéia da construção de uma escola com as dimensões e necessidades que o sistema demandava[6].

A diretoria da Sociedade estava assim constituída:

Para presidente: General Lecor

Para primeiro vice-presidente: Dom Juan José Durán

Para segundo vice-presidente: Dom Juan Correa

Para primeiro secretário: D. Francisco Solano de Antuña

Para segundo secretário: Dom Paulino Gonzalez Vallejo

Para Tesoureiro: Dom Carlos Camuso

No sistema educacional proposto, a "Sociedade Lancasteriana" teria o papel de supervisora de toda a estrutura. Todas as escolas que se utilizariam do método do ensino mútuo estariam subordinadas e seriam supervisionadas por inspetores por ela designados.

"Os estabelecimentos de educação dependentes da Sociedade não estavam livres à ação exclusiva de seus diretores, senão que estariam sujeitos a uma severa vigilância que exerceria um Secretário nomeado *ad hoc* e que semanalmente visitaria as escolas" (Araújo, 1911, 119).

A Sociedade constituía-se em efetiva instituição mantenedora, e isto se dava principalmente através da forma de subscrições acrescida da contribuição dos alunos e de uma presumida contribuição do Cabildo. O ensino era gratuito para os alunos carentes e com um custo de seis reais por mês para os alunos das famílias ricas.

[6] Sobre as características e dimensões da Escola Lancasteriana proposta, veja SOSA, 1954, p. 129.

Após algumas dificuldades, a "Escola Lancasteriana" foi inaugurada em 3 de novembro de 1821. Observa-se que esta iniciativa é uma das primeiras no império brasileiro a caracterizar oficialmente a utilização do método. É sabido que outras iniciativas no Rio de Janeiro também são relativamente contemporâneas a esta iniciativa. Mas, de modo geral, não têm o caráter explícito, em termos metodológicos, que a "Escola Lancasteriana" de Montevidéu se propunha.

Há influência da Escola Lancasteriana na implantação de projetos educacionais com a utilização do ensino mútuo no Rio de Janeiro, como se observa na memória do pedagogo português Antonio Falcão de Frota apresentada a D. Pedro I[7].

As matérias que seriam ministradas na "Escola" seriam: leitura, escritura, aritmética, gramática e doutrina cristã. Este último aspecto chama atenção, pois em outros locais os adeptos do método lancasteriano propugnavam um caráter laico para seus estabelecimentos de ensino. Na "Escola Lancasteriana" o "regulamento prescrevia que todos os dias o professor leria em voz alta a toda escola um capítulo da Sagrada Bíblia" (Araújo, 1911, p. 119)[8].

A concepção de ensino/aprendizagem propugnada pela "Sociedade Lancasteriana" determinava que fossem abolidos os castigos corporais e que a principal forma de incentivo ao aluno fosse a emulação. Tanto que uma das primeiras medidas da Sociedade foi a criação de medalhas para premiar os alunos mais destacados.

A crise da "Sociedade Lancasteriana" está imbricada à própria metamorfose que passava a sociedade política da província em meados da década de 20. As transformações políticas e econômicas contribuíram para gerar um ambiente propício aos "patriotas" para lutarem pela independência política.

[7] Veja LOPEZ, Claudina & NARODOWSKI, Mariano. El mejor de los métodos posibles, p. 62

[8] Em seu artigo sétimo, o Regulamento prescrevia "... para que desse modo se imprimam nos corações das crianças os deveres da religião, os bons costumes e o amor ao próximo".

Particularmente a cisão entre os partidários de D. Pedro I, liderados por Lecor, e os partidários de Portugal, por ocasião da independência política do Brasil, deu muita força aos "independentistas". Neste conflito esteve envolvido diretamente o prof. Catalá, que com seu entusiasmo pelo método do ensino público era responsável direto pelo sucesso da Escola.

Na medida em que se voltou contra os interesses do Império Brasileiro, perdeu a simpatia de Lecor e, em conseqüência, a Escola deixou de receber os benefícios do sistema oficial.

Aproveitando-se da debilidade conjuntural com que a Escola Lancasteriana se apresentava, múltiplos interesses contrariados pelo seu sucesso voltam-se contra ela. Em particular os vinculados aos interesses do ensino privado, que haviam perdido sua clientela e, a rigor, a Igreja Católica arremessou-se contra a Escola, apesar, como vimos, das constantes concessões que os mentores da Escola Lancasteriana em Montevidéu fizeram à Igreja.

O ataque foi intenso e explícito. De modo especial os jornais a todo instante eram utilizados tanto para denegrir a imagem do sistema de Lancaster como para defendê-lo. As principais acusações que se faziam eram: a) Se ensinava aos meninos o ensino militar com o fim de obrigá-los a serem soldados; b) Na escola não se ensinava a doutrina cristã; c) O sistema era de invenção inglesa e portanto anti-católico c) Que era impossível aos alunos aprender a ler seus livros e a escrever em ardósias[9].

Um outro aspecto que contribuiu para aumentar o conflito com alguns setores da igreja foi o fato de Catalá fazer parte da "franco-maçonaria".

A estratégia de Lecor foi fazer morrer à míngua a Escola. A adesão de Catalá a Lavalleja condenou-a à extinção. Em 25 de março de 1825, o general comunica a Larrañaga, vice-presidente da Sociedade, a necessidade de substituir os professores Catalá e o Padre Frei Lázaro Gadea.

[9] Catalá defende-se através de "El Publicista Mercantil de Montevideo". Sob este processo veja SOSA, 1954, 165.

Conclusão

A importância da Escola Lancasteriana para a divulgação do ensino mútuo na América Latina é indiscutível.

Como observa Sosa, a primeira escola de ensino mútuo na Banda Oriental havia sido criada em 1816 em "Concepción del Uruguay". Entretanto, esta foi uma iniciativa isolada e diferencia-se da "Sociedade Lancasteriana" na medida em que esta tinha em mente, mais do que criar a Escola Lancasteriana, construir um verdadeiro sistema de educação infantil em toda a província.

Independente da paternidade da idéia, esta foi concretizada na Província Cisplatina e constitui-se em um dos primeiros atos concretos de iniciativa oficial de criação de um sistema de ensino estruturado sob o método do ensino mútuo no Império Brasileiro, perdurando sua influência mesmo depois da independência da província. "Graças ao sólido prestígio de Catalá, o sistema lancasteriano ou mútuo teve vigência oficial até o ano 1840" (Saldaña, 1945, p. 325).

Bibliografia

ARAÚJO, Orestes. **Historia de la Escuela Uruguaya**, Montevideu, Imp Els Siglo Ilustrado, 1911

BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827) **História da Educação**. Asphe/UFPel. Pelotas, 1997

BERRA, Francisco. **Bosquejo historico de la Republica Oriental del Uruguay**, Florida, 1874.

LOBO, Helio. A patria pela escola in **Revista da Academia Brasileira de Letras**, Rio de Janeiro, Anuário do Brasil, ano XVIII, julho de 1927)

LOPEZ, Claudina & NARODOWSKI, Mariano. El mejor de los métodos posibles (La introducción del método lancasteriano em Iberoamérica en el temprano siglo XIX). In **A Escola**

Elementar no Século XIX – O método monitorial/mútuo. Passo Fundo, Ediupf, 1999.

SALDAÑA, J. M. Fernandez. **Diccionario Uruguayo de Biografias – 1810/1940**, Montevideo, editorial Amerindia, 1945.

SOSA, Jesualdo. **La escuela Lancasteriana**. Montevideo, Letras, 1954

SOUZA, J. A . Soares de. O Brasil e o Prata até 1828. in **O Brasil Monárquico**, São Paulo, Difel, 1985 (História Geral da Civilização Brasileira) .

GEOGRAFIA ESCOLAR E LIVRO DIDÁTICO – TERRITÓRIOS GOVERNADOS?

Ivaine Maria Tonini
UFSM

Resumo: Este trabalho mostra por meio da história da educação brasileira, a partir da constituição do Estado Nacional até o PNL/97, a articulação entre a Geografia Escolar e o livro didático. Minha intenção é mostrar como estas políticas educacionais governam estes territórios. O *corpus* de análise é formado pelas reformas educacionais, tendo como o foco às políticas direcionadas para o livro didático, a partir da constituição do Estado brasileiro. Meu olhar está ancorado na perspectiva dos Estudos Culturais.

Palavras-chave: Geografia Escolar; livro didático.

GEOGRAFIA ESCOLAR E LIVRO DIDÁTICO – TERRITÓRIOS GOVERNADOS?

Ivaine Maria Tonini

Neste trabalho pretendo mostrar como a geografia e livro didático emergiram no ensino brasileiro. Para tanto, tentarei percorrer um caminho que mostre o livro didático como um artefato cultural, como foi se constituindo, por que foi chamado, com que finalidade, para quem interessava sua presença, enfim como foi seu desenrolar no percurso da história da educação brasileira.

Ao tentar fazer uma arqueologia da geografia escolar e do livro didático, mostro como foram sendo desenhados, com traços mais fortes no mapa escolar, a partir da constituição do Estado Nacional –1822. Minha análise não se detém numa descrição estática do passado, pois percebo o livro como um local onde se encontra um conhecimento corporificado elaborado por construções sociais. Portanto, coloco um olhar nessa análise que busque "tentar explicar

como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que o moldou dessa forma" (Silva, 1996, p. 78).

1. A emergência do Estado-Nação

Iniciarei minha análise a partir da ruptura política entre Brasil e Portugal, pois esse momento assinala uma ação mais efetiva do Estado brasileiro na educação brasileira. Essa política ocorre pela necessidade da construção do Estado Nacional, ou seja, a organização jurídica do novo Estado que estava sendo formado. O novo Estado em formação tenta, pela perspectiva educacional, a possibilidade de começar a constituir a cultura nacional, por meio da organização do sistema educacional. Assim, a relevância da escola no projeto de consolidação do Estado está mais preocupada em encontrar um mecanismo que possibilitasse disciplinar seus cidadãos do que proporcionar o desenvolvimento intelectual de seus cidadãos, ou seja, o Estado está preocupado é em buscar um dispositivo de governo e regulação moral aos indivíduos do que a supostas funções de socialização de uma cultura comum.

A contribuição da Geografia Escolar para este projeto é de definir o Estado-nação pelo seu território, assinalando pela descrição as características do seu quadro natural, que busca construir uma identidade por meio de causalidades deterministas. O estudo do Brasil sempre começava pela área, formato do território, coordenadas geográficas, fusos horários, riquezas e grandezas naturais. Esse estudo era sempre auxiliado por mapas, com a finalidade de forjar o imaginário da grandeza dessa pátria. Também, para ajudar a construir a unidade nacional, símbolos são inventados –hino da independência e nacional, bandeira e brasão do Império–, os quais a escola soube muito bem acolher em seu interior.

Essas estratégias utilizadas pelo Estado de centralizar o ensino são uma maneira de instituir o que devem ser ensinados, quais as disciplinas que deverão constar no ensino, como será estruturado o ensino. Se refletíssemos sobre isso, segundo a perspectiva foucaltiana, a construção dessa nacionalidade brasileira, materializada na escola através da viabilização desse projeto, é uma forma de governar, normalizar e regular as ações dos estudantes. A escola se constituiu em minúsculos observatórios sociais e exerce

sobre os estudantes um controle. Nesse sentido, a escola era vista como algo que promovesse a verdadeira fé, o serviço ao Estado e o funcionamento apropriado da família, por isto ela foi chamada para este projeto.

Silva (1998), ao tecer comentários sobre a escola, diz que ela pode ser caracterizada de duas maneiras: primeiramente como uma das principais instituições disciplinares para formar a grade de controle e governo da sociedade contemporânea, e, em segundo lugar, a relação de poder presentes no espaço educacional é para "fabricar" estudantes. Esse pensamento evidencia a importância da presença da escola como um meio auxiliar na construção da cultura nacional, visto que ela, ao mesmo tempo em que controla e governa os valores culturais autorizados pelo projeto do Estado, vai moldando o currículo, construindo e constituindo a identidade nacional. Assim, esse projeto não é imposto através de uma forma bruta, segundo Popkewitz (1995), "mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir" (p. 186).

