

ISSN 1982-7806

# CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Volume 14 - Número 1 - Janeiro a Abril de 2015



EDUFU

  
FAPEMIG

ISSN 1982-7806

# CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

---

Volume 14 - Número 1 - Janeiro a Abril de 2015

EDUFU

  
FAPEMIG



## Universidade Federal de Uberlândia

### Reitoria

Reitor - Elmiro Santos Resende

Vice-Reitor - Eduardo Nunes Guimarães

### Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Diretora - Joana Luiza Muylaert de Araújo

### Faculdade de Educação

Diretor - Marcelo Soares Pereira Silva

### Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenadora - Maria Vieira Silva

### Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação

Armindo Quillici Neto

Betania de Oliveira Laterza Ribeiro

Carlos Henrique de Carvalho

Décio Gatti Júnior (Coordenador)

Elizabeth Lannes Bernardes

Geraldo Inácio Filho

Giseli Cristina do Vale Gatti

Haroldo de Resende

Humberto Aparecido de Oliveira Guido

José Carlos Souza Araújo

Márcio Danelon

Raquel Discini de Campos

Romana Isabel Brázio Valente Pinho

Sandra Cristina Fagundes de Lima

Saulóber Tárσιο de Souza

Sônia Maria dos Santos

Vera Lúcia Abrão Borges

Wenceslau Gonçalves Neto

### Cadernos de História da Educação

Comissão Editorial

Carlos Henrique de Carvalho

Décio Gatti Júnior (Presidente)

José Carlos Souza Araújo

Geraldo Inácio Filho

Wenceslau Gonçalves Neto

Secretaria

Bruno Gonçalves Borges

Oscari Bruno Izaías Rosa Borges

### Conselho Editorial (continua na próxima página)

Andrea Marta Díaz Genis – Universidad de La República (Uruguai)

Antón Costa Rico – Universidade de Santiago de Compostela (Espanha)

António Nóvoa - Universidade de Lisboa (Portugal)

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro – Universidade Federal de Uberlândia

Carlos Eduardo Vieira – Universidade Federal do Paraná

Carlos Henrique de Carvalho – Universidade Federal de Uberlândia

Carlos Roberto Jamil Cury – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Cesar Augusto Castro – Universidade Federal do Maranhão

Décio Gatti Júnior – Universidade Federal de Uberlândia

Denice Barbara Catani – Universidade de São Paulo

Diana Gonçalves Vidal – Universidade de São Paulo

Elizabeth Madureira Siqueira – Universidade Federal de Mato Grosso

Emmanuelle Picard – École Normale Supérieure de Lyon (França)

Ester Buffa – Universidade Federal de São Carlos

Eurize Caldas Pessanha – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Frank Simon - Universiteit Gent (Bélgica)

Gary McCulloch - University of London (Reino Unido)

Geraldo Inácio Filho – Universidade Federal de Uberlândia

Haroldo de Resende – Universidade Federal de Uberlândia

## **Conselho Editorial (continuação da página anterior)**

Joaquim António de Sousa Pintassilgo – Universidade de Lisboa (Portugal)  
José Carlos Souza Araújo – Universidade Federal de Uberlândia / Universidade de Uberaba  
José Gonçalves Gondra – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Justino Magalhães – Universidade de Lisboa (Portugal)  
Karl Lorenz – Sacred Heart University (Estados Unidos)  
Luciano Mendes de Faria Filho – Universidade Federal de Minas Gerais  
Marcelo Caruso - Humboldt Universität zu Berlin (Alemanha)  
María Adelina Arredondo López – Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México)  
Maria Helena Camara Bastos – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Mariano Naradowski – Universidad Torcuato di Tella (Argentina)  
Marta Maria de Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Noah W. Sobe – Loyola University Chicago (Estados Unidos)  
Norberto Dallabrida – Universidade do Estado de Santa Catarina  
Pablo Toro Blanco – Universidad Alberto Hurtado (Chile)  
Roberto Sani - Università degli Studi di Macerata (Itália)  
Sandra Cristina Fagundes Lima – Universidade Federal de Uberlândia  
Sonia Maria da Silva Araujo – Universidade Federal do Pará  
Thérèse Hamel – Université Laval (Canadá)  
Wenceslau Gonçalves Neto – Universidade Federal de Uberlândia / Universidade de Uberaba

## **Conselho Consultivo**

Adrián Ascolani – Universidad Nacional de Rosario (Argentina)  
Ana Chrystina Venancio Mignot – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas - Universidade Federal de Sergipe  
Ana Maria Monteiro – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Ana Waleska Pollo Campos Mendonça – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
Analete Regina Schelbauer – Universidade Estadual de Maringá  
Antonio Chizzotti – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Antonio Francisco Canales Serrano – Universidad de La Laguna (Espanha)  
Ariclê Vechia – Universidade Tuiuti do Paraná  
Armindo Quillici Neto – Universidade Federal de Uberlândia  
Bruno Bontempi Júnior – Universidade de São Paulo  
Carlos Monarcha – Universidade Estadual Paulista  
Carlota Boto – Universidade de São Paulo  
Clarice Nunes – Universidade Federal Fluminense/Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Claudemir de Quadros - Universidade Federal de Santa Maria  
Elizabeth Figueiredo de Sá – Universidade Federal de Mato Grosso  
Elizabeth Lannes Bernardes – Universidade Federal de Uberlândia  
Elomar Antonio Callegaro Tambara – Universidade Federal de Pelotas  
Flávia Werle – Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Humberto Aparecido de Oliveira Guido – Universidade Federal de Uberlândia  
José António Martin Moreno Afonso – Universidade do Minho (Portugal)  
José Claudinei Lombardi – Universidade Estadual de Campinas  
Luiz Carlos Barreira – Universidade Católica de Santos  
Marcos Cezar de Freitas – Universidade Federal de São Paulo  
Maria Cristina Gomes Machado – Universidade Estadual de Maringá  
Maria do Amparo Borges Ferro – Universidade Federal do Piauí  
Maria Elisabeth Blanck Miguel – Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Maria João Mogarro – Universidade de Lisboa (Portugal)  
Maria Stephanou – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Maria Teresa Santos Cunha – Universidade Federal de Santa Catarina  
Nicanor Palhares Sá – Universidade Federal de Mato Grosso  
Regina Tereza Cestari de Oliveira - Universidade Católica Dom Bosco  
Rosa Fátima de Souza - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Sauloéber Társo de Souza – Universidade Federal de Uberlândia  
Silvia Alicia Martínez - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
Silvia Helena Andrade de Brito - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
Tarcísio Mauro Vago – Universidade Federal de Minas Gerais  
Vera Lúcia Abrão Borges – Universidade Federal de Uberlândia  
Wojciech Andrzej Kulesza – Universidade Federal da Paraíba

Os cadernos aceitam colaborações na área de História e Historiografia da Educação, reservando-se o direito de selecioná-las para publicação. Todas devem ser apresentadas rigorosamente de acordo com as Normas para Colaboradores, publicadas no final deste volume.

## CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Publicação quadrimestral do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação. As opiniões emitidas são de responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução dos textos, desde que citada a fonte.

Av. João Naves de Ávila 2121 – Bloco U – Sala 1U116/8 – Campus Santa Mônica  
38400-902 – Uberlândia – Minas Gerais – Brasil  
Telefone: (34) 3239-4455 - E-mail: nephe@ufu.br

### Indexações/Repertórios

Biblioteca Brasileira de Educação – BBE  
Dialnet - Universidad de la Rioja  
Directory of Open Access Journals - DOAJ  
Repertório Científico de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP  
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal – LATINDEX  
Sumários de Revistas Brasileiras – SRB

Classificação Qualis/CAPES: A2, Ano Base 2014, Área de Educação  
Periódico preservado na Rede Cariniana (Ibict/MCT)

### Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Bloco 1S – Sala 1 – Campus Santa Mônica  
38400-902 – Uberlândia – Minas Gerais – Brasil  
Telefone: (34) 3239-4293 - Home page: [www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br) - E-mail: [livraria@ufu.br](mailto:livraria@ufu.br)

### FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU

---

Cadernos de História da Educação, v. 14, n. 1, jan./abr. 2015, Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

Anual (De 2002 a 2008)  
Semestral (De 2009 a 2014)  
Quadrimestral (Desde 2015)  
ISSN:1982-7806

1. Educação – História – Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação.

CDU: 37(091)(05)

---

### Capa

Desfile de Escolas na Av. Afonso Pena, em Uberlândia/MG.  
Fonte: Acervo João Quituba do CDHIS (JQ 1512).

### Edição

Projeto e produção gráfica: Décio Gatti Júnior; Arte Final Composer  
Formato: 18,5 x 27,5 cm  
Mancha: 13,6 x 23,5 cm  
Papel: Sulfite 90 g/m (miolo)  
Couché Liso 240 g/m (capa)  
Diagramação: Composer

# CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Volume 14 - Número 1 - Janeiro a Abril de 2015

EDITORIAL.....9

## DOSSIÊ: COLÉGIO PEDRO II – LUGAR DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

Apresentação.....13  
*Vera Lucia Cabana de Queiroz Andrade*

O Collegio de Pedro II e a formação da mocidade brasileira (1838-1889).....19  
*Ariclê Vecchia e Karl Michael Lorenz*

A nação imaginada nos livros didáticos do Século XIX..... 39  
*Arlette Medeiros Gasparello*

O currículo da disciplina História no Colégio Pedro II – Império.....55  
*Beatriz Boclin Marques dos Santos*

O ensino da Educação Física no Imperial Collegio de Pedro Segundo (1841-1881) .....71  
*Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior*

A Construção do Currículo de Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941) .....95  
*Jefferson da Costa Soares*

Uma Reflexão Teórico- Metodológica para a Produção Historiográfica da Geografia Escolar Oitocentista .....115  
*Márcio Ferreira Nery Corrêa*

## ARTIGOS

A educação burguesa em Viagens de Gulliver: apontamentos para uma leitura na perspectiva histórica do texto literário clássico.....137  
*Ana Maria Esteves Bortolanza*

O aluno sob medida: como a escola registra seus alunos? .....149  
*Carolina Ribeiro Cardoso da Silva e Vera Lucia Gaspar da Silva*

Formas e sentidos do catecismo na História e sua representação na educação brasileira.....169  
*Evelyn de Almeida Orlando*

Práticas escolanovistas no Ensino Primário: uma análise a partir de imagens fotográficas do Grupo Escolar Lauro Müller (1946-1947).....187  
*Fernanda Ramos Oliveira Prates e Gladys Mary Ghizoni Teive*

Memória e ideias educativas em movimento: o legado de Francisco Lucrecio e Ironides Rodrigues .....209  
*Gilca Ribeiro dos Santos e Armindo Quillici Neto*

O processo de criação e os primeiros anos de funcionamento da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora (1896 - 1930) .....227  
*Giovanna Maria Abrantes Carvas e Denilson Santos de Azevedo*

A invasão aérea da cidade do Rio de Janeiro: esforços para a legitimação do  
recenseamento escolar de 1927 .....247  
*José Cláudio Sooma Silva*

Iglesia y Educación en la Argentina durante la segunda mitad del Siglo XX .....263  
*Laura Graciela Rodríguez*

A estrutura administrativo-burocrática da Instrução Pública paulista  
instituída pelo regulamento de 08 de novembro de 1851. ....279  
*Marco Antonio Rodrigues Paulo e Mirian Jorge Warde*

Nas páginas do Diário de Notícias e do Manifesto dos Pioneiros de 1932: diálogos de Cecília  
Meireles com a História da Educação brasileira ..... 301  
*Regina Lúcia da Silva Nascimento e Selva Guimarães*

El currículum de la escuela primaria argentina durante las dos primeras presidencias  
de Juan Domingo Perón. De la escuela teoricista y fragmentada a la escuela práctico-  
homogénea (1946-1955).....313  
*Romina De Luca*

Ostentor Brasileiro. Jornal literário e pictorial (1845-1846): um projeto educativo do  
cidadão brasileiro .....337  
*Tatiane de Freitas Ermel e Marcelo da Silva Rocha*

História da Educação Matemática nos anos iniciais: a passagem do  
simples/complexo para o fácil/difícil .....357  
*Wagner Rodrigues Valente*

Uma fonte inédita para historiar a recepção de Comenius no Brasil.....369  
*Wojciech Andrzej Kulesza*

## DOCUMENTO

Regulamentação da Instrução Pública no Município de Frutal/MG, Brasil, 1892..... 385  
*Introduzido por Gabriela Ferreira de Mello Borges e José Carlos Souza Araujo*

## RESENHA

Catecismo e educação  
MOLINARIO, Jöel. *Le catéchisme, une invention moderne. De Luther à Benoît XVI.*  
Paris: Bayard, 2013. 247 p..... 405  
*César de Alencar Arnaut de Toledos*

NORMAS PARA COLABORADORES .....411

# CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Volume 14 - Number 1 - January to April 2015

EDITORIAL.....9

## DOSSIER: PEDRO II SCHOOL - A PLACE OF REMEMBRANCE OF BRAZILIAN EDUCATION

Presentation .....13  
*Vera Lucia Cabana de Queiroz Andrade*

The College Pedro II and the Education of the Brazilian Youth (1838-1889).....19  
*Ariclê Vecchia e Karl Michael Lorenz*

The nation imagined in textbooks of the nineteenth century.....39  
*Arlette Medeiros Gasparello*

The curriculum of the History course at Colégio Pedro II - Empire.....55  
*Beatriz Boclin Marques dos Santos*

Physical Education in Imperial Collegio de Pedro Segundo (1841-1881).....71  
*Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior*

The Building of Sociology Curriculum in Colégio Pedro II (1925-1941) .....95  
*Jefferson da Costa Soares*

A Theoretical-Methodological Reflection to the Historiographical Production of School Geography in the Nineteenth Century.....115  
*Márcio Ferreira Nery Corrêa*

## PAPERS

Bourgeois education in Gulliver's Travels: notes for a reading in a historical perspective of the classic literary text.....137  
*Ana Maria Esteves Bortolanza*

Student under evaluation: how registers school its students?.....149  
*Carolina Ribeiro Cardoso da Silva e Vera Lucia Gaspar da Silva*

Catechism's forms and meanings in History and its representation in brazilian education.....169  
*Evelyn de Almeida Orlando*

New school in Primary Education: an analysis of photographic images of School Group Lauro Müller (1946 - 1947).....187  
*Fernanda Ramos Oliveira Prates e Gladys Mary Ghizoni Teive*

Memory and educational ideas in motion: the legacy of Francisco Lucrecio and Ironides Rodrigues .....209  
*Gilca Ribeiro dos Santos e Armindo Quillici Neto*

The process of creation and early years of the Mary Help of Christians Normal School (1896 - 1930).....227  
*Giovanna Maria Abrantes Carvas e Denilson Santos de Azevedo*

The air invasion of the city of Rio de Janeiro: efforts to legitimize the school census 1927 .....	247
<i>José Cláudio Sooma Silva</i>	
Church and education in Argentina during the second half of the 20th century .....	263
<i>Laura Graciela Rodriguez</i>	
Administrative-bureaucratic structure of public education of São Paulo by regulation of November 8, 1851.....	279
<i>Marco Antonio Rodrigues Paulo e Mirian Jorge Warde</i>	
On the pages of the Diário de Notícias and the Manifest of the Pioneers from 1932: dialogues between Cecília Meireles and the History of Brazilian Education.....	301
<i>Regina Lúcia da Silva Nascimento e Selva Guimarães</i>	
Primary school curriculums Argentinean during two first presidencies of Juan Domingo Perón. From theoreticist and fragmented school at practical-uniform school, 1946-1955) .....	313
<i>Romina De Luca</i>	
Ostentor Brasileiro. Pictorial and literary journal (1845-1846): an educational project of the Brazilian citizen .....	337
<i>Tatiane de Freitas Ermel e Marcelo da Silva Rocha</i>	
History of mathematics education in the early years: the passage of simple/complex for easy/difficult .....	357
<i>Wagner Rodrigues Valente</i>	
A new source to evaluate the Impact of Comenius ideas in Brazil.....	369
<i>Wojciech Andrzej Kulesza</i>	
<b>DOCUMENT</b>	
School Regulation of Public Instruction in the Municipality of Frutal, MG, Brazil Regulamentação da Instrução Pública no Município de Frutal/MG, Brasil, 1892.....	385
<i>Introduzido por Gabriela Ferreira de Mello Borges e José Carlos Souza Araujo</i>	
<b>BOOK REVIEWS</b>	
Catechism and Education MOLINARIO, Jöel. <i>Le catéchisme, une invention moderne. De Luther à Benoît XVI.</i> Paris: Bayard, 2013. 247 p.....	405
<i>César de Alencar Arnaut de Toledos</i>	
<b>SUBMISSION GUIDELINES</b> .....	413

## EDITORIAL

A partir deste ano de 2015, o periódico Cadernos de História da Educação será quadrimestral, o que é inaugurado por este primeiro número que se refere aos meses de janeiro a abril de 2015. A nova periodicidade é um grande desafio não somente para a Comissão Editorial, mas também para todos que colaboram mais diretamente, ou seja, os membros dos Conselhos Editorial e Consultivo. A decisão foi tomada depois de se constatar o número crescente de propostas de publicação de autores do Brasil e do exterior, recebido cotidianamente e que ultrapassa, em muito, a capacidade anual de publicação. Ademais, ainda que muitas das propostas possam ser reprovadas, o número de aprovadas poderia passar a alcançar até dois dois anos para a efetiva publicação, o que dificultaria o bom andamento do periódico e o rápido aproveitamento pelos leitores.

Foi também uma decisão relativamente difícil, porque, com a publicação de três números anuais, será necessário manter apenas a publicação do periódico em versão *online*, cessando com a publicação em versão impressa. A Comissão Editorial, no entanto, foi convencida pela constatação de que a grande maioria dos leitores do periódico tem preferido acessar o conteúdo dele pela *internet*. Outro argumento levado em consideração foi o expressivo aumento dos custos de impressão, o que tornaria insustentável economicamente a publicação de mais um número anualmente.

Neste primeiro número de 2015 foram publicadas 23 colaborações. Inicialmente, ressaltamos o dossiê temático intitulado “Colégio Pedro II – lugar de memória da educação brasileira”, apresentado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Cabana de Queiroz Andrade, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Colégio Pedro II. O dossiê conta com seis diferentes artigos, redigidos por pesquisadores brasileiros e um colega dos Estados Unidos, Prof. Dr. Karl Lorenz, todos com experiência consolidada de pesquisa sobre o papel desempenhado pelo Colégio Pedro II na História da Educação brasileira.

Ainda sobre o dossiê, uma menção especial deve ser feita a estimada colega Arlette Medeiros Gasparello, prestigiada pesquisadora da História da Educação, em particular, no âmbito da História das Disciplinas Escolares, e que faleceu recentemente. Ela se encontrava aposentada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, porém mantinha vínculo junto ao seu Programa de Pós-Graduação em Educação. Sem dúvida, foi uma grande perda para a área de História da Educação, para seus amigos, colegas e familiares.

Na seção de artigos, há um expressivo conjunto de 14 colaborações que reafirmam a pujança da pesquisa em História da Educação no Brasil e no exterior. O destaque fica para dois artigos enviados por colegas de importantes instituições universitárias da Argentina. Por fim, encontram-se publicados também um documento e uma resenha, ambos de grande interesse para os pesquisadores da área de História da Educação.

Ao todo, esta edição traz 31 autores, com apenas três deles vinculados à Universidade Federal de Uberlândia, o que reitera o caráter eminentemente exógeno da publicação. Os demais autores pertencem a três universidades do exterior e a 20 diferentes instituições de educação superior brasileiras.

Finalizamos, reiterando nossos mais sinceros agradecimentos aos membros da Comissão Editorial, dos Conselhos Editorial e Consultivo pela agilidade no difícil trabalho de avaliação das propostas recebidas. Ressaltamos ainda o apoio consistente e contínuo da Editora da Universidade Federal de Uberlândia, bem como da prestigiosa Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

Décio Gatti Júnior  
*Presidente da Comissão Editorial*

DOSSIÊ

---

*DOSSIER*



**DOSSIÊ: COLÉGIO PEDRO II – LUGAR DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA***Dossier: Pedro II School – A place of remembrance of Brazilian education***APRESENTAÇÃO**Vera Lucia Cabana de Queiroz Andrade<sup>1</sup>

Durante o Império, desde o início da tarefa de construção da nacionalidade brasileira, o discurso de legitimação da Monarquia levou políticos/ intelectuais a formularem um projeto civilizatório de Nação, comprometido com o perfil identitário branco, europeu e cristão idealizado para os trópicos.

Como elementos constitutivos do projeto civilizatório do Império, podemos identificar os investimentos da diretriz política no campo da educação e cultura, tais como:

– A primeira Lei da Instrução Pública de 15 de outubro de 1827, que estabeleceu as “escolas das primeiras letras para meninos e meninas”, destinadas às camadas mais populares e vedadas aos escravos, em consonância com a organização do Estado patrimonialista e escravista;

– A criação das Escolas de Medicina de Salvador (1823) e do Rio de Janeiro, pela Lei de 03 de outubro de 1832, destinadas à formação de “especialistas na arte de curar” em farmácia, partos e procedimentos cirúrgicos, profissionais de formação científica, destinados a substituir, em longo prazo, o trabalho empírico dos curandeiros, parteiras e cirurgiões-barbeiros;

– A criação das Faculdades de Direito de Olinda e de São Paulo, em 1827, destinadas à formação de juristas, advogados, deputados, senadores, diplomatas e quadros da burocracia estatal. Centros de produção de saberes, modelados pela Universidade de Coimbra, caracterizados pelo autodidatismo e pela militância político-ideológica;

– A fundação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1827, refundação da Escola de Artes (1816) e da Real Academia de Artes (1820), responsável pela produção iconográfica da imagem oficial do país. O didatismo nos temas de representação do Império – natureza exuberante, símbolos, rituais e retrato idealizado – oficializaram a memória do poder nacional;

– A Escola Normal de Niterói, fundada em 1835, destinada a formar candidatas ao magistério público, segundo modelo das escolas francesas do século XVIII, criada com o objetivo de “ensinar como se ensina”. A formação das “mestras” em pedagogia representou o padrão idealizado do ensino público livre e laico da educação fundamental;

– A fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, lugar de produção da escrita da história nacional definida pelos critérios da pesquisa de fontes documentais, segundo princípios da historiografia do século XIX. O estudo da gênese da nação garantiu a identidade da civilização branca e europeia nos trópicos e delineou os contornos da nação brasileira;

---

<sup>1</sup> Doutora em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora aposentada de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Colégio Pedro II. Pesquisadora do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II. E-mail: veracabana@yahoo.com.br.

– A criação do Arquivo Público, em 1838, também segundo modelo de arquivo nacional europeu, com a finalidade de recolher documentos oficiais para salvaguardar a memória do poder, hierarquizar e cristalizar as memórias do Estado. A autoridade institucional do Arquivo Público Nacional preservou um “patrimônio histórico que constitui a própria memória do país e possui a qualidade de acompanhar o desenvolvimento histórico brasileiro”;

– A fundação do Imperial Colégio de Pedro II, em 1837, instituído para servir de norma oficial da instrução secundária no Município da Corte e modelo nas demais províncias. Historicamente identificado como agência oficial de educação, criou uma cultura escolar própria e constituiu-se como um dos atores do processo de construção do regime monárquico e da nação civilizada, adquirindo, ao longo do tempo, uma segunda natureza institucional legitimada pela tradição.

A educação no Brasil Monárquico teve seu lugar demarcado no projeto civilizatório do Império de consolidação do Estado/ Nação, sendo concebida como instrumento social de moralização dos indivíduos, garantia da ordem e caminho para o progresso. A fundamentação da política educacional, através das sucessivas Reformas do Ensino Primário e Secundário, evidencia a proposta ideológica de um Estado em formação que pretendeu assumir a responsabilidade pela instrução pública através de várias tentativas de criação de um sistema nacional para a configuração da identidade cultural da Monarquia.

O Imperial Colégio de Pedro II, fundado por Decreto de 02 de dezembro de 1837, pelo Ministro Interino do Império, o Bacharel Coimbra Bernardo Pereira de Vasconcelos, para ser o modelo da instrução secundária, cumpriu seu papel de colégio padrão do ensino clássico no Município da Corte, projetando-se como instituição educacional de referência para as demais províncias, através de seus Estatutos organizacionais, seus Planos de Estudos, Programas de Ensino e compêndios didáticos de autoria dos seus professores catedráticos, que foram adotados na maioria das escolas do país.

O corpo docente de “notório saber”, nomeado pelo Ministério do Império, depois concursado e reconhecido pela sociedade; a seletividade do corpo discente, determinada pelos exames de admissão e promocionais; as exigências do curso de bacharelado de estudos simultâneos e seriado, expressas nos programas de ensino de tradição humanística; o pagamento das anuidades, apesar da existência de reservas de vagas para alunos necessitados; e a rígida disciplina imposta pelos Regulamentos – deram ao ensino secundário oficial, representado pelo Colégio de Pedro II, uma função formativa dirigida às elites, através da preparação dos alunos para o ensino superior. O Colégio foi o único estabelecimento de ensino secundário a conferir o Grau de Bacharel em Letras a seus formandos, título que dava o direito a ingressar nos cursos superiores do Império sem a obrigatoriedade dos exames das matérias preparatórias.

A concepção humanística da educação, patrimônio cultural iluminista, privilegiava o conhecimento erudito do latim e das línguas estrangeiras, notadamente o francês, garantia de participação social no mundo civilizado; dos saberes clássicos da literatura da retórica e da poética, formas de domínio do homem culto; e do conhecimento ilustrado da história universal, identificação da genealogia da nação brasileira branca, civilizada e cristã.

O curso das humanidades no Império foi defendido pelo grupo de políticos conservadores que consideravam o ensino secundário como uma etapa preparatória para os cursos superiores, sendo a educação clássica essencial ao brilho dos futuros Doutores no Parlamento. Os grupos de políticos mais liberais criticavam o modelo de educação ilustrada e procuravam introduzir, na legislação de ensino, disciplinas escolares de caráter mais científico, como “as matemáticas” e as ciências físicas e naturais, defendendo um ensino secundário mais prático e voltado para a modernização e o progresso. Nas duas visões culturais um ponto em comum: o ensino da História Universal e do Brasil como base da construção da identidade nacional e da formação do cidadão.

Instituição diretamente ligada ao poder constituído, o Colégio de Pedro II no período monárquico foi um celeiro de formação de grupos de elites culturais condutoras do país – “homens do mundo, homens das ciências, das letras e das artes”: políticos, legisladores, escritores e professores que se diplomaram nas tradicionais universidades europeias, ou nos cursos superiores de direito, medicina e engenharia do Império – “homens públicos” formados pelos paradigmas europeus de civilização e progresso. O Colégio Pedro II tem lugar na historicidade do poder cultural como guardião da herança civilizacional e órgão transmissor do patrimônio cultural, garantia da perenidade do Estado e de sua identidade nacional.

Durante o processo de desagregação do Estado Imperial, ficou patente a necessidade de se tornarem as instituições mais flexíveis e de se projetarem valores adequados à reordenação do Estado e das relações sociais.

No redesenhar do perfil do Estado nacional, a ideia libertária de república representou um “sentimento estético de crítica intelectual à ordem monárquica, retomando o discurso do progresso revitalizado pelas discussões em torno de novas atitudes civilizatórias”.

A tese da educação pública livre, laica e científica, foi um dos suportes do estado republicano. A importância da Instrução Pública foi redefinida segundo pressuposto de que um Estado para todos equivale a uma escola para todos, referência do aprendizado comum da vida coletiva para a formação da base para o progresso da razão pura e para o exercício efetivo da cidadania.

No início da República houve o *boom* da escola primária, pois era necessário “educar, controlar e ordenar a população livre do país”. Compartilhar a *res publica* exigia o conhecimento instrumental da preparação do cidadão. Pautada na “pedagogia do cidadão” e no dogma da liberdade do ensino, a escola republicana tinha a finalidade de desenvolver a moral e as virtudes cívicas, prioridades educacionais do novo regime.

Apesar da ruptura republicana com a tradição do Imperial Colégio – mudanças de nomes: Instituto Nacional de Instrução Secundária, 1889; Ginásio Nacional, 1890; Externato Nacional Pedro II e Internato Nacional Bernardo Pereira de Vasconcelos, 1909; extinção do bacharelado; abolição de títulos e diplomas (1911); e das políticas de equiparações dos ginásios estaduais e colégios particularidades (1892/1895 e 1911/1927) –, a existência de um passado comum entre o Colégio e a Monarquia foi o ponto de partida da construção da memória institucional dentro da memória nacional.

A tradição reinventada e revivida nos rituais de lembrança sustentou a instituição escolar nas fases de crise de identidade de sua natureza elitista e esgotamento do modelo

de educação clássica e humanística, como resultantes da modernização imposta pela República e pela indefinição da política educacional. Esse processo de reenquadramento da memória que se alimenta do material da história é, segundo Michel Pollack, um “trabalho que reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro, no sentido [de reconstrução institucional] da identidade individual e grupal”.

Nas primeiras décadas republicanas, a luta pela volta da designação histórica ao colégio, empreendida pelo Instituto dos Bacharéis, comunidade afetiva de ex-alunos, e pela comunidade escolar como um todo, foi um processo de recriação formal da memória coletiva, onde o poder pessoal e aristocrático do patrono foi preservado no patrimônio cultural escolar como um atributo afetivo e garantia hipotética da qualidade de ensino, bem como sua presença moral e protetora de avaliador erudito, evocada nos rituais de lembrança, que constitui marca de seu zelo paternal e um dos fundamentos da “memória petrossegundense”.

O movimento de preservação da memória coletiva e do nome histórico da instituição conseguiu, em 1911, a adesão do mais ilustre ex-aluno do Ginásio Nacional da época, o Chefe de Governo Marechal Hermes Rodrigues da Fonseca, sobrinho do fundador da República, cujo apoio e aprovação da nova reforma de ensino do Ministro Rivadávia Correa foi fundamental não só para a “restauração do nome Colégio Pedro II ao estabelecimento reunificado”, mas também para a redefinição de seu papel de instituição oficial de ensino, em sua nova natureza e finalidade: “Art. 1º O Colégio Pedro II tem por fim proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preparação subalterna de curso preparatório”.

Como parte das comemorações do 1º centenário da Independência do Brasil, o Governo republicano revogou o decreto de banimento da família real e autorizou o traslado dos despojos mortuários de D. Pedro e D. Teresa Cristina do Mosteiro de São Vicente de Fora, em Lisboa, para a Catedral de Petrópolis, cidade-capital de verão do Império, no Rio de Janeiro. A República do Café com Leite, carente de heróis nacionais e de popularidade, recebeu o ex-monarca como um “herói do passado”.

Também as comemorações do centenário natalício de D. Pedro II, em 1925, representaram uma aliança política em prol da reabilitação do monarca e não do regime monárquico, ambos mortos e descontextualizados. O dia 2 de dezembro, dia do aniversário de D. Pedro, foi declarado feriado nacional e comemorado com uma série de festejos populares, missas, desfiles, bandas e inaugurações de obras de arte. Estes festejos contribuíram para a formulação do mito do “Monarca magnânimo” fora da monarquia, perpetuando a imagem do “Monarca cidadão de barbas brancas de pé no meio da Quinta da Boa Vista”, e da representação oficial de “D. Pedro o intelectual de jaquetão surrado e chapéu preto sentado na Praça de Petrópolis”.

As instituições culturais ligadas ao seu patronato aproveitaram a oportunidade da comemoração para a produção de documentos-monumentos de celebração da história-memória.

O Arquivo Nacional – a casa da memória oficial do país – organizou a “Publicação Temática: Infância e adolescência de D. Pedro II. Documentos interessantes publicados

para comemoração do primeiro centenário do grande brasileiro ocorrido em 02 de dezembro de 1825”. Rio de Janeiro: Oficinas Graphics do Arquivo Nacional, 1926.

A produção do IHGB apresenta D. Pedro como um político de visão, capaz de manter a unidade nacional, ponto nodal da opção monárquica e do princípio da alteridade em relação às Repúblicas da América Hispânica; um estadista culto, capaz de arbitrar dissidências internas e conflitos externos; um monarca atento aos princípios liberais, e gestor da política educacional.

Como não poderia deixar de ser, o centenário natalício de D. Pedro foi comemorado junto com o aniversário de 88 anos de fundação do “seu-colégio”. Em Sessão Solene do dia 2 de dezembro de 1925, no Salão Nobre do Externato, a Colenda Congregação, o corpo docente e discente e os Bacharéis do passado e do presente receberam as mais conceituadas personalidades políticas, sociais e intelectuais do Rio de Janeiro, como o Ministro Affonso Penna Júnior, o Príncipe D. Pedro de Orleans e Bragança, neto de D. Pedro II, e o Conde de Affonso Celso, Reitor da Universidade do Brasil, dentre outras autoridades civis, militares e eclesiásticas.

Como autoridade máxima, o Presidente Vargas encerrou a solenidade parabenizando o Colégio pelo transcurso de seu centenário e acentuou o compromisso do governo de cumprir a diretriz cultural de formação integral e os objetivos da política educacional estadonovista representada pela escola de massa com qualidade.

Nesta temporalidade histórica o Colégio Pedro II teve sua função de estabelecimento padrão do ensino oficial ratificada pelo programa de política educacional do Governo Federal, através da reordenação de seu papel no âmbito da instrução pública.

O Colégio Pedro II patrocinou a geração de documentos monumentos – produção de uma história institucional desde a origem setecentista – especialmente elaborados como legados de história memória, que constituem a permanência institucional no tempo presente. São eles: “Memória Histórica do Colégio Pedro II. (1837-1937)” – Luiz Gastão d`Escragnolle Dória. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1938. “Anuário Comemorativo do 1º Centenário da Fundação do Colégio Pedro II”. Raja Gabaglia (Org). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944. “O Colégio Pedro II cem anos depois” = “Álbum do Centenário”. Igenesil Marinho e Luiz Inneco (Coord). Comissão Organizadora dos Festejos Comemorativos do 1º Centenário (Patrocínio). Rio de Janeiro: s/d.

A recriação da memória coletiva possibilitou a institucionalização das práticas e representações sociais de resgate do “passado de glórias do Imperial Colégio” e a superação do esvaziamento do Ginásio Nacional no contexto de crise e indefinição político-educacional da República Velha.

Como patrimônio cultural, o “novo-velho” Colégio Pedro II teve sua origem imperial preservada pelo acervo de memória que guarda a história vivida pela comunidade escolar no tempo, operando com as categorias passado/ presente, sempre em processo de atualização/ expansão como “um elo vivido no eterno presente [...] onde a memória está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento [...] que se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto”, configurando a secular instituição de ensino como “lugar de memória” da História da Educação no Brasil.

Para salvaguardar todo o patrimônio histórico institucional foi criado pela Portaria da Direção Geral nº 1019, de 22 de agosto de 1995, o Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II – NUDOM.

O NUDOM constitui-se como um guardião da memória coletiva petrossegundense, tanto pelos documentos únicos referentes à história do Colégio, como pelas memórias de seus antigos alunos e professores, registradas em livros, depoimentos escritos e orais e imagens que retratam as marcas muito características de uma formação educacional. Representa um setor institucional de pesquisa interdepartamental do Colégio Pedro II, aberto ao público desde 1998, com os seguintes objetivos: “Preservar, tratar e divulgar o acervo documental, bibliográfico e iconográfico do Colégio Pedro II; Estimular o trabalho de pesquisa na comunidade escolar junto aos professores e alunos; Dar suporte ao trabalho de pesquisa de graduação e pós-graduação de instituições nacionais e estrangeiras”.

Para este dossiê temático foram selecionados seis artigos representativos dos estudos desenvolvidos por pesquisadores de diferentes instituições de ensino em nível de Pós-Graduação. Os autores são: Ariclê Vechia (Universidade Tuiuti do Paraná), Karl Michael Lorenz (Sacred Heart University, Fairfield, Connecticut, EUA), Arlette Medeiros Gasparello (Universidade Federal Fluminense – UFF), Beatriz Boclin Marques dos Santos (Colégio Pedro II), Carlos Fernando Ferreira da Cunha Júnior (Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF), Jefferson da Costa Soares (Pontifícia Universidade Católica – PUC-Rio), Márcio Ferreira Nery Corrêa (Universidade de São Paulo – USP), e Vera Lucia Cabana de Queiroz Andrade (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Colégio Pedro II – CPII, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB). O conteúdo dos trabalhos destaca o processo de construção do ensino das disciplinas História, Geografia, Sociologia e Educação Física, que compõem até hoje a base curricular das escolas brasileiras, a partir do contexto de escolarização proporcionado pelo Colégio Pedro II como personagem da História da Educação no Brasil.

Os trabalhos selecionados utilizaram essencialmente os documentos históricos que compõem o acervo do NUDOM, como fontes para suas pesquisas acadêmicas: Reformas da Instrução Pública, no Império e nos primeiros períodos da República; Programas de Ensino do Colégio desde sua criação; livros didáticos e teses de professores catedráticos; coleções de Manuscritos, como Atas da Congregação, Atas de Concurso, Livros de Matrícula, Livros de Nomeação de Professores e Funcionários. Estas são algumas das fontes primárias de pesquisa que compõem o acervo documental do NUDOM, essenciais para a fundamentação teórica dos trabalhos desenvolvidos por estudiosos da educação. O desenvolvimento dessas pesquisas caracteriza o NUDOM como centro interdepartamental de estudos e configura o Colégio Pedro II como “lugar de memória” da História da Educação Brasileira.

**O COLLEGIO DE PEDRO II E A FORMAÇÃO DA MOCIDADE BRASILEIRA (1838-1889)***The College Pedro II and the Education of the Brazilian Youth (1838-1889)*Ariclê Vechia<sup>1</sup>Karl Michael Lorenz<sup>2</sup>**RESUMO**

A organização do ensino secundário brasileiro, mantido pelo Estado, se inscreve no contexto dos debates sobre as finalidades do ensino secundário verificados na Europa, no século XIX. A criação do Imperial Collegio de Pedro II tinha entre outras, a meta de formar uma elite dirigente capaz de exercer as mais elevadas funções do Estado dignificando-o entre as nações mais ilustres e de assegurar o desenvolvimento do país. Os conhecimentos contemplados nos planos de estudos do colégio e a ênfase a eles atribuída, no período imperial, refletem o debate sobre a definição das finalidades do ensino secundário e a importância dos estudos clássico-humanistas *versus* científicos verificados em diversos países europeus, notadamente na França.