O Estado, ao buscar o sistema educacional para garantir a unidade da nação, determina que o ensino seja pautado em seus valores e suas normas. Isso é percebido pelos conteúdos que circulam no ensino, pelas disciplinas que são ministradas. O livro didático entra nesse projeto como um dos dispositivos para viabilizar o projeto educacional, o qual estava articulado na construção da identidade nacional.

2. O Período Imperial –concretando os pilares

Os livros escolares, a partir de 1824, começam a receber uma atenção mais pontual por parte dos dirigentes governamentais, ao ser colocado em pauta nas reuniões e discussões sobre a criação e a organização do sistema educacional do novo Estado-Nação. Nesses debates, a preocupação com o conhecimento impresso, é muito significativa. Assim, começam a ser levantadas discussões sobre a necessidade de instalar comissões para avaliar os livros, pois o temor dos constituintes com a palavra impressa era muito grande.

Em leituras de livros didáticos de geografia, desse período, observa-se, mais explícitamente, a presença da visão patriótica nos

conhecimentos mais voltados para o campo das humanidades[1]. O conhecimento que ali está inscrito regula e não medeia esse novo cidadão, é um conhecimento imposto pelo o Estado ao determinar o que se deve ensinar, pois é por meio desse conhecimento que se produzirá a identidade nacional (Silva, 1996).

Nesse sentido, começam a surgir maiores preocupações com a produção[2] e adoção dos livros didáticos no ensino. A edição dos livros[3] no Brasil inicia sob o abrigo do Estado e sujeita-se a ele (Lajolo e Zilberman, 1996), pois, nos primeiros esboços da constituinte de 1824 comentava-se que o Estado ficaria responsável pela inspeção e fiscalização da produção dos livros.

A edição dos primeiros livros escolares nacionais ficou a cargo da Impressão Régia, que começa a imprimir os primeiros manuais didáticos para os cursos superiores criados por D. João VI. Esses primeiros manuais, em sua maioria, eram traduções de obras estrangeiras, principalmente francesa e portuguesa, articulados aos currículos desses cursos superiores. Com o fim do monopólio da impressão, em 1822, os manuais escolares começaram também a serem editados por gráficas particulares.

A primeira editora voltada para edições de livros didáticos foi a Francisco Alves (originada da editora Nicolau Alves & Cia.). A elaboração do livro escolar poderia ser realizada por qualquer pessoa, desde que seguisse as normas estabelecidas pelo Estado, e seria considerado um ato de patriotismo. No entanto, somente pequena

[1]Nos livros didáticos das disciplinas mais técnicas o discurso patriótico é marcada pelos símbolos da nação impressos nas capas dos livros e nos prefácios dos livros.

[2]A produção de livros no Brasil só começa a ser efetivada após a vinda da Família Real ao Brasil (1808), onde se instala a primeira gráfica no Brasil – Impressão Régia. Antes desse período não existia imprensa em nosso território, todos os livros eram importados. O primeiro livro didático de geografia é importado no ano de 1794, para estado da Paraíba, denominado de Geografia Humana.

[3]A produção do livro didático brasileiro é motivada pelo ensino superior, o qual foi instalado com a vinda da Família Real. A falta de obras apropriadas a esse ensino faz com que o governo coloque a Impressão Régia, órgão estatal criado em 1808, a disposição de editar livros compatíveis para esta finalidade.

parcela dos professores realiza esta tarefa até metade do século XIX. Com a falta de autores esta tarefa é flexível para outras pessoas.

Para sanar mais rapidamente essa problemática o Estado institui premiações a autores, na tentativa de impulsionar o aumento da produção de livros didáticos. Assim, os livros editados nessa época trazem em suas capas essa credencial, ou seja, livros premiados por várias agências de avaliações ou editados no exterior. Para o Estado o que interessava era a quantidade de livros que deveriam ser colocados no mercado, não era significativo saber a formação de quem elaborava os livros. Desse modo, encontramos autores de livros didáticos de Geografia com as mais diversas formações –militares, jornalistas, padres, juristas, médicos.

Lajolo e Zilberman (1996) comentam que uma outra forma encontrada pelo Estado para sanar a falta de livros escolares foi a importação deles. Isto provocou entre os autores nacionais e os docentes uma retórica nacionalista, que proclamava a inadequação dos livros estrangeiros para os nossos estudantes.

Pfromm Neto; Rosamilha; Dib (s/d), ao comentarem sobre os livros estrangeiros de Geografia, nos dizem que estes "eram sobrecarregados de nomes e informações geográficas nem sempre rigorosas" (p. 129). Os livros eram elaborados na maioria com base em relatórios de expedições científicas efetuadas em nosso território por renomados expedicionários como, Saint-Hilaire e Humboldt. Assim, é possível entender a ausência ou rápida passada pela temática brasileira estudada na Geografia Regional e quando o faziam apresentavam muitos erros grotescos e informações de dados que se diferenciavam entre um livro e outro, originando conhecimentos equivocados do território brasileiro.

Autores e editores sempre tiveram que se aproximar das políticas educacionais, elaborando e editando livros didáticos que fossem "ao gosto" das comissões avaliadoras. Esse cuidado sempre esteve presente na história do livro, pois o Estado sempre foi seu maior consumidor, mesmo que por vias indiretas, ou seja, ao indicar quais os livros poderiam ser adotados. O mercado do livro didático sempre significou um mercado em expansão, com consumidores garantidos e posiciona-se em percentuais de vendas bem mais elevados do que qualquer outro gênero de livros, embora tenha uma duração efêmera.

A política educacional, com o pretexto de colaborar com a qualidade do livro didático, institui comissões de avaliação. Essas comissões, no entanto, não tinham somente esse entendimento, suas avaliações encaminhavam mais para assegurar o controle dos valores culturais circulados na escola, de forma que esses valores passassem a ser homogêneos em todo o território nacional, tornando o livro um bom dispositivo de ordem e controle político do ensino, do que uma avaliação na tentativa de colaborar para a qualidade do livro.

O livro aprovado passaria a constar numa lista que seria divulgada. Os livros que recebiam o aval da comissão avaliadora imprimiam na capa, com posição de destaque, o nome da comissão que os havia avaliado e, alguns, traziam impresso todo o parecer avaliador em suas páginas iniciais. De modo que, este fato funcionava como credencial para sua adoção.

A criação do Imperial Colégio Pedro II em 1837, no Rio de Janeiro, trouxe inovações na estrutura educacional e passou a ser referência, tornando-se um padrão de ensino nacional. Os livros didáticos adotados nessa escola passaram a ser modelos copiados nas escolas das outras províncias. As editoras começaram a produzir livros cuja capa trazia referência aos "pontos" estudados no Pedro II ou editavam os livros dos próprios docentes desse estabelecimento, mas sempre tendo como referência a vinculação do autor com o colégio para apresentar maior argumentação de autoridade.

O processo de avaliação ficou centralizado nessas autoridades, as quais divulgavam um catálogo contendo a lista dos livros aprovados, na qual o docente escolhia os livros a serem usados em suas aulas. Desse modo, a prática de possibilitar a escolha do livro pelo docente demonstrava a legitimidade do poder de controle do Estado e da Igreja, posto que são eles que determinavam que livros seriam incluídos e excluídos no catálogo de divulgação.

A perspectiva de analisar a presença do Estado, criando mecanismos legisladores para o livro didático, era a de produzir uma classe que virá dirigir o país. Para tanto, era necessário uniformizar o ensino nas escolas imperiais. Essa uniformização atravessa o livro didático ao escolher os conteúdos que deveriam ser ensinados. Esses conteúdos deveriam contemplar uma visão de mundo dentro das "verdades" estabelecidas pela classe dirigente. Daí a preocupação da política educacional em controlar o livro didático, não somente visto

como um dispositivo que contem a informação, mas como um dispositivo que estabelece regras e padrões que direciona estudantes ao conhecimento determinado. Nessa perspectiva, Popkewitz (1995) nos fala que "aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada *maneira*, assim como *maneiras* de conhecer, compreender e interpretar" (p. 192).

Esse período é registrado por uma cultura transmitida pela escola com conotações de atender uma sociedade escravista, a qual necessitava apenas ilustrar e preparar seus cidadãos para o exercício de funções que lhes eram solicitadas, ou seja, a escola atendia uma clientela que se mantinha posicionada nas camadas privilegiadas, por isso a preferência por um ensino humanista.

A política do Estado para o livro didático, nesse período, foi de conceber que era um dispositivo que lhe permitia controlar o conhecimento a ser divulgado pela escola, de modo que as relações de poder continuassem posicionadas no mesmo lugar.

A disciplina de geografia tinha o mesmo posicionamento no currículo que as outras disciplinas, estava presente em todas as séries do ensino primário e secundário. Esse fato é significativo para o mercado editorial, pois para atender cada série do ensino será necessário produzir novos livros didáticos de geografia. A temática brasileira predominava sobre as outras, pois era um momento que o Estado necessitava identificar, conhecer e quantificar seu território, pois só assim poderia constituir a identidade nacional.

3. No Período Republicano –instalando as grades

Na Constituição de 1891 está inscrita a continuidade da dualidade do sistema educacional do Império –o ensino superior é provido e legislado pelo governo central e os ensinos primário e secundário pelos governos estaduais– assinalando o "próprio retrato da organização social brasileira" (Romanelli, 1998, p. 41). Esta continuidade do sistema educacional prejudicava a camada social emergente, que começava a marcar presença nesta fase inicial republicana, fazendo com que a escola começasse a sentir aos poucos rupturas de seus pilares tão comprometidos com a organização social imperial, quer em quantidade quer em finalidade, pois a parte da paisagem brasileira começa a se modificar aumentando os processos

de industrialização, urbanização, imigração, assim como o pensamento intelectual que envolvia combinações de utilitarismo e pragmatismo (Popkewitz, 1996).

No início do período republicano, surgem várias reformas educacionais em curtos espaços de tempo –Benjamin Costant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivádavia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915)– abrangendo todos os níveis de ensino. Essas reformas prometiam tentar sanar os problemas educacionais mais graves, no entanto quando alguma reforma apresentava alguma conquista ou avanço logo vinha outra que ocasionava um retrocesso. Assim, essas reformas se caracterizavam num ir e vir de tentativas de sistematizar a desordem educacional herdada do Império.

Com esta perspectiva, modificavam-se aparentemente as estruturas do ensino, ao incluir outros currículos com perspectivas mais próximas do pensamento positivista; outras formas de organização de ensino –o ensino seriado. De modo que as reformas educacionais não lograram nenhuma mudança substancial ao sistema.

Para a Geografia Escolar, essas reformas significaram seu deslocamento entre as séries do ensino, ou seja, ora era ensinada numas séries ora em outras; perdas e retomadas de cargas horárias, embora a temática brasileira sempre esteve presente. A literatura didática aponta para algumas mudanças no livro didático de geografia nesse período. Pereira (1989) comenta que foi a publicação do livro de Delgado de Carvalho[4], em 1913, que a Geografia Escolar passa a ser inscrita "na rota dos modernos conhecimentos geográficos elaborados na Europa" (p. 8), pois seu livro tenta abandonar a forma como a Geografia vinha sendo registrada nos livros[5], ou seja, com uma perspectiva determinista, predominando

[4]Os livros de Delgado de Carvalho predominaram nas escolas durante toda as décadas de 20/30, segundo Pereira (1989).

[5]Para Pereira (1989) antes da publicação da obra de Delgado de Carvalho não existia um conhecimento geográfico "científico", os livros didáticos anteriores registravam um "pensamento geográfico pré ou não científico" (p.12). Nessa mesma direção, Pfromm Neto; Rosamilha; Dib (s/d) comentam que esse autor "é indiscutivelmente o pioneiro na renovação do livro brasileiro de geografia para as escolas" (p.131)

um ensino por nomenclatura da natureza, já denunciada por Benjamin Constant em 1882. Assim, Delgado de Carvalho diferencia-se dos livros didáticos em circulação, por tentar registrar um conhecimento geográfico numa perspectiva relacionada

> aos debates teóricos-metodológicos que se desenvolvem internamente à geografia de sua época... assume em relação a ela posições claras ao negar poder de determinação à natureza e afirmar que sua influência diminui com os "progressos da civilização", propondo como tarefa da geografia o estudo dos gêneros de vida dos grupos sociais nos quadros naturais (Pereira, 1989, p.17).

Até este período o livro didático abordava a temática do espaço brasileiro como um "tabuleiro", onde cada estado era representado por quadrículas, cujas características permaneciam fixa nesse espaço, sendo estudado somente os estados que tinham uma maior projeção nacional, quer por suas dimensões e riquezas naturais, quer por suas atividades econômicas –era a Geografia dos Estados Brasileiros. A partir dos anos 20, o espaço brasileiro começa a ser estudado também por categorias regionais. Essa outra maneira de se estudar o Brasil, iniciada por Delgado de Carvalho, propicia a regionalização[6] do território com base em critérios da natureza. Assim, essa maneira permite uma maior mobilidade das características entre as fronteiras estaduais da região em estudo, mas permanecem fixas na região. Essa forma de categorizar o Brasil por regiões, para estudá-lo, permanece até hoje no livro didático. A diferença que existe na atualidade é que em alguns livros didáticos a

[6]Esta regionalização é mais tarde copiada pelo IBGE em suas análises. Este fato, é uma maneira de mostrar como a Geografia Escolar contribui e pode se antecipar nas pesquisas. Existem discussões geográficas de quem vem antes na produção do saber: escola ou academia? Essas indagações surgem pela pouca circulação dos conhecimentos produzidos na escola em outros lugares e, também, pela marca que o ensino carrega –reproduzir o conhecimento acadêmico.

categoria região é constituída por outro critério –socioeconômico, proporcionando outras leituras na análise espacial da região.

4. A partir dos anos 30 –soldando as grades

A perspectiva de novos direcionamentos no sistema educacional só vai ocorrer com a implantação de outro modelo econômico –industrial–, que é implantado de maneira mais tímida no Governo Provisório de Vargas (1930-37) e mais intensamente no Estado Novo (1937-46). Nesse período, se gerou uma política populista e nacionalista, tanto para a economia como para a educação. Isso é assinalado em sua política educacional, por meio das perspectivas que as reformas educacionais traziam. Como exemplo, na reforma de Capanema o ensino secundário deveria proporcionar

> um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino (Romanelli, 1998, p.157).

As mudanças nas relações de produção fazem surgir outras exigências ao sistema educacional, que solicita uma escolarização formal da sociedade para atender suas necessidades mínimas. Para atender esta solicitação o Estado propõe a implantação de uma política educacional pública, universal e gratuita, seguindo o caminho adotado, desde a segunda metade do século XIX, pelos países mais desenvolvidos economicamente.

A expansão da rede escolar só ocorre, de maneira mais intensa, no plano quantitativo, nas regiões em que as relações capitalistas são mais presentes, ocasionando disparidades

educacionais no espaço brasileiro, atingindo de forma desigual às regiões de nosso território.

Com a crise mundial de 29, finalmente a edição do livro nacional ganhou espaço sobre o estrangeiro, permitindo que o livro nacional competisse com o estrangeiro em termos de valores financeiros, pois a importação tornou-se onerosa demais. Desse modo, a indústria de editoração ganhou um grande impulso. Posteriormente, o Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático –Instituto Nacional do Livro/INL–, contribuindo para dar maior legitimação ao livro didático nacional, conseqüentemente auxilia o aumento de sua produção.

Através do Decreto N° 1.006/38 o Estado cria a Comissão Nacional do Livro Didático –CNLD, mostrando sua primeira política de legislação e controle sobre o livro didático. Para Freitag; Costa; Motta (1993) esta comissão "tinha muito mais a finalidade de um controle político-ideológico que propriamente uma função didática" (p. 13), por elaborar um rol de impedimentos para autorização de produção e circulação do livro, articulados a critérios mais direcionados pela política praticada pelo Estado nacionalista.

O período de governo de Getúlio Vargas é fecundo em tentativas de normalizar, regular e controlar por meio de legislações o livro, visando elaborar a "consciência nacional", a "construção da nacionalidade", a afirmação do Estado Nacional". Como exemplo dessa perspectiva, os livros didáticos de Aroldo de Azevedo[7], dessa época, trazem expressões que registram o discurso estatal na geografia *–somos jovens* em plena formação, não podemos aproveitar ainda nossas possibilidades; *não existem ódios* a separar uns dos outros; todos são considerados como irmãos, filhos de *uma Pátria só*; esmagadora maioria segue uma *única religião*, o Catolicismo; O Brasil é um *país do futuro*. Essas expressões assinalam a inscrição da política do Estado Novo: nação jovem, harmonia social, uma única cultura, católica e progresso, na geografia.

As reformas educacionais trouxeram mudanças na carga horária da disciplina de geografia, retomam o lugar conquistado na

[7]É considerado maior fenômeno de vendagens de livros, predominou quase que absoluto nas décadas de 40/60, conforme Pereira (1989).

Reforma de Benjamin Constant, isto é, com a Reforma Francisco Campos a geografia passa a ser ensinada em cinco das sete séries do ensino secundário, no seu conteúdo programático é inserido pela primeira vez a temática Geografia Política e Econômica do Brasil, os livros didáticos são inovados com as práticas de geografia e leituras complementares no final de cada tema. Na Reforma Gustavo Capanema a geografia é ensinada em todas as séries do ensino secundário, com uma carga horária nunca até então alcançada, foi destinado três séries para o estudo específico de Geografia do Brasil[8] (Colesanti, 1984). Ao deslocar um conteúdo geográfico, no caso o Brasil, para atender séries específicas, mostra o controle da política educacional, em vigência, sobre o conhecimento escolar.

As obras de geografia desse período mostram que, em sua maioria, os conteúdos são enumerações extensas de países, cidades, mares, ilhas, montanhas, entre outros, sob o abrigo do rótulo livro didático. Caracterizando-se como o período de "cabos e baías" denominado por Goodson (1990), correspondendo há época a qual a Geografia estava sistematizando-se como campo de conhecimento.

As discussões a cerca do livro posterior aos anos 40 concentra-se no efetivo desempenho da Comissão Nacional do Livro Didático/CNLD, ou seja, na ineficácia de sua política centralizadora, a qual não serve mais ao contexto político vivenciado pelo Brasil, são discussões que ficam em nível de pronunciamentos sem que seja tomada como políticas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases Nº 4024, de 20/12/1961, devido ao seu caráter formativo em relação às suas finalidades técnicas, faz com que a disciplina de geografia perca sua posição no currículo ao diminuir sua carga horária e as séries a serem ensinadas, pois dificilmente algum estabelecimento de ensino iria deixar permanecer em seu currículo um ensino conforme modelos anteriores.

O acordo MEC/USAID (1967) "presenteia" o sistema educacional com a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro

[8]Este deslocamento do conteúdo específico de Geografia do Brasil para uma série faz surgir também o livro didático específico para este conteúdo.

Didático/COLTED[9] (1967-71), correspondendo para os críticos da educação brasileira um controle político, via estrangeiro, sobre a produção do conhecimento nacional, pois esta comissão era soberana sobre todos os aspectos relacionados ao livro didático. Assim, a aquisição e encomenda de livros passa a cargo do MEC, que adquire das editoras toda produção que lhe interessava, para posteriormente distribuir nas escolas, fazendo a alegria das editoras.

Este acordo repercute de forma negativa para o ensino da geografia, pois suas produções didáticas passam a ser articuladas com a perspectiva imposta por esse acordo, ou seja, direcionada a um ensino mais técnico. Desse modo, o livro didático começa a ser produzido em dois cadernos –um caderno de texto e outro de atividades, que imprime uma conotação mais "científica". A linguagem escrita começa a ceder espaço para linguagens cartográficas, matemáticas, estatísticas, imagéticas, as quais tornam o livro mais atrativo visualmente, pois suas páginas ficam mais coloridas.

Com a extinção da COLTED, em 1971, a política do livro didático volta ao abrigo do INL, o qual dá outras orientações, entre elas, de maior significância, a co-edição dos livros junto às editoras, com a finalidade baratear seu custo. Esses livros co-editados eram descartáveis, isto é, não poderiam ser reutilizados, pois reuniam em um único livro o texto de leitura e o caderno de atividades, sendo produzido em papel de baixa qualidade, sem durabilidade, para baixar os custos e aumentar as tiragens. Desse modo, contribuía cada vez mais para a abordagem das editoras, no sentido de alcançar maiores vendas, junto as Secretarias Estaduais de Educação, as quais além de elaborarem os "guias curriculares" que servem de orientação para autores e autoras e para as editoras (Freitag; Costa; Motta, 1993), passam a legislar sobre a seleção e a escolha do livro didático.

Em 1976 a responsabilidade do Programa do Livro Didático passa Fundação Nacional de Material Escolar/FENAME. O Programa do Livro Didático desenvolve-se através de vários programas, onde cada um atenderá um nível de ensino. Nesta gestão

[9]Os livros distribuídos por esse programa trazem impresso seu carimbo, no qual consta a expressão "livros para o progresso", assinalando sua articulação com o discurso militar que estava no governo.

assinala pela primeira vez, de maneira explícita, a política do livro voltada para atender estudantes carentes. Para os críticos educacionais isto significava uma política de centralização e assistencialista, a qual não apresentava rupturas nas estruturas dos programas anteriores. Embora o Estado tenha acenado para o acolhimento dessas críticas, essas não passaram de intenções registradas no papel.

Os anos 80 marcam as primeiras rupturas do livro didático de geografia com os paradigmas tradicionais. Primeiramente começou pelo ensino médio e depois se estendeu para o ensino fundamental. Nesse período começa a surgir livros cujas autoras e autores tentam dar outro direcionamento para a Geografia Escolar, inscrevendo um discurso a partir das relações entre sociedade e natureza, ou seja, o espaço geográfico é analisado como produção de uma relação.

Com a Nova República o Decreto Nº. 95.542, de 19/08/1985, institui o Programa do Livro Didático, sob a responsabilidade da Fundação de Assistência ao Estudante/FAE. Esse Programa tem por finalidade atender a todos estudantes do ensino do 1º Grau, através da distribuição gratuita do livro durável (por três anos). A escolha dos livros nesse programa foi a mais democrática de todos, pois docentes recebiam uma lista contendo todos os livros produzidos pelas editoras brasileiras, este fato permaneceu até 1989. Nos anos 1989, 1990-91, a distribuição dos livros ficou comprometida pelas limitações orçamentárias, de modo que foi atendido de forma precária. Em 1992-94 há um recuo na abrangência da distribuição do livro, ficando restrita até a 4ª série do 1º Grau. Em 1995 volta a universalização de sua distribuição no 1º Grau, mas de forma gradativa, ou seja, em 1995 contempla as disciplinas de Matemática e Português, em 1996 a de Ciências e por último, em 1997, as de Geografia e História. O "manual do professor"[10] é obrigatório nesse programa, sua presença é justificada para dar "orientações pedagógicas". Esse programa permanece sob o abrigo da FAE até 1997, onde muda de nome e passa ser Programa Nacional do Livro

[10]Os primeiro manuais diferenciavam-se dos livros didáticos destinado aos estudantes apenas por conter as respostas dos exercícios propostos em vermelho. Atualmente nesses manuais estão acrescidas explicações sobre o conteúdo elaborado e variadas sugestões metodológicas.