**Palavras-chave:** Ensino secundário. Estudos científicos. Estudos clássico-humanísticos. Formação da mocidade. Plano de estudos.

**ABSTRACT**

The evolution of secondary education in Imperial Brazil can be understood within the context of the debates about the purpose of secondary schooling being discussed in nineteenth-century Europe. The founding of the College Pedro II in 1838 had, as one of its goals, the education of an elite capable of exercising the highest functions of the State. This cadre of future leaders would elevate the status of Brazil to that of the advanced nations of the Continent and insure its social and economic development. At various times during the Empire, the composition and organization of the College's curriculum reflected differing perceptions in various European countries, most notably France, about the mission of secondary education and the importance of classical vs. modern studies.

**Keywords:** Secondary education. Scientific studies. Classical-humanistic studies. Education of youth. Curriculum.

---

<sup>1</sup> Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo, com estágio de pós-doutorado em História da Educação concluído na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em Portugal. Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. E-mail: arikele@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação, com especialização no Ensino de Ciências, pelo *Teachers College*, da Universidade de Columbia, em Nova York, Estados Unidos da América. Professor Associado e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação do Isabelle Farrington College of Education, Sacred Heart University, Fairfield, Connecticut, Estados Unidos da América. E-mail: lorenzk@sacredheart.edu.

Depois de obtida a independência política, em 1822, era necessário legitimar o Império Brasileiro; para tanto, urgia a elaboração de um projeto político-cultural que propiciasse a consolidação da almejada unidade nacional. Influenciados por ideias liberais em voga principalmente na Europa Central, os membros da Assembleia Constituinte de 1823, convocada para estabelecer o ordenamento jurídico do Império, elegeram a instrução pública como um dos elementos fundamentais na construção do novo Estado/ Nação. A definição do papel do Estado na instrução da população, a gratuidade e a universalidade do ensino nutriram as discussões de suas sessões. O projeto educacional que fosse proposto definiria o lugar social dos diferentes segmentos da sociedade. Segundo alguns parlamentares, a “instrução publica e a difusão das luzes é o primeiro dever dos governos. Todas as virtudes cívicas e morais das nações se desenvolvem na razão direta de suas luzes” (BRASIL, Annaes do Parlamento Brasileiro, 1823, tomo IV, p.170).

A falta de unidade de pensamento dos políticos liberais levou-os a propor projetos considerados incompatíveis com a realidade do país. A carência de coesão resultou na perda da liderança e a subsequente dissolução da Assembleia Constituinte, um dos seus principais ícones das ideias liberais. No entanto, a Constituição de 1824, outorgada pela Coroa, manteve o princípio da liberdade de ensino e de instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Vários foram os projetos então apresentados, relacionados ao ensino primário, que resultaram na Lei de 15 de outubro de 1827, embora nenhuma definição tenha sido tomada em relação ao ensino secundário.

Os tempos iniciais do Império Brasileiro foram convulsionados por instabilidades políticas. Mesmo depois da abdicação de Dom Pedro I, o país enfrentava revoltas e rebeliões de diferentes setores da sociedade; algumas províncias estavam a exigir maior autonomia, e as facções políticas mantinham-se em constante conflito. Na tentativa de conciliar as divergências e manter a unidade política e territorial, o governo regencial alterou o texto da Constituição pelo Ato Adicional de 1834, que dava maior autonomia às Províncias. Concedia, também, às Assembleias Provinciais o direito de criar e o dever de manter o ensino primário e secundário. Ao governo central coube a responsabilidade de manter o ensino primário e secundário no Município da Corte e o ensino superior em todo o país.

A continuidade das rebeliões separatistas nas províncias, ocorridas mesmo depois do Ato Adicional, propiciou a formação de dois grandes partidos – o Conservador e o Liberal –, que iriam dominar a vida política até o final do Império. Bernardo Pereira de Vasconcelos, um antigo liberal que se desiludira com esses princípios em virtude dos rumos tomados pela política no país, liderou a formação do partido conservador, que passou a defender um governo monárquico, centralizado e forte como garantia da ordem social e da unidade do Império. Porém, a elite imperial estava consciente de que não era suficiente manter a unidade política do Estado; era necessário criar a ideia de nação brasileira<sup>3</sup>, pois o sentimento de identidade nacional não fora desenvolvido na população em geral. Para construir a ideia de nação, inclusive entre setores desta mesma

---

<sup>3</sup> Esta era uma questão acalentada pela elite política e intelectual que liderou o processo de independência, encontrando naquele momento elementos de continuidade entre a colônia e o novo país e elegendo a Monarquia como elemento aglutinador da unidade e da ordem social. Esta certa homogeneidade de propósitos dos articuladores da Independência é que continuou alimentando a luta pela manutenção da unidade do Estado e da Nação.

elite, foi tomada a decisão de criar instituições científicas e culturais, inspiradas nas ideias iluministas e liberais que desenvolvessem as Artes, as Ciências, a História, a Educação e a Literatura visando despertar o sentimento de pertencimento a uma nação<sup>4</sup>.

Segundo os relatórios dos presidentes das Províncias, as Assembleias Provinciais votaram uma “multidão” de leis sobre a educação que em nada contribuíram para formar um espírito nacional, uno e homogêneo (ALMEIDA, 2000). Cômico dos rumos que a educação poderia tomar, o então Ministro da Justiça e interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcellos, tomou a decisão de criar, no Município da Corte, uma instituição de ensino secundário, única, que tivesse lastro nas ideias educacionais em voga na Europa Central, e que deveria ser o padrão a ser seguido pelas congêneres que já existissem ou viessem a existir em todo o Império. Esta seria uma maneira de o governo imperial emitir diretrizes para o ensino secundário ofertado nas Províncias, limitando o alcance do Ato Adicional e restaurando, em certa medida, as prerrogativas do poder central a elas cedidas.

A organização do ensino secundário, mantido pelo Estado no Brasil, se inscreve portanto no contexto dos debates sobre as finalidades do ensino secundário verificados na Europa que variaram no tempo e em diferentes espaços. A definição destas finalidades iria determinar quais conhecimentos deveriam ser ensinados, tendo gerado um intenso debate sobre a importância dos estudos clássico-humanistas e científicos. Imbuídos das mesmas ideias geradoras destes debates, políticos e intelectuais brasileiros procuraram, ao longo do século XIX, conciliar as duas tendências na organização dos estudos secundários do país.

### Os planos de estudos até meados do século

A criação do Imperial Collegio de Pedro II, pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837, representou a concretização das iniciativas do Governo Imperial de estabelecer o ensino secundário público no Município da Corte<sup>5</sup>. Este tipo/ nível de ensino tinha por finalidade a “alta educação intelectual”; a formação de cidadãos e líderes para exercerem “as mais elevadas funções; os serviços intelectuais, morais, políticos e religiosos da sociedade”. O Inspetor Geral da Instrução do Paraná, Bento Fernandes de Barros, anos mais tarde, ao discutir as finalidades do ensino secundário em diferentes épocas, traduz o pensamento prevalecente na década de 1830<sup>6</sup>. Segundo ele, o ensino secundário visava

<sup>4</sup> A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, tinha por objetivo coletar e arquivar documentos, bem como produzir obras sobre a História e o espaço geográfico brasileiros, ajudando a construir a ideia de nação brasileira. O Arquivo Público Nacional tinha por finalidade guardar os documentos dos poderes públicos.

<sup>5</sup> Depois de outorgada a Constituição, muito pouco foi feito em relação ao ensino secundário. Foi somente durante o período Regencial que foram criados alguns Liceus Provinciais e os Cursos Anexos às Academias Jurídicas de São Paulo e Olinda. Contudo, nesse período foram enviados à Assembleia Legislativa vários projetos propondo a criação do ensino secundário no Município da Corte. Em 1834, Chichorro da Gama propôs a reunião em único Colégio, as Aulas Avulsas; em 1836 o Ministro José Ignacio Borges solicitou a fundação de um Liceu que reunisse as Aulas Menores, tendo o deputado Paulo Barbosa encaminhado um projeto de criação de um Liceu de Humanidades com o objetivo de reunir as Aulas Avulsas (RELATORIO do Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império, Chichorro da Gama à Assembléia Legislativa. Typ. Nacional, 1834; RELATORIO do Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império, José Ignacio Borges. Typ. Nacional, 1836).

<sup>6</sup> Muito embora as análises de Barros tenham sido elaboradas em 1870, elas expressam a vertente de pensamento prevalecente no Brasil sobre as finalidades do ensino secundário praticamente até o final do sec. XIX.

[...] formar homens aos quais serão confiados os mais altos interesses - o governo do Estado, a educação e a religião. A civilização e a dignidade humana não podem ser mantidas sem que a sociedade tenha à sua frente homens de uma capacidade superior, de ideias elevadas e de grande alcance. Assim, pois, o desenvolvimento do ensino secundário, como preparação para as carreiras sabias e as funções sociais, constitui uma das necessidades mais imperiosas que devem ser satisfeitas pelo governo de uma nação livre e progressiva (BARROS, 1870, p. 56, apud VECHIA, 1998, p. 179).

Para atingir suas metas, o Ministro da Justiça e interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, consultou os Estatutos de colégios da Prússia, Alemanha, Holanda e o sistema de educação adotado por Napoleão I e, de todos, “aproveitou o que lhe parecia mais adequado às circunstâncias nacionais” (DORIA, 1937, p. 42). Os governos liberais, de diversos países europeus, buscavam promover um tipo de educação secundária que atendesse às novas exigências da sociedade, ou seja, uma educação que proporcionasse uma ilustração humanística que fornecesse o embasamento para seguir os cursos superiores ou desempenhar funções públicas. Mas era necessário também oferecer uma formação científica e técnica, para atender à crescente demanda do comércio e da indústria.

Entretanto, o Imperial Collegio de Pedro II fora organizado principalmente com base nas instituições francesas, pois seus Estatutos, aprovados pelo Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838, continham inúmeras disposições copiadas das normas dos Collèges Royaux<sup>7</sup> da França. (BRASIL, Annaes da Câmara dos Deputados, t.1, 1838). Apesar da mudança de denominação, estas instituições mantiveram as mesmas finalidades dos Liceus criados por Napoleão – formar a “elite da nação”, ofertando um tipo de ensino que buscava compatibilizar os estudos das línguas antigas, a retórica, a lógica, a moral e os elementos das ciências matemáticas e físicas em um mesmo curso.

Apesar dos Estatutos do Collegio de Pedro II adotarem muitas das diretrizes daquelas instituições, sua orientação pedagógica apresentou singularidades. Bernardo de Vasconcelos, em discurso proferido na Câmara dos Deputados, em 1837, deixou claro que ‘a missão do colégio era a de elevar os estudos de Humanidades e, especificamente, das línguas clássicas no Brasil’ (BRASIL, Annaes da Câmara dos Deputados, 1837, p. 117). Esta finalidade expressa por Vasconcelos marcaria, de forma indelével, o primeiro plano de estudos do colégio e os demais adotados até o final do século XIX<sup>8</sup>. A educação clássica, assentada no estudo das humanidades, visava à formação do espírito pelo domínio da palavra tão necessária para os serviços das Cortes, para o comércio e para as carreiras da Igreja e do Estado. O estudo das línguas e da literatura grega e latina era tido como o meio de exercitar as capacidades intelectuais e desenvolver as faculdades morais dos homens aos quais estavam reservadas as mais altas funções da sociedade (VECHIA, 1998).

Seguindo o pensamento educacional francês, o primeiro plano de estudos adotado em 1838 era enciclopédico, pois incorporava os estudos de Gramática Nacional, Retórica, Poética, Latim e Grego, História, Geografia, Filosofia, Música e Desenho, além de Francês

<sup>7</sup> Denominação que os Liceus criados por Napoleão em 1802 receberam no período de 1815 a 1848.

<sup>8</sup> Ver artigo de Lorenz e Vechia, A Comparação Diacrônica dos estudos de Ciências e Humanidades no currículo do ensino secundário brasileiro, 1838-1971, publicado na Revista Ciência e Cultura, 1994, v. 36, n.1.

e Inglês. A inclusão das duas línguas “vivas” significava o reconhecimento de que ambas eram o veículo para adquirir conhecimentos sobre as Ciências e Artes, em estilos e planos diferentes, acomodados a todas as capacidades. As Ciências Naturais e as Matemáticas também foram contempladas, pois, de acordo com as ideias liberais em voga na Europa, além do conhecimento das Humanidades, esses campos de estudo eram necessários para o desenvolvimento científico e tecnológico dos países. Ainda no final do século XVIII e no início do século XIX, as Ciências se apresentavam como aqueles estudos que tinham utilidade prática. Sua aplicação poderia favorecer o progresso material da humanidade, sem o qual não existiria progresso moral (BELHOSTE, 1989).

Coerente com as finalidades traçadas de “elear os estudos de Humanidades, em especial das Línguas Clássicas no Brasil”, o plano de estudos adotado previa que a Língua Grega, a Latina e a Latinidade deveriam ser ensinadas em seis dos oito anos de estudos propostos, com uma carga-horária que variava de cinco a dez horas semanais para cada. As Matemáticas e as Ciências, consideradas em conjunto, também estavam presentes nos oito anos de estudos, mas a proporção de horas a elas atribuídas era significativamente inferior. As Humanidades eram responsáveis por 62% da carga horária total do plano de estudos e, desses, 50% eram atribuídos ao estudo de Latim e Grego. As Ciências e Matemáticas eram responsáveis apenas por 9% e 12% do total, respectivamente<sup>9</sup>. Para além dos conhecimentos já mencionados, o Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838, cap. xv, estabelecia que nas quintas-feiras e domingos haveria instrução religiosa, sendo que os alunos deveriam, conforme o ano de estudos, decorar trechos do Novo e do Velho Testamentos, o Cathecismo da Diocese e os Dogmas da Religião, assistir a conferências filosóficas sobre a verdade da Religião, sua história e os benefícios que lhe deve a humanidade, além de participar de missas, homilia e orações.

Devido às dificuldades de implementação de todos os dispositivos regimentais e à nova conjuntura política, o plano de estudos foi reformulado pelo Regulamento nº 62 de 1º de janeiro de 1841, por Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, Ministro do Império do Primeiro Gabinete do II Reinado. Segundo a justificativa apresentada, as modificações visavam “adequar os estudos ao nível de desenvolvimento dos alunos”. No entanto, o Regulamento deu uma nova organização às disciplinas pelos anos do curso, buscou a modernização e atualização dos estudos pela oferta de novas disciplinas e a alteração da ênfase dada a algumas disciplinas. Os estudos de Matemática e de Ciências, muito embora perdessem um pouco de espaço, foram modernizados. Novas especialidades das Ciências foram incluídas no plano de estudos – uma delas a Geologia, que teve grande desenvolvimento no século XVIII, alcançando o estatuto de ciência autônoma no início do século XIX. Foi incluída também a Zoologia Filosófica, uma disciplina teórica que trazia à tona os debates recentes dos mais renomados cientistas alemães e franceses sobre o desenvolvimento embrionário (LORENZ, 2007).

Os estudos de Humanidades, muito embora fossem preponderantes no plano de estudos, sofreram alteração na distribuição de horas dentro da própria área como um

---

<sup>9</sup> A ênfase dada aos estudos é demonstrada pela carga-horária a eles atribuída. As percentagens indicadas neste estudo foram calculadas com base nas Tabellas de Aulas do Imperial Collegio de Pedro II apresentadas por Lorenz e Vechia (2011).

dos sintomas de modernização. A Língua Latina teve a carga-horária reduzida em 40% dentro da área, sendo que o número de horas atribuído às línguas “vivas” praticamente triplicou. A oferta de línguas “vivas” também foi ampliada com a inclusão da Língua Alemã, traduzindo assim o reconhecimento dos parlamentares brasileiros ao grande desenvolvimento das Ciências e da Literatura no Norte da Europa e do baixíssimo número de brasileiros que poderiam ter acesso a tal conhecimento (VECHIA, 2005).

Para obter a almejada formação clássico-humanística, a mocidade brasileira deveria se apropriar dos conhecimentos selecionados pela sociedade como adequados à sua formação<sup>10</sup>. Nas Línguas Clássicas, por exemplo, logo após terem cursado um ano de Gramática, os alunos passavam ao estudo de suas obras clássicas. Em Latim, eram estudadas obras tais como: *De Bello Gallico* de Julius Cesar, *Metamorphoses* de Ovídio, *Annaes* de Tacito, *Amphitryão* de Plauto, *Eneida* de Virgílio e *Catilinaria* Cícero, entre outras. Para o estudo de Grego, o aluno teria acesso às obras *Anabasis, liv.1* de Xenofontes, *Olynthiaca* de Demosthenes, *Prometheu* de Eschylo, *Illiada*, canto 1 de Homero, além de obras de Heródoto, Eurípedes, Thucydites e Sófocles (VECHIA; LORENZ, 1998). Enfim, o estudo das humanidades clássicas era tido como o meio de exercitar as capacidades intelectuais e de desenvolver as faculdades morais da juventude, pois ao estudar a literatura clássica os alunos deveriam, além de aprender os estilos literários, sorver os conhecimentos históricos e geográficos e os valores morais do berço de nossa civilização: “A literatura grega e a latina são e serão sempre, as fontes de um ensino que deve elevar o homem à sua maior altura, formar nele uma humanidade superior [...]” (VECHIA, 1998, p. 179).

Da mesma maneira, nas Línguas Modernas, logo depois de ter estudado a gramática da língua, os alunos passavam a estudar as obras de grandes autores. No caso da Língua Francesa, eram abordadas as obras: *Morceuax Choises* de Buffon, *Petit Garême* de Massillon, a tragédia bíblica *Athalia* de Racine, as *Orações Funebres* do clérigo Bossuet, além das obras de Montesquieu e Fenelon. Na Língua Inglesa, eram estudadas a *History of Rome* de Goldsmith, Paris, 1841, as *Selectas* de Ermeler e de Blair, que apresentavam cânticos clássicos da época, o *Ensaio sobre a Crítica de Pope*, além do *Paraíso Perdido*, canto 2º de Milton – obra poética que trata da astúcia de Satanás nos seus embates com Deus. Na Língua Alemã eram abordados a *Selecta* de Ermeler, *Maria Stuart* de Schiller e o drama *Iphigenia de Tauride* de Goethe (VECHIA; LORENZ, 1998). Além do aprendizado de uma língua estrangeira, principalmente para ter acesso aos conhecimentos produzidos naqueles países europeus, esta literatura transmitia o conhecimento da História, da Geografia e dos costumes dos povos da antiguidade, bem como os valores morais e religiosos nutridos na época por esses povos europeus, imprescindíveis à alta educação intelectual daqueles que assumiriam as elevadas funções intelectuais, políticas e religiosas da nação. Naturalmente, estes estudos eram complementados com as disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Ciências e Matemáticas, que via de regra adotavam os programas de ensino e livros didáticos utilizados nos Colleges Royaux da França (LORENZ; VECHIA, 2011).

<sup>10</sup> O plano de estudos de 1841 ficou em vigência até meados da década de 1850. Os *Programas de Exames* de 1850, elaborados segundo o plano de estudos de 1841, apresentam os conteúdos testados em cada matéria e, portanto, parte dos conhecimentos selecionados como adequados à formação da mocidade.

Durante toda a década de 40 dos oitocentos, o ensino secundário continuava a ser uma área de interesse e de conflitos. Em países como Alemanha, Suíça, Bélgica e França, aumentavam as pressões para adoção de uma educação que levasse em conta o desenvolvimento científico, tecnológico e comercial. No entanto, não faltavam vozes defendendo “as línguas clássicas e a versificação em Latim como a melhor preparação para a era industrial” (BOWEN, 1992, p.406). Enfim, era necessário decidir sobre as finalidades deste tipo de educação, entre o que as nações necessitavam e o que podiam oferecer. Tais questões faziam eco também no Brasil.

### Os planos de estudos de meados do século

Na década de 1850, o Brasil começava a assistir aos efeitos da modernização. O processo de industrialização do país começava a se desenvolver, as redes de comunicação telegráfica, marítima e ferroviária davam seus primeiros passos. A abolição do comércio de escravos e o incremento da imigração de trabalhadores livres estimulavam a urbanização e a demanda por educação. A necessidade de inovações educacionais passou a ser premente.

A vertente de pensamento que apostava no conhecimento científico como forma de desenvolver a nação ganhou força. Para os liberais mais desenvolvimentistas era preciso incrementar os estudos científicos e formar técnicos tendo em vista a necessidade urgente de fomentar o desenvolvimento econômico do país. O Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, aprovado pelo Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854, estabeleceu mecanismos para uniformizar e fiscalizar o ensino e bases para o fortalecimento do ensino técnico no país. Assim, foi baixado um novo Regulamento para o Imperial Collegio de Pedro II aprovado pelo Decreto nº 1556, de 17 de fevereiro de 1855. O referido Regulamento procurou compatibilizar o ensino secundário ao técnico; para tanto, dividiu o ensino secundário em dois ciclos, em um esquema 4 + 3. Os Estudos de Primeira Classe, com duração de quatro anos, deveriam ser frequentados por todos os alunos do colégio. Ao final deste período os alunos poderiam prosseguir com os seus estudos no próprio colégio ou requerer um certificado de conclusão de curso, que lhes daria o direito de ingressar em um dos cursos de formação técnica. Os Estudos de Segunda Classe, com duração de três anos, davam ao aluno, ao final do sétimo ano de estudos, o título de Bacharel em Letras, que lhe garantia o direito de matrícula em qualquer instituição de ensino superior do Império (VECHIA; LORENZ, 2002).

Esta reestruturação resultou em profundas modificações no plano de estudos. Uma das inovações mais marcantes foi a distribuição das matérias nas séries. As da área de Ciências e Matemática foram alocadas para as séries iniciais, passando a figurar nos Estudos de Primeira Classe. Da mesma maneira, Geografia e História Moderna, Corografia e História do Brasil passaram a compor os Estudos de Primeira Classe. Esta organização dos estudos tinha por objetivo oferecer os elementos essenciais das Ciências Naturais e Matemáticas, assim como o conhecimento da História e da Geografia do Brasil e da época Moderna, aos alunos que pretendessem seguir um dos cursos técnicos. Os Estudos de Segunda Classe, com função preparatória aos cursos superiores, estavam

assentados nos estudos humanísticos. Os alunos que frequentassem este nível de ensino estudariam: Latim, Alemão, Italiano, Grego, Filosofia Racional e Moral, Filosofia, Retórica e Eloquência Prática, História da Filosofia, Geografia e História da Idade Média e História Antiga.

Esta reforma seguiu de perto duas reformas efetuadas na França, a de 1847 de Salvandy, que estruturava os estudos em um esquema 4+3 e que oferecia ensino técnico e tradicional na escola secundária, e a de Fourtoul de 1852, que também advogava esta dupla função para os liceus. Nestas reformas, as Ciências tiveram um papel importante ao preparar os alunos para as profissões técnicas e para ingresso no ensino superior (LORENZ, 2002). As reformas de Salvandy e Fourtoul, no entanto, foram amplamente debatidas e criticadas. Os conservadores argumentavam ser perigoso deixar que os alunos estudassem as ciências antes de terem suas mentes formadas pelos valores clássicos (BOWEN, 1992).

A reforma de 1855 teve curta duração, pois com a morte do Marquês do Paraná, em 1856, o Ministério da Conciliação caiu e um novo Ministério foi organizado pelo Marquês de Olinda, que assumiu o cargo de Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império. Por sua inspiração foi baixado o Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857, que alterou dispositivos do Regulamento relativo aos estudos de Instrução Secundária do Município da Corte. Esta reforma, seguindo as mesmas finalidades do ensino secundário defendidas por Couto Ferraz, instituiu dois cursos: um geral de sete anos de duração, que levava à obtenção do grau de Bacharel e preparava os alunos para o ingresso nos cursos superiores, e um curso especial de cinco anos, destinado aos alunos que pretendessem ingressar em um dos cursos técnicos. O curso especial constava dos estudos dos primeiros quatro anos do curso completo e de mais um ano especial, que teria matérias distintas das do 5º ano do curso normal.

Esta organização dos estudos foi inspirada nas ideias propostas pelo Decreto de 10 de abril de 1852, do Ministro da Instrução Pública e da Cultura da França, Hipolithe Fourtoul, que também defendia uma dupla função para os liceus. Depois de ofertar a Divisão de Estudos Elementares, os Liceus deveriam oferecer duas opções para a Divisão Superior: a de Letras e a de Ciências. A primeira tinha por objetivo a cultura literária, que dava acesso às faculdades de Direito e de Letras. A segunda preparava para as profissões comerciais e industriais e dava acesso às faculdades de Medicina e de Ciências (MARCHAND, 2000).

Em consonância com o “espírito” da reforma de 1855, conhecimentos de Ciências a serem estudados estavam em geral alicerçados nos conteúdos e nos livros didáticos recomendados pelo Ministério de Instrução Pública para os Liceus da França. Os livros de Ciências indicados no Programa de Ensino de 1856 eram todos franceses, de autoria de renomados cientistas da época. Para Zoologia e Botânica, foi indicada a obra *Notions élémentaires d’histoire naturelle* de Antoine Paulin Salacroix, médico francês e professor de História Natural do Colégio de Saint Louis. Para Geologia e Mineralogia, foram indicadas as obras do médico, geólogo e professor de Mineralogia, François Sulpice Beudant – *Géologie e Minéralogie*. Para Física e Química, o *Elements de Chimie, precedes de notions de Physique*, de Roche-Guerin (VECHIA; LORENZ, 1998).

O Programa de Ensino para o ano de 1858 não trouxe grandes inovações para o ensino das Ciências em relação ao estabelecido no plano anterior. Constata-se, no entanto, que para *Physica* foi indicado o compêndio *Lições Elementares de Física* do Dr. Meirelles; para Geologia e Mineralogia, *Géologie e Minéralogie* de Beudant; e para Zoologia e Botânica, as apostilas do Dr. Maia. Estes livros e apostilas de professores brasileiros são uma exceção no panorama do ensino de Ciências no Collegio no século XIX (LORENZ, 2010).

Os livros didáticos adotados para Filosofia, Geografia e História Antiga, Geografia e História da Idade Média e História Moderna, nos planos de estudos de 1855 e 1857 em geral, foram: *Cours élémentaires du Philosophie* de Barbe, o *Atlas de Delamarche* e o *Manual Du Baccalaureat*, em sua última edição para uso nos liceus de Paris (VECHIA; LORENZ, 1998). Tal era a adesão aos manuais franceses que, para o ensino de História Moderna, o programa de ensino trazia uma nota:

Como na falta de livros especiaes, o programma de historia moderna vai accomodado aos compêndios francezes, cumpre que o professor de historia pátria em cada huma de suas prelecções sobre as épocas do Brasil, observe aos discípulos; 1º quaes erão os Reis portuguezes nessa quadra; quaes os factos mais importantes se seu reinado. (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 35)

Uma análise comparativa dos conteúdos indicados para História Antiga e História da Idade Média demonstra que os mesmos eram cópias literais do *Plan d'études et programmes d'enseignement des Lycées Imperiaux prescrits par arrête du 30 du aout de 1852*, da França (VECHIA, 2003).

De resto, os estudos humanísticos seguiam basicamente o preconizado em 1841, sendo que os livros didáticos indicados eram em sua maioria de autores franceses ou publicados em língua francesa. Os estudos das Matemáticas, por sua vez, adotavam livros didáticos de autores nacionais, porém tinham como matriz obras de autores franceses (LORENZ; VECHIA, 2004). Esses livros nortearam os conteúdos indicados nos Programas de Ensino de 1856 e de 1858. Merece destaque o fato de que, apesar do Regulamento de 1857 enfatizar os estudos de Ciências e Matemáticas por permitir a articulação com os cursos técnicos, introduziu também História Sagrada e Doutrina Christã como disciplina obrigatória. O livro adotado era o *Cathecismo da Doutrina Christã*, do Cônego Fernandes Pinheiro.

### Os planos de estudos de 1860 até o final do Império

As polêmicas sobre o ensino clássico-humanístico e o ensino moderno-científico que ocorria na Europa repercutiram no Brasil, contribuindo para a ineficácia das duas reformas de ensino da década anterior. Os brasileiros estavam conscientes de que a opção pelos estudos clássico-humanísticos ou modernos científicos dependia das finalidades traçadas para o ensino secundário. Enfim, a corrente de pensamento que enfatizava os estudos das Ciências visando o progresso do país não foi suficientemente convincente para mudar

a cultura das famílias e dos jovens que apostavam no conhecimento humanístico para ingresso nos cursos superiores. Após a reforma de 1857, a desvalorização das profissões técnicas e o prestígio das profissões liberais levaram a maioria dos alunos do Colégio de Pedro II a cursar o programa de estudos que os conduzia às instituições de ensino superior. Por esses motivos, em 1º de janeiro de 1862 um novo decreto governamental alterou o plano de estudos, suprimindo o curso especial e adotando um curso único de sete anos de duração que conferia ao aluno o título de Bacharel e o encaminhava aos estudos superiores. A reforma de 1862 foi testemunha de outra convergência nas políticas educacionais brasileiras e francesas com respeito ao ensino clássico-humanístico e o ensino científico. Em 1864, o Ministro da Instrução Pública da França, Jean Victor Duruy (1811-1894), instituiu uma reforma que aboliu o sistema de bifurcação e restabeleceu o currículo clássico nos liceus (BOWEN, 1992). A reforma francesa era consoante com um movimento maior que durante vários anos rejeitava o papel das Ciências na escola secundária e, ao mesmo tempo, exaltava o ensino humanístico.

A reforma de 1862, que perdurou até 1870, propunha um curso único que reduzia a importância dos estudos científicos e, em contrapartida, fortalecia os estudos humanísticos. As horas atribuídas às Humanidades foram elevadas para 63% da carga-horária total, e o percentual de horas atribuído às Ciências e às Matemáticas foi de apenas 5% e 9% do total, respectivamente. As disciplinas de Ciências foram alocadas na 5ª e na 7ª séries, não propiciando nenhuma vinculação do ensino secundário com os cursos técnicos. A organização dos estudos retomava o modelo adotado nas décadas de 1830 e 1840 e estabelecia um padrão que foi seguido, com pequenas variações, até o final do Império<sup>11</sup>. A congruência das reformas propostas por Souza Ramos e por Duruy na Filosofia sugere que a tendência anticientífica, que antecedeu a reforma francesa de 1864, foi um fenômeno comum aos dois países.

Segundo o plano de estudos estabelecido, Latim se fazia presente do 1º ao 7º ano do curso, com um total de 39 horas-aula semanais. O programa de ensino baixado pelo Decreto nº 2.883, de fevereiro de 1862, seguiu a sistemática de indicar para as línguas o conteúdo dos livros a serem estudados pelos alunos e não apresentar um rol de assuntos. Sendo assim, em Latim, depois de estudar no 1º ano a obra de António Pereira, *Arte Latina*, e a de Castro Lopes, *Novo systema para estudar a lingua latina*, no segundo ano o aluno passaria a estudar uma seleção de obras literárias, como por exemplo: *Epítome da História Sagrada*, do cap. 1º ao 20º, e *Eutropio*, Ed. de Deladin, livro 1, do cap.1 ao 10. Nos anos seguintes passavam a estudar *Fábulas* de Phedro, Julio Cesar, Cornelio Nepos, *Vida de Cimon e Lysandro*, a *Selecae fabulae ex libris metamorphoseon e Ex Tristium libro primo Elegias*, Ovídio, Salustrio, Virgílio, e *Orações* de Cicero, Tito Livio, além de Horácio, Tácito e outros. Em Grego, além de gramática, deveria ser estudada a obra de Jacobs, do 3º ao 6º ano. Na Língua Francesa, os estudos iniciavam com a *Gramatica* de Sévene, prosseguiam com *Nouvelles Narrations Françaises* de Filon, *Cours de Litteratuire*

<sup>11</sup> Conforme Quadro Analítico Sumario, apresentado por Lorenz e Vechia (2010, p. 152), em 1862 os estudos de Humanidades atingiram o seu auge, sendo responsáveis por 63% do total de horas alocadas a todos os estudos. Nos demais planos de estudos adotados até o final do Império, este percentual foi sendo reduzido, mas sempre preponderou sobre os de Ciências e os das demais áreas.

*Française* de Charles André, e *Harmonias da Creação* de Caetano Lopes de Moura. Na Língua Inglesa, estudavam *History of Rome*, de Goldsmith, além das obras Hillard's, *First Class Reader* e *Guia de Conversação* de Clifton (VECHIA; LORENZ, 1998). Os estudos das línguas eram encerrados com o estudo de Gramática Philosophica e Rethorica, Poética e Litteratura Nacional. Nessas aulas, as lições deveriam ser acompanhadas de textos de autores nacionais, portugueses e de outras nações, especialmente da língua latina, sendo os alunos obrigados a escrever breves composições nos diferentes gêneros da arte<sup>12</sup>. Assim como nos planos de estudos de 1838 e 1841, os alunos deveriam adquirir o estilo de escrita dos grandes gênios da literatura Grega e Latina e absorver a Historia da Antiguidade e os valores morais e religiosos que esta literatura trazia.

A ênfase dada aos estudos clássico-humanísticos pode ser observada inclusive na área de História, pelo retorno da disciplina História Romana que adotava o livro de De Rosoir e Dumont - *História Romana*. Assim como em 1857, os estudos de História Sagrada e Doutrina Cristã continuavam fazendo parte da formação oferecida aos jovens. A última, no entanto, era oferecida aos domingos e dias santos<sup>13</sup>. Algumas inovações, no entanto, podem ser percebidas: no ensino das línguas modernas, o peso das obras com conteúdo moral e religioso foi diminuído, passando a ser enfatizado o aprendizado da Gramática da língua e exercícios de conversação.

O final da década de 1860 testemunhou, mais uma vez, intensos debates educacionais. O Ministro do Império, José Liberato Barroso, em seu Relatório apresentado à Assembleia Legislativa em 1865, trouxe à tona o debate sobre o papel dos estudos científicos *versus* humanísticos no ensino secundário. Barroso (1867), um defensor dos estudos humanísticos, justificava sua posição com base nas ideias de Cousin, Guizot e Lamartine. Adotando o discurso de Victor Cousin sobre os estudos humanísticos, afirmava: “são elles que aprimoram o espírito, elevam a alma, cultivam ao mesmo tempo as nossas diversas faculdades, e nos iniciam desde a infância em todos os sentimentos, em todas as idéias, que há dous mil annos são o patrimonio immortal da humanidade” (BARROSO, 1867, p. 48). Desta maneira, se houvesse um confronto entre as ciências e as humanidades, as ciências deveriam ser relegadas ao segundo plano,

[...] porque se todas as verdades mathematicas se perdessem, o mundo industrial, o mundo material soffreria sem dúvida um grande damno, um immenso prejuizo; mas se o homem perdesse uma só dessas verdades Moraes, de que são veiculo os estudos litterarios, seria o homem mesmo, seria a humanidade inteira que teria de perecer. (BARROSO, 1867, p.50-55).

O Ministro comungava também com as ideias do deputado francês Lamartine, para o qual “a providencia distribuiu a todos os homens papéis diversos para o complemento de seus desígnios eternos sobre os destinos da humanidade” (BARROSO, 1867). Defendia que,

<sup>12</sup> Segundo as Instruções que devem ser observadas no ensino das matérias, anexas ao Programa de Ensino para o ano de 1862.

<sup>13</sup> Conforme Tabella de Distribuição das Horas para o ano de 1862.

[...] aos homens que se dedicação ‘à indústria, à agricultura e ao comércio’, deveria ser ofertada um instrução prática, pois esta é indispensável ao desenvolvimento material, mas aos outros, ‘que se dedicação às nobres profissões do espírito’, têm necessidade da instrução literária, que é condição essencial do desenvolvimento moral (BARROSO, 1867, 51).

Deixava transparecer, também, que estava ciente das questões sociais e educacionais da Inglaterra, que adotava currículos enciclopédicos para o ensino secundário ou criava instituições paralelas – as Academias, para atender à demanda dos altos comerciantes e industriais que queriam que seus filhos tivessem conhecimentos necessários para dirigir seus empreendimentos, essenciais ao desenvolvimento da sociedade. Argumentava, ainda:

Essa criação ou generalização do ensino especial, que se desenvolve á par do ensino clássico, apropria-se às necessidades do novo estado da sociedade, que exigem para a classe abastada da indústria, do commercio e da agricultura uma instrução superior à instrução primaria, e mais prática, embora menos elevada do que a instrução clássica. (BARROSO, 1867, p. 46).

No período que teve início com a reforma de 1862 e que se estendeu até o final da década de 1880, houve um interesse geral no sentido de diagnosticar e solucionar os problemas de ensino público, mas em termos dos conhecimentos a serem ensinados poucos foram os debates e as mudanças verificadas nos planos de estudos.

Nesse contexto, em 1868 Paulino de Souza assumiu o cargo de Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império. Engajado nos debates nacionais sobre a melhoria da educação brasileira, em agosto de 1870 apresentou um projeto que delineava mudanças em todos os níveis de ensino. Tal projeto foi arquivado por ser considerado ambicioso. Contudo, já em 1º de fevereiro de 1870, pelo Decreto nº 4.468, Paulino de Souza havia alterado os Regulamentos do Imperial Colégio de Pedro II, pois pretendia dar nova orientação aos estudos do colégio. Para o Ministro, o ensino secundário era o principal ramo da educação, cujo papel era o de formar a inteligência e grande parte do caráter do aluno. Segundo ele,

Não importa tanto que nas línguas estrangeiras o aluno obtenha um vocabulário mais ou menos completo, que nas ciências fique com mais ou menos algumas noções, como que consiga adestrar e alargar o espírito, dispondo-o pela aquisição dos dotes necessários para estudos de aplicação e interesse prático. (PARANÁ, Relatório apresentado à Assembleia Legislativa, 1870).