Didático/PNLD, sob a responsabilidade da Fundação Nacional de Desenvolvimento ao Estudante/FNDE, até atualidade.

As obras didáticas de geografia são bastante diversificadas, com mais coleções para o ensino fundamental, pois é este nível de ensino que existe a distribuição gratuita de livros e sua comunidade estudantil é maior. Nelas circulam a maioria dos discursos inscritos na geografia, possibilitando que professoras e professores façam suas escolhas em conformidade com sua visão de mundo. No entanto, a partir de 1996, essa escolha ficou restrita a listagem de livros contidos no Guia de Livros Didáticos fornecidos pelo PNLD, a qual estabeleceram quais são os livros que podem circular na escola. Essa avaliação foi realizada por comissões específicas de cada componente curricular, através de "critérios que representam um padrão consensual mínimo de qualidade para o ensino escolar" (Guia do Livro Didático,1999, p.15), posicionando os livros aprovados em três categorias de estrelas.

Os critérios elaborados pelos pareceristas para analisar são utilizados como ferramentas para legitimar as "suas verdades", portanto por meio desses critérios estabelece-se um regime de verdade que tem o poder de incluir e excluir, por meio de sistemas classificatórios, regulando quem deve ou não participar da lista de adoção[11]. Essa avaliação é a maneira de autorizar os conhecimentos que são significativos para as políticas educacionais. Veiga-Neto (1998) auxilia-me nessa análise ao falar que:

> De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura no qual se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, podemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isso é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha (p. 1)

[11]Segundo o Relatório Final do PNLD/98, as escolas públicas só poderão adotar os livros que constam em sua listagem.

As mudanças nos programas que legislam sobre o livro didático nesse período, 1985-99, continuam sendo mais estruturais do que uma ruptura de perspectivas com um direcionamento de liberdade de expressão e escolhas. São sensíveis as melhorias para o ensino que esses programas vem alcançando, como: sua universalização[12] no ensino de 1° Grau (por alguns anos atendia só até a 4ª série do 1° Grau), acompanhamento das resenhas dos livros junto ao Guia do Livro Didático a partir de 1995 (anteriormente só emitiam um catálogo com os títulos). No entanto, ainda persiste um controle sobre o livro didático ao criar comissões de avaliações sem a participação de todos os agentes que fazem parte da comunidade escolar, de modo que o catálogo que chega as mãos do docente já passou por um olhar de quem detém o poder de incluir e excluir, o que deve ser circulado como conhecimento na escola. De modo que o conhecimento inscrito no livro está "moldado pelos inúmeros processos intermediários de transformação que também definem no seu nível e da sua forma, aquilo que conta como conhecimento válido e legítimo" (Silva 1996, p.80).

A implantação dos PNDL, desde de 1985, mostra que o Estado vem adotando uma política paradoxal no sistema educacional –o abandono da educação é inversamente proporcional à atenção dada ao livro didático. Essa opção já é analisada por Freitag; Costa; Motta (1993) ao comentar que "é mais fácil ao governo investir em programas assistencialistas que buscar a superação das contradições profundas que caracterizam a estrutura de classes brasileiras" (p. 46). Nesse contexto, a opção do Estado por mudanças superficiais faz com o sistema educacional continue sem rupturas e o livro didático continue a ser visto como um produto com valor de troca, "como um paliativo para as questões postas pela realidade educacional brasileira... A ausência de uma política cultural mais efetiva parece a marca constante dos diversos regimes de governo que ocuparam o poder nas últimas décadas" (Gadotti Júnior, 1997, p. 37). De modo que a política do governo mostra como "vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das

[12]Foi sempre crescente a distribuição dos livros nas escolas, em 1983, 12, 3 milhões de exemplares, em 1998, 64,7 milhões de exemplares (Relatório de atividades do PNLD, 1985-1998).

negociações em torno dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, da lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados" (Silva,1996, p. 87).

Conclusão

A história da educação brasileira mostra que as políticas educacionais criaram mecanismos de controle sobre o conhecimento, operacionalizado pelo livro didático, através das comissões de avaliações. No início, havia a somente a suposta intencionalidade de autorizar para publicação (1827-1938); depois veio a aquisição e encomendas pelo Estado as editoras (1967-1971); logo após a co-edição do Estado com as editoras (1971-1976); depois a livre escolha do livro a ser distribuído (1985-1989) e, por último, foi criado uma comissão de pareceristas para cada componente curricular para selecionar os livros a serem distribuídos (1996-1999). Esses diversos programas assinalam a instabilidade do Estado frente a uma política sobre o livro didático. No entanto, a maioria dos programas mostra a forma intervencionista do Estado, buscando controlar o conhecimento disseminado no livro para normalizar a sociedade.

Esse mecanismo de controle sobre o livro é fundamental para as políticas educacionais, posto que é uma estratégia de utilizar um dispositivo, pelo qual é possível controlar a escola e suas influências sobre a sociedade, de maneira que as relações entre elas e a sociedade continuem as mesmas. Portanto, o livro didático, como um artefato cultural controlado é, de um lado, a representação de um conhecimento, e por outro lado, é o meio para difundir está mesma representação para sociedade. Assim, o livro didático visto como um produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações que o produzem como conhecimento inventado.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia

Ciências, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional do Livro Didático. *Relatórios de Atividades 1988-1998.* Brasília, DF, 1998.

_____. *Guia do Livro Didático. 5ª a 8ª séries.* PNDL/1999, Brasília, 1998.

COLESANTI, Marlene Teresinha de Muno. *O Ensino da Geografia através do Livro Didático no período de 1890 a 1971.* 1984. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade de Estadual de São Paulo, Rio Claro, 1984.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderley F. da; MOTTA, Valéria R. *O Livro Didático em Questão.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GATTI JR., Décio. Livro didático, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. *História da Educação.* Pelotas, n.2, set.1997.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação,* Porto Alegre, n.2, 1990.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto,* Brasília, n. 69, jan./mar. 1996.

PEREIRA, Amarildo Gomes. *O Livro Didático na Educação Brasileira: um estudo exploratório do processo de elaboração e implementação de uma política para o livro didático no Brasil.* 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PEREIRA, Diamantino. *Origens e consolidação da tradição didática na Geografia Escolar Brasileira.* 1989. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,Universidade de São Paulo, São Paulo.

PFROMM NETO, Samuel; ROSAMILHA, Nelson; DIB, Cláudio Zaki. *O Livro na Educação.* Brasília: Primor/MEC, s/d.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O Sujeito da Educação.* 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Reforma Educacional. Uma política Sociológica. Poder e Conhecimento na Educação.* Tradução Beatriz Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil.* 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.). O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: *O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos.* Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Notas sobre História do Currículo. In: *Identidades Terminais.* Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Contrabandos: incidentes de fronteira. Ensaios de estudos culturais em educação.* Porto Alegre: Cambalacho, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Culturas e Currículo.* Disponível em: < http://www.ufrgs.br/faced/alfredo >, 1998.

IDENTIDADE INSTITUCIONAL: PAPEL DOS GESTORES NA PRESERVAÇÃO DA HISTÓRIA INSTITUCIONAL

Flávia Obino Corrêa Werle
UNISINOS – RS

Resumo: Este trabalho discute o tema história das instituições escolares numa perspectiva conceitual entremeando-a, com dados do real, exemplificações fundamentadas em dados do projeto de pesquisa *Escola Complementar: práticas e instituições* que estuda três colégios femininos envolvidos com a formação de professoras, criados entre 1872 e 1905, todos até hoje em funcionamento. Problematiza a preservação da memória institucional tanto com referência a como as instituições têm mantido a sua memória, como acerca do que fazem a respeito desta memória, quem a ela tem acesso e a quem compete promovê-la. Não é incomum encontrar instituições sem registros de seu passado, desprezando-o; com lapsos de documentação referentes a longos períodos ou nas quais uma ou outra pessoa domina a documentação apropriando-se da memória institucional como se fossem proprietárias do passado institucional do qual muitas vezes nem foram atores ativos. O trabalho defende que todos somos, a um só tempo, depositários e construtores da identidade institucional. A sensibilização acerca da memória institucional deve, nas escolas de educação básica, junto aos alunos e aos professores que nelas atuam, fazer parte da proposta formativa da instituição questionando e intervindo junto a posturas de desconsideração e menosprezo para com o passado. É um trabalho que enfatiza a possibilidade de abordar a instituição escolar por sua instância dinâmica considerando o processo histórico de construção da identidade institucional. Expressa a necessidade de preservação da história institucional como uma responsabilidade do diretor de escola, defendendo que este conteúdo deverá compor os projetos de formação continuada de formação de administradores escolares.

Palavras-chave: História das instituições escolares; história da educação no Rio Grande do Sul.

IDENTIDADE INSTITUCIONAL: PAPEL DOS GESTORES NA PRESERVAÇÃO DA HISTÓRIA INSTITUCIONAL.

Flávia Obino Corrêa Werle

Este trabalho discute o tema história das instituições escolares numa perspectiva conceitual entremeando-a, com dados do real, exemplificações fundamentadas em dados do projeto de pesquisa *Escola Complementar: práticas e instituições* que estuda três colégios femininos envolvidos com a formação de professoras, criados entre 1872 e 1905. É uma investigação que tem por objetivos: (a) a sistematização da memória social de Escola Complementar do Rio Grande do Sul compreendendo-a em suas possibilidades de preparação de candidatos para o magistério público, de profissionalização e de construção/ reforçamento de esquemas de ação, contribuindo para pensar historicamente as atuais estratégias de formação de professores; (b) a identificação das forma e peculiaridades com que as diferentes escolas que ofereceram o Curso Complementar se constituiram como instâncias institucionais de poder e formação de professores e suas inter-relações com as escolas elementares e com as demais escolas complementares e instâncias do sistema político-administrativo da educação; (c) a promoção de um processo de comprometimento das instituições para com sua própria história mediante o envolvimento de um professor de cada escola na equipe de pesquisa, fomentando uma cultura de preservação do passado, de questionamento e busca da historicidade dos acontecimentos, pessoas e relações sociais.

Hoje no Brasil discute-se um "novo ambiente institucional" para a formação dos professores na perspectiva de responsabilização pela aprendizagem dos alunos, pela gestão da escola e das relações com a comunidade. Criadas a Escola Normal Superior e os Institutos Superiores de Educação coloca-se a pergunta: serão elas realmente *novas* instituições de formação de professores? A prática de ensino como núcleo central da formação de professores e a constituição de centros de referência pedagógica - os Institutos Superiores de Educação -, são propostas que inovam e modificam a formação docente? As instituições de formação de professores compreendem a

si mesmas como produto de um movimento social-histórico, colocam-se interrogações, revisam-se e avaliam suas condições concretas e por isto modificam-se?

Um ambiente institucional que se entende *novo* diferencia-se dos anteriores pelo questionamento e avaliação de suas bases material e de gestão. A investigação aborda historicamente estas questões, tomando-as como elemento para a reflexão sobre a política da educação e como estímulo à construção de identidades institucionais renovadas que não neguem e descartem seu passado. O projeto adota uma estratégia de devolução aos participantes da pesquisa histórica – pessoas e instituições – de uma certa leitura, um certo significado da Escola Complementar. Será a sua história de relações grupais, institucionais e interpessoais que se organizará reaparecendo no contexto institucional atual, uma história que viveram ou da qual ouviram falar e que estarão novamente re-significando, acessando alguns de seus indícios registrados em um CDROM.

Este movimento investigativo problematiza a preservação da memória institucional tanto com referência a como as instituições têm mantido a sua memória, como acerca do que fazem a respeito desta memória, quem a ela tem acesso e a quem compete promovê-la. Não é incomum encontrar instituições sem registros de seu passado, desprezando-o; com lapsos de documentação referentes a longos períodos ou nas quais uma ou outra pessoa domina a documentação apropriando-se da memória institucional como se fossem proprietárias do passado institucional do qual muitas vezes nem foram atores ativos. O trabalho parte de um pressuposto de que todos somos a um só tempo depositários e construtores da identidade institucional. A sensibilização acerca da memória institucional deve, nas escolas de educação básica, junto aos alunos e aos professores que nelas atuam, fazer parte da proposta formativa da instituição questionando e intervindo junto a posturas de desconsideração e menosprezo para com o passado.

Este texto coloca-se no contexto de tal projeto de investigação. É um trabalho que enfatiza a possibilidade de abordar a instituição escolar por sua instância dinâmica considerando o processo histórico de construção da identidade institucional na medida em que o conhecimento do passado, dos diversos sentidos

que lhe podem ser atribuídos e reconstruídos em cada momento histórico, promove a compreensão do presente, favorecendo novas formas de ação (Nunes, 1992). Formula a construção da identidade institucional como um movimento que propicia a atualização e revisão dinâmica e interativa entre ações passadas e possibilidades de futuro, ocorridas na instituição e em seu corpo social, sobre suas propostas, estratégias de procura, meios de controle, e seu presente de realizações, indagações e recursos. Este processo de identificação institucional sempre inacabado e indeterminado, ao possibilitar um ambiente de reflexão sobre a ação e sobre as formas já experimentadas de construção conjunta afasta os riscos da transformação das instituições em esferas independentes, autonomizadas e cristalizadas.

> *"a maior parte da ação humana consciente, baseada em aprendizado, memória e experiência, constitui um vasto mecanismo para comparar constantemente passado, presente e futuro. As pessoas não podem evitar a tentativa de antever o futuro mediante alguma forma de leitura do passado."* (Hobsbawn, 1998, p. 50).

Conclui-se neste texto pela necessidade do estudo e desenvolvimento de metodologia acerca da identidade institucional escolar como área a ser contemplada na formação do administrador da educação a partir da compreensão de que a capacidade das instituições colocarem-se interrogações, perceberem suas contradições e refletirem sobre si mesmas e seu percurso, possibilita abertura e um movimento instituinte criador de novas formas sociais.

Tempo e memória institucional

O tempo é portanto uma dimensão institucional que se manifesta de diversas formas: nos prédios e todo o conjunto que forma a base material, na base de gestão – regulamentos, normas, formas e estratégias administrativas e organizacionais -, nas pessoas que interagem com a instituição. O tempo se expressa tanto nos diversificados espaços subjetivos como no espaço objetivo

institucional. A dimensão tempo está conectada com espaço e lugar de vida institucional, grupal e individual[13].

Percebemos a dimensão de tempo quando identificamos movimento, articulação, processos, mudanças nas instituições. "O tempo histórico funciona como enquadramento e configura o espaço real no qual se organiza e funciona uma instituição" (Butelman, 1996, p. 24).

É por considerar esta dimensão temporal da instituição que se faz necessário identificar as características do "projeto primitivo", caracterizar seus fundadores, questionar as origens da instituição e de seus enquadramentos mais amplos – escola, vila, cidade – localizar informações tais como propostas e objetivos iniciais, desenvolvimento e dificuldades, bem como quais as histórias e mitos relacionados aos fundadores.

O tempo portanto, imprime marcas nas pessoas e suas relações, nos prédios, na base material e de gestão e nas representações das instituições. Jornais, documentos, imagens, guardados, fontes complementares para a história das instituições educativas, registram fragmentos da vida institucional datados no tempo. Sua preservação implica numa forma e em possibilidades de tomada de consciência da história institucional.

O tempo constantemente age sobre a base material e documental da instituição, mas também sobre os espaços institucionais construídos nas subjetividades daqueles que registram, em suas memórias e guardados, as histórias da instituição. Entretanto, o objetivo da consideração dos diferentes tempos e espaços em que a instituição vive – objetivo e subjetivo -, não é a recuperação exata, exaustiva e minuciosa dos fatos – como se fossem coisas captadas em sua essência. Visitar variadas vezes os espaços subjetivos e objetivos da instituição, possibilita diversificados e não necessariamente convergentes e completos entendimentos acerca da

[13] O trecho transcrito a seguir indica como a depoente se refere a um tempo que não é o de hoje no qual ela fala, em que os espaços e funções eram localizados diferentemente. "Lembro sempre do Sévigné antigo. Infelizmente, o corredor de entrada, o hall da capela desapareceram... Mas a Capela ali está como um tesouro, uma obra de arte... " (Rezende, 2000, p. 118).

história institucional. Justamente pelo fato de que o tempo age, cada tempo constrói uma história, suas histórias, acerca da escola.

Estas considerações devem ser levadas em conta não apenas por pesquisadores e interessados na história da educação, mas por administradores e diretores de escolas e sistemas de ensino. Perceber a dimensão tempo é respeitar a instituição e colocar no seu cenário de responsabilidade profissional tanto o que hoje a instituição e o contexto demandam, como também a preservação do que foi construído, das marcas dos projetos anteriores.

Dimensões da história institucional

Memória implica em cuidado e formação, ela é dinâmica, produz movimentos, articulações entre o presente e o passado. Memória não é "guardar intocado", num espaço apartado, mas retomar, atualizar, preservar e submeter vivências, emoções, lembranças, a novas significações. Em parte a afirmação de Morin (2000, p.22) - "A memória, não regenerada pela rememoração, tende a degradar-se, ..." – expressa esta valorização da memória que aqui destacamos.

Trabalhar a memória individual de alguma maneira oportuniza a recuperação da memória coletiva e de identidades institucionais. Historiar a memória institucional é atribuir poder à memória social, é trabalhar no cruzamento entre lembranças pessoais, grupais[14] e institucionais.

[14] Entrevista realizada com um grupo de ex-complementaristas que estudaram internas na mesma escola, freqüentando um mesmo curso, na mesma época, evidencia relações de liderança que também ocorriam na escola pois uma delas como que falava pelo grupo, rememorando acontecimentos vividos, o cotidiano do banho, do dormitório, da sala de estudos e de aula, as visitas dos noivos. Se havia uma observação mais íntima, uma das presentes mais tímida, intervinha na conversa ponderando que era assunto privado. A sua manutenção como grupo por certo tem relações com a formação dada na escola. Reunem-se quinzenalmente no salão paroquial de uma igreja para tomar chá, e fazer roupinhas para os pobres; uma atividade ao mesmo tempo social, assistencial e reforçadora dos valores promulgados pela escola, tida como marcantemente feminina, uma estratégia de manutenção de experiências de partilhamento entre si.

As instituições têm a sua história/memória e a forma como esta é registrada e o que nela é enfatizado é importante para compreendê-la. Esta história/memória institucional é variável no tempo, reescrita de quando em quando. Pode-se dizer que ela tem duas dimensões, uma oficial e outra idiossincrática. Conforme os agentes da instituição vão retomando esta história vão retrabalhando-a, enfatizando determinados elementos, encobrindo outros. A história/memória que as instituições mantém de si mesmas é uma dimensão que, em grande parte das vezes, reforça os espaços objetivos da instituição, as continuidades, contando novamente o que anteriormente já vinha sendo contado, mais de cunho reprodutivo, embora retomada periodicamente para acrescentamento de fatos recentes. Por vezes esta memória pode tomar uma dimensão de exclusividade e posse.

As marcas da *oficial/história/memória institucional*[15] - quais sejam livros, arquivos, registros, fotos – correm o risco de serem tratados, em certas instituições, como pertencentes não à instituição mas à pessoa ou pessoas que cuidam dos arquivos e preservam os livros e guardados. Esta atitude de posse e exclusividade impossibilita a oficial/história/memória institucional de ser revisitada e retomada em cada momento histórico pelos alunos, professores, administradores. Se a comunidade escolar pudesse se acercar destes registros, seus membros poderiam se reapropriar e reconceber a história/memória institucional de diferentes formas, retrabalhando-a numa dimensão atual da identidade institucional. Esta atitude de posse individual priva a instituição de utilizar sua história/memória como componente da proposta educativa.

As descrições da oficial/história/memória institucional podem representar esquematicamente os fatos da instituição,

[15] De acordo com os dados empíricos trabalhados, em escolas privadas a dimensão oficial da história/memória pode ser identificada, por exemplo, no Livro das Crônicas que é escrito por uma religiosa com função na administração superior da instituição e que registra o ocorrido em cada ano letivo. A leitura do Livro das Crônicas permite identificar o entrecruzamento de questões da congregação com as educativas, os estilos diferenciados de cada autor, e as ênfases temáticas presentes em cada tempo histórico. As administradoras não registram a sua memória, mas uma memória comum, neutra, factual.

marcando datas, destacando as ampliações do prédio escolar, ou a pessoa das diretoras. Nestas representações da oficial/história/memória institucional há, devido a adoção de esquemas e resumos, uma redução da complexidade do real. Numa das escolas estudadas encontrou-se entrevistas feitas com ex-alunas tematizando suas vidas na escola. Era um material coletado por ocasião de uma data comemorativa, um aniversário da escola. Entretanto não havia junto ao material registros acerca da forma como tais informações foram ou seriam tratadas e utilizadas. É entretanto um fato isolado, o qual também demonstra uma falta de articulação e sistematização mais ampla das informações registradas, embora seja muito positivo o fato de terem sido coletados e preservados[16].

Entretanto, a história/memória institucional está também presente naqueles que nela intervieram, e que nela viveram[17]. Esta é de fato não uma mas várias dimensões da memória institucional. A esta dimensão designamos de *idiossincrática/história/memória institucional*. É esta dimensão da história/memória institucional que vive e revive em cada pessoa que teve algum tipo de vinculação com a instituição e que explicita a amplitude e complexidade das questões relativas à identidade institucional. Muitas vezes nela se dão a ver as rupturas e movimentos de resistência nos diferentes segmentos da instituição escolar em detrimento das circunstâncias[18]. Ela pode

[16] As entrevistas estão datilografadas, não há fitas de áudio correspondentes nem a indicação de quem entrevistou e em que circunstâncias.

[17] Um exemplo é o livro "Histórias do Sévigné Centenário. 1900 – 2000" (Porto Alegre: Pallotti, 2000. 236p.), elaborado por ocasião do centenário da escola, composto de depoimentos de ex- alunas e ex-alunos que estudaram na escola entre 1926 e 1990, bem como de alguns professores.

[18] Em entrevistas realizadas com ex-alunas muitas vêzes os fatos relembrados são os relativos a estratégias de resistência e burla de normas mais do que fatos objetivos e propostas institucionais. Pouco se estuda acerca da polifonia obtida a partir da busca de depoimentos da história institucional pela fala de ex-funcionários da instituição escolar. É mais comum encontrar a história institucional recontada pelos ex-professores, ex-alunos, do que por ex-funcionários que realizassem tarefas de apoio e subaltaernas. Nas entrevistas com ex-alunas emerge a memória dos micro processos dos diferentes segmentos da instituição escolar. As ex-alunas

acenar para dimensões não contempladas na oficial/história/memória institucional e contar com sua existência e importância torna mais ampla, complexa e viva a história e a identidade institucional.

A forma de expressão e registro de sua memória configura significados acerca das situações. Expressar descritivamente fatos vivenciados auxilia a criar uma consciência da instituição. A enunciação acerca de uma instituição cria espaços e produz consciência e identidade de si e da situação. As descrições em isolado podem não dar conta da complexidade da situação, não apontando significados múltiplos, superpostos e contraditórios mas um conjunto delas, entretanto, pode ajudar a desvendar tramas, interpretar e compreender redes de relações, não apenas iluminando situações passadas, mas as presentes.