Sua colocação deixa claro que, para ele, não era tão importante que o aluno tivesse ou não adquirido certos conhecimentos; o que importava era o seu desenvolvimento integral. O Ministro afirmava que esta visão da educação deveria nortear as alterações do plano de estudos do Collegio de forma a tornar

[...] mais rigoroso o estudo daquelas matérias que tendem a desenvolver o espírito do aluno na idade que mais facilmente se por dirigir e não exigir provas tão severas nas matérias que tendem mais a enriquecer a inteligência do aluno do que robustecê-la. (PARANÁ, Relatório apresentado à Assembleia Legislativa, 1870).

Delegava, portanto, aos estudos humanísticos o importante papel do desenvolvimento intelectual e espiritual do aluno. Esta percepção foi evidenciada no dispositivo da reforma de 1870 que manteve uma percentagem respeitável de 54% da carga-horária total (143.5 horas) para as Humanidades. O percentual atribuído às disciplinas de Ciências dobrou em relação a 1862, mas representava apenas 10% do total, e o atribuído às Matemáticas ficou em 9%<sup>14</sup>. De modo geral as alterações visavam apenas uma maior articulação das disciplinas em uma mesma série e entre as séries. No entanto, tornaram obrigatórias algumas disciplinas antes tidas como facultativas: Desenho, Música, Ginástica e Religião, demonstrando sua preocupação não só com o desenvolvimento intelectual do aluno, mas com o estético, com o físico e com o espiritual. Estas disciplinas, que deveriam ser ensinadas em todas as séries, com exceção de Religião, foram tratadas com considerável grau de detalhamento nos arts. 2º, 4º e 5º do Decreto nº 4.468 de 1º de fevereiro de 1870. O ensino obrigatório da Religião e de História Sagrada seria dado no 1º ano, com uma carga-horária de 04h30min semanais. O art. 5º estabelecia, também, que antes das lições de Desenho, Musica Vocal e Gymnastica, que seriam dadas no Externato, às quintas-feiras, seria celebrado, pelo Capelão, o Santo Ofício da Missa, com assistência de todos, seguindo-se uma prática do Evangelho. O ensino da Religião, além de estar relacionado com a formação integral, ligava-se à questão da identidade do Estado. Em uma época de intensificação da imigração de não católicos, temia-se a disseminação de crenças religiosas diversas da religião do Estado<sup>15</sup>. Portanto, era natural que o Estado Brasileiro estimulasse o ensino da religião católica para alicerçar o sentimento de nacionalidade brasileira, calcada nessa religião.

Já em 1872 o Conselheiro João Alfredo, então Ministro do Império, reconhecia a necessidade de realizar algumas alterações no Regulamento do Colégio, no intuito de melhor ordenar o ensino de certas matérias. O Decreto de nº 5.370, de 1873, tornava obrigatório o estudo da Língua Alemã e transformava a quinta-feira em um dia letivo; conseqüentemente, as aulas de Música, Ginástica e Desenho tiveram que ser redistribuídas pelos demais dias da semana. Em 1874, as Ciências Físicas e Naturais foram divididas em duas cadeiras, tornando os professores comuns ao Internato e ao Externato.

Visando adequar os estudos às novas exigências, em 1º de março de 1876 entrou em vigor o novo Regulamento do Imperial Collegio de Pedro II, proposto pelo Ministro do Império José Bento da Cunha Figueiredo. Na nova organização dos estudos buscou-se condensá-los em um menor número de séries, com um número maior de horas em cada série. Muito embora a área de Humanidades tivesse um pequeno decréscimo no percentual de horas – 47% – continuou preponderando, pois às Ciências e às Matemáticas foram atribuídas apenas 8% e 7%, respectivamente.

Merece destaque o aumento do número de horas destinado às Línguas Vivas e a inclusão da Língua Alemã. À Língua Portuguesa foram atribuídas 10 horas semanais no 1º

<sup>14</sup> Calculado com base no Horário das Aulas do Imperial Collegio de Pedro II, para o ano de 1870, anexo ao Decreto nº 4468 de 1º de fevereiro de 1870.

<sup>15</sup> Nas décadas de 1860 e 1870, a questão do ensino religioso tornou-se muito controversa. O governo imperial, em Circular de 11 de março de 1865 do Ministério dos Negócios do Império aos Bispos de todas as dioceses do país, solicitava medidas no sentido de inserir com maior vigor a religião na educação (VECHIA, 1998, p. 165-181).

ano e 6 horas no segundo. Pela primeira vez, a carga horária a ela atribuída se aproximou da destinada aos estudos de Latim. As aulas de Religião e História Sagrada mantiveram seu *status*, com 6 horas semanais no 1º ano. Os estudos das línguas e de suas Literaturas deveriam culminar com o domínio da Rethorica. O Programa de Ensino de 1876 para Rhetorica, Poética e Litteratura Nacional destacava a necessidade do domínio da palavra, ao atribuir itens específicos para as seguintes habilidades: “Eloquência política, seu caráter e regras; Eloquência Judiciária e os discursos pertencentes à eloquência forense; Eloquência Sagrada e as espécies de discursos sagrados e a eloquência acadêmica e os discursos próprios do ensino” (VECHIA; LORENZ, 1998).

Em 1878, com a ascensão do partido liberal ao governo, o Regulamento do Imperial Collegio de Pedro II passou por uma reorganização. Com a criação do Primeiro Gabinete do Partido Liberal, coube a Pasta do Ministério do Império ao professor da Faculdade de Direito de São Paulo, Carlos Leôncio de Carvalho. Imbuído das ideias pedagógicas norteamericanas, propôs a reformulação do ensino superior de todo o Império, bem como do primário e do secundário no Município da Corte. Pelo Decreto nº 6884, de 20 de abril de 1878, instituiu uma série de normas que afetaram o funcionamento do Collegio de Pedro II. Tornou livre a frequência no Externato e adotou o regime de matrículas avulsas, sendo que qualquer pessoa, resguardando o requisito de idade, poderia matricular-se em qualquer disciplina do curso do externato. A adoção do sistema de “exame vago” possibilitava a quem não tivesse cursado as aulas do Collegio prestar exame em qualquer ou em todas as disciplinas ensinadas. Tendo obtido aprovação plena em todas as disciplinas do curso, receberia o título de Bacharel em Letras, mesmo que nunca tivesse frequentado uma só aula.

Esta reforma é considerada uma das mais radicais do século XIX; no entanto, o plano de estudos proposto não refletia o mesmo espírito inovador que caracterizava as demais diretrizes da reforma. As disciplinas receberam uma reorganização dentro do plano de estudos, mas em geral isso não afetou a ênfase dada a cada área. Contudo, algumas alterações merecem destaque por modernizar alguns estudos. Na área de Humanidades, foram acrescentadas duas novas disciplinas: História da Literatura Geral e Língua Italiana. A primeira delas foi um desdobramento da disciplina Literatura Nacional e Língua Italiana, que já havia constado de vários planos como optativa e teve reconhecido o status de “obrigatória”. Na realidade, buscava-se uma articulação com o curso de Direito, que segundo a sua proposta de reforma deveria exigir exame preparatório de Alemão e Italiano para ingresso naquela Faculdade. (BRASIL, Decreto, nº 7.247 de 20 de abril de 1878, art. 23).

No caso específico das áreas de Ciências, foram mantidas as mesmas disciplinas e o sequenciamento adotado em 1876. A reforma também procurou melhorar a qualidade do seu ensino ao prover recursos tais como gabinetes, laboratórios e equipamentos especializados, conforme Relatório do Inspetor Geral da Instrução Publica de 1878. O estímulo dado ao estudo das Ciências foi evidenciado ao propor, em sua proposta de reforma do ensino superior, a inclusão de elementos de Física, Química, Mineralogia, Botânica e Zoologia como conteúdos obrigatórios dos exames preparatórios para

inscrição no curso geral das Faculdades de Medicina<sup>16</sup>. Por si só essa medida destacava a importância das Ciências na vida escolar do aluno, uma vez que, pela primeira vez, seria exigido o estudo das disciplinas científicas para o ingresso em um curso de nível superior.

As disciplinas Religião e História Sagrada foram reunidas sob o título Instrução Religiosa. O art. 5º disciplinava a matéria. Para o estudo de Instrução Religiosa, os alunos do 1º, 2º e 3º anos seriam reunidos, bem como os do 4º, 5º, 6º e 7º anos. Os menores estudariam: As verdades da Religião Catholica, e provas em que se apoiavam; Historia Sagrada e explicação do Evangelho. Para os anos mais adiantados havia: Conferências Philosophicas sobre a Religião Catholica e sua Historia. No entanto, os alunos ‘acatholicos’ não precisavam cursar a cadeira, nem prestar exames da matéria para receber o grau de Bacharel em Letras. Os conteúdos e livros didáticos indicados nos planos de ensino pouco diferiam do preconizado em 1876. A reforma de Leôncio de Carvalho ficou em vigência por apenas três anos, porém o sistema de matrículas avulsas e a frequência livre agravaram os problemas de funcionamento do Collegio.

Em 1880, sob um novo Ministério, assumiu como Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império o Barão Homem de Mello, que referendou o Decreto de nº 8.051, de 24 de março de 1881, que alterava os Regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. A nova reforma modificava o plano de estudos, porém mantinha as inovações adotadas por Leôncio de Carvalho no que se refere às matrículas avulsas, aos exames gerais por disciplina e aos exames vagos. O novo Regulamento também apresentava um plano de estudos muito semelhante ao anterior.

Algumas mudanças ocorreram na área de Humanidades: a Língua Portuguesa passou a figurar em seis séries, enquanto as línguas estrangeiras tiveram sua carga-horária levemente diminuída. Contudo, este fato não demonstrava falta de interesse pelas mesmas, pois a Congregação do Collegio discutia constantemente a adoção de novos métodos de ensino para essas matérias (DORIA, 1937).

A disciplina Religião continuou figurando no plano de estudos do 1º e do 2º anos. No 1º ano o aluno deveria estudar a Historia Sagrada desde o princípio do mundo até a paz da Igreja, e no 2º ano a “Doutrina Cristã: apologia, dogmas e moral do cristianismo; significação das cerimônias do culto catholico”. Os termos do juramento da colação de grau, estabelecido em 1844, sofreu alteração para os acatólicos. As palavras “manter e religião do Estado” foram substituídas por “respeitar a religião do Estado” (BRASIL, Decreto nº 8051, de 24 de março de 1881).

No que concerne aos estudos de Ciências, a área manteve certo grau de uniformidade de uma reforma para a outra em termos da distribuição de disciplinas nas séries e das horas-aula. O percentual de horas atribuído ao ensino de Ciências (7%) era ligeiramente menor do que os 8% registrados em 1878. A oferta das disciplinas científicas, no entanto, foi diversificada pela inclusão da Higiene, prevista para a 6ª série, juntamente com Historia Natural. Tal fato deve ser ressaltado porque, pela primeira vez, conteúdos do campo da saúde foram obrigatoriamente incluídos no programa de estudos da instituição. Os debates sobre as finalidades do ensino secundário prosseguiram. Rui

<sup>16</sup> Decreto nº 7.247, de 20 de abril de 1879.

Barbosa, um dos mais ardorosos defensores da inclusão do ensino de ciências no Brasil, argumentava, em seu Parecer de 1883, que as ciências em seus vários domínios deveriam ser incluídas em todos os “círculos da instrução pública”. Esta noção era, sem dúvida, influenciada pelos debates e discursos pedagógicos na Europa e nos Estados Unidos. Para o nível secundário, Barbosa propunha que o ensino de ciências fosse prático e voltado para a indústria. Acreditava que “do desenvolvimento da ciência depende o futuro da nação”; e que o ensino das ciências, o progresso social e o desenvolvimento nacional estavam intimamente ligados (LOURENÇO FILHO, 1966, p. 51).

Em suma, durante as décadas de 1870 e 1880 o país vivenciou inúmeros debates educacionais que resultaram em projetos de reforma, sempre em busca de uma educação nacional. Ao mesmo tempo, os estudos do Imperial Colégio de Pedro II permaneceram relativamente estáveis, pouco se desviando do modelo curricular de 1862, pois apesar dos debates que versavam sobre a importância dos estudos humanísticos ou científicos, das mudanças e propostas de mudanças, os estudos humanísticos continuaram preponderando sobre as demais áreas, porém não sem sofrer algumas mudanças em sua orientação e alguns recuos em relação ao avanço dos estudos científicos.

### Considerações Finais

Bernardo Pereira de Vasconcellos, ao tomar a decisão de criar, no Município da Corte, uma instituição de ensino secundário que tivesse lastro nas ideias educacionais em voga na Europa Central, tinha como meta a formação da mocidade dirigente da nação, que a dignificasse entre as nações mais ilustres. Tratava-se, portanto, da formação de uma elite, à qual seriam confiados os mais altos interesses do Estado. Apesar de adotar o modelo de ensino secundário francês, ofertando um tipo de educação que conciliava os estudos clássico-humanísticos e os estudos científicos em um mesmo curso, Vasconcellos deixou claro que no Collegio de Pedro II deveria ser dada ênfase aos estudos humanísticos, em especial às Letras Clássicas.

Uma formação clássico-humanística significava que o aluno deveria dominar as línguas clássicas e sua literatura, a retórica, a poética; isto lhe daria o domínio da palavra – o elemento de distinção de uma classe, que lhe permitiria exercer as altas funções da sociedade. Para os adeptos da educação humanística, o estudo das línguas e da literatura grega e latina era tido como o meio de exercitar as capacidades intelectuais, “desenvolver a razão, que faz o seu mérito; fortificar a vontade, que faz o seu poder; cultivar a imaginação e a sensibilidade, que fazem o gozo e o encanto da vida. Esta educação dá a cada faculdade a seiva que a nutre e expande” (BARROS, 1870). Pretendia também desenvolver as faculdades morais da mocidade pela incorporação dos valores da Antiguidade que guardavam os fundamentos da civilização ocidental. Este tipo de formação só poderia ser conseguido pelo estudo sistemático das obras literárias da Antiguidade.

Durante o século XIX, os estudos humanísticos foram modernizados com a incorporação das línguas modernas e suas literaturas. Estes estudos deveriam contribuir também para a formação moral da mocidade, uma vez que esta literatura deveria estar impregnada da moral religiosa cristã e católica.

Formar a mocidade dirigente de um país, segundo as ideias educacionais francesas, implicava também em ofertar uma formação científica e técnica, para atender à crescente demanda do comércio e da indústria. A inclusão dos estudos científicos no ensino secundário, englobando as Ciências Naturais e as Matemáticas, tinha raízes no pensamento iluminista, defendia o poder da razão do homem e se contrapunha aos estudos humanísticos calcados na Antiguidade e na Religião. Para os defensores da educação científica, os conhecimentos humanísticos empregavam a razão, mas não a formavam, enquanto as ciências físicas e matemáticas desenvolviam as faculdades intelectuais. Segundo Belhoste (1989), Condorcet argumentava que as Ciências poderiam, mais que as Humanidades, propiciar o desenvolvimento intelectual e moral da juventude. Pois, além de desenvolver o raciocínio, as ciências são contra o prejulgamento e formam o espírito crítico do cidadão. Pelo uso da razão o indivíduo aprende a matizar sua imaginação e a resistir ao entusiasmo ao tirar suas conclusões. Enfim, as ciências se apresentam como aqueles estudos que tem utilidade prática. Sua aplicação poderia favorecer o progresso material da humanidade, sem o qual não existiria progresso moral.

Os estudos científicos, apesar de necessários para o desenvolvimento das nações, eram sempre combatidos principalmente pela Igreja, que tinha os alicerces de seu modelo educacional nas Humanidades. Em 1756 Fitz James, Bispo de Soissons, argumentava que ainda que a Ciência fosse válida para favorecer o progresso do homem, necessitava de uma direção e, neste sentido, “só a doutrina cristã é adequada. Ela é a que guia todas as ciências a cumprir seus pressupostos dentro do plano divino” (BOWEN, 1992).

Na mesma direção, em 1870 aqui no Brasil, Fernandes de Barros afirmava que “as Ciências Matemáticas, Físicas e Naturais, que têm feito imensos progressos, são indispensáveis para satisfazer as exigências da sociedade [...] Mas essas ciências, não podem substituir o estudo que dá ao homem a aptidão para as funções da vida [...]. A literatura, a história, a eloquência e a filosofia, que constituem as grandes forças intelectuais e morais da humanidade e que formam, por isso, os homens de maior influencia sobre o seu século e seu país, não podem ser compreendidas senão à luz dos elementos que compõem a civilização geral do mundo: a antiguidade e o cristianismo” (BARROS, 1870, apud VECHIA, 1998, p. 181).

Ao fazer a opção por adotar o modelo de ensino secundário europeu, em especial o francês, o governo brasileiro demonstrava filiar-se às ideias liberais seguidas pelos governos da Europa Central. A organização dos estudos secundários no Brasil estava, portanto, relacionada à polêmica sobre a natureza e as finalidades do ensino secundário, bem como sobre quais conhecimentos eram considerados válidos para a formação da futura elite dirigente. Os planos de estudo implementados no Colégio de 1838 a 1889 expressaram a filosofia educacional do Governo Central a respeito dessas questões. Ao adotar o modelo de ensino secundário francês, que tentava conciliar os estudos humanísticos e os estudos científicos em um mesmo plano de estudos, os políticos e intelectuais brasileiros, assim como fizeram os europeus, transformaram o ensino secundário em um campo conflituoso. As constantes reformas efetuadas nos planos de estudo do Imperial Collegio de Pedro II, desde 1838 até o final do período Imperial, refletem as tensões entre duas correntes de

pensamento. Uma análise da ênfase dada aos estudos clássicos e aos científicos no referido colégio revela que os primeiros foram predominantes em todos os planos de estudo. Os estudos científicos, apesar de pouco enfatizados, sempre estiveram presentes, eram atualizados e seguiam o padrão adotado nas instituições de ensino secundário francesas.

No entanto, o ensino ofertado no Imperial Collegio de Pedro II não ficou restrito aos estudos de Humanidades Clássicas e Modernas e Ciências Naturais e às Matemáticas, que se constituíam no grande foco de tensão. Assim como nas instituições francesas, outros campos de conhecimento complementavam a formação da juventude; em suma, pretendia-se ofertar uma formação integral para a mocidade brasileira. Para tanto, os estudos de Filosofia, História, Geografia (em suas várias ramificações), Desenho, Música, Ginástica e Religião sempre estiveram presentes no plano de estudos do Collegio de Pedro II.

O interesse dos políticos e da elite educacional do Brasil pelos acontecimentos educacionais franceses determinou certo paralelismo no conceito e nas finalidades do ensino secundário, verificado nas reformas de ensino ocorridas no Collegio de Pedro II e nas instituições francesas no período em questão. Enfim, o governo brasileiro buscava formar uma mocidade brasileira aos moldes das nações europeias mais adiantadas.

### Referências

- ALMEIDA, J. R. P. de *Instrução Pública no Brasil (1500-1889): História e Legislação*. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.
- BARROSO, J. L. *A Instrução Pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Garnier, 1867.
- BELHOSTE, B. Les Caracteres Généraux de L'enseignement secondaire scientifique: de la fin de l'Ancien Régime à la Première Guerre mondiale. *Histoire de l'éducation*, n. 41, janvier, Paris, INRP, 1989.
- BOWEN, J. *Historia de La Educación Occidental: el occidente moderno Europa y el Nuevo Mundo*. Siglos XVII-XX. Tomo III. Barcelona: Herder, 1992.
- CARVALHO, J. M. de. *Pontos e Bordados*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- DORIA, L. G. *Memória história, comemorativa do 1.º Centenário do Collegio de Pedro Segundo*. Rio de Janeiro: MEC, 1937.
- LORENZ, K. M. O ensino de ciências e o Imperial Collegio de Pedro II: 1838-1889. In: VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M.A. *A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*. São Paulo: Annablume, 2003.
- \_\_\_\_\_. A Zoologia Filosófica no Brasil: explorando as modernas correntes do pensamento científico no Collegio de Pedro II em meados do século XIX. *História da Educação*, n. 21, Pelotas, FaE/UFPeL, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Ciências, Educação e Livros Didáticos do Século XIX: os compêndios das Ciências Naturais do Colégio de Pedro II*. Uberlândia: EDUFU, 2010.
- LORENZ, K. M.; VECHIA, A. Comparação diacrônica dos estudos de ciências e humanidades no currículo secundário brasileiro. *Ciência e Cultura*, v. 36, n. 1, São Paulo: SBPC, 1984.

\_\_\_\_\_. Os livros didáticos de Matemática na escola secundária Brasileira no século XIX. *História da Educação*, v. 8, n. 15. Pelotas: ASPHE, jan/abr. 2004.

\_\_\_\_\_. O debate Ciências versus Humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino secundário de Ciências no Colégio de Pedro II. In: GONÇALVES NETO, W; MIGUEL, M.E; FERREIRA NETO, A. (org.). *Práticas Escolares e processos educativos: Currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)*. Vitória: EDUSF, 2011.

LOURENÇO FILHO, M. B. *A pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo: Melhoramentos, 1966.

MARCHAND, P. L. *Histoire et La Géographie dans l'enseignement secondaire*, t.1. Paris: INRP, 2000.

VECHIA, A. Imperial Colégio de Pedro II no século XIX: portal dos estudos históricos no Brasil. In: VECHIA, A.; CAVAZOTTI, M. A. *A escola secundária: modelos e planos (Brasil, séculos XIX e XX)*. São Paulo: Annablume, 2003.

\_\_\_\_\_. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, M.; CAMARA BASTOS, M. H. *Historias e Memórias da Educação no Brasil*, v. II. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Imigração e Educação em Curitiba: 1853-1889*. 1998, 339p. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação, Universidade de São Paulo – USP, 1998.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. (orgs.). *Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Edit. dos Autores, 1998.

\_\_\_\_\_. *O currículo de Couto Ferraz de 1855: compatibilizando o ensino propedêutico com o ensino profissionalizante*. In: ANAIS DA ANPED SUL, Florianópolis, 2002. CD-ROM.

#### Outras fontes:

BRASIL, Anais da Câmara dos Deputados, tomo 2, 15 de julho de 1837.

BRASIL, Anais da Câmara dos Deputados, 1838, tomo 1, sessão de 19 de maio de 1838.

BRASIL, Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857.

BRASIL, Decreto nº 7.247, de 20 de abril de 1878.

BRASIL, Decreto nº 8.051, de 24 de março de 1881.

BRASIL, Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838.

BRASIL, Relatório do Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império, Chichorro da Gama, à Assembleia Legislativa. Typ. Nacional, 1834.

BRASIL, Relatório do Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império, José Ignacio Borges. Typ. Nacional, 1836.

PARANÁ, Relatório enviado ao Presidente da Província do Paraná por Bento Fernandes de Barros em dezembro de 1870.

*Recebido em agosto de 2014  
Aprovado em novembro de 2014*



UMA NAÇÃO IMAGINADA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO SÉCULO XIX  
*The nation imagined in textbooks of the nineteenth century*

Arlette Medeiros Gasparello<sup>1</sup>

RESUMO

Este trabalho analisa as diferentes formas de imaginar a nação brasileira e tem como foco a criação histórica desta nação nos livros didáticos de história do Brasil. As fontes principais de análise foram os livros de *História do Brasil* publicados para o ensino secundário brasileiro nas primeiras décadas do século XIX e que correspondem à primeira fase da historiografia didática nacional: o *Resumo de Historia do Brasil* de Henrique Luís de Niemeyer Bellegarde, de 1831, e o *Compendio da Historia do Brasil*, de José Ignacio de Abreu e Lima, publicado em 1843.

**Palavras-chave:** Nação. Ensino de História. Livro didático. Colégio Pedro II.

ABSTRACT

This paper analyzes the different ways of imagining the Brazilian nation, and focuses on the historic creation of this nation in history textbooks of Brazil. The main sources of analysis were the Brazilian History books published for high school in the early decades of the nineteenth century. These books correspond to the first phase of national didactic historiography: the *Summary of the History of Brazil*, Henrique Luis de Bellegarde Niemeyer, 1831, and the *Compendium of the History of Brazil*, José Ignacio Abreu e Lima, published in 1843.

**Keywords:** Nation. History teaching. Textbooks. Pedro II School.

Na experiência histórica brasileira, o projeto de pensar o passado para a construção do imaginário nacional efetivou-se no período que se seguiu à nossa autonomia política, com a necessidade de definir o nascente Estado brasileiro. As circunstâncias daquele momento histórico criavam um ambiente propício às ideias e às ações que fortalecessem o vínculo com a *pátria*.

O interesse por uma escrita da história nacional e sua divulgação tem íntima relação com este movimento, e a criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), constituiu o início da estreita ligação entre historiografia e Estado que se consolidou no decorrer do Segundo Reinado. O Instituto deveria dedicar-se à escrita da história do Brasil, e ao Estado competia garantir a construção dessa história (GOMES, 1996). Logo, a construção da história de forma sistematizada na perspectiva da nação viabilizou-se no interior do processo de consolidação do Estado Nacional.

Inicia-se então uma produção de livros escolares de *história do Brasil* com o pressuposto de que o conhecimento da história do país seria o primeiro passo para estimular o amor à pátria. Portanto, as diversas formas de elaboração da imagem de nação

<sup>1</sup> Doutora em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (*In memoriam*).

podem ser percebidas nos limites de sua criação histórica nos livros didáticos, e essas formas constituem o tema deste artigo.

Pertencem a este período os dois compêndios sobre a história nacional que, embora concebidos fora do âmbito do IHGB, tiveram suas trajetórias marcadas pela interferência desta instituição. Foram os livros de *História do Brasil* publicados para o ensino brasileiro nas primeiras décadas do século XIX e que correspondem à primeira fase da historiografia didática nacional<sup>2</sup>: o *Resumo de Historia do Brasil*, de Henrique Luís de Niemeyer Bellegarde, de 1831, e o *Compendio da Historia do Brasil*, de José Ignacio de Abreu e Lima, publicado em 1843 em dois volumes na sua primeira edição, e que serviram de fontes para este estudo<sup>3</sup>. Tais livros foram adotados no Colégio de Pedro II<sup>4</sup>, instituição modelar do ensino secundário no país<sup>5</sup>.

Uma característica importante deste período é que os autores dos primeiros compêndios de história nacional não se inspiraram em historiadores brasileiros. Suas fontes principais foram livros de autores estrangeiros que escreveram sobre o Brasil. Naquele momento o IHGB iniciava seu trabalho de coleta e catalogação das fontes documentais do passado nacional e promovia concursos para incentivar a produção histórica, como o prêmio oferecido a quem apresentasse o melhor plano para escrever a história do Brasil, na década de 1840<sup>6</sup>. Ou seja, não havia naquele momento uma obra de síntese de autor nacional sobre a história brasileira, mas mesmo assim apareceram livros didáticos que lançaram as bases de uma pedagogia da nação. Para esta produção, os autores contaram com trabalhos pioneiros sobre a história brasileira, produzidos por eruditos e literatos estrangeiros do século XIX, como a obra *History of Brazil* de Robert Southey, publicada em três volumes (1810, 1817, 1819) e traduzida para o português apenas em 1862 (IGLÉSIAS, 2000).

O livro didático, como artefato histórico e cultural e veículo do saber institucionalizado na conformação de um discurso histórico, serviu aos diferentes projetos de nação. A modalidade desse discurso articulou fatos, suprimiu outros, enalteceu personagens e esqueceu outras tantas figuras anônimas que construíram nosso passado/ presente/ futuro (GASPARELLO, 2004)<sup>7</sup>. A inserção do livro didático no

<sup>2</sup> Segundo Gasparello (2004), no século XIX a historiografia didática nacional pode ser identificada em duas fases: uma história *patriótica* (1831-1861) e uma história *imperial* (1861-1900).

<sup>3</sup> A documentação referente a este estudo foi localizada principalmente nos acervos do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), do Arquivo Nacional e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

<sup>4</sup> A fundação do Colégio de Pedro II na Corte do Rio de Janeiro está ligada à política de instituição oficial de instrução secundária na Corte como curso regular e seriado e para servir de modelo aos demais estabelecimentos do império, que eram incentivados a adequar seus programas aos do Colégio, segundo o modelo de ensino literário e humanístico. Seus professores, também pertencentes à elite intelectual e política, foram tradutores e autores de obras didáticas autorizadas para o ensino no Colégio e que também foram adotadas por outras instituições oficiais e particulares do Rio de Janeiro e de outras províncias do império (HAIDAR, 1972; GASPARELLO, 2004).

<sup>5</sup> O Colégio de Pedro II teve seu nome alterado com a República, inicialmente para *Instituto Nacional de Instrução Secundária* e, logo depois, *Ginásio Nacional* (1892). Em 1909 passou a ter um duplo nome: o Externato voltou a chamar-se Colégio de Pedro II e o Internato Instituto Bernardo Pereira de Vasconcelos. Em 1911 houve a reunificação dos estabelecimentos sob o antigo nome, sem a partícula 'de': Colégio Pedro II, nome conservado até hoje (sobre o assunto, DORIA, 1997; ANDRADE, 1999; VECHIA; LORENZ, 1998).

<sup>6</sup> O vencedor foi o naturalista alemão Karl Friedrich Philip von Martius com sua Memória *Como se deve escrever a história do Brasil*, que repercutiu significativamente na nossa historiografia (IGLÉSIAS, 2000).

<sup>7</sup> O livro didático tem sido um referencial no estudo dos processos de construção dos diferentes saberes e

processo histórico moderno da escolarização evidencia seu caráter de referência histórica que confere a este objeto uma dimensão privilegiada no estudo histórico da educação e constitui um *corpus* específico na história das disciplinas escolares, na perspectiva da construção social do currículo e da cultura histórica do seu tempo. Le Goff (1992, p. 47-48) destacou como a relação entre o livro escolar e a cultura histórica constitui objeto da produção historiográfica:

A história da história não deve se preocupar apenas com a produção histórica profissional, mas com todo um conjunto de fenômenos que constituem a cultura histórica, ou melhor, a mentalidade histórica de uma época. *Um estudo dos manuais escolares de História é um aspecto privilegiado, mas esses manuais praticamente só existem depois do século XIX* (grifos meus)

No século XIX, a História ensinada como *História Universal* no Colégio de Pedro II serviu à continuidade de um modelo escolar que identificava o conhecimento com as humanidades clássicas, e tal modelo foi legitimado socialmente reforçando uma identidade de elite. Esta característica contribuiu para a unidade e para a identificação do grupo dirigente em relação a uma cultura considerada *universal*<sup>8</sup>. Neste processo, os livros didáticos foram dispositivos que serviram para a longa continuidade desse modelo, ao consolidarem um roteiro temático que privilegiou o enfoque da identificação com as raízes históricas europeias, associado a determinados marcos cronológicos do passado que teceram a trama genealógica da *história escolar*.

A contribuição de Elias (1994) sobre o significado do termo *processo* na experiência histórica apoia a perspectiva de que o processo educacional contribui para o fortalecimento de padrões e modelos da e para a sociedade, em determinado momento histórico. A sociologia eliasiana também nos permite compreender como os símbolos, valores, crenças e costumes de uma cultura são interiorizados pelos indivíduos deste grupo como parte de si próprios. Neste sentido, o modo como as instituições educativas são configuradas e exercem a força de suas práticas cotidianas constitui um importante elo na rede de interdependências da criação de uma cultura comum, compartilhada pelos indivíduos (sociais) que passam pelo processo de formação e que resulta no fortalecimento de processos de identificação a um grupo.

O que caracteriza a construção da identidade é o seu caráter de *processo*, o que possibilita apreender diferentes concepções e práticas de uma identidade *brasileira* ao longo de sua história. A formação de uma identidade *nacional* resulta de um processo complexo de símbolos, tradições, rituais e memória histórica, para a qual concorrem as várias experiências sociais e culturais que os indivíduos partilham ao longo de sua vida.

---

das disciplinas escolares, na perspectiva da história cultural. Cf. Chartier (1990, 1994); Choppin (2000, 2004, 1992); Bittencourt (2008); Chervel (1998); Fonseca (2001); Miranda e Luca (2004); Munakata (2004); Gatti Júnior (2004); Gasparello (2004; 2009), entre outros.

<sup>8</sup> As modificações introduzidas nos Programas do ensino secundário pelas diversas reformas educacionais seguiram a tendência de torná-los cada vez mais nacionais e corresponderam aos desafios colocados a uma ordem educacional que, ao valorizar a cultura clássica, estava em contradição com a tarefa de construção da nação, de valorização das coisas *nacionais* (GASPARELLO, 2004).

A compreensão do nacionalismo em seu aspecto de processo social implica perceber a interdependência dos diferentes grupos sociais, que conformam, reproduzem e que fazem emergir novas identidades sociais. Trata-se de um fenômeno profundamente arraigado na cultura, quando se configura uma identidade cultural para *indivíduos sociais*. Como observou Elias (1997), implica ainda em uma ação de diferenciação – na distinção de um ambiente vizinho e sua oposição a ele, bem como na fixação de limites.

O estudo de Hall (1998) sobre o tema fortalece a compreensão do papel das representações sociais na formação e transformação das identidades. Para o autor, “uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 1998, p. 50). Nessa linha, Guibernau (1997, p. 83) analisou que dentre as funções preenchidas pela identidade, a identidade nacional torna as relações possíveis com os outros, na medida em que “a nação aparece como um fundo comum no qual vivem e trabalham os indivíduos com uma *cultura comum*, criando um mundo significativo”. As culturas nacionais produzem sentidos sobre “a nação”, com os quais os indivíduos de uma comunidade podem se identificar e construir identidades. Nessa perspectiva, como observou Anderson (1983), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”.

A cultura “nacional” tornou-se uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade. Sob a ação do Estado moderno, instalou-se um movimento de criação de uma cultura homogênea e de instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional.

Generalizou-se um processo que fortaleceu uma *forma escolar* de educação – sistema de aulas, cursos, séries, currículo –, com normas de acesso e permanência, regulamentações de planos de estudos e programas, provas, exames, a formação de um corpo de profissionais, entre outros. Como Vincent, Lahire e Thin (2001) alertaram, a emergência da forma escolar constituiu um novo modo de socialização – o escolar. Um modo que não cessou de se estender e generalizar, tornando-se um modo de socialização dominante de nossas formações sociais. Nesse contexto, a formação de uma cultura nacional contribuiu para a criação de padrões de alfabetização universais e generalizou uma única língua vernácula como o meio dominante de comunicação (HALL, 1998).

Segundo Hobsbawm (1990), no século XIX os conceitos de *nação*, *pátria* e seus afins estavam ainda sendo criados e reelaborados no discurso político e social europeu. No Brasil, os intelectuais ligados ao IHGB irão se empenhar em produzir uma historiografia com uma visão homogênea do Brasil e conformadora de uma *nação brasileira*, definida em sua identidade como ligada a uma tarefa civilizadora iniciada com a colonização portuguesa. A construção da identidade dos antigos *colonos*<sup>9</sup> aos *civilizados* europeus, o jogo das semelhanças e das diferenças, que caracterizou o movimento que aspirava à individuação ou ao “recorte da identidade” do corpo político do Império Brasileiro, enfatizou as semelhanças ao grupo escolhido (MATTOS, 1990).

---

<sup>9</sup> Na estrutura de produção montada pela colonização, o *colono* era o *proprietário colonial* que, nas condições da época, configurava-se como agente gerador da atividade produtiva colonial: “Somente eram colonos aqueles que eram proprietários – de mão-de-obra, de terras, dos meios de trabalho, em cada uma das regiões surgidas com a atividade colonizadora”. Os excluídos desta relação – escravos, brancos pobres, índios – constituíam a categoria de *colonizados* (MATTOS, 1990, p. 26-27).

Para construir a nação, a história e a geografia foram convocadas no ensino. Como instrumentos de legitimação da nacionalidade que se buscava definir, os estudos históricos (e geográficos) beneficiaram-se, como campos de saber, com as possibilidades abertas ao campo e responderam ao desafio. Tratava-se de articular a dimensão material do Estado-nação – o seu território – com a dimensão intelectual e simbólica da escrita de uma História, bem como com a consolidação de uma memória: inventar suas tradições, construir os marcos da nação: suas origens, heróis e personalidades exemplares da nacionalidade. Uma identidade construída com referência ao passado, como indica Hobsbawm (1998, p. 22):

Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana.

A operação histórica realizada levou em conta as expectativas sobre o futuro dessa nação. O guia e modelo desta tarefa foram encontrados na história do mundo ocidental. Nesta perspectiva, a Europa, símbolo de *cultura e civilização*, tornou-se paradigma dessa construção histórica:

A história da colônia assim interpretada não é tão somente a história de uma conquista... Mas ela é, prioritariamente, a constatação da superioridade de uma cultura, de uma civilização, de um modo de vida e pensamento, sobre outras formas primitivas que acabam por ser interpretadas como um estado de barbárie (ODÁLIA, 1997, p. 45).

Em relação ao *território* – herdado dos tempos coloniais – seria preciso preservá-lo por inteiro salvando-o do perigo de desagregação, um risco possível se não fosse combatido o que João Ribeiro (1900) chamou de “espírito das capitânicas”. Para concretizar o objetivo maior – garantir a unidade do Estado-nação – tornou-se necessária a construção de uma identidade pelo espaço (MORAES, 1991). Com a definição do território em sua unidade, como o “corpo da pátria”<sup>10</sup> herdado da colonização, e a forma de governo, que garantia a unidade e a preservação de valores aristocráticos, a tarefa seguinte seria assegurar os contornos “civilizados” das elites nacionais.

A ideia de civilização estava associada à apropriação de uma cultura considerada superior e que caracterizava as nações “civilizadas”. As elites intelectuais do Primeiro Reinado tinham estudado na Europa; além da marca europeia da antiga metrópole, tudo as ligava ao Velho Mundo: as Universidades de Coimbra e Paris, os Seminários e Colégios dos jesuítas, com sua cultura humanística, foram os referenciais fundantes utilizados pelas nossas elites para pensar o *nacional* e construir as representações que definiriam o homem de cultura da nova nação.