História e identidade institucional[19]

Há nos dias de hoje um movimento forte envolvendo especialmente a gestão de escolas privadas, decorrente da competitividade atual e com origens no mundo empresarial, que lança a renovação e a necessidade de busca de novas alternativas, objetivos, prioridades e estratégias de ação institucional como uma grande urgência a ser enfrentada. Está associado a um apelo para o novo, para a mudança, para a inovação e um correspondente distanciamento do passado. A ânsia de diferenciação atinge não apenas suas relações com outras escolas, mas a si mesmas; há como que uma luta com o passado levando-o ao esquecimento. Esta necessidade de diferenciação se expressa na base material e de gestão da instituição, nos símbolos que a instituição utiliza para se representar, na forma como fala de si mesma e se anuncia.

É preciso considerar entretanto, que a retomada do passado não significa, como já foi anteriormente discutido neste texto, uma

lembram as desobediências, os ilícitos praticados, os afetos que acompanham a relações humanas.

[19] Embora os estudos que abordam as questões de identidade encaminhem a discussão mais numa perspectiva de indivíduos e grupos – etnias, gênero, raciais, ... -, traço alguns paralelos com a identidade institucional apropriando-me de alguns conceitos tratados neste estudos.

retomada de propostas fixas, uma condição de cristalização, algo dado, estabelecido. Muitas vezes o que pode parecer uma volta ao passado pode ser uma estratégia de reposicionamento e reafirmação de nova posições e constituir parte de um processo de construção de novos caminhos, novas propostas na dinâmicas das relações institucionais[20]. "Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos" (Woodward, 2000, p. 11).

Os dados empíricos trabalhados, conforme acenado nas linhas anteriores, sugerem que não se pode falar de identidade institucional, mas de identidades, muitas e variáveis. Uma variação que ocorre seja na dimensão oficial, diferenciada da dimensão idiossincrática, seja nas diferenciações entre momentos históricos distintos que levavam a valorização de uns cursos e não de outros os quais passaram posteriormente a receber destaque e maior procura, espaços novos e mais bonitos e atualizados, em detrimentos de outros que caíram no ostracismo ou não foram disputadas pela sociedade. Este movimento de valorização e discriminação de propostas oferecidas pelas escolas está também relacionado ao momento político mais amplo e aos planos e leis em vigor.

Isto pode ser explicado pela consideração dos movimentos que acompanham o processo de produção de identidades. Há uma oscilação entre a estabilização e subversão, pois em matéria de identidade, "A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade" (Silva, 2000, p. 84).

Falar de identidade e história institucional não significa, também a proclamação de uma posição evolucionista, tal como uma tentativa de recuperar, encontrar ou manter uma direção geral na história institucional. Ao invés disto, falar de identidade e história institucional registra a compreensão da importância destes temas para as escolas e para os que nelas atuam hoje. Não significa também que a história institucional é uma ou "a" narrativa, com

[20] Principalmente em datas de aniversário da escola, quando há comemorações de setenta, noventa, noventa e cinco anos, há esta retomada histórica como uma forma de valorizar ainda mais a escola de hoje que ali está, capaz de se manter por tantos anos, formando a comunidade e sendo por esta buscada.

características de unificação, permanência e de verdade. A discussão aqui empreendida aponta na direção de identidades, de histórias da instituição educativa, por isto a importância dos componentes da escola compreender a importância e dimensão da preservação da memória institucional.

A formação do administrador escolar: contribuições do estudo da memória/história institucional.

É lugar comum afirmar que as escolas atualmente não preservam sua história. Incêndios, arrumações, limpezas, mudanças, superlotação e falta de espaço, ação de insetos, descaso e falta de conhecimento são alguns dos fatores que exterminam com a memória material, objetiva da educação. O consumismo, a competição, a valorização do novo, bonito, jovem, contribuem para o silenciamento do substrato não material das instituições que permanecem na memória dos "ex" alunos, professores, diretores, funcionários.

Quando há alguma preservação, o acervo não se encontra organizado de forma que as informações sejam facilmente recuperadas. "Em decorrência da inexistência de critérios sistemáticos de organização, a maior parte dos arquivos não têm instrumentos de pesquisa – fichas, listas, guias, etc. – que assegurem o acesso aos documentos. Este é feito através da memória dos funcionários responsáveis" (Ribeiro, 1992, p. 54). Fica a questão: e quando estes são deslocados para outro setor da escola, demitidos ou se aposentam?

Por outro lado, os administradores escolares ocupam-se, no seu dia-a-dia, com solicitações de variados tipos respondendo à hierarquia do sistema, às demandas da comunidade, pais e professores, às necessidades de qualificação e tantas outras, que assumem feições diferentes em cada instituição escolar. Para Giddens (1991) as instituições sociais modernas são marcadas em especial por três fatores: pela rapidez e aceleração do rítmo das mudanças, pelo seu escopo global, não circunscrito a espaços ou grupos, e pelos tipos intrinsecamente diferentes destas instituições em relação às tradicionais. A modernidade, conforme sugere o autor

"é multidimensional no âmbito das instituições" (Giddens, 1991, p. 21), desconectando espaço e tempo.

Talvez as novas tecnologias tenham um papel de intervenção importante na forma como as escolas têm se organizado nos últimos anos. Julia Varela (1986), identificou a separação da criança do mundo adulto e a escola como lugar apartado do cotidiano da vida, como dois dos fatores que produziam a escola obrigatória e gratuita e contribuíram para a emergência dos sistemas educacionais. Entretanto as novas estratégias formativas decorrentes da educação á distância, estão permitindo a permanência da criança em sua casa, e com mais segurança possibilitando acesso a múltiplos ambientes virtuais de aprendizagem. Não mais a escola como lugar especial, separado da casa, como presença, mas como função. Os lugares, distâncias e tempos escolares estão sendo profundamente redimensionados. Por certo isto não ocorre em todo o sistema educativo, mas as questões de *o que*, *quando* e *onde* estudar estão sendo problematizadas cada vez com maior intensidade e freqüência.

Estas questões afetam diretamente o tema central deste texto: a preservação da memória das instituições educativas, a identidade institucional e a memória e compartilhamento da história institucional. Novas formas educativas estão se constituindo. Como registrar esta história e preservá-la? Frente a elas é fundamental rever procedimentos anteriormente adotados para identificar que estratégias são primeiramente abandonadas, quais são ajustadas e quais substituídas, que rupturas ocorrem. Isto é possibilitado pela consideração do que foi produzido com referência à história das instituições educativas o que nelas aconteceu como se construiu a escola que se começa a desconstruir?

Entretanto uma atitude de preservação da memória não se desenvolve sem um consciente processo de formação. Uma formação para a história/memória social deve ser buscada em todas as escolas e seus processos serem extensivos à toda a comunidade, constituindo uma proposta de política educacional.

Na abordagem da história/memória de escolas o papel do administrador escolar e dos professores é fundamental[21]. Preservação é atitude, é processo de formação de valores expresso em ações e conhecimentos. Os diferentes segmentos devem colaborar e especialmente os gestores devem estar atentos e considerar as necessidades e exigências técnicas de preservação e recuperação da memória institucional. Seguramente a história/memória institucional pertence à área de responsabilidade do administrador, especialmente pelo fato de vivermos um período em que a tendência predominante é a descentralização e a autonomia da escola. Nos cursos de formação de administradores esta temática é praticamente inexistente. Mas, se a história das instituições educativas não foi tema e nem constituiu preocupação prática em cursos de formação inicial, o mesmo poderá ser incluído em programas de formação continuada e em serviço.

Trabalho a ser publicado em Portugal pelo Dr. Justino Magalhães no qual os pesquisadores a partir de um prévio mapeamento de documentos existentes em escolas locais sugerem formas de organização dos mesmos, localiza documentos bastante antigos, mostrando que, por exemplo, as escolas preservam correspondência expedida e recebida datada de 1880. Um achado destes indica uma postura de respeito e preservação da memória institucional que perdura por mais de 120 anos. É um exemplo de mentalidade de respeito e cultivo da história das instituições educativas a ser imitado.

Estudo feito pela ANPAE referente a formação e prática dos profissionais da educação, baseado na análise de resumos (144) de dissertações de Mestrado e de teses em Educação produzidos em 40 programas de Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior brasileiras analisa, dentre outras categorias, a formação do especialista da educação. No trabalho não há menção a resumos que tenham analisado o administrador como um líder na preservação da história/memória institucional. Há entretanto menção ao "papel educativo do administrador"(Castro & Ferreira, 1999, p. 157). Ora,

[21] Encontrou-se numa escola da pesquisa trabalhos de fotografia sobre a Capela feitos por alunos, sob orientação da professora de Artes e de professora de História.

se o administrador tem um papel educativo, aquele referente à memória institucional é de suma importância.

Na pesquisa Formação do Administrador da Educação no Brasil, também realizada no âmbito da ANPAE (Aguiar & Alloufa, 1998) que chegou a analisar as disciplinas e proposta curricular de cursos de graduação e de pós-graduação, também não há registro de terem encontrado disciplinas relacionadas à história/memória institucional.

Questões relacionadas à memória institucional não parecem preocupar os práticos, nem sequer os secretários municipais de educação que desempenham uma posição política e de liderança estratégica nos municípios brasileiros, com relação à administração da educação. Estudo recente (Castro, 2000) demonstra que nem todos os secretários de educação dos municípios têm curso superior; dentre os entrevistados da pesquisa, apenas 50% o tinham. Destes, dentre os pouco mais de 30% que possuem curso de especialização, apenas alguns o fizeram na Área de Administração Escolar. Entretanto vale destacar as estreitas relações escola-comunidade, na rede municipal e o quanto investimentos feitos na formação de recursos humanos desta rede podem trazer resultados concretos para a comunidade: "investimentos em desenvolvimento de recursos humanos em nível local tendem a ter um rendimento ótimo, pois os professores, diretores e Secretários de Educação têm vida ativa naquela comunidade e, de forma geral, tendem a permanecer no local." (Castro, 2000, p. 14). Ora, esta situação indica que se não há formação inicial específica para certos cargos relacionados à administração dos sistemas educativos, então a formação continuada deveria problematizar a preservação da memória institucional e a identidade institucional.

Se destaca portanto, as escolas e os sistemas de ensino a diversidade, tanto em termos de pré-requisitos, como de padrões em relação à formação do administrador nos diferentes estados brasileiros (Castro & Ferreira, 1999, p. 156). Esta constatação sugere a extensão da necessidade de providenciar junto aos mesmos formação e discussão em temas de história e memória institucional.

Conclui-se

Discutir a identidade institucional de uma instituição educativa é ampliar a questão para além dos muros das escolas; é discutir a identidade da cidade na qual se encontra. Os relacionamentos públicos da vida institucional decorrem de como se constituiu sua base material e de gestão, em articulação com outras instituições e poderes da vida social. Portanto o passado das instituições educativas não pertence apenas à instituição, seus líderes e à mantenedora, mas à sociedade me que se encontra.

Identidade institucional envolve várias dimensões. A dimensão institucional propriamente dita, referida à materialidade e base de gestão é construída dinamicamente em relação aos relacionamentos públicos da vida institucional. A preservação de documentos, atos correspondências, prédios, equipamentos e marcas culturais é fundamental para que esta dimensão não se calcifique, enrijeça e morra pela rarefação das marcas do passado.

A segunda dimensão tem uma face múltipla em decorrência das vivências individuais de cada um de seus participantes e suas manifestações. A face múltipla da instituição é encontrada na intimidade dos que com ela interagiram e nas vivências individuais e de grupo e nas interações destes com os limites, coações, interdições, modelos de comportamento a serem interiorizados, normas de conduta e processos formativos a que foram submetidos e que são produzidos na instituição.

Entende-se que a ação de preservar não é imobilizante mas possibilita novas interrogações, perceber rupturas, inconsistências, contradições, daí a importância de uma formação de administradores e professores voltada para a preservação da história institucional. O administrador precisa considerar que o presente, e portanto sua ação profissional, situa-se numa dimensão temporal, ocorre em instituições e se relaciona com pessoas que trazem marcas de suas relações, decisões e ações que são historicamente constituídas no tempo e no espaço. Daí a importância da questão: como a dimensão tempo é trabalhada em cursos de formação de professores e de administradores? Quais as conseqüências para o trabalho e para a formação do administrador de considerar a instituição como espaço subjetivo e objetivo, vinculado à sua presença na cidade?