Para os historiadores e demais pensadores e cientistas sociais, tornou-se uma tarefa complexa dar conta da história nacional de um país construído sob as bases tanto de

<sup>10</sup> Sobre o estatuto territorial no discurso da nação, ver Magnoli (1997).

um processo de colonização europeia quanto da escravidão; portanto, nos contornos da pluralidade de diferentes grupos que se relacionaram nos termos de uma hierarquia social, da discriminação e dos preconceitos de toda ordem. Houve um grande esforço, por parte dos nossos intelectuais, para conciliar o conhecimento científico do século XIX com a realidade do país, como Odália (1997) já observou. Nesta tarefa, entram em ação as escolhas:

São valores que deverão ser escolhidos e atingidos, são opções sociais, étnicas, políticas, econômicas, antropológicas etc. que deverão ser feitas. Uma Nação não é um simples aglomerado de indivíduos; não é somente uma presença territorial ou uma unidade e continuidade espaciais. Ela é algo mais amplo e sofisticado (ODÁLIA, 1997, p. 35).

No entanto, concordamos com Gomes (1996, p. 21) que não se trata apenas de um “maquiavélico exercício de manipulação de massas”, ou seja, os elementos simbólicos e os sentimentos mobilizados não são escolhas arbitrárias. Ou seja, tais elementos estão vinculados a tradições cujas raízes se encontram no passado de comunidades com identidades que têm de ser levadas em conta.

### Os livros didáticos e a história da nação

Além de se constituir como importante dispositivo no mundo escolar – instituidor de saberes e de práticas –, o livro didático expressa, como objeto de cultura, o complexo conjunto formado pelas manifestações do campo cultural, artístico, político e ideológico de uma época. Como fonte de pesquisa, permite a análise dos diferentes modos como os homens se relacionaram com o seu passado e como o legitimaram para o ensino. A história ensinada nos livros didáticos com a perspectiva *nacional* deu ênfase nos aspectos e nos personagens considerados construtores da nacionalidade.

No ensino secundário, a história escolar atendeu a grupos privilegiados que se destinavam aos estudos superiores e aos cargos importantes na administração pública e favoreceu o desenvolvimento de uma identidade e de um sentimento de pertença a um grupo distinto dos demais, no interior de um país socialmente desigual e com uma diversidade de grupos considerados “inferiores” na escala social (pretos, mulatos, índios, brancos pobres).

Os pesquisadores do livro didático destacam seu caráter de invenção cultural que, como objeto instituído e legitimado socialmente para o campo escolar, tornou-se construtor e divulgador de cultura, conhecimentos simbólicos e ideologia. Um papel reforçado com a expansão do seu uso na escolarização e com o aparecimento de novas publicações, especialmente dedicadas ao ensino.

Em diferentes momentos, a elite intelectual assumiu a missão de revelar a verdadeira realidade nacional e a de definir as suas bases futuras (LUCA, 1999). A tarefa urgente de organizar a nação parecia constituir uma tarefa que pertencia naturalmente às elites.

Dela os intelectuais têm ainda mais motivos para participar, na medida em que constitui um fato indissolúvelmente cultural e político: forjar um povo também é traçar uma cultura capaz de assegurar a sua unidade (PÉCAUT, 1990, p. 15).

Dentre os historiadores brasileiros, Francisco Adolfo Varnhagen (1854) foi o primeiro a fazer um discurso fundante do passado colonial brasileiro de uma forma coerente e estruturada, baseada em pesquisa exaustiva de fontes históricas. Sua obra foi concebida como contribuição ao processo de formação da nação brasileira, tornando-se por isso mesmo referência obrigatória e servindo de modelo para os autores didáticos da segunda metade do século XIX.

Embora Bellegarde e Abreu e Lima pertencessem à elite cultural de sua época, eles não foram professores do Imperial Colégio de Pedro II. Na segunda metade do século XIX, tornou-se usual aos docentes do Colégio, principalmente os de História, escreverem seus livros didáticos. Apesar de o *Resumo* de Bellegarde (1831) ter sido indicado para a instrução primária das escolas da Corte e de o *Compêndio* de Abreu e Lima (1843b), embora não tenha sido recomendado pelo IHGB, os livros destes dois autores foram adotados no Imperial Colégio até a publicação das *Lições de História do Brasil* de Joaquim Manuel de Macedo (1861), então professor catedrático de *História Universal e do Brasil* daquela prestigiada instituição<sup>11</sup>.

O *Resumo de História do Brasil* de Bellegarde (1831) é anterior à criação do Instituto Histórico e Geográfico (IHGB), e é produto de uma tradução do *Resumé de l'histoire du Brésil*, de Jean-Ferdinand Denis (1798-1890)<sup>12</sup>. Denis era sócio correspondente do IHGB e muito considerado entre os membros do Instituto, com os quais mantinha correspondência.

O livro de Bellegarde/ Denis (1831) trazia a narrativa do passado sob a ótica de uma *história nacional* – até um passado ainda recente, contemporâneo de seus leitores, já que a escrita abrangia os eventos até 1828. Bellegarde, situado em posição privilegiada no círculo do poder cultural e político, obteve para seu livro o beneplácito do IHGB – o lugar social da produção histórica e geográfica – e teve apoio formal do Estado, com a aprovação do *Resumo* para uso nas escolas. Seu livro se tornou, assim, o primeiro de história nacional adotado no ensino brasileiro após a independência – na escola elementar e no secundário do Colégio de Pedro II<sup>13</sup>.

No *Resumo* (1831, p. 21), a história nacional é apresentada em *seis épocas*. A primeira, que não constava do original francês, mostra, sob o título *O Brasil antes da conquista*, um autor crítico que aponta os malefícios da ação conquistadora dos portugueses e os dos

---

<sup>11</sup> O professor de História do Colégio Pedro II, o médico e romancista Joaquim Manuel de Macedo escreveu suas *Lições de História do Brasil* (1861 e 1863) inaugurando uma história *imperial* que teve por base a *História Geral* de Varnhagen (1854).

<sup>12</sup> Jean-Ferdinand Denis (1798-1890), escritor francês, escrevera antes (1821-1822), com a colaboração de Thomas-Marie-Hippolyte Taunay, *Le Brésil, histoire, mœurs et coutumes des habitants de ce royaume*, em seis volumes. Este livro deve ter fundamentado o *Resumé* de 1825, época em que Bellegarde estava na França. (LAROUSSE, 1875). Também merece destaque o papel de Denis no desenvolvimento do Romantismo no Brasil, tendo estimulado a nacionalização das letras brasileiras (COUTINHO, 1997).

<sup>13</sup> Embora na época da publicação do *Resumo* não existisse o Instituto Histórico e Geográfico, Bellegarde será admitido como sócio pouco tempo de sua criação; seu irmão, Pedro Bellegarde, foi ministro do Império e um dos fundadores do Instituto, tendo se responsabilizado pelas publicações após a sua morte.

européus em geral no que diz respeito aos indígenas da América, bem como denuncia “sua quase total aniquilação”.

A partir da “segunda época”, já seguindo o texto francês, o texto revela um espírito crítico em relação aos conquistadores: “Segundo o costume, começou por dar nome ao país, antes de saber o que ele tinha entre os primitivos habitantes” (p. 41). Define o país com capacidade de defesa e de progresso: “Um povo pequeno e sem recursos, mas cheio do mais nobre patriotismo” (p. 91). As referências aos negros que fugiam da escravidão são positivas, devido “à tirânica injustiça de seus senhores” (p. 140), e conclui que “os audazes africanos” do Quilombo de Palmares atestavam possuir “o verdadeiro valor” de “todas as espécies do gênero humano” (p. 91).

O movimento mineiro, depois conhecido como Conjuração Mineira, tem um lugar modesto no Resumo, sendo criticado pela “singular incúria” das suas principais figuras, embora registre o fato como “notável por ser o primeiro que no Brasil envolve a idéia de independência” (p. 170). O domínio espanhol torna-se marco referencial de duas épocas e palco de acontecimentos importantes para a nação, como o despertar do *patriotismo*.

Para tratar do tema *O Brasil Império Constitucional Independente*, o tom é de exaltação à forma pela qual “um povo ardente e nobre” realizou a transição para a autonomia, diferente da “deplorável sorte de seus míseros vizinhos” (p. 212). O destaque não é tanto o rompimento do laço colonial, mas sim o fato de tal rompimento ter sido realizado sem alterar o governo monárquico, ou seja, com “o mesmo Príncipe, a que por direito indisputável, tinha de primeiro caber a coroa do Tríplice Império” (p. 212). Tal fato é ressaltado pela sua singularidade: “Entre os espetáculos que mais enlevam na história das nações, se distinguirá sempre a Independência do Brasil” (p. 211).

O texto de Denis/ Bellegarde constitui um primeiro modelo de livro didático de História do Brasil, que se apresenta como “resumo”<sup>14</sup> com vistas ao ensino com finalidades *patrióticas*, sem especificar um grande número de datas nem de nomes – algumas datas e nomes aparecem nas margens, ao lado do texto escrito. Além disso, esse *resumo* vem em linguagem simples e bem escrita, contendo uma seleção de eventos políticos considerados os mais significativos da trajetória nacional na formação da *unidade Brasil*, antiga colônia que teve uma independência considerada *sui generis*.

O compêndio mais importante da fase inicial da historiografia didática nacional também foi publicado por um militar, General José Ignacio de Abreu Lima (1796-1869). Pernambucano, era filho do famoso Padre Roma, José Ignacio Ribeiro de Abreu e Lima, integrante da Revolução Republicana de 1817. Abreu e Lima viveu intensamente os eventos da primeira metade do século XIX, com participação destacada nas guerras de independência das colônias espanholas; por esta razão era comum, entre seus críticos, fazerem referência a ele como sendo o “General de Bolívar”.

Um exemplar do *Compêndio*, da edição completa de 1843, foi oferecido ao IHGB pelo autor, “como tributo de respeito e acatamento”<sup>15</sup>. O livro recebeu de Varnhagen (1844)

<sup>14</sup> Os termos “Resumo” e “Lições” eram utilizados nos títulos de compêndios escolares brasileiros e portugueses (MATOS, 1998).

<sup>15</sup> Carta de 8 de setembro de 1843, de José Ignacio de Abreu e Lima ao Cônego Januário da Cunha Barbosa, enviando o seu compêndio, foi lida em sessão do Instituto em 14 de setembro de 1843. Publicada na Revista do IHGB, t. V, p. 395-397.

uma crítica severa, aprovada pelo Instituto. No parecer “Primeiro Juízo”<sup>16</sup>, Varnhagen considerou o texto de Abreu e Lima, em grande parte, como simples reprodução do livro do historiador francês Beauchamp<sup>17</sup> e que Varnhagen tinha como mero plagiador da obra de Southey, *History of Brazil*<sup>18</sup>.

O próprio termo *Compêndio*, que dá título ao livro, evidencia a categoria literária a que o livro se filiava, bem como a sua finalidade: obra dedicada ao *ensino*, para o estudo dos jovens *brasileiros*. Esta intenção, também declarada no prefácio, dá indicações do sentimento *nacionalista* de Abreu e Lima como também sua preocupação pedagógica: como homem letrado e conhecedor das *velhas coisas da pátria*, o autor queria *divulgar* – e a *forma compêndio* parecia ser a melhor opção – a história nacional e os construtores desta nacionalidade para garantir o amor à pátria e aos seus heróis pela *mocidade brasileira*.

Os marcos referenciais e definidores da história da nação estão aí discriminados: descobrimento; início da colonização; o domínio espanhol separando os dois períodos coloniais dos séculos XVI e XVII; o domínio holandês e as guerras contra o invasor; o Brasil como sede do governo português; a independência, o primeiro reinado, a maioria de D. Pedro II.

As ilustrações são dos personagens considerados simbólicos na história nacional e que se tornarão presentes nos livros didáticos posteriores: D. Pedro I (no verso da folha de rosto); Cristóvão Colombo; Pedro Álvares Cabral; Dom Antônio Felipe Camarão e Henrique Dias.

Inspirado no autor da *Corografia Brasileira*<sup>19</sup>, Abreu e Lima inicia o caminho que se tornou roteiro obrigatório para todos os historiadores didáticos do século XIX: o primeiro capítulo era consagrado ao enaltecimento da beleza e da extensão do país: “os seus montes são coroados de magníficos bosques, e seus vales revestidos de perpétua verdura” (1843a, p. 27).

O termo *brasileiro* é utilizado pelo autor para se referir ao indígena, destacando que este lutou ferozmente contra os *invasores e opressores*, os portugueses. Essa concepção será radicalmente combatida pelo historiador Varnhagen (1844) no IHGB e ficará ausente dos livros didáticos no período seguinte, que irá consolidar o modelo de nação identificada com os aspectos “civilizadores” da ex-metrópole.

Na narrativa sobre os conflitos entre colonos e jesuítas, o General escritor posiciona-se a favor dos padres e de uma pedagogia cristã ao assinalar que “a moral e a

<sup>16</sup> O “Primeiro Juízo” de Varnhagen foi aprovado pelo IHGB sobre o Parecer da Comissão de Redação, na sessão de 19/01/1844, e publicado na *Revista Trimestral* do Instituto, n. 21, tomo VI, p. 60-83. As críticas foram feitas também, em “Carta”, RIHGB, v. XIII, 396, escrita em 1846, em aditamento ao “Juízo” sobre o compêndio de *História do Brasil*, de Abreu e Lima.

<sup>17</sup> Alphonse de Beauchamp (1767-1832), historiador orientado para o grande público, interessou-se pela história da Monarquia portuguesa e, particularmente, sobre o episódio da transferência da Corte para o Rio de Janeiro em 1808. Sua obra veio a ser confundida com a prática de plágio, caindo no descrédito dos historiadores e eruditos (MEDEIROS, 2011).

<sup>18</sup> *História do Brasil*, de Robert Southey (1774-1843), é considerada por alguns estudiosos como a primeira história geral do Brasil. A narrativa elaborada por Southey se demarca, em vários aspectos, daquela que seria linhagem predominante na historiografia brasileira oitocentista, sobretudo no que se refere à colonização portuguesa. A Conjuração Mineira é pela primeira vez registrada em livro; para o autor, índios e portugueses foram igualmente bárbaros e cruéis, embora tenha cabido a estes implantar a civilização e construir o Estado (DIAS, 1974).

<sup>19</sup> Pe. Ayres do Casal, 1817.

religião são os únicos fundamentos reais das sociedades” (1843a, p. 63), descrevendo os colonos como “ambiciosos e sem humanidade”<sup>20</sup>.

Os escravos negros são objeto de atenção quando se tornam valorosos soldados, como na guerra contra os holandeses e no quilombo de Palmares. A valentia dos negros do Quilombo é vista com certa admiração e é associada ao caráter de *humanidade* dos negros sublevados. No entanto, estes formariam uma “horda negra que, tornando-se poderosa, pode resistir aos holandeses vitoriosos e aos portugueses por mais de meio século” (1843a, p. 219).

Em alguns trechos, o autor refere-se aos negros em situação de movimentos de rua, como no episódio das turbulências no batalhão dos estrangeiros da Corte: “uma porção de homens de cor, livres e escravos, de motu próprio cooperou com a tropa nacional; mais de cem estrangeiros foram mortos e muitos outros feridos” (1843b, p. 58). A rua, a turbulência, o gosto pela participação em situações violentas, são imagens associadas aos *homens de cor, escravos ou libertos*.

Apesar de posicionar-se pela monarquia, Abreu e Lima (1843a, p. 291) destaca no *Compêndio* o caráter *patriótico* dos revolucionários de 1817: “Foram conduzidos ao Recife os mais *ilustrados patriotas...*” A dificuldade de uma revolução republicana é debitada, em grande parte, ao argumento que será repetido inúmeras vezes pelos partidários da solução monárquica: o costume do povo pela monarquia<sup>21</sup>.

Sobre a independência, Abreu e Lima constrói uma justificativa nos moldes monárquicos com o príncipe herdeiro: “[...] e sem que se contasse com a cooperação do Príncipe, parecia impossível obter algum resultado” (1843b, p. 5). Em posição à primeira vista contrária à sua trajetória de General nas guerras latino-americanas, e, pelo pertencimento a uma família ligada a revolucionários republicanos, Abreu e Lima fortalece o discurso da defesa da monarquia e da Casa de Bragança frente ao perigo que poderia advir de um prematuro governo democrático: “A sua elevação ao trono foi mui provavelmente o meio de preservar o Brasil de uma anarquia ainda mais fatal do que a que tem assolado as outrora colônias espanholas” (1843b, p. 76). Além disso, ele fortalece um dos argumentos decisivos a favor desta visão e que será reproduzido nos compêndios, mesmo nos da Primeira República: “o regime a que o povo estava acostumado era o monárquico” (1843b, p. 77).

Em seu texto, alguns pressupostos da existência de uma nação estavam sendo garantidos, principalmente nos termos da identificação Estado-nação-território. O discurso de Abreu e Lima demonstra a força da base territorial como dimensão inerente na estrutura do conceito moderno de nação: “Éramos de fato independentes, porque havíamos arrojado do solo brasileiro até o último soldado português, dominávamos na terra e nos mares” (1843b, p. 46).

<sup>20</sup> Os “missionários jesuítas... como verdadeiros apóstolos, redobram seus esforços para reprimir a *ávida ferocidade dos invasores portugueses, e a vingança, talvez justa, das povoações selvagens*” (ABREU e LIMA, 1843a, p. 63, grifos meus).

<sup>21</sup> Mais tarde Varnhagen (1854, p. 374), que tanto criticara o texto de Abreu e Lima, empenhou-se em sua *História Geral* em desqualificar a revolução pernambucana e seus principais agentes: “Um mito heróico de patriotismo, não brasileiro, mas provincial, sem fundamento algum” (p. 374). Na sua visão, que constituiu a “história oficial” da época, o episódio republicano de 1817, que ameaçara a unidade do Império, não faria falta à história nacional.

Na análise das turbulências da *soldadesca*, formada *pela classe a mais ínfima da sociedade*, o texto é o de um general que precisa manter a ordem. Sob esta ótica, a disciplina e a hierarquia são sempre privilegiadas, as ações da legalidade são reconhecidas como necessárias e corretas, mesmo sendo comandadas pelo partido ao qual se opõe:

Convém igualmente confessar, que as pessoas mais influentes do partido, que triunfou, não abusaram da vitória; e bem longe de levarem a efeito suas propaladas vinganças contra os portugueses, foram as primeiras a interpor-se entre a *gentalha* e seus *pretendidos inimigos*. (p. 81)

O autor, o compêndio e suas histórias entrelaçadas pertencem ao seu tempo, feito de luta, de esperança e de construção. Suas posições têm a marca de um tempo conflituoso que exigia decisão e ação: resultaram de princípios fortalecidos na experiência histórica que o autor ajudou a construir, na militância das armas da guerra e na das armas da palavra.

Doze anos depois de Bellegarde, Abreu e Lima ampliou a literatura histórica e didática, com estudo, com apoio de fontes e com testemunho pessoal. A nação que emerge de seu compêndio não é pacífica, os heróis erram e cometem crimes e lutam por seus interesses. O índio é o *brasileiro* que luta contra os invasores e opressores; os colonos são ambiciosos e cruéis na caça ao índio; o negro torna-se *fugitivo* e *audaz*; homens ilustres e destemidos que morrem pelo ideal republicano; *patriotas* que salvaram a integridade nacional com a monarquia. E, na população do século XIX, o General enxerga um *povo* com *classes* diferentes, escravos e libertos, que participam de movimentos de rua.

### Considerações finais

Os primeiros livros de intelectuais brasileiros sobre a *história do Brasil* nesta fase tiveram um forte cunho *nacionalista*, conforme também atestam a vida e o trabalho de seus autores, imbuídos do *ideal patriótico* do nacionalismo romântico do início do século XIX.

A história escolar no século XIX está situada no interior de um ensino secundário ainda em formação e intimamente ligada ao conjunto das representações que os diversos atores sociais, em suas práticas culturais e políticas, construíram sobre a sociedade brasileira. O saber histórico escolar configurou-se nos livros didáticos a partir de injunções internas e externas ao processo de escolarização, no jogo dos interesses e das expectativas do campo cultural e político, sob o controle dos grupos dirigentes. Este artigo procurou fortalecer a compreensão de que o processo de construção da história nacional como disciplina escolar passa pelo estudo dos livros didáticos.

Como veículo fundamental para a divulgação da imagem de nação construída a partir de referenciais históricos considerados legítimos e verdadeiros, o livro didático de História do Brasil participou do amplo processo de fabricação de um imaginário sobre a nação. Este aspecto simbólico na teia da memória social permite compreender os livros didáticos como formadores de *identidades sociais* (ELIAS, 1997). Na escrita da história nacional, os autores brasileiros, como Abreu e Lima e Bellegarde, tiveram o passado colonial como referência para tecer os fios de uma nação imaginada segundo os parâmetros do século XIX. Seus textos forjaram uma história *patriótica*, dedicada a

formar jovens brasileiros, idealmente brancos e representados como herdeiros dos seus ascendentes europeus. Embora apontando erros e desvios de colonizadores e colonos, a identidade que se buscou formar naquele momento, em uma sociedade escravocrata e monarquista, foi a dos que pertenciam ao mundo dos senhores, e por isto visíveis na história escrita para ser ensinada.

Segundo Elias (1997), na Europa a imagem ideal de nação foi construída principalmente por um olhar para o passado, ficando o futuro em segundo plano. No Brasil, os historiadores e autores didáticos fizeram um duplo movimento: perscrutaram o passado, mas com os olhos no futuro. Tanto o passado quanto o presente não correspondiam à imagem de nação da qual tivessem orgulho de pertencer. O modelo escolhido foi o da semelhança com o das nações que se distinguiam como “superiores” e “civilizadas” devido à sua etnia branca, à sua cultura e à sua riqueza – os parâmetros dos vencedores e dos conquistadores. Mais do que reconstruir o passado, foi necessário encontrar nele os indícios de um futuro radiante. Mas os processos de construção de identidades, em seu movimento histórico e de renovação constante, vão tornar visíveis as ambiguidades, os conflitos e as contradições de uma sociedade humana em sua complexidade.

### Referências

ABREU e LIMA, José Inácio de. *Compendio da Historia do Brasil*. Tomos I e II. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1843a.

\_\_\_\_\_. *Compendio da Historia do Brasil* em 1 volume. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1843b. 352 p. Publifolha. (Grandes Temas do Pensamento Brasileiro).

\_\_\_\_\_. Carta de 8 de setembro de 1843, ao 1º Secretário do Instituto, Cônego Januário da Cunha Barbosa. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, t. V, p. 395-397, 1843c.

\_\_\_\_\_. *Carta ao Secretário do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro* em 23 de abril de 1844 (Coleção Instituto Histórico).

\_\_\_\_\_. *Resposta* do General J. I. de Abreu e Lima ao Cônego Januário da Cunha Barbosa ou *Analyse do primeiro juízo* de Francisco Adolpho Varnhagen acerca do *Compendio da Historia do Brazil*. Pernambuco: Typographia de M. F. de Faria, 1844.

\_\_\_\_\_. [Francisco Adolpho de Varnhagen, Visconde de Porto Seguro]. *Replica apologética de um escritor calumniado e Juízo Final de um plagiario difamador que se intitula general*. Madrid: Imp. da viuva de D. R. J. Dominguez, 1846.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. Tradução Denise Bottmann, São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. *Colégio Pedro II*. Um lugar de memória. Tese (Doutorado em História Social). Programa de Pós-Graduação, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

BELLEGARDE, Henrique Luís de Niemeyer. *Resumo de Historia do Brasil até 1828, traduzido de Mr. Denis, correcto e augmentado por H. L. de Niemeyer Bellegarde*. Rio de Janeiro: Typ. Gueffier, 1831.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar 1810-1910*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução Mary del Priore. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. *Teoria & Educação*, n. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990, p. 177-229.
- CHOPPIN, Alain (dir.) *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992.
- \_\_\_\_\_. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set/dez. 2004.
- COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. Era Romântica. 4. ed. rev. e compilada, v. 3, Parte 2. São Paulo: Global, 1997.
- DENIS, Jean-Ferdinand . *Resumé de l'histoire du Brésil*. 2. ed. Paris: Lecoite et Durey Librairies, 1825.
- DIAS, Maria Odila da Silva. *O fardo do homem branco*. Southey, historiador do Brasil. São Paulo: Cia. Editora Nacional, Coleção Brasiliana, v. 344, 1974.
- DORIA, Escragnolle. *Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo (1837-1937)*. 2. ed. Brasília: INEP, 1997.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, Lana M. de Castro; \_\_\_\_\_. *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.91-121.
- \_\_\_\_\_. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.
- \_\_\_\_\_. O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M. de S; GONTIJO, R. (orgs.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009, p. 265-279.
- GATTI JUNIOR, Décio. *A escrita escolar da História*. Livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: EDUSC, 2004.
- GOMES, Angela Castro. *História e Historiadores: a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

- GUIBERNAU, Montserrat. *Nacionalismos: o estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Tradução Mauro Gama e Cláudia M. Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. Debaixo da imediata proteção imperial: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889). *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro, v. 156, n. 388, p. 459-613, jul/set. 1995.
- GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p. 5-27.
- HAIDAR, Maria de L. M. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1972.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 1998.
- HOBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismos desde 1780*. Tradução Maria Celia Paoli e Anna Maria Quirino. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Sobre História: ensaios*. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- IGLÉSIAS, Francisco. *Os historiadores do Brasil: capítulos de historiografia brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Belo Horizonte, MG: UFMG, IPEA, 2000.
- LAROUSSE, Pierre. *Grand Dictionnaire Universel du XIX siècle*. Paris: Administration du Grand Dictionnaire Universel, 1875 (Tome quatorzième).
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 2. ed. Tradução Ricardo Leitão et al. Campinas, SP: Edit. UNICAMP, 1992.
- LUCA, Tania Regina de. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: UNESP, 1999.
- MACEDO, Joaquim Manuel de. *Lições de Historia do Brazil* para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo. Rio de Janeiro: Typ Imparcial, de J. M. N. Garcia, 1861.
- \_\_\_\_\_. *Lições de História do Brasil* para uso dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro Segundo por Joaquim Manoel de Macedo. Professor de Chorographia e Historia do Brasil no mesmo collegio. Rio de Janeiro. Em casa de Domingos José Gomes Brandão, 1863.
- \_\_\_\_\_. *Lições de Historia do Brazil*. Para uso das escolas de instrução primaria. Edição revista e atualizada de 1914 até 1922 pelo Professor Rocha Pombo. Rio de Janeiro; Paris: Livraria Garnier.
- MAGALHÃES, Manuel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*. Caminhos da historiografia. Rio de Janeiro, n. 1, Cpdoc/FGV, p. 5-27, 1988.
- MAGNOLI, Demétrio. *O corpo da pátria: imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808-1912)*, São Paulo: Edit. Universidade Estadual Paulista/Moderna, 1997.
- MARTIUS, Karl Friedrich von. Como se deve escrever a história do Brasil. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico*, Rio de Janeiro, v. VI, p.381-95, 1845.
- MATOS, Sérgio Campos. *Historiografia e memória nacional, 1846-1898*. Lisboa: Colibri, 1998.

MATTOS, Ilmar Rohlof de Mattos. *O tempo saquarema: a formação do estado imperial*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

MEDEIROS, Bruno Franco. *Plagiário, à maneira de todos os historiadores: Alphonse de Beauchamp e a escrita da história da França nas primeiras décadas do século XIX*, 2011. Dissertação (Mestrado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26032012-183932>. Acesso em 26 out. 2012.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, v. 24, n. 48, jul/dez. 2004, p. 123-144.

MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, set/dez. 2004, p. 513-529.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Notas sobre identidade nacional e institucionalização da geografia no Brasil. *Estudos Históricos*, v. 4, n. 8, p. 166-176. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1991.

ODALIA, Nilo. *As formas do mesmo: ensaios sobre o pensamento historiográfico de Varnhagen e Oliveira Vianna*. São Paulo: UNESP, 1997.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.

RODRIGUES, José Honório. Prefácio. In: ABREU E LIMA, José Inácio de. *O socialismo*. 2 ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1979.

RIBEIRO, João. *Historia do Brasil*. Adaptada ao ensino primario e secundario por João Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria Cruz Coutinho de Jacintho Ribeiro dos Santos, 1900. 314 p.

TOLEDO, Maria Aparecida L. Tursi. *A disciplina de História no Paraná: os compêndios de História e a história ensinada (1876-1905)*. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em História da Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

VARNHAGEN, Francisco Adolpho de. Primeiro Juizo. *Revista Do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, n. 21, tomo VI, p. 60-83, 1844.

\_\_\_\_\_. *Historia Geral do Brasil*. Madrid: Imprensa da V. Domingues, 1854.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Michael. (orgs.). *Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira*. (1850-1951). Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

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

*Recebido em agosto de 2014  
Aprovado em novembro de 2014*



## O CURRÍCULO DA DISCIPLINA HISTÓRIA NO COLÉGIO PEDRO II – IMPÉRIO

*The curriculum of the History course at Colégio Pedro II - Empire*

Beatriz Boclin Marques dos Santos<sup>1</sup>

### RESUMO

No presente trabalho apresentamos o resultado de uma pesquisa desenvolvida no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM) que teve como objetivo compreender a constituição e as características do currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II durante o Império, com base na análise dos programas de ensino e nos livros didáticos elaborados pelos professores catedráticos do Colégio. Iniciamos o estudo com uma breve introdução, no intuito de mostrar as mudanças na escrita da História ao longo do século XIX e apresentar a concepção da disciplina que predominou no período. O referencial teórico que tomamos como base para o estudo do currículo da disciplina História foram as concepções do teórico inglês Ivor Goodson sobre o currículo prescrito.

**Palavras-chave:** Colégio Pedro II. Ensino de História. Currículo.

### ABSTRACT

We hereby present the results of a survey conducted at the Center for Documentation and Memory of Colégio Pedro II (NUDOM) that aimed to understand the formation and characteristics of the curriculum of History course at Colégio Pedro II during the imperial period, based on the analysis of teaching programs and textbooks prepared by the titular professors. The study starts with a brief introduction, in order to show the changes in History writing throughout the nineteenth century and to present the discipline design that prevailed in the period. The theoretical framework taken as a basis for the study of the History curriculum derives from the conceptions of British theoretician Ivor Goodson on the prescribed curriculum.

**Keywords:** Colégio Pedro II. History teaching. Curriculum.

No século XIX ocorreu um importante momento de reflexão e mudanças sobre o significado do conceito de História. Nesse século, há uma passagem da concepção da História filosófica para a História fundamentada no método científico<sup>2</sup>.

Fica patente a relação “entre a especulação da filosofia da história e os procedimentos posteriores da disciplina histórica fundamentada pela tradição historicista” (GUIMARÃES, 2006, p. 68). Não se passa de uma para outra, embora isso tenha sido afirmado por historiadores da escola metódica alemã, como Meinecke (apud GUIMARÃES, 2006, p. 69). De acordo com os estudos atuais, o regime moderno que se

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II. E-mail: bmarquesdossantos@gmail.com.

<sup>2</sup> Segundo Guimarães (2006, p. 69), na passagem do século XVIII para o XIX a História vai ganhando “profissionalização” e “especialização”. O autor afirma, no entanto, que não se pode “conceber a História como disciplina sem as formulações da Filosofia da História... longe de pensarmos um século XVIII não-histórico por oposição a um século XIX histórico, iremos pensá-los como expressando duas preocupações distintas com relação ao interesse pela História”.

desenvolve com base nos procedimentos científicos tem suas condições de possibilidade na Filosofia das Luzes, que tornou a História objeto de reflexão sistemática e passível de conhecimento racional (GUIMARÃES, 2006, p. 68).

Segundo François Hartog (2006), há uma tensão entre diferentes regimes de historicidade<sup>3</sup>. Até o século XVIII os estudos históricos faziam parte do mundo dos filósofos iluministas, e a História era concebida como uma história filosófica, como nos explica o autor: “Tem como primeiro traço o papel atribuído ao futuro: ela é futurocêntrica ou futurista, construída do ponto de vista do futuro. Declarada assunto do filósofo” (HARTOG, 2006, p. 19).

Hartog refere-se ao regime moderno de historicidade no qual a escrita preocupava-se com o sentido e o devir da razão histórica – portanto, com o futuro. A mudança principal está no novo regime de historicidade. Como consta da citação, o autor não vê ruptura entre a história filosófica e o regime moderno de historicidade.

A mudança na escrita da História aqui apontada, marcada pela passagem da visão filosófica para a perspectiva “romântica” da História, ocorre no mesmo momento em que a História estabelece-se como disciplina acadêmica. Ao longo do século XIX a História se “profissionalizava”, buscando constituir-se em ciência de modo a se consolidar como disciplina acadêmica no âmbito das universidades<sup>4</sup>. Historiadores da escola histórica alemã procuravam abandonar os elementos filosóficos iluministas que a caracterizavam até esse momento, e ela passava a ser concebida como uma ciência que trabalha o conhecimento científico do passado (GUIMARÃES, 2006, p.83).

No processo de afirmação como disciplina de conhecimento científico, a História tornava-se importante instrumento do Estado na construção do conceito de nação. Atendia, assim, ao movimento de pensar o Estado Nação, especialmente em um período de reconstrução do mapa político europeu após o período napoleônico, quando as questões nacionais (nacionalismo e identidade nacional) ganhavam espaço nos debates políticos e culturais. Desse modo, a História foi-se constituindo como disciplina de conhecimento científico, capaz, portanto, de explicar as mudanças decorrentes da ampliação da dimensão do mundo social e político, no que se convencionou chamar de História Universal: “reunião dos acontecimentos de todos os tempos e todas as nações” (HARTOG, 2006, p.19).

Ao longo desse processo de disciplinarização, a História apresentava-se interligada à questão nacional, cabendo-lhe contribuir para a construção do conceito de nação ao revelar o passado dos Estados que se formavam. Segundo Guimarães (2006, p.73), “a História inscreve-se por isso num conjunto amplo de iniciativas do Estado Moderno, que para afirmar seu poder deve agora recorrer prioritariamente à força da pena e não mais das armas”.

<sup>3</sup> “De sorte que 1789 pode datar (simbolicamente ao menos) a passagem do antigo para o novo regime de historicidade” (HARTOG, 2006, p. 16). Hartog assim define o regime de historicidade: “Eu entendo por regimes de historicidade os diferentes modos de articulação das categorias do passado, do presente e do futuro. Conforme a ênfase seja colocada sobre o passado, o futuro ou o presente, a ordem do tempo, com efeito, não é a mesma” (Idem).

<sup>4</sup> Segundo Ana Maria Monteiro, “no campo do conhecimento histórico, o romantismo encontrou sua melhor expressão na chamada ‘escola histórica alemã’, de Humboldt, Niebuhr e Ranke, onde ela se configura como disciplina científica, pretendendo ser objetiva, positiva, limitando suas ambições, contentando-se em dizer como as coisas aconteceram” (MONTEIRO, 2002, p. 95).

Nesse sentido, torna-se importante destacar que a estruturação da História como disciplina acadêmica ocorre concomitantemente ao desenvolvimento de uma História como disciplina escolar:

A segunda metade do século XIX viu nascer uma disciplina que se constituiu ao mesmo tempo em ciência e como objeto ensinável e, também, objeto a ensinar... Mutilante porque História de referência e História escolar fazem parte de um sistema produzido pelos homens de uma mesma época. Dissociá-los parece ahistórico. (ALLIEU, 1995, p. 124 apud MONTEIRO, 2002, p. 91).

Pode-se perceber que a constituição da História ensinada ocorria sustentada pelas bases da História acadêmica, de modo a apresentar “relações complexas entre si para legitimação e atualização”. A História sofre “constrangimentos didáticos e axiológicos” (MONTEIRO, 2002, p. 90-111) para se configurar como uma disciplina escolar de modo a atender a uma finalidade educativa. A autora destaca, ainda, a importância de se utilizar, como fonte de pesquisa sobre o assunto, os livros didáticos e os programas de ensino no intuito de compreender esse “constrangimento” que faz passar a História, expressão de um saber acadêmico, para uma configuração de saber escolar.

A distinção entre História acadêmica e História escolar tem como princípio, neste trabalho, a concepção de saber escolar. Os autores que dialogam com esse conceito veem o professor em sala de aula como o autor de um texto muito particular, resultado dos saberes postos em jogo na sua tarefa docente e de um processo de mediação didática (LOPES, 2002) de modo a tornar o conteúdo do programa compreensível para o aluno:

A recomposição efetuada para fins educativos cria, de acordo com Verret e Chevalard, um saber despersonalizado, que atende a uma programabilidade, que está ali para ser tornado público, que passa por uma dessincretização em relação ao seu contexto de origem e precisa ser submetido a um controle social da aprendizagem. Estes são aspectos a serem observados como elementos para caracterização do saber escolar... admitindo sua especificidade e diferenciação face ao saber acadêmico e reconhecendo neste saber uma elaboração realizada no contexto educativo por meio de um processo de didatização. (MONTEIRO, 2002, p. 111-112).

Nesse período, a escrita da História caracterizava-se pela chamada História Narrativa ou História dos Acontecimentos, caracterizada por colocar em primeiro plano os indivíduos e os acontecimentos e por explicar a evolução do processo histórico dentro de uma cronologia, isto é, colocando os fatos na ordem de ocorrência:

Ao longo de todo o século XIX, enquanto se profissionalizava e ambicionava se apresentar como uma ciência (baseada no modelo das ciências da natureza), a História apoiou-se sobre e colocou em prática um tempo histórico – linear cumulativo e irreversível – correspondendo a uma história política, na qual os príncipes são substituídos por nações como atores da história, e onde o progresso vinha substituir a salvação. (HARTOG, 2006, p. 17).

A consolidação do Estado Nacional brasileiro, na primeira metade do século XIX, desenvolve-se nesse contexto. A construção do sentimento de nação brasileira fazia parte do projeto civilizatório do governo imperial. Era preciso construir a História do Brasil após a sua independência, conhecer a nação, o seu passado colonial, para construir a identidade nacional brasileira. O Estado Monárquico, juntamente com a elite de intelectuais brasileiros, dedicou-se a forjar a identidade nacional dos brasileiros mediante os recursos da educação e da cultura.