Referências bibliográficas

AGUIAR, Márcia Angela & ALLOUFA, Jomária Mata de Lima. Formação de Administradores da Educação. Relatório final de pesquisa. Brasília: ANPAE, 1998. Série estudos e Pesquisas no. 2.

BUTELMAN, Ida. **Pensando as Instituições**: teorias e práticas em educação. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

CASTRO, Marta Luz Sisson de & FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Profissionais da Educação: formação e prática – uma análise da produção acadêmica 91 – 97. In: ANPAE. **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil**. Brasília: ANPAE, 1999. P. 141 – 162. Série Estudos e Pesquisas no. 6.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. Liderança e ação do secretário municipal de educação. **Educação**. Porto Alegre, ano XXIII, n. 42, p. 9 – 36, nov. 2000.

CHAPOULLIE, Jean-Michel, BRIAND, Jean-Pierre. A instituição e a escolarização: uma visão de conjunto. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 47, p. 11 – 60, abr. 1994.

ENRIQUEZ, Eugéne **A organização em análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LOURAU. René. **A análise institucional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MAGALHÃES, Justino. **História das Instituições Educativas**. ANPED, abr. 1996. Mimeo. 18 p.

NOVASKI, Augusto João Crema. Historicidade e Instituições Humanas. **Pro-posições**, Campinas, no.4, p. 16 – 25, abr. 1991.

NUNES, Clarice (org.) **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

REZENDE, Janina Andrade Sobral. A magia do passado. **Histórias do Sévigné Centenário 1900- 2000**. Porto Alegre: Pallotti, 2000. P. 117 – 120.

RIBEIRO, Marcus Venício Toledo. Os arquivos das escolas.In: NUNES, Clarice (org). **Guia preliminar de fontes para a História da Educação Brasileira**. Brasília: INEP, 1992. P. 47 – 64.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. P. 73 – 102.

VARELA, Julia. Genealogia de la Escuela: análisis socio-historico del proceso de institucionalización de la escuela primaria. **Tempora,** no. 8. Tenerife, Facultad de Filofsofia y Letras, Univesidad de la Laguna, pa. 13 – 44, jul./dic. 1986.

WERLE, Flávia Obino Corrêa, BÜHLER, Caren, DORNELLES, Rute Vieira. Preservação da memória: impactos do processo de estudar a história de um colégio. São Leopoldo, **II Congresso Internacional de Educação**, 3 a 5 de out. 2000. Mimeo.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. P. 7 – 72.

PARA ENTENDER A EDUCAÇÃO DO RS

Jandir Zanotelli
UCPEL

Resumo: As múltiplas influências históricas que influenciam e marcam a educação no RS trazem, como pano de fundo, o Estado de Cristandade que gerou a cultura européia moderna em suas manifestações econômicas, políticas, sociais e culturais e em suas contradições. Um horizonte mais vasto que o europeu é necessário para compreender a história da educação no RS.

Palavras-chave: Estado de Cristandade; Educação; História do RS.

PARA ENTENDER A EDUCAÇÃO DO RS

Jandir Zanotelli

Educar é recolher a memória e, nela, com ela e dentro dela forjar a utopia possível, a esperança viável de um povo.

A educação no RS recolhe a memória de tantas vertentes:

a) A dos índios com suas comunidades, suas tradições milenares de inserção no cosmos, e no divino, de seus valores de valentia, de solidariedade e de partilha dos bens que a terra produz e que não podem ser apropriados por ninguém. Da luta por conseguir uma terra sem males. Do esforço heróico de ouvir a divindade, que é sempre masculina e feminina, e conquistar uma canção, um canto novo para que seu povo possa cantar suas raízes e esperanças. A memória que indica o trabalho como dignidade e não apenas como castigo, mas como a fundação da família e da comunidade. E também o trabalho como festa da fruição e da vida. Os índios nos ensinaram, como diz Darcy Ribeiro, a alegria e a liberdade, bem como a ecologia de quem é sábio em lidar com a terra que mãe e irmã. Nos ensinaram a

defender até a morte, um espaço de dignidade da comunidade contra a prepotência dos que pensavam o mundo como propriedade absoluta e exclusiva de privilegiados..

b) A experiência das Reduções com sua produção comunitária, com a maestria do artesanato têxtil, de fundição em metais, do fabrico de instrumentos de música, de seus corais e orquestras, de seus teatros, da ritualização de sua vida dentro dos parâmetros do Estado de Cristandade. Com as estâncias do gado e sua organização em capelas, posteiros, invernadas, tropeadas, rodeios e churrasco. Com sua erva-mate, o chimarrão e os rituais de encontro e solidariedades. Com suas escolas, com excelentes professores, com métodos específicos. Com sua administração colegiada.

c) A da diáspora, da dispersão e destruição das Reduções, o despojamento dos índios de suas terras e de seus gados, com a saudade inominável dos tempos em que tinham reconhecida sua dignidade. Dispersos pela vastidão do pampa, incluídos como excluídos nas estâncias ou no exército, sem poder organizar uma família, como "livre" e sem patrão, e sem salário e sem futuro, apenas agarrado em sua valentia, sua destreza de domador e ginete e lutador, este índio, associado depois ao negro e mulato, faz parte de nosso horizonte de memórias que, queiramos ou não fazem parte de nossa identidade.

d) As memórias dos imigrantes açorianos com sua sólida organização familiar, com sua religiosidade popular a marcar o calendário anual, com suas capelas e vilas, com suas quintas de laranjas e vinhos, com suas comidas de panela, seus temperos e imbutidos, com a agricultura do trigo, com seu folclore, músicas e danças e sua raiva pelas requisições de seus animais por parte do Estado em suas guerras.

e) Recolhe também a memória de imigrantes de tantas etnias, (alemães, italianos, franceses, ingleses, espanhóis e portugueses) inseridos no Estado de Cristandade em luta com liberais, maçons e positivistas; com suas comunidades e capelas, seus alimentos típicos, suas canções, sua estrutura comunitária e seus valores. Mais do que nunca a memória comunitária da educação radica aqui. É a comunidade que contrata e dispensa os

professores, quem vigia os programas e os valores e quase dispensa o Estado em sua função de manter a educação. Dessas comunidades o RS aprendeu a diferença entre público e estatal e criou escolas, colégios, universidades realmente comunitárias. Depois o Estado se intrometeu na educação das comunidades, a pretexto de fiscalizar, controlar e garantir um nacionalismo marcado pelo centralismo e hegemonia de elites retrógradas.

f) Veio depois, com a República, o modelo positivista de educação que marcou o RS até hoje. Mais do que o estudo das ciências "positivas", o cienticismo positivista e redutivista à matemática e à constatação, contra os "humanismos" retóricos das elites. A ampliação da rede escolar, porque é pela educação, e não pela religião, que se forma o cidadão, e o Estado é o grande educador. O estatismo confundirá público com estatal e educação com conhecimento científico, e ciência com positivismo.

g) E o pioneirismo do RS em educação, em redução exemplar de taxas de analfabetismo, em qualidade de vida, em incentivo à iniciativa artesanal e industrial, a movimentos sociais (desde lutas de fronteira, Revoluções, PTB até o atual MST, experiências de orçamento participativo e administrações populares ao lado de um tradicionalismo ideológico quase reacionário cultivado pelas oligarquias latifundiárias e comunidades fechadas de imigrantes) não poderiam ser compreendidos sem esta variegada memória que compõe nossa identidade.

A educação do RS que recolhe tantas memórias, tem hoje um atuar concreto em meio a tantas contradições, incluídas as oriundas da globalização da economia que impedem, negam, e desmontam as políticas públicas de educação e entregam a tarefa de educar ao mercado com suas bandeiras de qualidade, competência e exclusão, sem compaixão pela exclusão e pelos excluídos que elas mesmas geram. E em meio a tudo isso, as contradições da confusão de educação pública com estatal, como parece estar subentendido pelo projeto de criação de uma universidade estadual, como se ela tivesse o condão de tornar público e popular o que é simplesmente estatal, só pelo fato de ser estatal. Não é pelo fato de o RS ser o único estado

brasileiro a ter quatro universidades federais que o acesso e a qualidade da educação foram apropriadas pela população mais pobre. Nem pode servir para que o Estado se exima do dever de apoiar o ensino fundamental e médio que foi sempre seu galardão e bandeira.

A história da educação no RS, por fim, não pode ser compreendida senão no contexto da Cultura Ocidental que, através da europeização, forjou nosso contexto e nosso texto econômico-político-social-cultural. Esse contexto é o horizonte significativo de nossas memórias e utopias.

O Estado de Cristandade, traço identitário da Europa que se expandiu sobre a América, África e Ásia, europeizando o mundo, "civilizando-o", "cristianizando-o", "descobrindo-o", nasceu da fusão de Império Romano com o Cristianismo a partir, especialmente de 313 dC com Constantino. A fusão contraditória de uma estrutura econômico-político-social-cultural centrada na propriedade, no dualismo antropológico e ético, no monismo ontológico explicativo de tudo, no racionalismo formal e a-histórico do Império, com o monoteísmo, profético, comunitário e pessoal do Cristianismo semita, gerou, através de um milênio de feudalismo medieval, a Europa moderna que nos colonizou.

O Estado de Cristandade (não deve ser confundido com Cristianismo), fundindo o núcleo ético-mítico indo-europeu do Império Romano com o semita, fez da religião cristã e da economia política romana uma só estrutura. Assim, muito embora a religião (confundida com hierarquia da Igreja) determinasse o econômico-político-social-cultural até 1648 e depois o político determinasse a religião como sua ideologia legitimadora até 1962, em tudo, permanece sempre idêntico o Estado de Cristandade como seu substrato e essência.

O Estado unido à Igreja, com suas múltiplas simulações na Idade Moderna e Contemporânea burguesa, laical, racionalista, iluminista, da evolução e do progresso sem fim, nos moldes positivistas, liberais ou socialistas, será sempre a mesma Cultura Ocidental (que se fez mundial, global) como nosso horizonte para olhar o passado, o presente e o futuro.

Assim olhamos também a Educação do RS. Sem esse contexto não é possível entendê-la.

É por isso que transcrevemos aqui a conclusão de nosso trabalho *RS: Arquétipos culturais e desenvolvimento social* (Pelotas: Educat, 2000) realizado em colaboração com Ruth Ávila Zanotelli e Agostinho Dalla Vecchia. Ela se refere, não apenas ao aspecto educacional ou escolar, e sim ao panorama cultural do RS, com seus arquétipos principais.

Ei-la:

O desenvolvimento social, econômico e político do Rio Grande do Sul está mediado por uma estrutura simbólica e lingüística cujas raízes vêm do Estado de Cristandade.

A institucionalização desses símbolos em arquétipos culturais enquadra nosso agir histórico e gera nossa identidade gaúcha. Esses arquétipos, como um inconsciente coletivo, que, ao mesmo tempo é memória (da vida real vivida como economia, política, relação social e cultura), é rito e utopia. Reúnem em si mesmos as cicatrizes do passado e as sementes do futuro. Identificam e exigem superação. Não são apenas padrões culturais que, como caramujos, carregamos às costas. São dialeticamente contraditórios, quase sempre sob a forma de simulação, e, como tais exigem uma superação analética.

O nascimento, a estrutura, o desenvolvimento e expansão do Estado de Cristandade a partir da fusão do Cristianismo dos primeiros séculos com o Império Romano e suas instituições econômicas, políticas, sociais e culturais, forjou e formou a Europa Moderna com seus impérios mercantis salvacionistas e seu projeto de expansão (sob o pretexto de evangelização-civilização) da África, Ásia e América.

O projeto português de transformar o Brasil e, conseqüentemente o RS, em latifúndios, monocultores, exportadores e escravagistas, marca indelevelmente nossa realidade econômica, política, social e cultural até os dias de hoje.

Acompanhando a história do RS, passo a passo, podemos identificar os arquétipos culturais em seu desenvolvimento e manifestação. Arquétipos culturais que nasceram, foram implantados, implementados no horizonte do Estado de Cristandade, que é sinônimo de Civilização Ocidental, e Cultura Européia, rearticulados em novos matizes em nossas vivências de gaúchos.

Na esteira do Estado de Cristandade, nossa cultura, se fez negação das culturas indígenas e africanas, ambas subsumidas no projeto colonizador, na condição de negadas.

Aqui, os núcleos ético-míticos semita e indo-europeu encontraram o espaço mais adequado para a sua manifestação. A Europa não teria sido a Europa sem ter encontrado a América para a concretização de seu projeto histórico.[1]

Ao mesmo tempo temos a sacralização da propriedade absoluta e total do proprietário (da terra, dos trabalhadores, dos produtos, de si mesmo e de Deus) vivendo contraditoriamente com o monoteísmo profético, libertário, e alterativo. Aqui foi o lugar da escravidão mais crassa e lugar da liberdade e da imaginação. Lugar do machismo mais tosco e da ternura sensual explosiva[2].

O Rio Grande do Sul, também se fez lugar da contradição à procura de uma superação sintética. E a síntese não tolera a imposição determinante da totalidade do mesmo[3] ou de sua negação, apenas, como se ambas (totalidade e negação) fossem fautoras da igualdade necessária ou propulsoras da história. A síntese exige ultrapassagem analética. O índio, o negro, o escravo, o peão, o

[1] Ou, como Hegel a denominou "o país do futuro...para todos os que deixam o arsenal de armas históricas da velha Europa...à beira do Mediterrâneo – começo e fim da história universal, seu nascente e seu poente" Filosofia da História, in MENEZES, Djacir, *Textos Dialéticos*, pg.68-69.

[2] A sensualidade "ingênua" como diziam os viajantes, dos índios e negros, e que hoje escandaliza e encanta o mundo inteiro na "festa" do Carnaval, foi menos expressa aqui do que na Bahia e no Rio de Janeiro, também por causa da influência da imigração européia do século XIX, onde o controle, o recato, o pudor, ao modo do Estado de Cristandade, foi mais acentuado.

[3] A totalidade (o sistema cultural europeu, fechado em si mesmo e que não aceitava questionamento e relativização, porque era visto como heresia, submetida às formas mais cruéis de controle) estabelecia a mesmidade como única realidade possível e aceitável. Assim, para ela, não era permitido ser índio (com sua cultura, sua religião, sua economia) nem ser negro, a não ser na condição de europeu. Ora índio e negro, na condição do projeto europeu, era servo, escravo, encomendado, miteiro, peão, isto é, para ser era preciso que fosse sua negação. Devia deixar de ser índio e negro para poder ser. Assim, o peão de estância do RS está integrado ao sistema econômico, político, cultural, como e enquanto negado.

desempregado, o excluído e que permanecem integrados ao sistema econômico, político, cultural e religioso, como negados (sem igualdade e sem direitos), clamam por uma superação. Sem ela a identidade do RS e do gaúcho permanece apenas uma "simulação", uma farsa, ou como diz o poema "una mala palabra".

Dizer que a estrutura econômica, política, social e cultural aqui implantada pelo projeto português seja definitiva, perene, intocável e que as relações sociais daí resultantes foram definidas pelo destino, pela divindade ou por seu representante - a autoridade – e que as mudanças possíveis são apenas periféricas, acidentais e que nascemos para ser assim, é um atentado contra a humanidade, contra a racionalidade e contra o chamamento histórico que, desde dentro dos próprios arquétipos, exige ultrapassagem.

Ora, a síntese só acontecerá como decisão. Decisão que exige regramento, institucionalização, efetividade histórica, sob pena de ficar apenas uma lamúria ou veleidade.

Para que seja possível decidir é preciso perceber as alternativas em que fomos colocados historicamente e as sendas viáveis para o futuro. É preciso acompanhar a etiologia da formação de nossos arquétipos de comportamento.

É por demais evidente esse estofo cultural gerador de nossos arquétipos, o Estado de Cristandade, por cujos nefastos efeitos o papa pede reiteradamente perdão. É preciso, porém, que o ato de contrição do Estado de Cristandade encontre um projeto que, não apenas purgue a culpa psicológica ou moral, mas resgate, reponha o que foi roubado e destruído. Que não apenas tranquilize consciências pesadas pelos "pecados" herdados, mas que se faça efetiva reparação, efetivo projeto histórico. Do contrário, perdão seria mero ato de cortesia, mecanismo de defesa para não se arrepender. Em toda parte o Estado de Cristandade necessita de uma contrição real.

Nosso arquétipo de propriedade e seu correlato – a escravidão formal ou de fato – bem como a semi-servidão contém em si a contraditória impossibilidade de ser. Os pólos opostos "senhor e escravo" não conseguem co-existir, a não ser forçada e disfarçadamente. Para que a escravidão seja viável é preciso que seja encoberta com valores, teorias, pré-conceitos, com uma má consciência, com uma ideologia. O arquétipo do "trabalho vivo", o homem em carne e osso com suas necessidades (e não apenas o

trabalho reduzido a força de trabalho), indica a síntese possível e real. O trabalho vivo não é apenas a negação da escravidão ou da servidão, mas o sentido do homem, da economia como produção de bens que satisfaçam as necessidades, como bens consumidos na festa da renovação da vida. É o trabalho vivo que dá sentido de estupidez e ignomínia à exploração do homem pelo homem. É ele que mostra como é anti-ético, imoral, desumano e burro pretender que o trabalho como realização do homem seja posto a serviço de um ocioso[4]. É pelo trabalho, e no trabalho (que não se reduz à execução de tarefas manuais, mas que as implica também) que abrange o projetar, o executar, a elaboração do produto necessário à vida, o usufruir, consumir e o repartir, que o homem se encontra com o outro homem (sem que ele seja igual a si, outro eu apenas), através da natureza, na justiça, na verdade e na solidariedade (que são outros tantos nomes da Transcendência).

Não basta colocar limites à propriedade, mantida como sagrada e absoluta. Os limites sempre serão formas de exclusão dos mais fracos, cercas que não permitem o acesso. Ou, ainda, a forma pela qual os proprietários organizam sua defesa na perspectiva bem indo-européia de que "amar é odiar juntos o mesmo inimigo". Os inimigos, como é evidente, serão os não-proprietários.

Não basta também dizer que "sobre toda a propriedade recai uma hipoteca social"[5], ou que a propriedade deva ser coletiva[6], o que

[4] Oh pampa de tez verde,
infinita claridade
nos ombros do destino.
Coloco toda a verdade
onde aprendo e ensino
que ninguém é propriedade
e só se caminha no vento
o homem e seu cavalo,
o sonho nos caminhos.
Na busca do que é divino
se divide até o pensamento. ... MIRANDA, Luiz de. *Livro do Pampa*, IV, pg. 11.

[5] Mensagem do papa aos bispos latino-americanos reunidos em Puebla, México.

[6] Como pretendem até muitos socialistas.

já é algum passo. É preciso aprender com o modo como os pré-semitas utilizavam a terra – a posse em rodízio – , é preciso redescobrir a força de verdadeiras e reais comunidades humanas com solidária participação, e então a propriedade será superada, ultrapassada, negada para patamares mais dignos. Há muitas experiências comunitárias que já apontam o horizonte dessa possível síntese.

Assim o arquétipo familiar e da sexualidade, negando o machismo paroxístico[7] que verteu da cultura indo-européia, através do Estado de Cristandade, recolhe a memória de tantas lutas e conquistas no terreno de um relacionamento igualitário, livre, e não apenas feminista, apontando para a possibilidade de identidade cada vez mais profunda de uma masculinidade adulta e uma feminilidade madura, numa síntese de entre-ajuda, confirmação mútua, na beleza da sedução e faceirice, da força e retidão éticas que dão segurança e amparo, que permitem a criatividade e inovação e acolhem, alimentam e enviam os filhos para a vida e para a construção de uma sociedade com sempre mais justiça e fraternidade.

A necessidade de superação da violência e da miséria como programa que as mulheres levantam para a feminilidade do ano 2000, bem indica o rumo da síntese. Ao mesmo tempo que falam do prazer, da festa, da alegria da vida, da sensibilidade, do corporal, e denunciam o que impede a vida, o que trai a vida e a sexualidade em toda a sua dimensão, elas, guardando suas missões históricas de mães, amantes e cidadãs, exigem que as pátrias sejam úteros como elas.[8]

Os arquétipos políticos apelam para uma síntese que permita uma participação de todos os cidadãos na construção, na administração de um Estado que atenda a todos, porque tem

[7] O machismo, como foi dito, manifesta-se de múltiplos modos: na rigidez dos gestos de dança, nos lugares sociais do homem e da mulher, na pornografia, nas funções sociais econômicas, políticas, religiosas....

[8] O útero é o lugar do acolhimento da vida, o lugar em que o feto se alimenta até alcançar a estatura de homem e então, vigorosamente, é enviado à luz e à vida. A pátria deveria ser assim diziam as mulheres latino-americanas no encontro de Cancun, lideradas pelas brasileiras e pelas mães da Praça de Maio.

garantido o critério dessa possibilidade: a priorização dos mais pobres, dos mais fracos, dos que não encontram nenhum motivo para estar excluídos. Os múltiplos caminhos que levam a isso, exigem sempre a mediação da palavra e da ação participativa. O Rio Grande do Sul corre o risco de esquecer suas suadas participações, suas raízes comunitárias, para enrijecer-se em posturas autoritárias e centralizadoras e apenas estatizantes, posturas estas, que, também, fazem parte de seu arquétipo cultural.

Assim também os arquétipos de educação, de recreação e lazer, de arte, ciência e de religião mostram as contradições dialéticas e pedem superação. Uma educação que, fugindo à dicotomia público x privado, reafirme na organização comunitária, sua força e possibilidade.

Um lazer que, nas coisas simples do campo e na integração ecológica, mostre as raízes telúricas da síntese. Um lazer que é a festa de quem se sabe fraterno, num mundo mais verdadeiro e justo. E que é festa de cada vitória da vida.

Os arquétipos de ciência e arte que guardam a memória dos mitos, das obras, dos caminhos e monumentos desde os mais antigos rastros indígenas, até as expressões mais vigorosas de nossa identidade atual: no canto, na arquitetura, no folklore, na literatura, nas artes plásticas.

Os arquétipos religiosos que, contraditoriamente, contêm superstições, submissões, conivências e temores que escravizam, ao mesmo tempo contêm cicatrizes de lutas libertárias em nome da dignidade dos índios, das comunidades e do monoteísmo profético que salva, pedem uma síntese para além do Estado de Cristandade.

Um novo milênio poderá nascer do apodrecimento de tantas árvores que povoaram o horizonte do RS, para ser adubado numa nova perspectiva histórica. O RS do pampa de horizontes infindos verde-azulados, de serranias vencidas pelo labor de imigrantes, de memórias tão díspares também é espaço e lugar para a síntese.

Nesse contexto emerge a história da educação no RS. A história a ser repensada e re-construída.

Referências Bibliográficas:

DUSSEL, E. *História da Igreja Latino-Americana: 1930-1985*. São Paulo: Paulinos, 1989.

MIRANDA, Luiz de. *Livro do Pampa*. 2ed. Porto Alegre:Sulina, 1997.

ZANOTELLI, Jandir. *América Latina, raízes sócio-político-culturais*. Pelotas: Educat, 1999.

_____. Et alii. RS - *Arquétipos culturais e Desenvolvimento Social*. Pelotas: Educat, 2000. Cf. sua ampla bibliografia.