Nessa perspectiva, os historiadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (doravante IHGB) tiveram um papel fundamental ao historiar a nação para os brasileiros por meio do estudo do seu passado colonial. Para desenvolver o trabalho de construir uma História do Brasil, os intelectuais historiadores utilizaram-se da concepção de história que se constituía na Europa naquele momento. A escrita da História fundamentada em uma história universal, mestra da vida<sup>5</sup>, ligada às tradições iluministas, de cunho científico, atendeu ao contexto de pesquisar o passado colonial e de valorizar a realidade brasileira sem deixar de declarar o pertencimento do Brasil à civilização ocidental – como se pode verificar na obra História Geral do Brasil (VARNHAGEN, 1854), primeiro modelo para a elaboração de livros didáticos.

O Colégio Pedro II representou o espaço estratégico onde ocorreu esse processo de disciplinarização da História – aqui, disciplinarização remete à construção científica da História, ou seja, ao lugar onde ocorreu o processo de produção de uma História escolar, ao serem criados espaços e tempos para o ensino da História de forma articulada à construção de uma história científica que, no caso brasileiro, tinha como lócus privilegiado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro<sup>6</sup>, onde foi pensada e escrita a História articulada com a construção da identidade nacional. Faziam parte das duas instituições – o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – os intelectuais encarregados de escrever e ensinar a História no Brasil, em uma articulação singular entre a História acadêmica e a História escolar, como veremos mais adiante.

## O Ensino de História no Colégio Pedro II

O ensino da História no Brasil está intimamente relacionado ao Colégio Pedro II, instituição criada como estabelecimento oficial do ensino secundário para atender às necessidades de formação de uma elite social para a qual o projeto civilizatório do Império era especialmente dirigido<sup>7</sup>. Para corresponder às diretrizes desse projeto político e

<sup>5</sup> A *Historia-magistra*, criada por Cícero na Roma Antiga, expressava a concepção de história (hegemônica por mais de mil anos) como uma narrativa do que aconteceu, resultado de uma seleção dos acontecimentos exemplares. Coletânea de exempla, tinha por objetivo formar o cidadão, esclarecer o homem político, mas também servia para a instrução do homem comum. História filosófica, de cunho moral, era como que um espelho onde cada um poderia observar-se para agir e tornar-se melhor. (MONTEIRO, 2002, p.93)

<sup>6</sup> Instituição fundada em 21/10/1838, no período da Regência. Constituída inicialmente por 27 sócios da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. Originou-se da proposta do marechal de campo Dunha Matos e do cônego Januário da Cunha Barbosa.

<sup>7</sup> A diretriz maior do projeto político-cultural objetivava colocar o Brasil entre as ‘nações civilizadas’ e, nestes termos, a política educacional concentrou inicialmente esforços no sentido da regulamentação e elevação do nível de ensino superior, principalmente nos cursos jurídicos, e implementação da instrução pública e particular, primária e secundária (ANDRADE, 1999, p. 6).

cultural do Estado Monárquico, os jovens da elite brasileira deveriam receber orientação pedagógica inspirada nos modelos europeus, o que correspondia a uma educação tradicional humanística, de caráter acadêmico e de inspiração erudita (ANDRADE, 1999).

A disciplina História teria um importante papel na consolidação do Estado Nacional: o de contribuir para forjar a nacionalidade brasileira. Nesse sentido, construir uma História Nacional era fundamental ao processo de formação de uma identidade brasileira. Tornava-se necessário, portanto, estudar o Brasil, conhecer a gênese desta nação, “fazê-lo conhecido para dentro e para fora” (GUIMARÃES, 2006, p. 71).

A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838) também se insere nesse contexto. Seus historiadores deveriam produzir uma historiografia que iria contribuir para a definição do conceito de nação brasileira e para a construção da identidade nacional:

Assim, é no bojo do processo de consolidação do Estado Nacional que se viabiliza um projeto de pensar a história brasileira de forma sistematizada. A criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) vem apontar em direção à materialização deste empreendimento, que mantém profundas, relações com a proposta ideológica em curso. Uma vez implantado o Estado Nacional, impunha-se como tarefa o delineamento de um perfil para a “Nação Brasileira”, capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das “Nações”, de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX. (GUIMARÃES, 1988, p. 2).

Por conseguinte, coube ao IHGB a missão de pensar e escrever a história nacional, como consta dos Estatutos da Instituição:

Coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a história e geografia do Império do Brasil, e assim também promover o conhecimento destes dois ramos filológicos, por meio do ensino público escrever uma história nacional única do Brasil [...] e não deixar mais ao gênio especulador dos estrangeiros a tarefa de escrever nossa história<sup>8</sup>.

Constituíam-se, assim, uma escrita da história acadêmica que serviu de base para uma História ensinada, por meio dos compêndios didáticos elaborados pelos professores catedráticos do Colégio Pedro II. Para Andrade (2007, p. 219), “o lugar institucional da produção histórica é o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), o lugar da produção didática é o Colégio Pedro II”.

Pode-se perceber que o processo de construção de uma produção didática para a disciplina História acontecia no Brasil no âmbito de duas instituições criadas na esfera do Estado – mais precisamente da Monarquia –, uma vez que ambas estavam sob a proteção direta do Imperador D. Pedro II<sup>9</sup>. Desse modo, a disciplina História desenvolveu-se em circunstâncias muito peculiares, em espaços circunscritos a uma elite intelectual e sob

<sup>8</sup> Revista do IHGB – 2. ed. Rio de Janeiro, 1856. Tomo I, Artigo 1º dos Estatutos.

<sup>9</sup> GUIMARÃES, L.M.P. (apud ANDRADE, 2007, p. 220: *Debaixo da imediata proteção de Sua Majestade Imperial: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1837-1889)*. Revista IHGB, Rio de Janeiro, n. 388, 1995.

a influência do Estado Imperial, empenhado na elaboração de uma escrita da história nacional e no ensino desta no âmbito escolar:

Enquanto na Europa o processo de escrita e disciplinarização da história estava-se efetuando fundamentalmente no espaço universitário, entre nós esta tarefa ficará ainda zelosamente preservada dentro dos muros da academia de tipo ilustrado, de acesso restrito, regulamentado por critérios que passam necessariamente pela teia das relações sociais e pessoais. Como traços marcantes desta história nacional em construção, teremos o papel do Estado Nacional como eixo central a partir do qual se lê a história do Brasil, produzida nos círculos restritos da elite letrada imperial (GUIMARÃES, 1988, p.60).

Cabe também destacar a relação que se estabeleceu entre o Estado e os intelectuais ao longo do período imperial, fazendo com que as escolhas tanto para os trabalhos desenvolvidos no IHGB quanto para o magistério no Colégio Pedro II estivessem diretamente relacionadas aos interesses do Imperador. Segundo o historiador Manoel Salgado Guimarães, essa aproximação entre o Estado e os intelectuais responsáveis pela escrita da História levou muitos deles a também ensiná-la:

[...] empenhados na tarefa de escrita da história nacional o Estado e a Monarquia. Tradição portuguesa, mantida deste lado do Atlântico, de intensas relações entre o Estado e o intelectual: são os cargos públicos e as bolsas concedidas pelo próprio imperador que frequentemente viabilizam, materialmente, o trabalho intelectual. (GUIMARÃES, 1988, p. 7)

O ensino de História do Colégio Pedro II foi, portanto, construído e referendado pelos historiadores do IHGB, que orientavam o conhecimento histórico a ser lecionado. A tradição historiográfica iluminista marcada pela abordagem linear e pela chamada história mestra da vida, no sentido de “ensinamento de que pode se revestir uma dada experiência histórica” (GUIMARÃES, 1988, p. 14), caracterizavam os trabalhos do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Em 1840 o IHGB promoveu um concurso para seleção do melhor plano de escrita da História do Brasil, o que representou a primeira iniciativa concreta de sistematização de uma História do Brasil a ser ensinada. O vencedor – o alemão Karl Philipp von Martius – detalhou, em seu texto historiográfico, os conhecimentos fundamentais que deveriam constar de um programa de História que visasse contribuir para a construção de uma identidade nacional:

Esta identidade estaria assegurada, no seu entender, se o historiador fosse capaz de mostrar a missão específica reservada ao Brasil enquanto Nação: realizar a ideia da mescla das três raças, lançando os alicerces para a construção do nosso mito da democracia racial. (GUIMARÃES, 1988, p. 12).

Desde o primeiro regulamento do Colégio Pedro II (o de número 8, datado de 31 de janeiro de 1838, que continha o primeiro estatuto do Colégio), a História fazia parte

do plano de estudos como disciplina escolar obrigatória. Esse documento, elaborado pelo Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos, incluía a estrutura organizacional e os fundamentos filosóficos do Colégio.

O regulamento estabelecia que a duração do curso inicial no Colégio seria de oito anos<sup>10</sup>, com estrutura seriada e sequencial e séries identificadas como aulas, em um sistema decrescente pelo qual o curso iniciava-se na oitava aula. A disciplina História era ministrada a partir da sexta aula (correspondendo ao terceiro ano do curso), tendo continuidade nas quinta, quarta, terceira, segunda e primeira aula, sendo, portanto, considerada uma matéria de peso em um currículo que primava pela formação clássica e erudita.

O Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos dispensava especial cuidado à escolha dos professores e do material a ser utilizado pelos alunos, tomando a si a responsabilidade pela escolha dos compêndios – como eram conhecidos os livros didáticos da época. Os primeiros compêndios por ele indicados e aprovados foram os manuais franceses de Cayx e Poisson (História Antiga) e os de Rozoir e Dumont (História Romana), primeiramente importados e mais tarde traduzidos pelo primeiro professor catedrático do Colégio Pedro II, José Justiniano da Rocha<sup>11</sup>. Nesses primeiros anos do curso, História e Geografia compunham uma mesma cadeira. Enquanto a Geografia era ensinada nas oitava, sétima e sexta aulas (nesta última também acompanhada por dois tempos de História), a História fazia parte de praticamente todo o curso, com carga bem mais elevada do que a Geografia.

O método simultâneo – estudo concomitante de várias matérias distribuídas pelos anos do curso – constituiu-se em novidade no Brasil, substituindo o sistema de aulas avulsas, como constata Penna (2008, p. 60):

O Colégio Pedro II, ao contrário do sistema de cadeiras avulsas, adotava o que poderia ser chamado de um currículo seriado e multidisciplinar. Esta mudança foi tão radical que houve dificuldade de adaptação tanto por parte do país quanto dos professores e este nível de instrução chegou a mudar de nome de aulas menores para instrução secundária.

No final do Regulamento no 8 há um “mapa das lições” que devem acontecer em cada semana nas diversas aulas do colégio, e a que se referem as tabelas de que trata o art.11712. Esse mapa reproduz a grade curricular inicial para a escola, ou o primeiro currículo prescrito no Brasil, uma vez que lista todas as matérias lecionadas, os respectivos tempos semanais e a carga horária total do curso. Vale destacar a prevalência do ensino das humanidades, cabendo às aulas de Latim a maior carga horária semanal (50 tempos), seguidas do Grego (18 tempos), da Retórica e Poética (20 tempos), da Filosofia (20 tempos), da História (12 tempos) e da Geografia (11 tempos). As disciplinas que compõem as chamadas Ciências da Natureza aparecem em um segundo bloco, com a Matemática subdividida em Aritmética, Geometria, Álgebra e Trigonometria/ Mecânica,

<sup>10</sup> Em 1º de Fevereiro de 1841, novo regulamento alterou os Estatutos do Colégio Pedro II, passando o curso completo para sete anos.

<sup>11</sup> Os livros pertencem ao acervo do NUDOM.

<sup>12</sup> Revista Internato (1953, p. 127).

totalizando 29 tempos semanais; a Astronomia com 3 tempos, a História Natural com 4 tempos, as Ciências Físicas com 6 tempos, o Desenho com 8 tempos e a Música Vocal com 6 tempos.

Nesse plano de estudos, o ensino de ciências está inserido nas chamadas “humanidades”, marcado pelo conteúdo enciclopédico e academicista, com o propósito de oferecer uma cultura geral ao aprendiz, como veremos a seguir.

No que concerne aos professores, o Regulamento estabelecia normas que fundamentavam a participação docente no Colégio, seja na sala de aula seja na área administrativa, competindo aos professores “não só ensinar a seus alunos as Letras e as Ciências na parte que lhes competir, como também quando se oferecer ocasião, lembrar-lhes seus deveres para com Deus, para com seus Pais, Pátria e Governo” (REVISTA INTERNATO, 1953, p. 111).

Por conseguinte, fica patente a função formativa – além da educativa – nas origens do Colégio Pedro II, na premissa de que os jovens alunos iriam futuramente ocupar funções públicas de prestígio e poder e para tanto deveriam aprender na escola, além dos conhecimentos disciplinares, valores identificados com a nação brasileira, a família e a religião. Nos programas de ensino do século XIX constata-se, ainda, a inserção do ensino religioso, com o objetivo de atender à expectativa de formação moral que complementasse uma educação erudita nos moldes europeus, retratando os valores da civilização ocidental.

O Regulamento no 8 também prevê a participação dos professores, juntamente com o Reitor, nas decisões pedagógicas e administrativas do Colégio, no chamado Conselho Colegial – mais tarde transformado em Congregação – como reza o Art. 2º do Título I, Parte 1: “O Reitor, na primeira segunda-feira de cada mês, congregará, em Conselho Colegial, o Vice-Reitor, Capelão e Professores para com eles se ocupar de tudo o que interessar ao Colégio, tomando nota das observações que ocorrerem” (REVISTA INTERNATO, 1953, p. 110).

Desde a sua fundação, o ensino no Colégio Pedro II era ministrado por ilustres professores, intelectuais destacados na sociedade reconhecidos pelo “notório saber”. A ausência de instituições formadoras de professores para o ensino secundário fez com que o Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos, com a aquiescência do Imperador D. Pedro II, selecionasse, na comunidade letrada do Império, aqueles que ministrariam o ensino no Colégio. Tratava-se de advogados, médicos, escritores membros de uma elite intelectual que buscou sua formação inicialmente no exterior e mais tarde no Brasil, com a criação das universidades brasileiras. Durante o Império, a grande maioria desses professores eram sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e catedráticos do Colégio Pedro II, comprometidos com o projeto monárquico de construir o sentido de nação brasileira pela educação. Tais professores eram indicados para ocupar as cátedras do Colégio Pedro II pelo Ministro do Império e em seguida pelo próprio Imperador, como podemos constatar nos livros e ofícios de nomeação existentes no NUDOM. Nesse contexto, o termo “cadeira” foi utilizado para designar uma especialidade de estudos a ser ministrada pelo respectivo professor – o catedrático – tanto no Colégio Pedro II quanto em institutos superiores: “É importante destacar que o termo “cadeira” foi utilizado, no

Decreto do Ministro Monte Alegre de 3 de abril de 1849, para designar uma especialidade dos estudos a ser ministrada pelo respectivo professor – catedrático – no Colégio e nos Institutos Superiores [...]” (GASPARELLO, 2002, p. 87).

Segundo Andrade (2007, p. 222), o professor titular da cadeira, catedrático de notório saber, acabou ficando conhecido como “o dono da cadeira”:

Os professores catedráticos do Colégio Pedro II foram, em sua maioria, “homens do mundo” – homens formados nas tradicionais universidades europeias e/ou nos cursos superiores de direito, medicina e engenharia do país, muitos deles, também, ex-alunos do Colégio Pedro II, sócios do IHGB e de outras instituições culturais.

Os professores do Colégio Pedro II sabiam que o Imperador, assim como Bernardo Pereira de Vasconcellos nos primórdios do Colégio, acompanhava e fiscalizava todo o material estudado pelos alunos, como pode ser comprovado no texto acima. Tal reverência ao Imperador era comum entre os professores autores.

Quanto à participação ativa do Imperador no Colégio, o filho do Reitor Dr. César Augusto Marques (na década de 80 do século XIX), Dr João Marques, deixou o seguinte relato no Memória Histórica:

O Imperador dando aos ministros plena liberdade de ação no governo, fazia exceção ao Colégio de Pedro II, Internato e Externato. O Colégio, todos sabiam, vivia sob a direção direta imediata e pessoal do Imperador... acompanhava os concursos, exame por exame, passo por passo, tomando notas, conversando com os examinadores e com os concorrentes, e no fim verificava-se não lhe ter escapado qualquer minuciosidade e qualquer circunstância. (DÓRIA, 1997, p. 168).

O livro do memorialista Escragnole Dória (1997) contém uma interessante afirmação sobre a estrutura de funcionamento do Colégio, especialmente se levarmos em conta a sua origem: um professor historiador do colégio e pesquisador da história da instituição:

Formava o Colégio pequenino Estado, com a sua lei, os seus chefes supremos e os auxiliares destes, mestres ou não, desenvolvendo tudo quanto requer a vida coletiva: a cidadania, a união, a solidariedade, o espírito de disciplina social, o hábito de convivência em comunidade, a consciência dos deveres e dos direitos. (DÓRIA, 1997, p. 161).

Como já afirmado anteriormente, os catedráticos do Colégio Pedro II eram também historiadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Faziam parte, portanto, de uma academia de letrados. No entanto, apresentavam um perfil muito próprio, pois estavam preocupados em trazer para o ensino os conteúdos da história acadêmica que bem conheciam. Na elaboração dos livros didáticos, os catedráticos demonstravam a intenção de transformar a História estudada nas universidades, pesquisada pelos grandes historiadores, em uma História ensinada, cuja característica principal era justamente o aval da academia.

## A disciplina escolar História: os programas de ensino e os livros didáticos

A análise dos conteúdos dos primeiros livros didáticos e programas de ensino do Colégio Pedro II<sup>13</sup> revela que a História fazia parte do chamado currículo das “humanidades”, cujo padrão cultural era a antiguidade clássica. As humanidades correspondiam a um modelo de formação que caracterizou a educação francesa por pelo menos quatro séculos<sup>14</sup>. Os conteúdos que compunham as chamadas “humanidades” primavam pelo estudo do latim, do grego, da literatura clássica e da história ocidental. O estudo das humanidades revestia-se de um sentido cuja função achava-se além da instrução para incorporar um compromisso moral, promovendo a construção de valores que qualificariam o cidadão. Os conteúdos ensinados deveriam oferecer modelos de conduta, valorizando a figura do herói da antiguidade, cuja virtude serviria de inspiração aos jovens aprendizes. Tratava-se de uma educação para formar o futuro cidadão, homem de bem, que iria desempenhar funções fundamentais para o Estado. “No século passado, acrescentava-se igualmente, que as humanidades clássicas apresentam-se não somente como estudos, como uma instrução, mas como uma educação do indivíduo, do espírito, da inteligência, da alma” (CHERVEL; COMPERE, 1999, p. 3).

Vale ressaltar que as humanidades correspondiam a um corpo unitário de disciplinas, cujo ensino apresentava uma interdependência. Segundo Chervel e Compere (1999, p. 18):

Para a formação humanista tradicional, além das línguas e literaturas, concorria um certo número de *matérias* que figuravam no ensino magistral ou nas aprendizagens dos alunos. Encontrava-se aí a mitologia frequentemente chamada de *fábula*, a história, a cronologia, a geografia antiga, as antiguidades, a lexicologia (as raízes gregas), a sinonímia, a poética, a retórica, e a lista aberta às influências novas não estava fechada. Seu traço comum é que, em nenhum caso, com a diferença das línguas estrangeiras ou das matemáticas, elas não podiam constituir ensinamentos independentes.

Essa interdependência entre as disciplinas escolares pode ser observada no programa de ensino do Colégio Pedro II, desde o primeiro currículo ou Mapa das Lições (1838), quando a História e a Geografia formavam uma única cadeira, e nos demais programas de ensino, em pelo menos boa parte do século XIX. Somente no século XX as disciplinas realmente passariam a ter autonomia de ensino dentro do currículo escolar do Colégio Pedro II.

Por exemplo, a História que constava dos programas de ensino do século XIX era permeada pela Geografia, de modo que os acontecimentos históricos eram explicados, também, pelo aspecto geográfico, com a descrição física dos locais onde se passava a ação – como veremos ainda nesse capítulo, na análise dos programas. Segundo Gasparello (2002, p. 64):

<sup>13</sup> Nessa pesquisa, para compreender a História do ensino de História no Colégio Pedro II, optamos pela análise dos Programas de Ensino do Colégio, com base no livro “Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira” organizado por Ariclê Vechia e Karl Michael Lorenz, no período compreendido pelos séculos XIX e parte do século XX. A pesquisa para a elaboração desse livro foi realizada com os documentos do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II. Entendemos que essas fontes podem nos auxiliar na investigação sobre as características do ensino de História no Colégio Pedro II.

<sup>14</sup> No ensino tradicional francês, as humanidades clássicas definem-se, antes e principalmente, por uma educação estética, retórica, mas também igualmente moral e cívica (CHERVEL; COMPERE, 1999, p. 2).

O ensino de humanidades fundamentava uma concepção de cultura afastada de qualquer utilidade imediata representada pela ideia de exercício profissional. O secundário deveria ser desinteressado, isento de finalidades consideradas menores e particulares, em favor de uma utilidade superior – a preservação da cultura humanística – que significava a identificação da elite com essa cultura.

Dessa forma, a proposta curricular adotada para o ensino secundário desenvolvido no Colégio Pedro II tinha em seus fundamentos, calcados nos estudos das humanidades, a função de formar uma elite social que continuaria os seus estudos em níveis superiores, preparando-se assim para destacar-se na sociedade. Os estudos alicerçados nas “humanidades” abrangiam uma perspectiva de formação integral do educando, ultrapassando a finalidade de aquisição de conhecimentos para fornecer “materiais linguísticos, factuais e morais, que enriqueceriam as composições dos alunos” (GASPARELLO, 2002, p. 61).

Por conseguinte, os estudos das humanidades conferiam ao estudante uma marca de pertencimento à elite, como afirmam Chervel e Compere (1999, p. 4): “Essa formação confere, àqueles que dela participam, uma marca indelével de pertencer à elite, sendo um signo de reconhecimento, senão pelo desempenho ou gosto pelas línguas antigas, pelo menos por uma certa familiaridade com frases ou citações latinas”.

Com um currículo marcado pelas “humanidades”, a História teria o papel de trazer à tona o passado greco-romano, inspiração dos iluministas do século XVIII, utilizando os valores políticos e culturais da antiguidade clássica como base da educação erudita. Nessa concepção, o papel da História relacionava-se diretamente à construção da identidade nacional. A educação, e mais especificamente a matéria escolar História, desempenhavam o papel de veículo do Estado na formação de uma concepção de nação que se pretendia construir (GUIMARÃES, 2006).

A História como “mestra da vida”, concepção historiográfica que caracterizou o século XVIII, foi utilizada para o ensino de História no Brasil do século XIX. Nesse sentido, a História cumpriria sua missão de promover a aproximação do passado com o presente, de modo a tornar úteis ao presente os acontecimentos do passado. A disciplina História do Brasil, por exemplo, trazia em seu conteúdo o passado colonial, retratado mediante os feitos de personagens cujas qualidades seriam inculcadas nos jovens aprendizes, com o objetivo de auxiliar no processo de formação de uma nacionalidade.

Paralelamente, a História que se consolidava com base no conhecimento científico teria uma dupla missão: não deixar o passado cair no esquecimento e ao mesmo tempo torná-lo útil ao presente, contribuindo para a produção de novas identidades. Nessa perspectiva,

somente quando tornados “contemporâneos”, rompendo a barreira do tempo e tornando o passado próximo do presente, a História poderia, na perspectiva dos modernos, cumprir seu papel de mestra, fazendo desta coleta sistemática das experiências de outros tempos um empreendimento dotado de sentido e finalidade e, por isso, justificável de ser realizado. (GUIMARÃES, 2006, p. 78)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Essa concepção de História se refletia na história ensinada, como podemos constatar nos livros didáticos do período. Lembramos que os livros didáticos estão sendo usados como fontes, não se constituindo em objeto de pesquisa.

Como já mencionado anteriormente, a constituição da História como disciplina escolar no Brasil foi viabilizada por meio dos livros didáticos e dos programas de ensino elaborados pelos intelectuais pertencentes tanto ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro quanto ao Colégio Pedro II, os quais estabeleciam as características do ensino de História a ser ensinado no Brasil.

No contexto de criação do novo Estado Nacional, era fundamental construir o sentido de nação e de identidade nacional. Nessa perspectiva, a disciplina História tornar-se-ia um importante veículo dessa construção, cabendo ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro a tarefa de conceber a História, assim contribuindo para a formação da nação brasileira através da educação. Nesse sentido, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro produziria o que seria ensinado no Colégio Pedro II.

Ao longo do século XIX, a visão de historiografia desenvolvida no IHGB era bastante influenciada pelas ideias iluministas. Vista como “mestra da vida”, a História era concebida cronologicamente, com o passado servindo de exemplo para a construção do futuro. Segundo o historiador Manoel Salgado Guimarães, nessa concepção de História,

enquanto palco de experiências passadas, poderiam ser filtrados exemplos, e modelos para o presente e o futuro, e sobre ela deveriam os políticos se debruçar como forma de melhor desempenharem suas funções... A História é percebida, portanto, enquanto marcha linear e progressiva que articula futuro, presente e passado (GUIMARÃES, 1988, p. 6).

No caso brasileiro, por exemplo, a História estaria marcada pelo caráter civilizador de modo que a tarefa iniciada pela colonização portuguesa deveria ter continuidade com vistas ao progresso do Estado nacional.

Nas obras dos primeiros historiadores do IHGB, que serviram de base ao ensino do Colégio Pedro II, é patente a concepção de História calcada nos fatos marcantes, nos heróis e em seus feitos memoráveis. Sob esse enfoque, as biografias tornavam-se importantes veículos de transmissão de valores, de exemplos na construção da nova nação. Em 1847 o texto premiado do alemão von Martius – que influenciou os primeiros estudos sobre História do Brasil – retratava a preocupação com a construção de uma identidade nacional. Nessa proposta a ideia do mito da democracia racial (as três raças convivendo para formar a nação brasileira) foi bem explorada, primeiramente valorizando o conhecimento sobre os índios brasileiros e sua contribuição para a História Nacional<sup>16</sup>. O homem branco aparecia sempre associado ao seu papel civilizador, exemplificado no programa pela ação dos bandeirantes e dos jesuítas, por meio da catequese. O negro, por sua vez, era pouco mencionado, na verdade representando, na visão do autor, um aspecto prejudicial ao progresso. As ideias de von Martius foram reforçadas pelo historiador Francisco Adolfo de Varnhagem (1816-1877), autor da obra História Geral do Brasil (1854-1857) que influenciou toda a construção da História no século XIX, mais uma vez confirmando a História como “mestra da vida”, vinculada ao projeto político de consolidação do Estado Nacional.

<sup>16</sup> Os índios, antes do Descobrimento do Brasil, só aparecem no programa de ensino após 1850, portanto por influência dessa proposta de von Martius.

Temas como as viagens de navegação portuguesa, o descobrimento do Brasil e as guerras para a expulsão dos estrangeiros ocupavam papel central nos programas, uma vez que era preciso afirmar os direitos dos portugueses sobre a terra brasileira conquistada. A independência do Brasil e a implantação do Estado Monárquico, assim como as monarquias europeias, também mereciam destaque. Era preciso valorizar a monarquia como regime político, importante para a consolidação das nações europeias e, no caso brasileiro, para o regime político instalado após a independência.

No discurso de Januário da Cunha Barbosa<sup>17</sup>, por ocasião da fundação do IHGB, podemos constatar a concepção de História que caracterizava o período:

Nós vamos salvar da indigna obscuridade, em que jaziam até hoje, muitas memórias da pátria, e os nomes de seus melhores filhos; nós vamos assinalar com a possível exatidão o assento de suas cidades e vilas mais notáveis, a corrente de seus caudalosos rios, a área de seus campos, a direção de suas terras e a capacidade de seus inumeráveis portos (GUIMARÃES, 2006, p. 79).

Ao longo do século XIX podem ser observadas, nos programas de ensino do Colégio Pedro II, as múltiplas transformações por que passou a História. Em um primeiro momento, o ensino de História tinha, como característica peculiar, a articulação da História Universal com a Geografia<sup>18</sup> e a História Sagrada.

### A História e a Geografia

No período compreendido entre a data da fundação do Colégio Pedro II e o ano de 1849, a História e a Geografia formavam uma única cadeira<sup>19</sup>, cujos estudos se caracterizavam pela História identificada com as humanidades clássicas. Desse modo, estudava-se a História Universal dando prioridade às civilizações grega e romana, e a geografia limitava-se ao acompanhamento e à ambientação da História – segundo Gasparello (2002), em posição subalterna.

A História assim entendida apresentava-se imbricada com a Geografia<sup>20</sup>. Os historiadores manifestavam interesse na pesquisa e na escrita de temas como a política e administração colonial, assim como nas descrições geográficas. Era a chamada *corografia*, uma espécie de *história geográfica*, em que aspectos históricos são acompanhados de elementos geográficos. No tema “viagens e expedições”, por exemplo, a história dos locais visitados era completada pelas respectivas descrições geográficas. A Corografia correspondia, portanto, a uma História permeada pela Geografia, com explicações sobre as diferenças regionais e os aspectos físicos e climáticos do Brasil. Segundo Mattos (2000,

<sup>17</sup> O Cônego Januário da Cunha Barbosa foi o idealizador da proposta inicial de criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1838.

<sup>18</sup> Essa separação ocorre a partir do Decreto nº 2.883 de 1º de fevereiro de 1862, quando nos planos de estudo do Colégio Pedro II, entre outras mudanças, encontramos a Geografia e a História totalmente separadas no currículo, mantendo-se assim daí por diante.

<sup>19</sup> Segundo Arlette Gasparello (2002, p. 87): “O termo cadeira foi utilizado para designar uma especialidade dos estudos a ser ministrada pelo respectivo professor - o catedrático - no Colégio e institutos superiores”.

<sup>20</sup> De acordo com a concepção do currículo das “humanidades”.

p. 100), “o conhecimento geográfico deveria ser obtido ao mesmo tempo que o histórico, ambos possibilitando a identificação de um país e a identidade de um povo”.

Ainda no século XIX, essa concepção de História foi detalhada por Manoel Salgado em sua análise do sentido da História que consta dos artigos publicados no jornal literário *O Patriota*:

São relatos de viagem por diferentes regiões do império português, descrições geográficas, políticas e históricas de partes do território da colônia brasileira. Portanto, entendia-se como história uma diversidade temática que poderia ir dos roteiros e descrições de viagem até textos descrevendo as características históricas de uma determinada região, situando-se próximo a um gênero que passaria a ser de extrema importância para escrever a história nacional: as corografias. (GUIMARÃES, 2006, p. 81).

Os conteúdos da cadeira de História e Geografia podem ser conhecidos por meio dos livros didáticos de História Antiga e História Romana traduzidos por Justiniano José da Rocha, o primeiro catedrático de História do Colégio Pedro II.

### História e religião

Nos programas de ensino do Colégio Pedro II, podemos observar que a História bíblica ou sagrada aparecia imbricada com a História civil ou profana, relação esta evidenciada nos conteúdos de História Antiga. Como comprovam os primeiros livros didáticos adotados no Colégio, a separação oficial desses conteúdos ocorre com a criação da disciplina escolar História Sagrada e Doutrina Cristã em 1858<sup>21</sup>, abrangendo temas doutrinários desenvolvidos em 45 tópicos – na concepção católica, desde a criação do mundo e do homem, os profetas, a Vida e Morte de Jesus Cristo e os Sacramentos, Mandamentos ou dogmas da Igreja. Vale destacar que a história da igreja, ao longo de todo o século XIX, fazia parte do conteúdo de História Medieval. Por exemplo, o programa de História da Idade Média inclui, como tópico seguinte ao Feudalismo, *a História da Igreja até o século XI. Cavallaria. Letras, artes e ciencias nos séculos IX, X e XI*.

Concordamos com Bittencourt (1992) quando afirma que o fato da história civil se fundir com a história sagrada nesse período se deve em grande parte à concepção de que a história tinha um compromisso com a formação moral, com os valores cristãos indispensáveis à construção de uma nação que buscava na civilização ocidental o seu modelo de política e cultura. Dessa forma, os princípios da religião católica eram veiculados não apenas nas aulas de catecismo, mas também nos conteúdos de História.

Naquela época, a participação da igreja católica na educação brasileira era bastante significativa. No entanto, essa influência vai aos poucos sendo substituída pelo ensino laico de modo que, ao longo do século XIX, há um enfraquecimento do papel da igreja como condutora do processo educacional, relação que se transforma em uma espécie de parceria entre Estado e Igreja. Em algumas reformas educacionais, como em 1857,

<sup>21</sup> Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857.

o ensino religioso aparece como disciplina, em outras desaparece – como na reforma Leôncio de Carvalho de 1878, descrita a seguir. Apesar disso, a permanência de uma ilustração conservadora na formação da cultura brasileira pode ser, ainda, comprovada pelo próprio conteúdo da História, refletindo, em sua fundamentação teórica, a civilização cristã ocidental:

Ao assumir a instrução pública como um elemento de construção da nação, o Estado Imperial quebrou o monopólio do saber religioso e do ensino clerical, possibilitando a emergência de intelectuais formados pela e para a sociedade civil, laica e pretensamente científica, em direção ao progresso, embora não dissociada do conservadorismo religioso. (ANDRADE, 1999, p. 6).

### Conclusão

A análise dos programas de ensino e dos livros didáticos do Colégio Pedro II, ao longo do Império, leva-nos a afirmar que o ensino no Colégio Pedro II muito contribuiu para a consolidação da História como disciplina escolar no Brasil.

O Colégio Pedro II apresentava uma característica bastante peculiar: seus professores eram também os autores de livros didáticos e programas de ensino, pois os catedráticos eram sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; portanto comprometidos, simultaneamente, tanto com a História acadêmica como com a ensinada.

Nesse processo de consolidação, a disciplina História sofreu várias transformações até adquirir a desejada autonomia. Inicialmente, o ensino de História encontrava-se permeado pelo ensino religioso. Os dogmas católicos, assim como a História Sagrada, faziam parte dos conteúdos históricos. Além disso, como resultado da influência das Humanidades, ao longo de boa parte do século XIX os conteúdos de História e Geografia apareciam imbricados no programa. Por sua vez, a História do Brasil fazia parte dos conteúdos de História Universal. Mesmo após sua autonomia como disciplina, em 1857, a História do Brasil era acompanhada por aspectos geográficos sob o título História e Corografia do Brasil (até 1898). Pode-se observar, também, que os programas eram muito extensos, os conteúdos apresentavam vasta riqueza de detalhes e abrangiam uma infinidade de temas.

Essas alterações do ensino de História representaram, a nosso ver, um processo de afirmação da disciplina no currículo. No final do século XIX pode-se constatar que a História Geral e a História do Brasil representavam um conteúdo fundamental, associado à construção da identidade brasileira, destacada pela peculiaridade dos caracteres nacionais.

As transformações sofridas pela disciplina História em sua trajetória escolar representam os processos, vivenciados pela comunidade disciplinar, de adaptação dos conteúdos oriundos da academia para o universo da escola. A produção dos professores/ autores do Colégio Pedro II nos permite avaliar a importância do Colégio como espaço fundamental na construção da disciplina História no Brasil.

## Referências

- ANDRADE, Vera Lucia C. de Queiroz. *Colégio Pedro II: um lugar de memória (1837-1937)*. Rio de Janeiro, 1999. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- \_\_\_\_\_. Historiadores do IHGB/ Catedráticos do CPII - Império. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 168, n. 434, jan/fev. 2007.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. In: Memória, História, Historiografia: dossiê ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH, v. 13, n. 25/26, set.1992/ago.1993.
- CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As Humanidades no Ensino. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, jul/dez. 1999.
- DÓRIA, Esgragnolle. *Memória histórica do Colégio Pedro II: 1837-1937*. Brasília: INEP, 1997.
- GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: os compêndios de história do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)*. 2002. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2002.
- GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado (Org.) Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988.
- \_\_\_\_\_. (Org.) Entre as Luzes e o romantismo: as tensões da escrita da História no Brasil oitocentista. In: ENCONTRO DE HISTORIOGRAFIA E HISTÓRIA POLÍTICA: Estudos sobre a Escrita da História, 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2005.
- HARTOG, François. Tempos do Mundo, História, escrita da História (Conferência de Abertura do Encontro de Historiografia e História Política). In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (Org.). *Estudos sobre a Escrita da História*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- PENNA, Fernando de Araújo. *Sob o nome e a capa do Imperador: a criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- VARNHAGEN, Francisco Adolpho de. *História Geral do Brasil*. Madrid: Imprensa de D.R.J. Domingues, 1854.
- VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl M. *Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Edição do Autor, 1998.

Recebido em agosto de 2014  
Aprovado em novembro de 2014

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO IMPERIAL COLLEGIO DE  
PEDRO SEGUNDO (1841-1881)

*Physical Education in Imperial Collegio de Pedro Segundo (1841-1881)*

Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior<sup>1</sup>

RESUMO

Este trabalho analisa o processo de escolarização da Educação Física no Brasil a partir do Imperial Collegio de Pedro Segundo (CPII), instituição secundária fundada no Rio de Janeiro em 1837. Refletimos sobre o cotidiano dos exercícios gymnasticos no CPII entre 1841 e 1881, analisando os motivos e a ação dos indivíduos que levaram a instituição a adotar a prática destas atividades, o perfil dos agentes escolares que por ela foram responsáveis, as representações que sobre elas circularam, os conteúdos ministrados em suas lições e os espaços onde estas aconteceram.

**Palavras-chave:** Educação Física. Ensino Secundário. Colégio Pedro Segundo.

ABSTRACT

This paper analyzes Physical Education in Imperial Collegio de Pedro Segundo (CPII), high school founded in Rio de Janeiro in 1837. We thought about the daily Physical Education in CPII between 1841 and 1870, observing the reasons and the individuals' actions that made the institution adopt the practice of these activities, the school agents' profile that were responsible for them, their social representations, the contents supplied in their lessons and the location where they took place.

**Keywords:** Physical Education. Secondary Education. Colégio Pedro Segundo.

A fundação do *Imperial Collegio de Pedro II* (CPII), em 1837, foi, sem dúvida, um momento importante da história do ensino secundário oficial no Brasil. Até aquele momento, a instrução secundária oferecida no Município da Corte e nas demais províncias brasileiras concentrava-se nas aulas avulsas, em estabelecimentos particulares e em alguns seminários religiosos. O CPII foi o primeiro estabelecimento de ensino secundário organizado pelo governo central, a instituição educativa que estabeleceu uma forma escolar distinta de socialização (VINCENT, LAHIRE; THIN, 2001) dos jovens da *boa sociedade* imperial brasileira (MATTOS, 1999).

A formação secundária oferecida pelo CPII, por sua abrangência e organização, distinguiu-se do ensino secundário brasileiro ministrado na maioria dos outros estabelecimentos durante o período imperial. O Colégio da Corte funcionou como uma estação do caminho que prepararia os jovens da elite brasileira para o mundo do governo e da política imperial.

O ensino organizado no CPII esteve orientado durante boa parte do Império por uma perspectiva educacional que enfatizava os conhecimentos das *Letras*. Denominado

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: carlos.fernando@ufjf.edu.br

*Educação Litteraria*, este modelo dava prioridade ao ensino das línguas clássicas e modernas, incorporava saberes científicos, bem como as *Belas Artes*: a música, o desenho e os *exercícios gymnásticos*<sup>2</sup>. Como ressaltou Maria Haidar (1972), poucos foram os colégios secundários brasileiros que no período imperial incorporaram essas atividades em seus currículos. No entanto, observamos que o CPII, desde os primeiros anos de sua fundação, ofereceu aos seus alunos aulas de música e desenho, inaugurando em 1841 as lições dos *exercícios gymnásticos*.

Analisamos no presente trabalho a história dos *exercícios gymnásticos* no CPII, inspirados nos estudos do chamado campo da História das Disciplinas Escolares. Assim, pretendemos responder as seguintes questões: Que sentidos orientaram o processo de inserção e desenvolvimento destes saberes no Colégio? Que representações sobre eles circularam naquela cultura escolar? Quem foram os responsáveis por seu ensino? Como se configuraram os tempos e os espaços específicos para sua prática? Que conteúdos foram contemplados em suas lições?

As respostas a essas questões vão além de uma discussão específica sobre os *exercícios gymnásticos* no interior do CPII, pois esta instituição pode ser considerada como um dos primeiros lugares onde a Educação Física foi escolarizada em terras brasileiras. Assim, investigar a história deste saber no CPII significa refletir sobre o processo inicial de escolarização e disciplinarização deste saber o Brasil.

### **Médicos e militares: influências na introdução e desenvolvimento dos *exercícios gymnásticos* no CPII**

A produção teórica sobre a história da Educação Física no Brasil mostra que médicos e militares tiveram grande importância na introdução e no desenvolvimento deste saber em nossas escolas (CASTELLANI FILHO, 1988; GOELLNER, 1993; SOARES, 1994; PAGNI, 1997; CUNHA JUNIOR, 1998; MELO, 1998; FERREIRA NETO, 1999).

As fontes inspiradoras de militares e médicos brasileiros foram países europeus que, durante o século XIX, forneceram as principais contribuições em favor da prática da Educação Física e da sistematização do seu trabalho nos meios militar e civil. Destacaram-se países como Alemanha, França, Dinamarca e Suécia, cujas ideias sobre os *exercícios gymnásticos* apresentavam particularidades, mas que, de um modo geral, acentuavam fins semelhantes, tais como regenerar a raça, promover a saúde, desenvolver a coragem, a força, a vontade, “a energia de viver para servir à Pátria nas guerras e na indústria” (SOARES, 1998).

Até as primeiras décadas do século XIX, a prática regular da Educação Física era uma realidade quase que exclusiva das instituições militares. Ela foi estendida ao meio civil e, por conseguinte, às escolas, a partir da revelação de seu caráter científico, de sua afirmação como parte significativa dos novos códigos de civilidade postos em circulação e de sua importância enquanto componente educativo. Este foi um processo que percorreu todo o período oitocentista na Europa.

---

<sup>2</sup> O termo “exercícios gymnásticos” é aquele que aparece nos documentos do CPII e refere-se ao que compreendemos hoje por Educação Física.

No Brasil, os exercícios físicos também faziam parte do treinamento fornecido pelo Exército e pela Marinha Imperial. Neste meio, a prática regular dos *exercícios gymnasticos* tinha como objetivos desenvolver as qualidades físicas – força, destreza e resistência – e os valores morais do soldado – coragem, caráter e hierarquia –, preparando-o para o exercício das funções militares, principalmente para o combate. Não nos esqueçamos de que a luta em favor da manutenção da integridade do Império do Brasil envolvia a preservação de nossas fronteiras, o que foi objeto de preocupação do governo imperial e de intervenção das forças armadas brasileiras ao longo do século XIX.

Do mesmo modo que nos países europeus, muito por sua influência em nossa cultura, os *exercícios gymnasticos* passariam a ser considerados em terras brasileiras como uma atividade *relevante* à educação civil, a partir de sua identificação com o discurso científico, principalmente aquele produzido pelos médicos.

Pesquisadores/as como José Gonçalves Gondra (2000) e Fernanda Simone Lopes de Paiva (2001) têm estudado o pensamento médico brasileiro oitocentista de maneira apurada. Seus focos centrais são as teses elaboradas pelos doutores formados pelas Faculdades de Medicina, em especial aquelas publicadas pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ), instituição que, na visão de José Gondra (2000), formulou um projeto de educação escolar para o Brasil, onde se pode notar a presença dos *exercícios gymnasticos*.

Fernanda Paiva (2001) analisou as teses voltadas especificamente para as temáticas *educação physica* e *exercícios gymnasticos*, o que permitiu à autora identificar opiniões e argumentos comuns sustentados pelos médicos brasileiros ao longo do século XIX. Analisemos estes argumentos:

- O exercício físico, se bem orientado, traria benefícios ao trabalho intelectual – preenchendo os intervalos entre as lições teóricas e de recreio, descansando a mente com a ocupação produtiva do corpo, os exercícios físicos eram considerados como coadjuvantes da educação escolar.
- Os *exercícios gymnasticos* eram concebidos como práticas criadoras de bons hábitos e de boa moral, assim como eram um meio profilático e terapêutico para enfrentar o onanismo – os *exercícios gymnasticos* eram considerados como meio proveitoso para se atingir a plena *educação physica* e moral. Os hábitos de exercitar-se, de controlar-se, de ser disciplinado, de estar sempre pronto, de ser útil à sociedade e a Pátria eram alguns dos seus objetivos. A prática dos *exercícios gymnasticos* também serviria como meio de combater os vícios, sendo a masturbação ou onanismo vista como uma das mais graves e terríveis práticas que afligiam as *casas de educação*, como consideravam os médicos (GONDRA, 2000). Para estes, o hábito da masturbação provocaria o aniquilamento físico, perverteria a moral e reduziria a inteligência dos jovens. Este era um problema que deveria exigir a atenção dos responsáveis pelas instituições de ensino, em especial daquelas que funcionavam enquanto internatos, como no caso do CPII. Talvez esse motivo tenha colaborado para que práticas como os *exercícios gymnasticos*, uma via para

exaurir fisicamente o corpo, e a instrução religiosa, um meio de aconselhamento moral contra os vícios e os pecados, fossem incrementadas no Colégio da Corte.

- A vida no campo era considerada como mais saudável, ao passo que a vida no espaço urbano levava à degeneração física – as cidades eram espaços onde reinavam a *desordem*, as doenças, os vícios e os pecados. Ao longo do século XIX, os médicos interferiram na organização e na localização do espaço escolar, sugerindo que os prédios escolares fossem construídos em locais distantes dos grandes centros, em bairros ou cidades campestres. Esta foi uma discussão que acompanhou o processo de criação do Internato do CPII, em 1857.

Médicos e militares foram os principais responsáveis pela introdução e desenvolvimento dos *exercícios gymnásticos* nas escolas brasileiras ao longo dos oitocentos. Suas contribuições atingiram os níveis da teoria e da prática da Educação Física, sendo este saber efetivado de maneira regular em um número diminuto de colégios brasileiros, *raríssimas exceções*, como denunciavam os doutores.

O CPII foi um dos poucos colégios brasileiros que ao longo do século XIX ofereceram regularmente os *exercícios gymnásticos* aos seus alunos. Talvez tenha sido a primeira instituição de ensino oficial que admitiu a Educação Física em seu interior. Neste caso, os *porquês* são pouco conhecidos. E são escassas as informações sobre como ocorreram os processos de escolarização dos *exercícios gymnásticos* na instituição, bem como nas demais escolas brasileiras. Busquemos, portanto, ampliar nosso entendimento a respeito dessas questões.

### Os primeiros anos de trabalho com os *exercícios gymnásticos* no CPII

Consideramos a entrada em exercício de Guilherme Luiz de Taube<sup>3</sup> no cargo de *mestre de gymnastica* do CPII, em 1841, como o marco inicial da história desta atividade na instituição. Taube era brasileiro, militar, ex-Capitão do Exército Imperial. O processo de sua entrada no CPII foi iniciado por uma carta<sup>4</sup> enviada ao Ministério do Império, onde Taube exprimia seu desejo de *introduzir e ensinar os exercícios gymnásticos* no Colégio:

Senhor, aos pés do Throno Imperial de V. M. vêm submissasse o cidadão Brasileiro, ex-Capitão do Exercito Imperial por Decreto de 24 de Novembro de 1830, supplicar uma graça. O Suppl<sup>e</sup>. é casado no Brasil, têm uma numerosissima familia, e vive na maior miseria, que se pode imaginar. Já a Camara dos Senh<sup>es</sup>. Deputados Geraés approvão uma resolução em posse do Supp<sup>e</sup>. auctorisando o Governo á emprega-lo, e sendo ella enviada p<sup>a</sup> o Senado, este ramo do Poder Legislativo remetteu-a p<sup>a</sup> o Governo Imperial em 1837, submettendo á V.M p.<sup>a</sup> tomar a providencia, que julgásse conveniente, e até agora nem-uma têm sido tomada: o estado de miseria do Supp<sup>e</sup> o tem obrigádo a andar ora a servir de feitor, ora de caixeiro, ora á empregar-se em

<sup>3</sup> Guilherme Luiz de Taube foi nomeado em 11/09/1841.

<sup>4</sup> A carta está anexada aos documentos pertinentes à nomeação de Guilherme de Taube. Estes escritos foram encontrados junto ao officio enviado pelo Reitor Joaquim Caetano da Silva para o Ministro Candido Viana, em 9/06/1841. Arquivo Nacional, pasta IE4-29.

todos os officios. N'este estado vêm elle offerer-se a V.M.I. p.<sup>a</sup> para introduzir e ensinar no Collegio, que tomou o glorioso nome de V.M., exercicios gymnasticos aos estudantes. Estes exercicios são reccommendados pela Revista Medica como meios de utilidade para a mocidade: estes exercicios são adoptados em todos os Collegios e Lyceos da Europa, como meios de desenvolver as forças do corpo, e tambem as d'alma. É um meio, que ao Supp.<sup>e</sup> resta p.<sup>a</sup> viver, e manter-se; é o pão que pede a V.M.I. para sua infeliz familia, e V.M.I. se dignará acolher seus queixaimes.

Guilherme de Taube era ex-oficial do Exército Imperial. Sua experiência com os exercícios ginásticos no meio militar foi considerada como critério para empregá-lo no CPII como *mestre de gymnastica*. Durante todo o período imperial, não haveria concurso para este cargo, sendo os profissionais contratados diretamente pelo Reitor ou pelo Ministro do Império, de acordo com a necessidade do Colégio. Os *exercicios gymnasticos* eram considerados como atividades eminentemente práticas. Assim, os pretendentes ao cargo de mestre do CPII não eram avaliados por seu conhecimento teórico, como nas outras cadeiras, mas por sua perícia e experiência com o trabalho dos *exercicios gymnasticos* realizado no meio militar ou nas instituições escolares civis.

A carta de Guilherme de Taube revela a dificuldade de conseguir e manter um emprego naquele momento histórico. Pode ser que ele tenha exagerado na descrição de sua situação econômica como estratégia para sensibilizar os responsáveis pelo CPII a admiti-lo na instituição. No entanto, como vimos anteriormente, assegurar um cargo no Colégio da Corte era objetivo de um número considerável de indivíduos, seja pelo emprego em si ou pelo prestígio conferido por pertencer ao corpo docente da instituição.

Coube ao Reitor Joaquim Caetano da Silva decidir sobre a introdução dos *exercicios gymnasticos* no CPII, bem como sobre a contratação de Guilherme de Taube. Joaquim Silva, médico formado em Paris, através de ofício enviado ao Ministro do Império ressaltou o “quanto seria precioso para o mesmo Collegio a instituição de semelhantes exercicios”<sup>5</sup>. Ele aprovou Taube como *mestre de gymnastica* do CPII, diante dos documentos que, segundo ele, comprovavam a vasta experiência do suplicante no âmbito do Exército Imperial:

Sendo universalmente reconhecida a immensa importancia d'estes exercicios, só me faltava certificar-me da aptidão do supplicante; e havendo-me hoje mesmo convencido d'ella por documentos irrefragaveis, a V. Exa. declaro com a maior satisfação que, deferindo benignamente a este requerimento, parece-me que fará V. Ex.<sup>a</sup>. ao Collegio de Pedro Segundo hum serviço que cobrirá de bençãos o ministerio de V. Ex.<sup>a</sup>.<sup>6</sup>

Nessa época, os *exercicios gymnasticos* eram praticados no interior dos principais colégios europeus, como afirmou Taube. Segundo ele, os *exercicios gymnasticos* tinham lugar *em todos os liceus da Europa*, com o que concordava Joaquim Silva, acrescentando o

<sup>5</sup> Ofício do Reitor Joaquim Caetano da Silva enviado para o Ministro do Império Candido Viana, em 13/08/1841. Arquivo Nacional, pasta IE4-29.

<sup>6</sup> Ofício do Reitor Joaquim Caetano da Silva enviado para o Ministro do Império Candido Viana, em 09/06/1841. Arquivo Nacional, pasta IE4-29.

Reitor que a importância dessas atividades era *universalmente reconhecida*. O Império do Brasil, que se esforçava por acompanhar o desenvolvimento dos países europeus, adotava muitas de suas práticas culturais e educacionais. Faltava ao Colégio da Corte oferecer os *exercícios gymnasticos* aos seus alunos, o que foi efetivado a partir de 1841.

O Reitor Joaquim Caetano aprovou a introdução dos *exercícios gymnasticos* no CPII, influenciado pelos exemplos dos colégios europeus e pelos argumentos que circulavam nas discussões médicas em favor da utilidade desta prática no meio escolar. É interessante notar como o militar Guilherme de Taube valeu-se do discurso médico para justificar a presença dos *exercícios gymnasticos* na instituição, segundo ele, atividades recomendadas pela *Revista Médica como meio de utilidade para a mocidade*. E para além desse caráter utilitário, Joaquim Caetano ressaltou que a introdução dos *exercícios gymnasticos* representaria um prêmio para os alunos do CPII, um *conforto*, mais do que uma necessidade:

Agora que os Estudantes de Pedro Segundo estudão realmente com huma pontualidade que os torna dignos de muita consideração, encarecidamente supplico a V. Exa. queira conceder-lhes hum conforto de que mais que uma precisão<sup>7</sup>.

A argumentação de Joaquim Caetano da Silva revela uma representação sobre os exercícios diferente de outras ordinariamente encontradas no discurso médico, quase sempre pautado na utilidade científica dos exercícios, ou seja, nas qualidades físicas e morais que eles poderiam desenvolver. Assim, ao falar em *conforto, mais que uma precisão*, o Reitor sugere que os *exercícios gymnasticos* seriam uma recompensa para os alunos, talvez um meio de proporcionar-lhes divertimento e prazer, argumento destoante do caráter científico que marcava o discurso médico da época.

Após o contrato assinado com Guilherme de Taube, restava ainda acertar detalhes de seu ofício no CPII, tais como o valor de seus vencimentos, os dias e o número das lições a serem dadas, bem como o tratamento profissional a ele dispensado:

Em observancia ao Aviso de 21 de Agosto proximo passado, em que V. Ex<sup>a</sup>. me ordena que informe qual será o ordenado que convem consignar ao Instructor de Gymnastica de que precisa este Collegio: tenho a honra de propôr o ordenado annual de quatrocentos mil reis, obrigando-se elle a dar em cada semana sete horas de exercicio, a saber duas na quinta feira, e huma em cada hum dos cinco dias de aula. E, aproveitando a ocasião, abalanço-me a representar a V. Ex<sup>a</sup>. a conveniencia de não se dar ao Gymnasta o titulo de Professor, pela razão de concederem os Estatutos a todos os Professores, não sei se acertadamente, o direito de serem juizes de todas as doutrinas nos exames geraes.<sup>8</sup>

De acordo com as recomendações do Reitor, as lições de *exercícios gymnasticos* deveriam ser oferecidas em seis dias da semana. Cada uma das lições compreenderia o tempo de uma hora, menos na quinta-feira, dia feriado no Colégio, quando a duração

<sup>7</sup> Idem, em 13/08/1841. Arquivo Nacional, pasta IE4-29.

<sup>8</sup> Idem, em 03/09/1841. Arquivo Nacional, pasta IE4-29.

da aula seria aumentada para duas horas de exercícios<sup>9</sup>. A prática regular e diária dos exercícios era defendida pelos médicos como um dos fatores necessários para garantir os seus benefícios. O Reitor Joaquim Caetano empenhou-se em assegurá-la no CPII.

As sete horas semanais de trabalho a serem cumpridas por Guilherme de Taube lhe proporcionariam o vencimento de quatrocentos mil réis anuais, o mais baixo dos salários pagos aos professores e mestres do CPII, de acordo com o que previa os estatutos da instituição:

Para o Mestre de Gymnastica estão marcados 400#000 réis, para os Professores de Desenho e Musica, 500#000, para os de Allemão, Inglez e Francez, bem como para o de Gramatica Nacional e dous primeiros annos de Latim, 600#000.<sup>10</sup>

No entanto, notamos que Guilherme de Taube não recebeu somente a quantia fixada pelos estatutos do CPII, como revela o ofício do Reitor Joaquim Caetano da Silva enviado ao Ministério do Império, em 1843:

Oito mezes e meio, que serviu, rendêrão-lhe 403/300, mais do que lhe seria devido por hum anno inteiro, mais do que pagou o Collegio, pelo mesmo espaço de oito mezes e meio, aos Professores de Inglez, Francez, Dezenho e Musica, todos antigos na casa, e todos pressionados com muito mais trabalho que o Mestre de Gymnastica.<sup>11</sup>

De acordo com Joaquim Silva, o *mestre de gymnastica* recebeu um valor superior àquele que estava oficialmente previsto, maior inclusive do que aquele pago a outros mestres e professores do CPII. Por quê?

Julgamos que a entrada dos *exercícios gymnasticos* no CPII foi vista com uma certa euforia pelos dirigentes da instituição, principalmente pelo médico e Reitor Joaquim Caetano da Silva. Este deu a *gymnastica* e a seu mestre uma considerável importância, da qual Guilherme de Taube soube se valer para requisitar um adiantamento financeiro ao Colégio, logo no momento de sua entrada em exercício. O pedido foi analisado por Joaquim Caetano da Silva que, além de recomendar ao Ministro do Império o atendimento da solicitação do *mestre de gymnastica*, conseguiu convencer o dirigente a transformar o empréstimo em gratificação, o que resultou no aumento dos vencimentos de Taube.

Ainda que os *exercícios gymnasticos* fossem atividades importantes no âmbito do CPII, seu valor não pode ser comparado ao atribuído às cadeiras teóricas, mais prestigiadas, especialmente aquelas relacionadas às *Belas Lettras*. Tais diferenças podem ser observadas por diversos fatores, tais como os vencimentos pagos aos professores e mestres, bem como pelo próprio tratamento a eles dispensado. O título de “professor” era dado aos responsáveis pelas cadeiras teóricas, agentes que, além de ministrar suas lições específicas, deveriam participar da avaliação dos alunos nos *exames gerais*. O Reitor Joaquim Caetano

<sup>9</sup> Nesta época, às quintas-feiras, os alunos internos tinham uma rotina diferenciada no CPII. Eles elaboravam as lições dos professores das cadeiras teóricas e tinham aulas com os mestres de gymnastica, música e desenho.

<sup>10</sup> Ofício do Reitor Joaquim Caetano da Silva enviado ao Ministério do Império em 12/09/1846. Este documento foi localizado na Biblioteca Nacional, na seção de manuscritos, pasta “C 272-6: ICP - ginástica: aulas de”.

<sup>11</sup> Ofício do Reitor Joaquim Caetano da Silva enviado para o Ministro do Império José Antonio da Silva Maya em 25/03/1843. Arquivo Nacional, pasta IE4-29.

recomendava que os responsáveis pelos *exercícios gymnasticos* não fossem tratados como “professores”, pois, em sua visão, estes indivíduos não possuíam os conhecimentos necessários para avaliar os alunos nos diversos assuntos exigidos nos *exames gerais* do CPII. A estes agentes, bem como aos responsáveis pela música e pelo desenho, seria dado o título de “mestre”, um tratamento, segundo o Reitor, mais adequado aos responsáveis pelas cadeiras de ordem “eminente prática”.

Guilherme de Taube deixou o CPII em 1843. O Colégio ficaria sem *mestre de gymnastica* durante três anos. Como ressaltou Joaquim Caetano da Silva, era difícil encontrar pessoa que reunisse as habilidades necessárias ao cargo naquela época:

Não sendo facil achar hum bom Mestre de Gymnastica, e correndo os alumnos continuo risco, se elle sahir maó; com o mais profundo respeito tenho a honra de lembrar a V. Exc. a conveniencia de substituir-lhe hum Mestre de Dança.<sup>12</sup>

Experiência e perícia eram as principais capacidades exigidas dos *mestres de gymnastica*, pois, sem elas, considerava-se que os alunos poderiam ser colocados em situação de risco. Joaquim Caetano da Silva recomendava a dança como um paliativo para atenuar a ausência dos *exercícios gymnasticos*, no que foi atendido pelo Ministro do Império.

No ano de 1846, Joaquim Caetano da Silva aprovou a indicação feita pelo Ministro do Império que recomendava ao CPII um novo *mestre de gymnastica*: “parece-me de summo proveito para o Collegio, porque há perto de quatro annos que estão os alumnos privados de exercicios gymnasticos, e não se encontra Mestre”<sup>13</sup>.

O candidato era Frederico Hoppe. Assim como Guilherme de Taube, Hoppe possuía formação militar, no caso deste desenvolvida no interior do Exército Espanhol. Hoppe era um dos vários estrangeiros que migraram para o Brasil durante o século XIX. Sem meios de sustentar-se, estes indivíduos colocavam-se à disposição para executar tarefas diversas. O Coronel ofereceu-se para “por em movimento com honra alguns dos recursos de sua primeira educação e sendo as armas as que desde seus mais ternos annos tem manejado, a elas acudiu, excitando a juventude brasileira a aprendê-las sob sua direção”<sup>14</sup>.

O governo imperial brasileiro nomeou Frederico Hoppe como “mestre de armas” da Academia da Marinha logo quando ele chegou a Corte. Ele também assumiu a responsabilidade de ministrar lições de esgrima no Colégio Botafogo, importante estabelecimento particular do Município Neutro. No entanto, o desejo de Hoppe era trabalhar no CPII, o que ele solicitou ao Ministro do Império em 1841:

No Colegio de Botafogo também consegui que alguns pais de familia me entregassem seus filhos para fazê-los conhecer sobre um nobre e cavalheiresco sentido o manejo

<sup>12</sup> Ofício do Reitor Joaquim Caetano da Silva enviado para o Ministro do Império José Antonio da Silva Maya, em 15/06/1843.

<sup>13</sup> Ofício do Reitor Joaquim Caetano da Silva enviado ao Ministério do Império em 12/09/1846. O documento foi localizado na Biblioteca Nacional, na seção de manuscritos, pasta “C 272-6: ICP – ginástica: aulas de”

<sup>14</sup> Idem, enviado em 10/10/1841. Este documento foi localizado na Biblioteca Nacional, na seção de manuscritos, pasta “C 272-6: ICP – ginástica: aulas de”.

das armas; peso nada me liongearia tanto, Sênor, como eu Maestro de ellas en el Collegio alque V.M.I. de concede su tan distinguido y honroso título: el de Pedro 2<sup>o</sup>.<sup>15</sup>

O Ministro do Império recebeu o requerimento de Hoppe e pediu o parecer do Reitor Joaquim Caetano da Silva. Este declarou não concordar com a admissão do militar espanhol, pois o cargo de *mestre de gymnastica* do CPII estava, na época, preenchido por Guilherme de Taube.

Três anos após a saída de Guilherme de Taube do CPII, Frederico Hoppe solicitou novamente o cargo de *mestre de gymnastica* do Colégio da Corte. Como notamos no texto que reproduz sua solicitação, Hoppe ministrava lições de esgrima em colégios particulares e na sua *sociedade d'armas*.

Natural do Reinno da Hespanha, residente no Rio de Janeiro a seis annos, onde tem exercido publicamente a arte da esgrima com aceitação, e publico conceito, que constando-lhe que no Collegio de Pedro 2<sup>o</sup> a educação da mocidade nesta parte está abandonada com notavel prejuizo do desenvolvimento fisico, e mesmo intellectual dos educandos: vem a V.M.I. offerer seu prestimo neste ramo de ensino, ficando o supplicante considerado como mestre naquelle collegio, mediante o honorario de oitocentos mil réis, em attenção ao numero de alumnos, e a seu pezado trabalho. O ensino, o exercicio das armas, que constitue na Europa uma parte da educação polida, e fina, he um objecto na verdade de notavel utilidade, e sem duvida essencial á mocidade que recebe a educação dentro dos recintos dos collegios, ou seja porque este ensino considerado como exercicio gymnastico dê vigor ao corpo, estabeleça melhor as proporções fisicas, e concorrendo para o desenvolvimento das faculdades intellectuais tão dependente da saude, e da fortaleza do corpo predisponha o espirito para a melhor aquisição dos conhecimentos humanos, o qual fica ordinariamente enervado com o habito sedentario, acanhado, e frouxo que se adquire naturalmente dentro do circulo das casas de educação; ou seja pôrque considerado como distracção he aquela que mais serve o recreio á utilidade, dando mais um polimento a educação. E mais um verdadeiro conhecimento das concepções humanas em uma arte que não he sem muito proveito para diversos ramos de serviço publico, e de defesa individual. E pois que no pé que está montado o Colegio de Pedro 2<sup>o</sup>, o mais notavel do Império, a falta deste ensino, que forma sem duvida um complemento da educação, não pode deixar de tornar-se muito sensivel, tanto mais quanto há ali carencia absoluta de objectos de recreio, e a gymnastica que então estava admittida sem as vantagens da esgrima, está hoje abandonada, o supplicante entende que he esta, que commprehendendo todas as conveniencias da gymnastica na parte que estava ali em pratica offerre outras de mais subido interesse, a que hoje he preferivel adoptar, e admittir no Collegio: e confiado o supplicante na Sabedoria e Alta Paternidade com que VMI não só processa consolidar e propagar pelos seus subditos o ensino das sciencias e das artes, senão da Protecção de VMI: espera deste seu requerimento, e deferir ao supplicante no sentido em que vem com elle ao Throno Imperial, com o que o supplicante certamente recebera uma Graça, e os alumnos no Colegio Pedro 2<sup>o</sup> uma prova da eficácia com que VMI se desvella por sua educação<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Documento redigido por Frederico Hoppe, anexo ao ofício do Reitor Joaquim Caetano da Silva enviado ao Ministério do Império em 10/10/1841. Este documento foi localizado na Biblioteca Nacional, na seção de manuscritos, pasta “C 272-6: ICP - ginástica: aulas de”.

<sup>16</sup> Documento que reproduz solicitação de Frederico Hoppe. Sem autor e datado 11/09/1846. Localizado na Biblioteca Nacional, na seção de manuscritos, pasta “C 272-6: ICP - ginástica: aulas de”.

Hoppe ofereceu seus serviços como *mestre de esgrima* ao CPII, apelando para o compromisso de Dom Pedro II com o desenvolvimento das *sciencias e das artes* brasileiras. Segundo ele, a esgrima, considerada *exercício gymnastico*, um conteúdo da *gymnastica*, fazia parte da educação – polida e fina – oferecida pelos colégios europeus à elite daqueles países. Sua introdução no CPII viria a superar os resultados que os *exercícios gymnasticos* até então oferecidos tinham alcançado. De acordo com o mestre, a utilidade e os benefícios da esgrima eram de várias ordens: dava vigor ao corpo, moldando-o de modo proporcional; auxiliava no desenvolvimento das faculdades intelectuais, predispondo o espírito para a melhor aquisição dos conhecimentos; combatia o hábito sedentário que poderia se adquirir num colégio; servia como meio de defesa individual, como distração e como atividade útil para preencher o tempo do recreio das escolas; e, enfim, “muito concorre para tornar aquelles que se dedicão a arte da esgrima verdadeiros cavalheiros”<sup>17</sup>.

Um perigo para o Estado e para a *ordem*, o aprendizado formal da esgrima estava restrito aos colégios dos jovens da elite. Do ponto de vista moral, era considerado como um excelente meio, pois promovia o autocontrole e a disciplina. O manejo das armas poderia ser praticado enquanto conteúdo da *gymnastica* desde que seu objetivo estivesse voltado para o treinamento da defesa individual. A esgrima nunca poderia ser utilizada a serviço de frivolidades, tais como as paixões, motivos recorrentes dos duelos que ainda se faziam presentes naquele momento (SOARES, 1998). Como afirmou Hoppe, o manejo das armas deveria ser ensinado somente *sobre um nobre e cavalheiresco sentido*.

A argumentação de Frederico Hoppe em favor da esgrima ajuda-nos a perceber a relação estabelecida entre os discursos de médicos e de militares no processo de escolarização da Educação Física no Brasil. Notamos que os militares muitas vezes utilizaram o discurso produzido pelos médicos para defender sua intervenção e a introdução de seus métodos e conteúdos na instituição escolar. É o caso de Hoppe. Ele se valeu do discurso em favor da saúde, por exemplo, para defender a introdução da esgrima no CPII. No entanto, se os militares utilizaram o discurso médico, eles também produziram um discurso específico, como percebemos pelas palavras de Frederico Hoppe, que defendia a esgrima por esta ser um instrumento de defesa individual, um argumento característico do meio militar. Assim, consideramos que os discursos médicos e militares a respeito dos *exercícios gymnasticos* possuíam um certo grau de autonomia e especificidade, de unidade e, por vezes, de interdependência.

O coronel Francisco Hoppe foi nomeado *mestre de gymnastica* do CPII em setembro de 1846<sup>18</sup>. Novamente a questão dos vencimentos do *mestre de gymnastica* seria objeto de problemas e discussões no CPII. Quando de sua entrada no Colégio, Frederico Hoppe solicitou um salário anual de oitocentos mil réis, cifra considerada elevada se comparada aos vencimentos recebidos pelos professores e os outros mestres da instituição. Estabeleceu-se uma polêmica. Hoppe não aceitava assumir o cargo se a ele

<sup>17</sup> Documento assinado por Frederico Hoppe, anexo ao ofício do Reitor Joaquim Caetano da Silva enviado ao Ministério do Império em 24/10/1846. Este documento foi localizado na Biblioteca Nacional, na seção de manuscritos, pasta “C 272-6: ICP - *ginástica: aulas de*”.

<sup>18</sup> Ofício do Reitor Joaquim Caetano da Silva enviado ao Ministro do Império Joaquim Marcellino de Brito, em 28/09/1846. Arquivo Nacional, pasta IE4-32.

fosse pago o salário estabelecido pelos estatutos, ou seja, quatrocentos mil réis. O próprio Imperador Dom Pedro II teve que intervir no caso e mandou fixar os vencimentos do *mestre de gymnastica* em quinhentos mil réis, valor igual àquele recebido pelos mestres de música e desenho. No entanto, Hoppe não se deu por satisfeito e insistiu nos oitocentos mil réis. Segundo ele, o CPII deveria seguir o exemplo dos colégios públicos europeus, onde os “mestres de armas” recebiam vencimentos superiores aos responsáveis pelas outras atividades e conhecimentos.

O supplicante entrando para o Collegio teve logo de ensinar a sessenta discipulos, e lhe foi declarado pelo Director que suas lições devião de ter lugar todos os dias, o que em verdade nunca foi mesmo previsto pelo supplicante, que estava na experiencia propria e alheia de se não practicar em regra nas artes liberaes continuadamente, senão em dias determinados. Este numero pois de discipulos logo ao principio, que o prepara para muito maior em pouco tempo, e a obrigação diaria fizerão com que o supplicante não pudesse sustentar sua sociedade d’armas, um dos recursos de que vivia, e que lhe não demandava grandes esforços. Alem disto ensinando o supplicante no colegio particular de Pedro de Alcântara, onde não é obrigado senão a trez lições por semana, percebe por cada discipulo seis mil réis que calculado quando menos em dez alumnos tem o supplicante um quantitativo por mez superior ao que recebe do Collegio de Pedro 2° sem o grande trabalho deste, e a obrigação de todos os dias, o que lhe faz crer que ainda a quantia pedida no seu requerimento é muito inferior às vantagens que o supplicante pode tirar de sua profissão distribuindo o seu tempo antes no ensino particular, do que do publico, tempo que aliás esta todo empregado, nas horas mais apropriadas, ao seu magistério no Collegio de Pedro 2°. E se a este se ajunta a consideração de que na Europa os mestres d’armas dos collegios publicos são dotados em quantia superior ao de qualquer outro ensino<sup>19</sup>.

O reclame de Hoppe revela que os valores oferecidos pelo CPII ao *mestre de gymnastica* não eram vantajosos em comparação à cifra que ele poderia receber nos colégios particulares, onde as lições de esgrima eram pagas à parte pelos alunos e aconteciam em três dias da semana. No CPII, o salário do mestre era fixo e ele tinha que ministrar diariamente suas lições, o que o impedia de trabalhar na sua *sociedade d’armas*. Sem alcançar êxito nas reivindicações de aumento dos vencimentos ou de diminuição da carga horária semanal no CPII, Frederico Hoppe deu prioridade ao ensino nos colégios particulares e na sua *sociedade d’armas*, sendo demitido do CPII em maio de 1848.

O Reitor Joaquim Caetano da Silva propôs ao Ministro do Império a contratação do francês Bernardo Urbano de Bidegorry, indivíduo que possuía vasta experiência nos *exercicios gymnasticos* e excelentes recomendações. De acordo com Joaquim Silva, sua capacidade era “abonada pelo Coronel Amorós, Director do Gymnasio Normal de Pariz, o qual, em hum attestado que li, o declara hum dos seus melhores discipulos”<sup>20</sup>. No entanto, dias depois, o mesmo Joaquim Silva desaprovou a entrada de Bidegorry no CPII:

<sup>19</sup> Ofício do Reitor Joaquim Caetano da Silva enviado ao Ministério do Império em 24/10/1846. Este documento foi localizado na Biblioteca Nacional, na seção de manuscritos, pasta “C 272-6: ICP - ginástica: aulas de”.

<sup>20</sup> Ofício do Reitor Joaquim Caetano da Silva enviado ao Ministério do Império, em 26/06/1848. Arquivo Nacional, pasta IE4-32.

Elle publicou hoje no Jornal do Commercio hum artigo em que se notão as seguintes palavras: - No Rio de Janeiro, onde a instrucção e o modo de ensino principia a desenvolver-se, hum só Collegio até hoje entendeu a utilidade dos exercicios gymnasticos para os meninos, he o Collegio de São Pedro de Alcantara, dirigido pelos In.<sup>s</sup> Prado e Paiva - Ora, como elle sabe muito bem (porque mais de uma vez lho disse eu) que pelo Collegio de Pedro Segundo principiou no Rio de Janeiro a introducção da Gymnastica, estou muito receoso de semelhante character; temo que seja entre os alumnos hum fermento de perversão, e por isso me parece prudente esperar por outro Mestre.<sup>21</sup>

Urbano de Bidegorry, na visão de Joaquim Caetano, havia cometido um ato grave: o de desprezar o trabalho com os *exercicios gymnasticos* desenvolvido no interior do CPII. O Colégio da Corte deveria ser percebido como o principal produtor das iniciativas inovadoras no âmbito da instrução secundária. Esta seria uma ideia que os dirigentes imperiais esforçar-se-iam por difundir ao longo do período imperial. A ela se contrapôs o *mestre de gymnastica* francês, sendo por isso considerado como um *fermento de perversão*.

Três meses após ter sido demitido do CPII, Frederico Hoppe solicitou ao Ministro do Império e ao Reitor sua readmissão no Colégio<sup>22</sup>. Ele prometia cumprir fielmente suas funções mas impunha, como condição para retornar ao Colégio, que os *exercicios gymnasticos* fossem oferecidos somente em três lições semanais.

Joaquim Caetano da Silva concordava com a volta de Hoppe, mas fazia ver ao Ministro do Império a importância de os *exercicios gymnasticos* serem praticados diariamente pelos alunos do CPII: “Parece-me que não convem privar os alumnos de huma hora de gymnastica cada dia”<sup>23</sup>.

A questão estava colocada da seguinte forma: Frederico Hoppe exigia o aumento dos vencimentos marcados para o *mestre de gymnastica* ou a diminuição da frequência semanal das lições, enquanto Joaquim Caetano da Silva defendia a prática diária dos *exercicios gymnasticos*.

O impasse foi decidido em favor de Hoppe. A escassez de pessoas habilitadas a se responsabilizarem pelo ensino da *gymnastica* parece ter sido o principal motivo que fez Joaquim Caetano recuar de seu propósito. Em novembro de 1848, Frederico Hoppe foi recontratado pelo CPII, e as lições de *exercicios gymnasticos* passaram a acontecer em três lições semanais.

O *mestre de gymnastica*, apesar de ter se comprometido a cumprir fielmente seu ofício no CPII, assim não o fez. No ano seguinte, 1849, Frederico Hoppe voltou a faltar às lições, fato denunciado ao Ministro do Império por Joaquim Caetano da Silva. Hoppe foi demitido do CPII. O Ministro do Império mandou chamar para o seu lugar Antônio

<sup>21</sup> Idem, enviado em 04/07/1848. Arquivo Nacional, pasta IE4-32.

<sup>22</sup> Idem, enviado em 12/08/1848. Este documento foi localizado na Biblioteca Nacional, na seção de manuscritos, pasta “C 272-6: ICP - *ginástica: aulas de*”.

<sup>23</sup> Idem, enviado em 31/08/1848. Este documento foi localizado na Biblioteca Nacional, na seção de manuscritos, pasta “C 272-6: ICP - *ginástica: aulas de*”.

Francisco Gama, *mestre de esgrima* da Escola Militar do Rio de Janeiro, a instituição responsável por formar os oficiais do Exército Imperial<sup>24</sup>.

### O reconhecimento dos *exercícios gymnásticos* pela lei e a criação do Internato do CPII

Vimos que os *exercícios gymnásticos* foram admitidos no CPII em 1841, a partir da contratação do mestre Guilherme Luiz de Taube. Contribuíram para sua escolarização no Colégio da Corte a ação de médicos e militares e o esforço pessoal do Reitor Joaquim Caetano da Silva. No entanto, se os *exercícios gymnásticos* eram praticados pelos alunos do CPII desde 1841, somente em 1855 eles seriam expressamente citados pela legislação pertinente ao Colégio. Isto ocorreu por meio do Decreto nº 1556 de 17 de fevereiro, que baixou um novo Regulamento para a instituição. Ao contrário do que afirmaram Ricardo Lucena (1994) e Ademir Gebara (1992), a introdução da Educação Física nas escolas oficiais brasileiras não aconteceu como o resultado de um projeto legislativo, mas por iniciativas tomadas no interior da própria escola, como demonstramos com o caso do CPII.

O Decreto de 1855 determinava que os *exercícios gymnásticos* deveriam ser praticados pelos alunos durante as *horas de recreação*, medida que fazia sobressair a *gymnastica* enquanto um meio de ocupar e regular o tempo disponível dos jovens com atividades produtivas que, pelo uso do corpo, descansassem o espírito, predispondo-o para as lições das cadeiras teóricas.

Em 1848, devido às discussões travadas entre os dirigentes do CPII e o mestre Frederico Hoppe, os *exercícios gymnásticos* perderam o tempo de uma hora que a eles era reservado diariamente no Colégio. As lições passaram a ser oferecidas em três dias da semana. O Decreto de 1855 devolveu aos *exercícios gymnásticos* a frequência diária, mas retirou-lhes o tempo reservado de uma hora. Eles passaram a ser praticados nos intervalos entre as lições teóricas. Cumpre destacar que este Regulamento elevou o número de cadeiras teóricas oferecidas pelo CPII. A disputa pelos tempos da jornada escolar do Colégio ficou acirrada e, por seu *status*, as cadeiras teóricas se apropriaram dos tempos antes reservados aos *exercícios gymnásticos*.

Nesse mesmo ano de 1855, o Ministro do Império destacou em seu relatório a importância da prática dos *exercícios gymnásticos* para os alunos do CPII, atividade que, segundo ele, via-se dificultada pela falta de espaço conveniente no prédio do Colégio. Este foi um dos argumentos utilizados por Couto Ferraz para defender a organização de um outro espaço para fazer funcionar o CPII, o Internato:

Este edificio não póde continuar a servir para o internato. Já insufficiente no estado em que se acha, porque ali não ha onde accomodar convenientemente os repetidores, nem onde ter salas com o espaço necessario para todas as aulas; visto como os dormitorios occupam as principaes divisões do edificio; pouco salubre já por sua posição no centro da Cidade para conter o avultado numero de alumnos internos

<sup>24</sup> Não conseguimos reunir maiores informações sobre o trabalho da *exercícios gymnásticos* no CPII entre 1849 e 1855. Antônio Francisco Gama trabalhou no CPII até 1859.

que possui, e que tende a aumentar extraordinariamente, já pela humidade que domina grande parte do edificio, e finalmente inconveniente pela falta muito sensível de logares de recreio, e nos quaes os meninos façam os exercicios gymnasticos, tão essenciaes em sua idade, e tão recommendados para sua educação physica por todas as autoridades competentes [...] O Governo carece de procurar primeiramente uma casa com as convenientes condições fora da cidade, em sitio recommendado por sua salubridade, e onde os alumnos possam passear nas horas de recreio, nos Domingos e Dias Santos, e entregarem-se aos exercicios que acima me referi (p. 59-60).<sup>25</sup>

Especialmente a partir da metade do século XIX, o discurso médico higienista passaria a influir nas ações de legisladores e dirigentes responsáveis pela instrução pública, principalmente no que dizia respeito à organização e à regulação do espaço escolar<sup>26</sup>. No caso em questão, ao criticar o prédio do CPII Couto Ferraz propunha a criação do Internato, um espaço que deveria ser organizado de acordo com os requisitos considerados como fundamentais ao pleno desenvolvimento da tarefa educativa: distante do centro da cidade, próximo à natureza, salubre, amplo, arejado e “com terreno sufficientemente espaçoso não só para gymnastica, banhos, e natação, como para recreio dos mesmos alunos” (p. 385)<sup>27</sup>.

O Internato foi fundado em 1857, seu prédio localizado no Engenho Velho, um bairro rural, afastado do centro do Rio de Janeiro. Segundo o Ministro Couto Ferraz, o local reunia várias das condições mais favoráveis à instalação de um estabelecimento educativo, como por exemplo, o amplo espaço a ser utilizado para desenvolver a *educação physica* dos alunos:

A residência dos alumnos em uma chacara fóra do centro da cidade, os passeios que ali poderão dar nas horas de recreio, nos domingos e dias santos de guarda, sempre debaixo da vigilancia do reitor e dos inspectores, os exercicios gymnasticos em grande escala, a natação, etc, etc, hão de sobremodo concorrer para dirigir e aperfeiçoar a sua educação physica. (p. 65)<sup>28</sup>

O Decreto 2006 de 24/10/1857, documento que oficializou a criação do Internato do CPII, fazia referência direta aos *exercicios gymnasticos*, considerando-os como uma das “matérias” do curso de estudos do Colégio:

Em ambos os collegios o curso de estudos será de sete annos; o systema de ensino será o mesmo. Os estudos recahirão sobre as materias seguintes: doutrina christã, grammatica portugueza, latim, francez, inglez, grego, allemão, italiano, geographia, historia, chorographia, historia do Brasil, philosophia racional, ethica, rhetorica, poetica, sciencias naturaes, mathematicas, desenho, musica, dança, e exercicios gymnasticos. (p. 385)<sup>29</sup>

<sup>25</sup> Relatório do Ministério do Império de 1855.

<sup>26</sup> Sobre o assunto, ver Gondra (2000).

<sup>27</sup> Decreto 2006 de 24/10/1857.

<sup>28</sup> Relatório do Ministério do Império de 1856.

<sup>29</sup> Decreto 2006 de 24/10/1857.

Esse mesmo Decreto retirou o caráter obrigatório dos *exercícios gymnasticos*, bem como das matérias desenho, música, dança e italiano. As lições dos *exercícios gymnasticos*, facultativas, deveriam acontecer às quintas-feiras, podendo ainda, de acordo com a decisão do Reitor, ocupar as horas de recreação dos alunos. No entanto, o horário do CPII de 1858<sup>30</sup> revela que os *exercícios gymnasticos* passaram a ser oferecidos somente aos alunos matriculados nos primeiros anos do curso, às quintas-feiras, em um horário fixo, de 17 às 18:00 horas. A *gymnastica*, portanto, não teria mais sua prática diária, obrigatória e estendida a todos os alunos do CPII, o que se explica, principalmente, pela disputa entre as diversas matérias pelos tempos da jornada escolar do Colégio<sup>31</sup>.

Ainda que os *exercícios gymnasticos* tenham perdido seu caráter obrigatório no CPII em 1857, ressaltamos que suas lições eram regularmente frequentadas por um número significativo de alunos, como podemos verificar pelos *Mapas de Matrícula*, documentos produzidos pelo CPII na década de 1860. Assim, em 1865, 143 alunos frequentaram as lições de *exercícios gymnasticos*; em 1866, 148; em 1867, 118; e em 1868, 155.

Nesse período, percebemos também que a prática da *gymnastica* passou a ser oferecida em um número maior de colégios do Município da Corte, inclusive de alguns destinados às mulheres, como verificamos pelos *Mapas de Matrículas da Instrução Secundaria*, documentos elaborados pela *Inspectoria Geral da Instrução Primaria e Secundaria do Municipio da Corte*. Em 1866, 566 alunos frequentavam lições de *exercícios gymnasticos* no CPII e em outros estabelecimentos particulares; em 1867, 761 alunos; em 1868, 729 alunos.

Se a perda do tempo diário e da obrigatoriedade indicam a queda da importância dos *exercícios gymnasticos* no interior do CPII, a decisão de construir um lugar específico para sua prática mostra o contrário. A prática da *gymnastica*, que até antes da criação do Internato era realizada de forma improvisada no pátio do Colégio, a partir de 1858 passaria a acontecer em um local próprio, chamado de *gymnasio* pelo Inspetor de Instrução Pública do Município da Corte:

A respeito do ensino da *gymnastica* e do desenvolvimento da educação *physica* e moral, principalmente no internato que se acha em condições mais adequadas, tenho chamado a atenção do reitor para o *gymnasio* daquelle estabelecimento, visto que infelizmente as molestias que affligem o respectivo professor tinnão paralyzado a aquisição dos objectos necessarios para que a escola funcione e que se não encontrão no mercado: nomeado porém um substituto pelo mesmo professor indicado, trata-se de dar vida real a esta tão util criação, que provavelmente, sendo imitada pelas escolas publicas e collegios particulares, marcara uma nova época para a educação *physica* da mocidade brasileira. (p. 10)<sup>32</sup>

<sup>30</sup> Ver “Tabella das horas das aulas do Internato do Imperial Collegio de Pedro Segundo no anno lectivo de 1858”. Tabela de horários assinada em 25/04/1859 por Theophilo das Neves Leão, Secretário do CPII. Documento anexo ao Relatório do Ministério do Império de 1858.

<sup>31</sup> Em 1862, o Decreto 2883 de 1/2 alterava o regulamento do CPII, sem, no entanto, fazer modificações no trabalho dos *exercícios gymnasticos*.

<sup>32</sup> Relatório do Inspetor de Instrução Publica do Município da Corte. Documento anexo ao Relatório do Ministério do Império de 1857.

O *gymnasio* do CPII encontrava-se em construção quando o então *mestre de gymnastica*, Antônio Francisco da Gama, responsável pelo empreendimento, ausentou-se do Colégio por motivo de doença. Para seu lugar, Gama indicou Pedro Guilherme Meyer, alferes do Exército Imperial Brasileiro. Meyer assumiu as lições de *exercícios gymnasticos*, bem com a coordenação da obra do *gymnasio*, lugar que, na opinião do Inspetor, serviria de exemplo aos demais estabelecimentos colegiais em prol da difusão da *educação physica da mocidade brasileira*.

A construção de um lugar próprio para a prática dos *exercícios gymnasticos* não ficou restrita ao Internato. Em 1859, o Externato recebeu seu *pórtico gymnastico*<sup>33</sup>, local que, segundo o Ministro do Império José Antônio Saraiva, reunia “os aparelhos e as peças indispensáveis aos exercícios convenientemente dirigidos e graduados” (p. 6)<sup>34</sup>.

A referência a aparelhos e peças próprias aos *exercícios gymnasticos* faz pensar que Pedro Guilherme Meyer tenha desenvolvido um trabalho diferenciado daquele que até então acontecera no CPII, que, de um modo geral, estava centralizado no conteúdo da esgrima. Neste sentido, é esclarecedor o relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública do Município da Corte<sup>35</sup>, enviado ao Ministro do Império em 1859:

Apraz-me declarar a V. Exa. que durante o anno passado começou a funcionar com a possível regularidade o *gymnasio* do internato. Com pequena despeza se acha provido de um portico regular com varios aparelhos supplementares que permitem a maior parte dos exercicios da *gymnastica pratica* de Napoleon Laisné, ensinados pelo alferes Pedro Guilherme Meyer (p.18).

De acordo com o Inspetor, Pedro Meyer teria ministrado lições de *exercícios gymnasticos* inspiradas na ginástica de Napoleon Laisné. O mestre francês era discípulo do Coronel Francisco Amoros y Ondeano, a principal figura da ginástica francesa, falecido em 1848. Laisné tornou-se um dos principais continuadores da obra de Amoros, desenvolvendo seu trabalho na Escola de Joinville-le-Point, local para o qual foi transferido, em 1852, o principal ginásio antes dirigido pelo Coronel Amoros (Baquet, [199-]).

Segundo Carmen Lúcia Soares (1998), a ginástica de Amoros foi concebida para atender às necessidades dos meios militar e civil. Para ele, a ginástica era a forma mais eficaz de educar o físico – as qualidades físicas – e a moral – os valores e as condutas –, com vistas ao serviço que os indivíduos deveriam prestar ao Estado e à sociedade em geral. Destacavam-se no método organizado pelo Coronel os exercícios da marcha, as corridas, os saltos, os flexionamentos de braços e pernas, os exercícios de equilíbrio, de força e de destreza, bem como a natação, a equitação, a esgrima, as lutas, os jogos e os exercícios em aparelhos, tais como as barras fixas e móveis, as paralelas, as escadas, as cordas, os espaldares, o cavalo e o trapézio.

O mestre de *gymnastica* do CPII solicitou ao Ministro do Império, em 1876, a compra de alguns desses aparelhos, como podemos notar pela lista a seguir:

<sup>33</sup> O lugar destinado à prática da *exercícios gymnasticos* não seria mais denominado *gymnasio*, mas *pórtico*.

<sup>34</sup> Relatório do Ministério do Império de 1860.

<sup>35</sup> Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública do Município da Corte. Documento anexo ao Relatório do Ministério do Império de 1858.

1° Um aparelho para os exercícios de equilíbrio sobre uma trave – A trave deve ser uma viga redonda de 40 pés, (16 metros) de comprimento com 5 polegadas de diâmetro em uma das extremidades e com 12 na outra e tres cavalletes ou cêpos de 16 a 20 polegadas de altura. A viga deve estar segura aos cavalletes por meio de parafusos e chapas de ferro; orçado no Arsenal de Guerra em 130\$000 reis; 2° Um aparelho para subir e trepar – composto de dois póstes de 14 pés de altura e de 8 polegadas em quadro de grossura, ligados em cima por uma viga transversal que tenha 13 pés de comprimento; de 4 varaes de 2 polegadas de grossura com argollas e ganchos de ferro, parafusos e porcas, e de duas escadas de mão de 20 pés de altura com as competentes argolas e ganchos. Os banzos ou braços das escadas devem ter 4 polegadas de largura e 2 de grosura e os degrãos que serão redondos devem ter 11/4 de polegada; 3° Trez barras horizontaes ou de suspensão – devem ser tres varaes de 8 pés de comprimento e 2 polegadas grossura, de madeira rija e 4 postes para os mesmos varaes: cada poste deve ter 7 polegadas em quadrado de grossura e 8 pés de altura; 4° Uma barra de saltar – dous postes de 7 polegadas de largura, 4 de grossura e 8 pés de altura, com furos, cavilhas e cordas com 10 pés de comprimento e de 11/2 polegadas de grossura e com 2 pequenos saccoes de couro fórte e cheios de areia; e seis varas de saltar com 2 polegadas de diâmetro e 10 pés de altura; 5° Trez barras paralelas, que consistem em 2 travessas ou corrimões de 9 pés de comprimento e de 2 e ½ polegadas de altura e 2 de grossura; quatro postes de 4 polegadas quadradas de grossura cada um. Os postes da primeira barra devem ter 3 pés de altura, os da segunda 3 e ½ e os da terceira 4 e ½; 6° Um aparelho para o exercicio do passo volante ou gigante – um mastro ou póste de 20 pés de altura, com casquete de ferro no cume, 4 cordas de ½ polegada de grossura e 22 pés de comprimento, e 4 mancias de 2 palmos de comprimento e 11/2 polegada de diâmetro, sendo estes torneados.<sup>36</sup>

A descrição detalhada dos aparelhos elaborada por Pedro Meyer indica o profundo conhecimento do mestre sobre o assunto. O ofício revela também que estes aparelhos eram fabricados no Brasil, seja em instituições oficiais, como o Arsenal de Guerra, ou por particulares, como Domingos Jozé Marques, Mestre de Obras a quem Meyer solicitou um orçamento.

Como percebemos, os militares não contribuíram somente com a direção das lições dos *exercicios gymnasticos*, mas também com sua organização didática e a elaboração de aparelhos e utensílios a serem utilizados nas aulas.

Nossa argumentação não visa ratificar a afirmação do Inspetor de Instrução Pública que caracterizou a *gymnastica* ministrada pelo mestre Pedro Meyer no CPII como aquela desenvolvida na França por Napoleón Laisné. Meyer teria recebido influências de diversos métodos e autores europeus. Há indícios, por exemplo, de que ele tenha incorporado em suas lições elementos do método organizado pelo suíço Phokion Heinrich Clias, mestre que desenvolveu seu trabalho na França e na Inglaterra, a partir das bases das ginásticas francesa e alemã<sup>37</sup>. A respeito desta última, Lino Castellani Filho (1988) afirmou que

<sup>36</sup> Ofício do Reitor César Marques enviado ao Ministério do Império em 1/6/1876, contendo em anexo a solicitação do mestre de exercicios gymnasticos Pedro Guilherme Meyer. Arquivo Nacional, pasta IE4 65.

<sup>37</sup> Em 1875, o CPII inaugurou o seu Salão Nobre. Foram gravados nomes de figuras célebres, representativas das várias matérias que faziam parte do plano de estudo do Colégio. O nome escolhido para representar a exercicios gymnasticos foi o de Clias, uma sugestão de Pedro Meyer (DÓRIA, 1997).

Pedro Meyer introduziu o método alemão na Escola Militar do Rio de Janeiro, o que teria repercutido nas escolas civis. Na ausência de dados mais precisos, preferimos considerar as diversas possibilidades, ou seja, as variadas fontes que podem ter inspirado as lições ministradas por Meyer no CPII.

Em 1870, Pedro Meyer deixou o Externato, passando a trabalhar somente no Internato do Colégio, uma vez que houve incompatibilidade de horários entre as duas unidades<sup>38</sup>.

### O incremento da prática dos *exercícios gymnasticos* no CPII

No período entre 1870 e 1877, o trabalho com os *exercícios gymnasticos* seria incrementado pelos dirigentes do CPII. Em 1870, o Decreto 4486 deu nova organização ao curso do Colégio e, dentre outras medidas, tornou obrigatória a prática dos *exercícios gymnasticos* a todos os alunos da instituição. As lições deveriam ser ministradas às quintas-feiras, durante uma hora. No ano de 1876, as lições de *exercícios gymnasticos* passaram a ser oferecidas às quartas-feiras e aos sábados, de 16 às 17 horas.

Essa elevação da frequência e da carga horária semanal da *gymnastica* pode ser explicada principalmente pela supressão do feriado na quinta-feira, o que ampliou a jornada escolar do Colégio para mais um dia letivo. A disputa entre os tempos do CPII tornou-se menos acirrada, havendo espaço na grade de horários para atender a todos as turmas do Colégio da Corte.

Em 1877, após vinte anos como *mestre de gymnastica* do CPII, Pedro Guilherme Meyer deixou o Colégio. Ele participou diretamente de boa parte do processo de afirmação dos *exercícios gymnasticos* enquanto uma disciplina/ cadeira componente do plano de estudos do CPII: coordenou a construção e a aquisição do material para o *portico gymnastico*, primeiro lugar construído especificamente para a prática dos *exercícios gymnasticos*; ministrou lições diferentes daquelas praticadas até então no Colégio, informado que estava sobre os métodos ginásticos europeus; acompanhou e possivelmente participou das discussões sobre a reserva ou não de um tempo específico para as lições de *exercícios gymnasticos* na jornada escolar do Colégio, bem como das decisões sobre a obrigatoriedade de sua prática.

Chamava-se Paulo Vidal o novo *mestre de gymnastica* do Internato e do Externato do CPII, indivíduo que de acordo com o Reitor César Marques era “conhecido por sua pericia e dedicação, já provadas com seos alumnos na Augusta presença de S.M. o Imperador no Collegio Abilio”<sup>39</sup>.

Quando Paulo Vidal chegou ao CPII, em 1877, encontrou em más condições os lugares destinados à prática da *gymnastica*, tanto no Internato, como no Externato. Os *porticos gymnasticos* tinham sido vencidos pelo tempo e as lições de *exercícios gymnasticos*

<sup>38</sup> Para seu lugar no externato foi contratado Valeriano Ramos da Fonseca, posteriormente substituído por Francisco Paes Barreto.

<sup>39</sup> Ofício enviado pelo Reitor do Internato do CPII César Augusto Marques para o Ministro do Império Antônio da Costa Pinto e Silva, em 13/3/1877. Arquivo Nacional, pasta IE4-66.

aconteciam, improvisadas, nos pátios das duas unidades. Em dias de chuva ou de sol excessivo, as lições tinham que ser interrompidas ou suspensas. A construção de um novo lugar para a prática dos *exercícios gymnasticos* – coberto, arejado, iluminado, amplo o suficiente para a colocação de aparelhos – era uma reivindicação de Paulo Vidal.

Ao cumprir seu primeiro ano de trabalho no CPII, Paulo Vidal demonstrou satisfação pelo conjunto de alunos que frequentava regularmente suas lições. No entanto, o mestre salientava que a presença simultânea do elevado número de discentes dificultava o trabalho a ser desenvolvido e, como meio de resolver o problema, ele propunha ao Reitor a construção de um pavilhão onde pudesse atender de forma eficaz a todos os envolvidos nas lições de *exercícios gymnasticos*:

Ao abrirem-se as aulas e quando começou a vigorar o novo Regulamento, vi com satisfação a aula frequentada por todos os alumnos, reconheci a vantagem de terem conservado obrigatoria á sua frequencia. Apresentava-se então uma difficuldade: exercitar n'um lapso de tempo limitadissimo um numero tão crescido de alumnos. [...] Apresento a V. Exa. o risco d'um pavilhão podendo ser levantado no centro do pateo, pavilhão cuja a capacidade permite exercitar os alumnos por turmas e que em nada prejudicaria as condições hygienicas do estabelecimento.<sup>40</sup>

O Ministério do Império mandou executar no Externato a obra requerida pelo mestre de *gymnastica*. Mas o elevado número de estudantes que frequentava as lições de Paulo Vidal logo estaria reduzido. O Regulamento de 1878 baixado para o CPII permitiu as matrículas avulsas e os exames vagos no Colégio, medidas que quase transformaram a instituição em um curso de preparatórios. Os alunos, em geral, passaram a frequentar somente as cadeiras teóricas que eram exigidas nos exames preparatórios. Devido ao horário em que estavam colocados os *exercícios gymnasticos*, às 16:00 horas, a ausência de alunos era quase total no Externato. Eles saíam das aulas teóricas às 13:00 horas e, caso fossem frequentar as lições de *exercícios gymnasticos*, teriam que esperar ou retornar posteriormente ao Colégio. A maioria voltava para suas residências.

Vejo-os reduzido actualmente a sessenta não posso suppôr que seja antipathia á aula ou má vontade. Supponho que o inconveniente provêm da hora em que ella funciona. Muitos paes por não quererem ter o incommodo de mandar novamente seus filhos ás aulas da tarde allegão morarem longe, molestias e outros motivos. Mudada a hora esses inconvenientes todos havião de desaparecer. Teríamos uma aula proveitosa para todos. Teríamos o desenvolvimento physico considerado como elemento essencial na educação e como auxiliar indispensavel, os exercicios physicos entremeados com as aulas fazião uma feliz diversão á posição forçada, á imobilidade e quietação das aulas servindo tambem de descanso ao espirito.<sup>41</sup>

<sup>40</sup> Manifestação de Paulo Vidal, mestre de *gymnastica* do CPII, a respeito de sua cadeira. Documento anexo ao ofício enviado pelo Reitor José Joaquim da Fonseca Lima para o Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, em 27/11/1978. Arquivo Nacional, pasta IE4-44.

<sup>41</sup> Idem.

Vidal considerava que alterar o horário dos *exercícios gymnásticos* para o período da manhã ou para a hora imediatamente posterior ao final das cadeiras teóricas resolveria o problema, o que não foi acatado pelos dirigentes do CPII.

Em 1879, pela primeira vez, a Educação Física teria um programa de ensino oficialmente organizado. Coube a Paulo Vidal elaborá-lo, sendo este aprovado pelo Ministério do Império em 22/7/1879. Vejamos o conteúdo do programa:

Gymnastica - 1ª TURMA (1º, 2º e 3º ANNO)

1º e 2º ano – Exercícios de corpo livre e ordinaes. Marchas, carreiras e contramarchas ao som de cantos adequados ou cadencia marcada. Exercícios de suspensão.

3º ano – Repetição dos precedentes e alguns mais complicados. Exercícios com aparelhos portateis. Exercícios de trepar, subir e pular.

2ª TURMA (4º, 5º, 6º e 7º ANNO) – Continuação dos precedentes. Exercícios de aplicação aos aparelhos” (In: VECHIA; LORENZ, 1998, p. 93).

Em primeiro lugar, notamos que o programa obedecia a uma progressão pedagógica, determinada pelo grau de dificuldade dos exercícios. As atividades consideradas como “mais difíceis” e “mais perigosas”, aquelas realizadas nos aparelhos, deveriam ser aplicadas na segunda turma, onde, em tese, estariam matriculados os alunos com mais idade.

Determinar os autores e os métodos que influenciaram Paulo Vidal na elaboração do programa de ensino de *gymnastica* do CPII é tarefa difícil. Uma vez mais aparecem os aparelhos: influência da ginástica francesa de Amoros, da alemã de Guths-Muths ou da sueca de Pehr Henrik Ling e Hjalmar Ling? E os cantos, mais uma prova da influência amorosiana ou da ginástica alemã de Adolph Spiess?

Como dissemos anteriormente com relação a Pedro Guilherme Meyer, consideramos que nossos mestres não seguiram uma “escola” específica, mas obtiveram inspiração de variadas fontes, compondo talvez, já nesta época, uma ginástica à brasileira, orientada pelo ecletismo, bem como pelos improvisos necessários à sua aplicação nas escolas de nosso país. Ademais, julgar que tais influências europeias foram contundentes seria desconsiderar as experiências que esses sujeitos acumularam durante anos, no exercício cotidiano de ensinar e pensar os *exercícios gymnásticos*.

No ano de 1880, em reunião do Conselho Colegial, os professores e mestres foram chamados a apresentar críticas e sugestões com vistas à nova reforma que seria implementada no CPII. Como meio de tornar mais rápido o percurso dos alunos na instituição, o professor de francês sugeriu que os *exercícios gymnásticos*, a música e o desenho fossem retirados do curso oferecido pelo Colégio. Paulo Vidal tomou a palavra e defendeu a permanência da *gymnastica*, cuja prática, segundo ele, era de *indeclinável necessidade* para os alunos do CPII. O mestre aproveitou o ensejo e novamente sugeriu a alteração do horário de suas lições para o período da manhã<sup>42</sup>.

Os *exercícios gymnásticos* não foram retirados do CPII. De outro modo, a reforma implementada em 1881, tornou sua prática obrigatória e atendeu à reivindicação

<sup>42</sup> Ver na cópia da ata da primeira reunião do Conselho Colegial do CPII, encontrada junto ao ofício enviado pelo Reitor José Joaquim do Carmo ao Ministro Homem de Mello em 25/08/1880. Arquivo Nacional, guardado sob a pasta IE4-45.

de Paulo Vidal. Assim, de acordo com o novo Regulamento<sup>43</sup>, todas as aulas, “inclusive as de desenho, gymnastica e musica, funcionarão nos dias uteis das 9 horas da manhã as 3 da tarde, devendo haver os intervallos necessarios para o descanso e recreio dos alumnos” (p. 8).

O horário das aulas do CPII de 1881 permite perceber como ficou organizado o trabalho da *gymnastica* a partir da reforma citada. Em primeiro lugar, notamos que os alunos passaram a frequentar as lições nos horários específicos de suas turmas. Cada ano do curso possuía um horário diferenciado dos demais. Quanto à carga horária semanal e à frequência das lições, os alunos do primeiro ano praticavam diariamente a *gymnastica*. As lições aconteciam às terças, às quintas-feiras e aos sábados, no horário de 14 às 15 horas da tarde; às segundas, quartas e sextas-feiras de 12:15 às 13:15 horas. As turmas do segundo e terceiro anos praticavam os *exercicios gymnasticos* três vezes por semana, em lições de uma hora cada. Já as turmas do quinto, sexto e sétimo anos tinham duas lições semanais, também com uma hora de duração cada.

A nosso ver, a principal explicação para essas diferenças reside no fato de que, no primeiro ano, os alunos tinham um número reduzido de cadeiras teóricas, ou seja, três. Este número aumentava de acordo com o progresso na seriação do curso de estudos do Colégio. No sétimo ano, por exemplo, os alunos deveriam cursar seis cadeiras teóricas. Assim, enquanto no primeiro ano havia tempo suficiente para a prática diária da *gymnastica*, com o progresso no curso este tempo era cada vez mais reduzido, pois era preenchido pelas privilegiadas cadeiras teóricas.

Outro fator que ajuda a explicar o incremento da prática dos *exercicios gymnasticos* no CPII, a partir de meados da década de 1870, diz respeito à identificação desta atividade com a perspectiva cientificista que alterou a formação oferecida pela instituição. A atividade física recebeu investimentos de cientistas positivistas que, através de pesquisas e experiências, passaram a testar e a “comprovar” os benefícios e a utilidade da *gymnastica*.

Ainda sobre o incentivo aos *exercicios gymnasticos* no período em questão, cabe pensar nas alterações que lentamente vinham ocorrendo nos padrões estéticos de europeus e brasileiros com relação ao corpo. Um novo tipo físico passava a ser valorizado e admirado – um corpo vigoroso e harmônico nas suas proporções –, o que pode ter promovido um maior interesse pela prática dos *exercicios gymnasticos* nas escolas e incentivado o incremento de outras atividades físicas, como os banhos de mar e os esportes (MELO, 2001).

Foi preciso contratar outro mestre para atender ao número de lições de *gymnastica* previsto pela reforma de 1881. Paulo Vidal optou por trabalhar somente no Externato e, para o Internato, foi contratado Vicente Casali<sup>44</sup>, espanhol que permaneceu no Colégio até o fim do Império.

Paulo Vidal exerceu sua atividade no Externato do CPII até 1884. Neste ano, o mestre solicitou licença por motivos de saúde, tendo Arthur Higgins assumido o seu lugar no Externato. No ano seguinte (1885) Paulo Vidal veio a falecer.

<sup>43</sup> Decreto 8051 de 24/03/1881.

<sup>44</sup> Poucas foram as informações que reunimos sobre Vicente Casali, mas sabemos que além dos *exercicios gymnasticos*, ele ofereceu aulas de esgrima aos alunos do 6º e do 7º ano do Internato do CPII.

Em trabalhos anteriores (CUNHA JUNIOR, 1999, 2000), refletimos sobre a presença de Arthur Higgins enquanto *mestre de gymnastica* no CPII. Ex-repórter do jornal *O Cruzeiro*, Higgins procurou pela primeira vez a *gymnastica* como meio de recuperar-se de uma tuberculose. Na Escola Normal da Corte, foi discípulo do Capitão Ataliba Fernandes. Destacou-se nas lições e por isso, segundo ele, decidiu ensinar os *exercícios gymnasticos* nas escolas. Começou na própria Escola Normal, posteriormente entrando no CPII. As experiências acumuladas nestas duas instituições, aliadas ao conhecimento das principais obras publicadas sobre a *gymnastica* no período, possibilitaram a Arthur Higgins organizar o seu “Compendio de Gymnastica Escolar”, livro publicado em 1896, no qual ele apresentava as lições teóricas “indispensáveis” aos mestres de *gymnastica*. A obra constaria de três volumes, mas ficou restrita a dois, este último publicado em 1909, com o título “Compendio de Gymnastica Escolar - methodo sueco-belga”. Nesses livros, Higgins defende o método sueco, alia-se ao discurso médico-higienista e apresenta uma proposta de sistematização de exercícios, onde percebemos a influência de outras escolas de ginástica, bem como a sua própria contribuição, original. O mestre do CPII valeu-se de sua filiação profissional ao Colégio e fez do seu livro a norma e o modelo da *gymnastica* a ser difundida a todos os estabelecimentos secundários do país.

### Conclusão

No presente texto, especialmente a partir de um conjunto inédito de fontes primárias localizadas no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, tratamos do processo de escolarização e disciplinarização da Educação Física no interior do CPII. Identificamos as principais representações que circularam sobre os *exercícios gymnasticos*, os sujeitos que por eles foram responsáveis, bem como acompanhamos a organização de seus tempos e de seus espaços no Externato e no Internato do Colégio da Corte.

Em conclusão, ressaltamos os ângulos que podem ser abertos a partir do estudo do cotidiano da Educação Física nas escolas brasileiras do século XIX. No caso do CPII, este tipo de análise nos fez perceber, por exemplo, a ação concreta do Reitor Joaquim Caetano da Silva em busca de admitir e defender a prática regular dos *exercícios gymnasticos*; a polêmica em torno dos vencimentos estabelecida entre o Reitor e o mestre Frederico Hoppe, fator que motivou a perda da frequência diária da *gymnastica*; a presença deste saber no CPII, antes mesmo dele figurar nos regulamentos oficiais pertinentes à instituição; as múltiplas correntes e os vários autores que podem ter influenciado nossos mestres e, ainda, uma tendência de ser obrigatória a prática dos *exercícios gymnasticos*, abalada somente pela primazia das cadeiras teóricas na disputa pelos tempos da jornada escolar do CPII.

### Referências

- BAQUET, M. *Évolution et Tendances de L'E.P. en France*. Paris: ENEPS, [199-].
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. A produção teórica brasileira sobre educação física/gymnastica publicada no século XIX: autores, mercado e questões de gênero. In: NETO, Amarílio Ferreira (Org.). *Pesquisa Histórica na Educação Física*, v. 3. Aracruz: FACHA, 1998, p. 19-47.

\_\_\_\_\_. Arthur Higgins: Uma história de intervenção e conhecimento na educação física brasileira. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: CBCE, p. 1323-1329.

\_\_\_\_\_. História da Educação Física e Masculinidade: Uma análise dos jogos Gymnasticos Privativos do Sexo Masculino. In: NETO, Amarílio Ferreira (Org.). *Pesquisa Histórica na Educação Física*, v. 5. Aracruz: FACHA, 2000, p.113-126.

DÓRIA, Escragnoille. *Memória-Histórica do Colégio Pedro II: 1837-1937*. 2. Ed. Brasília: INEP, 1997.

FERREIRA NETO, Amarílio. *A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1880-1950)*. Aracruz: FACHA, 1999.

GEBARA, Ademir. Educação física e esportes no Brasil: perspectivas (na história) para o século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). *Educação física e esporte: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992, p. 13-31.

GOELLNER, Silvana Vilodre. O Método Francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola. In: Encontro de História da Educação Física e do Esporte, 1993, Campinas. *Coletânea...* Campinas: Grupo de História do Esporte Lazer e Educação Física e FEF/Unicamp, 1993, p. 167-172.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 519-550.

Haidar, Maria de Lourdes M. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1972.

LUCENA, Ricardo de Figueiredo. *Quando a lei é a regra*. Vitória: CEFD/UFES, 1994.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema*. 4. ed. Rio de Janeiro: Access, 1999.

MELO, Victor Andrade de. A educação física nas escolas brasileiras: esporte ou ginástica? In: FERREIRA NETO, A. (Org.) *Pesquisa histórica em educação física*, v. 3, p. 48-68. Aracruz, ES: FACHA, 1998.

\_\_\_\_\_. *Cidade Sportiva: primórdios do esporte no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Relume Dumará : FAPERJ, 2001.

PAGNI, Pedro Ângelo. A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920): cuidados com o corpo, educação física e formação moral. In: FERREIRA NETO (Org.). *Pesquisa histórica na educação física*, v. 2, p. 59-82. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Relatório de pesquisa apresentado para exame de qualificação. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2001a. 153 p. (mimeo).

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

\_\_\_\_\_. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (Orgs.). *Programa de Ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

*Recebido em agosto de 2014*  
*Aprovado em novembro de 2014*

**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA NO COLÉGIO PEDRO II (1925-1941)**  
*The Building of Sociology Curriculum in Colégio Pedro II (1925-1941)*

Jefferson da Costa Soares<sup>1</sup>

**RESUMO**

O artigo aborda a construção do currículo de Sociologia no período de 1925 a 1941, no Colégio Pedro II, primeira instituição a introduzir o ensino da disciplina em sua grade curricular. O principal referencial teórico adotado foi a tradição inglesa da História das Disciplinas Escolares ligada ao campo do Currículo, referenciada na obra de Ivor Goodson. A metodologia utilizada foi a análise documental de fontes do período estudado, dentre elas as existentes no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), o texto das reformas educacionais, um relatório sobre o ensino de sociologia encaminhado à Presidência da República, e manuais didáticos elaborados por Delgado de Carvalho, primeiro catedrático efetivo da disciplina.

**Palavras-Chave:** Currículo. Ensino de Sociologia. Colégio Pedro II.

**ABSTRACT**

The article discusses the building of the Sociology curriculum during 1925 to 1941 in Colégio Pedro II, first institution of secondary education in Brazil to introduce the teaching of this subject. The main theoretical reference was the English Tradition of the History of School Subjects related to the curriculum field, referenced in the work of Ivor Goodson. The method used was documentary analysis of sources of the period, among them the existing ones at the Center of Documentation and Memory at the Colégio Pedro II (NUDOM), the text of the educational reforms, a report on the teaching of sociology sent to the Presidency, and two textbooks on sociology teaching, published by Delgado de Carvalho, first effective professor of the discipline.

**Keywords:** Curriculum. Teaching Sociology. College of Pedro II.

**A Sociologia no Colégio Pedro II: Contextualizando o Debate**

A Reforma João Luís Alves, também conhecida como Reforma Rocha Vaz, estabelecida no Decreto de nº 16.782-A de 13 de janeiro de 1925, incluiu a Sociologia no currículo do ensino secundário do Colégio Pedro II, tornando esta instituição pioneira no ensino da disciplina no Brasil. Percebe-se no caso brasileiro, portanto, que enquanto disciplina, a Sociologia nasce na escola para depois buscar sua legitimidade nos cursos superiores.

O ensino secundário, segundo a Reforma Rocha Vaz, era entendido como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreendendo um conjunto de estudos com a duração de seis anos. No sexto ano, de acordo com esta reforma, era oferecida a disciplina Sociologia, ocupando uma cadeira e ensinada mediante o número de horas, por semana, que fosse fixado no regimento interno

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação, com estágio de pós-doutorado concluído na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E-mail: jefics@yahoo.com.br.

do Colégio. Ao estudante que fizesse o curso do sexto ano e fosse aprovado em todas as matérias que o constituem, era conferido o grau de Bacharel em Ciências e Letras. O candidato ao vestibular devia apresentar certificado de aprovação nas matérias do quinto ano do curso secundário emitido pelo Colégio Pedro II ou institutos equiparados, mas aquele que cursasse o sexto ano tinha preferência na matrícula, independente da ordem de classificação. Portanto, o sexto ano do ensino secundário, no qual a Sociologia foi inserida, conferia um privilégio aos alunos que o concluíssem.

A inclusão da disciplina no currículo do ensino secundário implicava na definição de “atores”, professores responsáveis pelo projeto de institucionalização da disciplina, elaboração dos programas, entre outras demandas.

No Livro de Atas de Reuniões da Congregação<sup>2</sup> (1925-1934) é apresentada uma moção assinada por vários professores catedráticos. Nesta moção, a Congregação do Colégio Pedro II sugere ao Governo da República o aproveitamento na cadeira recém-criada de Sociologia, do professor Adrien Delpech, uma vez que fora habilitado, por unanimidade de votos, em um concurso realizado nas dependências do Colégio e no qual dissertara sobre a “Lógica da Sociologia”. Contudo, a Comissão de Docência julgou que, apesar dos méritos intelectuais de Delpech, a Congregação não podia, de forma legal, fazer tal sugestão, e que caberia ao Congresso Nacional fazer justiça à proficiência de Delpech provendo-o com as funções de catedrático, mas em uma cadeira onde seu “talento” pudesse ser condignamente aproveitado. Adrien Delpech foi designado então, interinamente, para reger a cadeira de Sociologia em 06/04/1926, e chegou a fazer indicações de livros para as aulas de Sociologia, como revela a ata da reunião de 29/04/1926, mesma reunião em que foi aprovado o primeiro programa de Sociologia para este mesmo ano.

No relatório concernente aos anos letivos de 1925 e 1926, escrito pelo Diretor do Externato<sup>3</sup>, Euclides de Medeiros Guimarães Roxo, e apresentado ao Diretor Geral do Departamento Nacional de Ensino, são feitas referências sobre a maneira como Delpech vinha desempenhando as funções da cátedra de Sociologia. Antes, Delpech era professor substituto de Francês, uma classe extinta pela Reforma Rocha Vaz. Então, o Diretor do Externato, nas suas considerações, lembra ao Governo da conveniência do provimento efetivo de Delpech na cadeira de Sociologia, já que isso representaria também uma economia aos cofres da Nação, pois desapareceria a rubrica necessária ao pagamento do professor-substituto de Francês.

Os fatos acima descritos, além de poderem nos levar à interpretação de que Delgado de Carvalho não teria sido o único protagonista da história da disciplina Sociologia no período de sua institucionalização no Colégio Pedro II, são indicativos de que a princípio não era intenção de Delgado de Carvalho tornar-se Catedrático de Sociologia, uma vez

---

<sup>2</sup> A Congregação do Colégio Pedro II era formada pelos Catedráticos e por professores do Internato e Externato. As reuniões da Congregação eram convocadas e presididas pelo Diretor ou substituto legal. Revezavam-se na presidência, em anos alternados, os Diretores do Internato e do Externato, escolhidos por livre nomeação do Presidente da República. Segundo a Reforma Rocha Vaz, no Colégio Pedro II, o Internato e o Externato deveriam ter, cada um, um diretor, um vice-diretor e um secretário. A convocação da Congregação podia ser provocada também mediante requerimento de dois terços dos respectivos membros. A Congregação deliberava com a presença da metade e mais um de seus membros em exercício e a ela cabia, entre outras funções, a aprovação dos programas.

<sup>3</sup> Em 1857, o Colégio Pedro II foi dividido em duas seções: Internato e Externato.

que sua assinatura constava na moção que indicava o nome de Delpech para ocupar a cátedra da referida disciplina.

Adrien Delpech era belga, nascido no ano de 1867. Encontramos indícios de que teria vindo para o Colégio Pedro II diretamente da Sourbonne, a pedido do então diretor Professor Carlos de Laet. Delpech fez seus estudos de todos os níveis em Paris. No ano de 1892, aos 25 anos de idade, chegou ao Brasil, onde se estabeleceu definitivamente. No Rio de Janeiro ingressou no Colégio Pedro II, em seguida no Instituto de Educação e na Escola Nacional de Música, lecionando Francês e Arte. De grande cultura humanística, foi professor de várias disciplinas, inclusive Literatura Brasileira, pela qual nutria especial predileção. Conhecia profundamente toda a produção literária de Machado de Assis, tendo traduzido algumas obras machadianas para a língua francesa. Era também escritor e jornalista, com publicações na Imprensa do Rio de Janeiro. Como catedrático interino de Sociologia, teria elaborado o primeiro programa da disciplina. Através dos Relatórios concernentes aos anos de 1925 e 1926, constatamos que a Sociologia, como disciplina do 6º ano, era ministrada as segundas, quartas e sextas-feiras, no horário de 12:30 às 13:20. Segundo o Regimento Interno do Colégio Pedro II, o professor catedrático de Sociologia era comum às duas seções do Colégio Pedro II, Internato e Externato.

Por sua vez, o já citado Carlos Miguel Delgado de Carvalho foi o primeiro catedrático<sup>4</sup> efetivo de Sociologia do Colégio Pedro II, embora, conforme observado, não tenha sido o único ator responsável pela institucionalização da disciplina nesta que é a instituição pioneira no ensino de Sociologia no Brasil. Delgado de Carvalho nasceu em 1884 na capital francesa, em razão do seu pai ser diplomata. Era filho de Carlos Dias Delgado de Carvalho e de Lydia Tourinho, falecida dias após seu nascimento. Seu pai pertencia a uma família ligada à alta burocracia do Império brasileiro, o que certamente facilitou o acesso a cargos como o de Secretário de Legação do Império. Iniciou seus estudos na Inglaterra e foi morar em Lyon, França, após o segundo casamento de seu pai, onde estudou dos onze aos dezoito anos no Externato Dominicano. Alistou-se no exército francês, mas desistiu da carreira militar ao contrair tifo. Bacharelou-se em Letras em 1905 pela Universidade de Lyon. Em seguida teria ingressado na Universidade de Lausanne, Suíça, no curso de Direito. Estudou História da Civilização, vindo a concluir seus estudos na “École de Sciences Politiques de Paris”. Estudou também Ciências Sociais na “London School of Economics”. Segundo Meucci (2000), foi aluno de Émile

---

<sup>4</sup> O Professor Catedrático era aquele que havia estudado e se especializado em uma determinada área do conhecimento, embora também conhecesse bem as demais disciplinas e pudesse ser examinador de qualquer uma delas. Para ser catedrático, era necessário que o candidato fizesse um exame de cátedra e defendesse alguma ideia inovadora no seu campo, além de ter obras científicas publicadas na sua especialidade e ser nomeado pelo Ministro. A Cátedra era vitalícia. O Professor Catedrático, segundo o Regimento Interno do Colégio Pedro II, de 1927 devia orientar o ensino das matérias que constituem a sua cadeira; lecionar na sua totalidade as matérias, que constituem o programa da mesma; providenciar, por todos os meios a seu alcance, para que o ensino sob sua responsabilidade fosse o mais eficiente possível; tomar parte nas comissões de exames do curso, bem como nos concursos para o preenchimento dos *logares* de docentes; durante o ano letivo, submeter os alunos aos trabalhos práticos, nos termos do Regimento; tomar parte nas Congregações; comunicar ao Diretor e à Congregação as dificuldades que encontrasse para a execução dos trabalhos de seu curso, indicando as suas causas e os meios de removê-las; redigir as instruções que deviam ser observadas pelos docentes livres, quando fizessem cursos nos gabinetes ou laboratórios do estabelecimento; fiscalizar a frequência dos respectivos alunos; fiscalizar o ensino da disciplina da respectiva cadeira nas turmas suplementares, exigindo dos regentes a execução rigorosa do programa e comunicando ao Diretor as irregularidades ou lacunas que se verificassem no ensino das referidas turmas.

Durkheim. Em vista de sua educação europeia, falava inglês, francês e alemão. Aprendeu o português apenas em 1906, quando voltou ao Brasil, pois seu pai foi destituído do cargo com o advento da República. Tornou-se professor substituto de Inglês do Colégio Pedro II em 1920, quando se inscreveu em concurso, classificando-se em primeiro lugar com uma dissertação sobre o tema “Esboço Histórico da Origem da Língua Inglesa”. Foi nomeado em 23 de dezembro de 1920 e tomou posse do cargo no dia 28 do mesmo mês e ano. Foi promovido a Professor Catedrático em 24 de setembro de 1924, em substituição a Carlos Américo dos Santos. O Avô de Carlos Delgado de Carvalho, José Dias Delgado de Carvalho, já havia sido catedrático do Colégio Pedro II em 1894, quando tomou posse da cátedra de Francês.

Em 21 de novembro de 1927 Delgado de Carvalho, membro-fundador da Associação Brasileira de Educação (ABE), membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), professor de Sociologia também na Escola Normal (depois Instituto de Educação), e que se tornou, nos anos que se seguiram, um dos maiores difusores do conhecimento sociológico no Brasil, foi transferido da cátedra de Inglês para a de Sociologia, ocupada interinamente por Adrien Delpech, que por sua vez foi promovido a Catedrático de Francês do Internato do Colégio Pedro II em 5 de dezembro de 1927.

A partir desse momento, conforme estabelecido na Reforma Rocha Vaz, Delgado de Carvalho passa a ser responsável pela elaboração dos programas de Sociologia do Colégio Pedro II, instituição considerada padrão na época.

Conforme a ata da Reunião da Congregação do Colégio Pedro II de 26 de março de 1927, portanto, ainda com Delpech como catedrático interino, o programa de Sociologia foi aprovado sem discussão. O mesmo teria ocorrido com o programa de 1928, segundo ata de 27 de março do mesmo ano. Em 14 de novembro de 1929, a comissão de ensino deu parecer de aprovação ao programa apresentado por Delgado de Carvalho para o ano de 1930, que em quase nada diferia do anterior, acompanhado das respectivas “instruções”<sup>5</sup>.

Os Programas de Sociologia localizados foram os dos anos letivos de 1926 e 1929. Tais programas estão inseridos, portanto, no contexto da Reforma Rocha Vaz. É claro que não podemos afirmar que todos os conteúdos desses programas foram devidamente trabalhados, nem como foram, pois somente a presença do pesquisador em sala de aula permitiria a observação e análise das aulas do currículo em ação, o que – por razões óbvias – não foi possível de ser realizado. Assim, diante dessa impossibilidade, os programas de ensino ganharam maior importância, pois permitiam identificar o que estava proposto para o ensino de Sociologia.

O Programa do ano de 1926 é extenso, e está dividido em duas partes: a primeira intitulada “Sociologia Theórica”, e a segunda “Fontes Históricas da Sociologia”. A primeira parte, por sua vez, é subdividida em nove tópicos: Definição e limites; Métodos da Sociologia; Sophismas e erros; Constituição da família; Formação das sociedades; O Estado; Misticismo das coletividades; Trabalho, propriedade e riqueza e Sistemas sociológicos. Já da segunda parte constam onze tópicos: Formação e evolução da civilização mediterrânea; Caracteres da civilização grega; A civilização romana; O advento

<sup>5</sup> Não foi possível identificar quais foram as “Instruções” na referida ata de reunião da Congregação do Colégio Pedro II.

do Cristianismo; A Idade Média e o regime feudal; Causas da Renascença; O século XVIII e o enciclopedismo; Revolução econômica do século XIX, A crise de 1914; Canalização da civilização mediterrânea na América Latina e Originalidade da formação brasileira.

Dessa forma, embora intitulada “Fontes Históricas da Sociologia”, está inserida na segunda parte do programa de 1926 uma “História das Civilizações”. Nesse programa, encontramos uma abordagem que mescla conhecimentos históricos e sociológicos, que não contemplavam as questões sociais daquela atualidade. O programa apresenta objetos de estudo da Sociologia a partir da construção da História das Civilizações, o que já não constava do programa de 1929. Parece-nos que a História das Civilizações era uma forma de contextualização, para que os alunos compreendessem como surgiram instituições como a família, a educação, as organizações políticas, o direito, as religiões, as cidades, os processos de colonização, entre outros temas.

O Programa de 1929, mais básico, é subdividido em cinco tópicos: As teorias sociológicas; As sociedades humanas; A psicologia social; As instituições e, por fim, Os problemas sociais contemporâneos. Trata-se, portanto, de um programa que apresenta primeiramente a Ciência, seus métodos, a sociedade e o Estado, e depois propõe trabalhar a Sociologia focada na preocupação de apresentar os problemas sociais contemporâneos, enquadrá-los na ordem social e entendê-los. A proposta apresentada por Delgado de Carvalho nesse programa parece ser a de analisar os problemas contemporâneos como miséria, alcoolismo, desemprego, crime, saúde pública, migrações urbanas e o que seriam os indivíduos “anormais”, “retardados” e “defeituosos” na perspectiva sociológica. Outro fato que podemos destacar é a presença da indicação no programa do livro de Blackmar e Gillin<sup>6</sup>. Após o estudo das várias sociedades, ao final o programa de 1926 dirige o foco para a originalidade da formação social brasileira. Já o programa de 1929 aborda questões da sociedade contemporânea em perspectiva que parece ver a Sociologia como forma de superar os problemas sociais. Em termos de semelhanças entre os programas, observa-se que instituições como o Estado, a Igreja, a Família e a Estrutura Econômica, por exemplo, foram temas presentes nos programas analisados, bem como a Sociologia de Comte.

Voltadas para o ensino de Sociologia, fazem parte da produção de Delgado de Carvalho obras como “Sociologia: Summarios do Curso do Sexto Anno (1931)”, “Sociologia Educacional” (1933), “Sociologia e Educação” (1934), “Sociologia Experimental” (1934), “Práticas de Sociologia” (1937). Destas obras, apenas a primeira e a última interessavam diretamente aos alunos do Colégio Pedro II.

Como justificativa para a elaboração de “Sociologia: summarios do curso do sexto anno”, Delgado de Carvalho (1933) afirmava que, na ausência de um compêndio de Sociologia no contexto da reforma que a implantou como disciplina em 1925 até os primeiros anos da década de 1930, sentiu a necessidade de reunir as notas e sumários de aulas dadas aos alunos do sexto ano do Colégio Pedro II. Foi encontrada a segunda edição deste manual datada de 1933, embora sua primeira edição seja do ano de 1931.

Esta obra de 280 páginas foi dividida em quatro partes, sendo que as duas primeiras foram subdivididas em quatro capítulos e as outras duas partes em cinco capítulos;

<sup>6</sup> BLACKMAR, W.; GILLIN J.L. *Outlines of Sociology*. New York, Macmillan. Obra indicada no programa de Sociologia de 1929.

segundo o autor, seria apenas um resumo, um plano de estudo, um guia na disposição dos conteúdos da Sociologia elementar. Nela, o primeiro Catedrático Efetivo de Sociologia do Colégio Pedro II expõe em poucas palavras as principais questões que agitavam os sociólogos das diferentes escolas, procurando não emitir opiniões pessoais. Delgado de Carvalho fez uso de notas de rodapé que buscavam não resumir o que estava no texto, tampouco comentá-lo, mas sim dar opiniões de sociólogos a favor ou contra o que havia sido dito, demonstrando preocupação em problematizar as questões por ele apresentadas. Esses trechos curtos eram temas que podiam ser discutidos com os alunos, buscando estimular o pensamento e despertar o interesse ao mesmo tempo que forneciam uma bibliografia de cada capítulo. O autor preferiu apresentar a disciplina de modo que todos os assuntos de Sociologia Geral se achassem acompanhados de suas respectivas questões sociais, para que o leitor percebesse a aplicação prática dos sentidos gerais, enfatizando o ponto de vista brasileiro, o interesse nacional que se prendia àquelas discussões.

A Reforma Francisco Campos (Decretos nºs 19.890 e 21.241), de 1931, determinou que o ensino secundário, que compreendia dois cursos seriados: fundamental e complementar, fosse ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial. O curso complementar era obrigatório para os candidatos à matrícula em institutos de ensino superior e deveria ser feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais. O curso complementar compreendia várias disciplinas, dentre elas a Sociologia, disciplina obrigatória na segunda série para os candidatos aos cursos jurídico, de medicina, de engenharia e de arquitetura. A Reforma Campos determinou também que os programas de ensino secundário, bem como as instruções sobre os métodos de ensino, fossem expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e revistos, de três em três anos, por uma comissão designada pelo Ministro, e que seriam submetidos às propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II. Tais programas deveriam ser organizados de acordo com a duração do ano letivo, de modo a ser ministrado nesse período o ensino das matérias neles contidas.

Com a Reforma Francisco Campos, a Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos cursos complementares. Verifica-se, portanto, que essa disciplina foi legitimada pela Reforma, integrando a grade curricular dos cursos complementares de Direito com 4 tempos semanais, e de Medicina, Farmácia e Odontologia e de Engenharia, Arquitetura e Química Industrial com 3 tempos semanais, fazendo parte do exame vestibular.

Práticas de Sociologia, de Delgado de Carvalho (1937), é uma obra destinada à distribuição aos alunos do Curso Complementar do Colégio Pedro II e que, nas palavras do autor, poderiam servir a outros candidatos ao exame de Sociologia no Curso de habilitação às Escolas Superiores, no ano letivo de 1938. O conteúdo do livro corresponde em maior ou menor grau ao programa da matéria essencial aprovado pela Diretoria Geral do Departamento Nacional de Educação. Os dezesseis pontos abordados por Delgado de Carvalho nesta obra resumem um trabalho mais completo que estava em processo de elaboração naquele momento, sob o nome de Sociologia Elementar. Segundo o autor, Sociologia Elementar seria mais completa e também um tanto diferente, em função

das divergências que o autor tinha em relação ao programa oficial, ao qual Delgado de Carvalho tinha que se conformar. Tal desacordo era motivado em primeiro lugar pela extensão do programa, abrangendo assuntos que, segundo o catedrático, eram em sua maioria estranhos à Sociologia (Direito, Ciência Política, Economia Política etc.). Além disso, o programa tinha uma “preocupação exagerada em refutar as teorias francesas de Durkheim, com as quais nada temos”, segundo Delgado de Carvalho. Tal programa tinha em vista fazer da Sociologia uma ciência normativa, o que, na opinião de Delgado de Carvalho, significava “dar-lhe a missão de outra disciplina, a Instrução Moral e Cívica”. Em outras palavras, tratava-se de uma deturpação da Sociologia. Delgado de Carvalho afirmava que se era este o objetivo, que o nome da cadeira fosse mudado. Enfim, o programa omitia as questões principais que constituíam a Sociologia moderna daquele período (áreas culturais, complexos culturais, processos sociais, controle social, ecologia social, desajustamentos, trabalho social, pesquisa, entre outros), ignorando, segundo Delgado de Carvalho, o que tinha sido produzido no campo da Sociologia nos últimos quarenta anos. Contudo, no preâmbulo do livro, Delgado de Carvalho afirma que procurou interpretar o programa da melhor forma possível, colocando as questões de preferência sob o ponto de vista sociológico.

Os alunos receberam de suas mãos cópias impressas relativas à matéria essencial (Circulares 1.200 e 3.344) aprovada pela Diretoria Geral do Departamento Nacional de Ensino para concurso de habilitação em escolas superiores. Delgado de Carvalho esperava que no ano seguinte, 1938, o programa de matéria essencial fosse modificado, o que não aconteceu. A Sociologia do curso de habilitação era considerada pelo autor mais um ensaio político-econômico do que uma Sociologia moderna. Tendo em vista que com a Reforma Francisco Campos os catedráticos do Colégio Pedro II deixaram de ser responsáveis pela elaboração dos programas das disciplinas, o que passou a ser atribuição do Departamento Nacional de Ensino, Delgado de Carvalho fazia votos de que os responsáveis pela elaboração do programa viessem a ter informação do que realmente era a Sociologia. Até que esse momento chegasse, as Práticas de Sociologia que elaborou serviriam para a orientação dos candidatos aos cursos superiores.

Delgado de Carvalho, após apresentar em Práticas de Sociologia, o programa elaborado pelo Departamento Nacional de Ensino, apresenta as instruções relativas às provas de Sociologia, dá conselhos sobre a preparação da dissertação sociológica e apresenta as provas de Sociologia realizadas no exame vestibular das escolas superiores do Rio de Janeiro, em 1938. O autor organizou “Práticas de Sociologia” nos 13 capítulos a seguir:

**Cap. I** – *Sociologia, Conceito, definição, Métodos*

*Apêndice 1 – Esboço histórico da Sociologia*

**Cap. II** – *Formação e Fixação dos grupos*

*Apêndice - 2 – A Solidariedade*

**Cap. III** – *Influências do Meio*

**Cap. IV** – *População e tipos étnicos*

*Apêndice 3 - A teoria de Malthus*

- Cap. V – Mobilidade Social**  
*Apêndice 4 – Imigração e Colonização*
- CAP. VI – Fatores culturais**  
A) *Linguagem, Arte e Ciência*  
B) *Moral e religião*  
*Apêndice 5 – O Progresso*
- Cap. VII – Áreas Culturais**
- Cap. VIII – Contratos Sociais**  
A) *Concorrência e Conflito*  
B) *Acomodação, Assimilação e Integração*
- Cap. IX – Controle Social**
- Cap. X – A Família**  
*Apêndice 6 – Casamento civil e casamento religioso*
- Cap. XI – A Escola e a Educação**
- Cap. XII – O Trabalho e a Economia**  
*Apêndice 7 – A Propriedade*  
*Apêndice 8 – O Regime Capitalista*
- Cap. XIII – O Estado e a Igreja**  
A) *O Estado*  
B) *A Igreja*  
*Apêndice 9 – Os poderes na Constituição Brasileira*  
*Apêndice 10 – Os Códigos*

Ao final de cada capítulo, Delgado de Carvalho apresenta planos de dissertações, tópicos a serem discutidos com os alunos, notas e documentação que podem contribuir para aprofundamentos das questões discutidas e as referências, que dentre os autores mais citados incluem: Manoel Bonfim, Silvio Romero, Aberto Torres, Euclides da Cunha e Oliveira Vianna, pioneiros do pensamento social brasileiro; Auguste Comte, Émile Durkheim e John Dewey, que influenciaram em muito o pensamento de Delgado de Carvalho; Pontes de Miranda, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão e Gilberto Freyre, os primeiros difusores da Sociologia no Brasil; Henrique Dória, Raja Gabaglia e Agliberto Xavier, estudiosos e professores do Colégio Pedro II; e outros intelectuais de grande porte como Tristão de Ataíde, Arthur Ramos, Josué de Castro, Roquete Pinto, Nina Rodrigues, Joaquim Nabuco, Pedro Calmon, Anísio Teixeira, Miguel Reale, Afonso Arinos de Melo Franco e Evaristo de Moraes.

Observamos que Delgado de Carvalho procurou solucionar o paradoxo da inadequação dos programas oficiais às expectativas em relação à contribuição do conhecimento sociológico, buscando inserir nos temas impostos pelo programa oficial os poucos dados existentes na época acerca da realidade brasileira. Relacionando-os à realidade brasileira, Delgado de Carvalho esperava tornar o ensino da Sociologia um meio para divulgar suas crenças, seu projeto de sociedade e ressaltar a importância de conhecermos a sociedade brasileira. O autor faz referências ao seu esforço na fixação da relação entre as ideias sociológicas e os fatos da vida social, afirmando ter procurado, em cada tema sociológico discutido, examinar o ponto de vista brasileiro para destacar o interesse nacional que nos prendia a tais discussões.

Outro ponto que merece ser destacado é que Delgado de Carvalho entendia que o desenvolvimento de pesquisas sociológicas, como parte das atividades didáticas dos cursos complementares, teria, sobretudo, a função de socializar os alunos. Através da realização de análises sociológicas, vivendo a experiência da pesquisa em grupo e, ao mesmo tempo, reconhecendo a racionalidade da vida social, os alunos estariam treinando para a vida coletiva.

Como pudemos observar anteriormente, as seleções apresentadas por Delgado de Carvalho apresentam indícios de que a disciplina Sociologia no Colégio Pedro II e as expectativas nela depositadas estariam relacionadas à preocupação com o futuro de nosso país e com os problemas sociais daquela época. “Práticas de Sociologia” é uma obra destinada a auxiliar e orientar os alunos nos exames para os cursos superiores. Entendemos que é nesse sentido que o termo “Práticas” foi empregado. As críticas feitas neste manual mostram a preocupação de Delgado de Carvalho com o conhecimento da realidade brasileira.

### **Proposta e Justificativa para um Currículo “Moderno” de Sociologia**

Conforme mencionado na abordagem do manual “Práticas de Sociologia”, Delgado de Carvalho divergia do programa oficial de Sociologia, que com a Reforma Campos passava a ser elaborado pelo Departamento Nacional de Ensino e não mais pelos catedráticos do Colégio Pedro II. Em 20 de junho de 1938, o catedrático de Sociologia do Colégio Pedro II submeteu a Luís Vergara, então Secretário da Presidência da República, cargo equivalente à atual Chefia do Gabinete Civil, onde permaneceu até 1945, um relatório sobre o ensino de Sociologia, em que é proposto um enfoque distinto do programa elaborado pelo órgão do governo.

Com relação à finalidade do ensino de Sociologia, Delgado de Carvalho entendia que a disciplina não devia ser considerada uma ciência normativa – pois seus ensinamentos deviam ser estudados objetivamente e não em busca de argumentos a favor de alguma ideologia. Considerava, também, que a Sociologia não era uma arma de combate, mas um instrumento de trabalho, uma orientação racional para pesquisas no campo da vida social. Portanto, na opinião do catedrático, era altamente prejudicial aos estudos sociológicos no Brasil daquele momento histórico serem guiados segundo diretrizes e modelos franceses. A Sociologia de Durkheim, por exemplo, que trazia interessantes pontos de vistas metodológicos que mereciam ser conhecidos, desviava os nossos estudos para o terreno religioso, predisponha a discussões dogmáticas em favor ou contra teorias que nada tinham de útil, de importante ou prático, na opinião de Delgado de Carvalho. Nesse sentido, Durkheim era considerado um autor que os programas de Sociologia deviam evitar.

Delgado de Carvalho entendia ainda que as tendências atuais da Sociologia norte-americana daquele período se recomendavam muito mais à nossa atenção porque, em vez de levantar problemas sobre assuntos controvertidos e discussões puramente acadêmicas, despertavam um real interesse para o estudo e conhecimento racional das estruturas

sociais em que vivíamos, para o seu mecanismo, para as suas imperfeições e para os desajustamentos que prejudicavam seu bom funcionamento.

A “missão” da Sociologia, para Delgado de Carvalho, não era exaltar ou deprimir instituições, mas sim descrevê-las, explicá-las, indicar as condições de seu perfeito ajustamento – por isso era ela a ciência do “ajustamento social”, sem rótulos filosóficos, ideológicos, doutrinários. Já não era sem tempo procurar fazê-la abandonar, entre nós, a disputa acirrada que até aquele momento havia sido servida em seu nome.

Delgado de Carvalho considerava que a Sociologia havia sido colocada em boa hora nos programas de habilitação aos estudos superiores. Era essencial, conforme o catedrático, que a elite que estava sendo preparada em nosso país tivesse uma noção sóbria, imparcial, científica dos mecanismos das nossas instituições. O Estado Novo precisava ser compreendido em todos os seus detalhes políticos, econômicos e sociais; era indispensável uma análise detalhada da sociedade a que ele se destinava, pois sua missão, na opinião de Delgado de Carvalho, seria satisfazer, na medida humanamente possível, às necessidades e exigências desta sociedade – que, por não ser perfeita, convinha estudar em que pontos se afastava do padrão, do ajustamento ideal, do normal, e de que modo podiam ser conhecidas e apuradas as “anomalias” para fins de restauração do desejável equilíbrio.

Daí a necessidade de conhecer os problemas que resultam do desajustamento da conduta, da condição, dos sentidos, da saúde, da economia, da família, da política, entre outros, quais as medidas que, entre nós, haviam sido tomadas até aquele momento para remediar, e o que nos restava fazer à luz do que fizeram ou tentaram fazer outros povos.

Para isso, era necessária uma visão do que seriam, na realidade, os fenômenos sociais, do que seriam as inter-relações humanas, as intercomunicações, os contextos diversos e os fatos que daí resultavam. Para isso também era essencial que a Sociologia fosse um campo de experiência que fornecesse os métodos de pesquisas sociais e inquéritos, os processos de estudo dos grupos rurais, educacionais, econômicos, políticos e outros.

Na opinião de Delgado de Carvalho, era o que devíamos esperar de uma Sociologia geral e aplicada, e não apenas teórica e servida de dissertações filosóficas, de retórica e de especulações, como ocorria naquele momento. Segundo o catedrático, o ensino de Sociologia ainda não tinha entrado nos seus eixos no Brasil porque era dado o título de sociólogo a todos os intelectuais que haviam estudado uma questão de História, de Economia Política ou de Moral. “Tudo era Sociologia, quando não era Matemática, Física ou Biologia”. Esse exagero nos prejudicava porque adia o problema real deste ensino: a compreensão clara do que seria verdadeiramente Sociologia. Se todos eram sociólogos, todos sabiam Sociologia e o problema estaria resolvido. O caso é que para o catedrático, infelizmente, acontecia exatamente o contrário.

Sobre um programa, Delgado de Carvalho considerava discutível a utilidade de se começar os estudos de Sociologia por uma “definição” ou um “conceito” de Sociologia. Entendia que talvez fosse mais indicado ser tentada uma definição no fim do curso, depois de conhecido praticamente o conteúdo do assunto. A escolha, entre as numerosas definições propostas, se operaria então em conhecimento de causa.

Entretanto, convinha que fossem fixados, logo de início, os objetivos do estudo sociológico, e que também fossem indicados os métodos a serem empregados. Delgado de Carvalho considerava a mais conveniente e útil prática, em uma introdução à disciplina, apresentar ao estudante a Sociologia como um estudo de inter-relações humanas no plano espiritual. O fato social devia ser desde cedo considerado essencialmente como um fato coletivo, no nível mental, resultante das influências recíprocas dos homens entre si ou dos homens e dos grupos.

O primeiro estudo era o da “matéria prima” que servia à Sociologia. Era evidentemente o estudo dos grupos humanos que se formam, se deslocam e evoluem sob influências diversas. Daí Delgado de Carvalho apontar a necessidade de serem estudados os seguintes tópicos:

- a) A Formação dos Grupos Sociais
- b) As Influências dos Meios
- c) A População
- d) Os Tipos Étnicos
- e) A Mobilidade Social: A Migração.

Não se tratava aqui de estudos de Etnografia, de Geografia, de Demografia ou de Antropologia, mas apenas dos dados que estas disciplinas forneciam à Sociologia, apenas do que existia de social nestas ciências. Era, pois, indispensável haver discernimento e critério na escolha dos dados essenciais, estritamente sociológicos, para que o campo alheio não fosse invadido.

O segundo estudo proposto por Delgado de Carvalho era o dos meios ou “instrumentos” pelos quais os homens e os grupos entram em relação – é o estudo dos chamados “fatores culturais”. Aí, mais uma vez, tratava-se do que havia de social na linguagem, na arte, na ciência, no direito e na moral que devesse ser encarado e não uma invasão no campo da Filologia, da Estética, do Direito ou da Religião. Isso constituía, sob o ponto de vista sociológico, o que podia ser chamado de “intercomunicação” (fase necessária das inter-relações acima citadas como essência da Sociologia). Os pontos do estudo que aqui se impunham eram:

- a) A Linguagem sob todas as suas formas
- b) A Arte, a Ciência
- c) A Moral, o Direito, a Religião
- d) As Áreas Sociais Culturais

Este último estudo das “áreas culturais”, que tomava certo desenvolvimento na Sociologia norte-americana, era de grande utilidade e significância na opinião de Delgado de Carvalho porque servia de base à Ecologia Humana, cujo conhecimento tendia a renovar a Sociologia por meio de quadros característicos nos diversos ambientes em que se processavam os fenômenos sociais. Não era pequeno o serviço que, nesse sentido, Gilberto Freyre prestava à Sociologia naquele momento.

O terceiro estudo era o das diferentes modalidades de “contato social” – estudo da interpenetração dos grupos e da interação dos homens e dos grupos. Duas atitudes capitais se apresentavam: o conflito e a cooperação; e delas derivavam modalidades diversas que

se ajustavam a normalizavam a vida social, devido ao chamado “controle social”. É nesta tecla que batiam com mais força, naquela época, os sociólogos norte-americanos. Os processos de interação a serem estudados deveriam ser:

- a) Os Contatos Sociais
- b) O Conflito, a oposição, a concorrência
- c) A Cooperação, a acomodação, a assimilação

Em um país de imigração, em uma sociedade nova, Delgado de Carvalho considerava que estes eram processos de singular importância a analisar e conhecer. Talvez fosse esta a parte mais sociológica por essência, pois os processos eram exclusivamente seus e constituíam os contatos, o objeto por excelência das inter-relações no plano mental. Esta parte capital da Sociologia era a menos estudada até aquele momento, a menos sistematizada e a psiquicamente menos conhecida, muito ignorada entre os sociólogos e pesquisadores daquela época a não ser nos estudos da psicologia social de Artur Ramos que iluminavam os processos sociológicos.

O quarto estudo era o da “interdependência” resultante dos contatos diversos examinados no estudo anterior – era a parte estrutural e, até certo ponto, jurídica da Sociologia. Até aquele momento histórico era a mais estudada porque ligava-se ao Direito e, por isso, era com ele frequentemente confundida. De fato, o Direito regulava as relações de interdependência social, propunha padrões de ação e estabelecia normas de controle social.

As estruturas básicas que estabeleciam a interdependência eram as chamadas “instituições”; eram estas que atraíam quase exclusivamente a atenção dos programas franceses de Sociologia; daí o seu caráter unilateral, criticado por Delgado de Carvalho e, segundo ele, imitado entre nós, à risca.

O catedrático considerava que as instituições básicas – Família, Economia, Estado e Igreja – deveriam ser examinadas, mas não em demorado estudo jurídico. Devia-se apenas considerá-las em sua significação social. Essas estruturas precisavam ser interpretadas em função das necessidades do grupo e do mecanismo da vida moderna que enquadravam e regiam. Na opinião de Delgado de Carvalho, as principais estruturas básicas a estudar, sob o ponto de vista da interdependência que criam, eram:

- a) A Família
- b) A Indústria e a Profissão
- c) O Estado
- d) A Igreja

Reforçando suas críticas, Delgado de Carvalho afirmava que dificilmente o redator dos programas de Sociologia resistia ao desejo de aproveitar destes assuntos para fazer dessa disciplina uma ciência normativa, imprimindo ao programa um cunho de filosofia social, de acordo com alguma ideologia. Este era o perigo dessa parte do estudo sociológico, considerada indispensável, que até aquele momento havia sido quase que exclusivamente considerada nos programas da disciplina, ao invés de se limitar a ser uma análise científica, uma explicação do mecanismo das instituições, uma interpretação de suas funções.

O quinto estudo era o que se chamava “Ajustamento Social”, que visava dar ao estudante uma noção precisa do que vinha a ser a adaptação do indivíduo ao grupo, a integração dos grupos entre si e, em consequência, uma ideia sóbria e imparcial dos “desajustamentos” que podiam surgir. Todas as chamadas “questões sociais” não passavam, na opinião de Delgado de Carvalho, de outros tantos problemas de desajustamento que têm suas causas, seus efeitos, sua gênese e evolução, mas que tinham também suas soluções. Saber o que foi feito neste particular e o que restava fazer era talvez o aspecto mais interessante da Sociologia: todos os estudos anteriores de intercomunicação, de interação e de interdependência emprestavam sua significação ao grande problema do desajustamento em seus vários aspectos; eram estes estudos que o precediam e lhe davam o seu aspecto científico – por isso mesmo, precisavam ser feitos objetivamente, senão os dados podiam ser falseados e as soluções dificultadas.

Como complemento natural e indispensável aos estudos da Sociologia examinados acima, se impunham aqui os “Métodos e Processos da Pesquisa Social”, que revelavam como deviam ser feitos inquéritos nas unidades regionais, urbanas, rurais, nacionais, nos ambientes coletivos típicos, a fim de averiguar as suas condições sociais e de colocar os seus problemas em termos científicos, qualitativos e quantitativos.

Segundo Delgado de Carvalho, esta parte complementar, a Sociologia Aplicada, tornaria o cidadão menos acessível às apreciações gerais imprecisas, puramente qualitativas, às opiniões subjetivas e vagas que impressionavam os desprevenidos. Levaria, ao contrário, a uma visão objetiva das causas. Delgado de Carvalho afirmava ser preciso semelhante ensinamento em uma democracia verdadeira e consciente, que não deve ser vítima de palavras ocas, de conceitos improvisados e sem significação profunda, das normas sem conteúdo que levam às falsas ideologias.

Anexada ao relatório que sintetiza tais críticas, explicações e a supracitada proposta de um currículo de Sociologia considerado moderno por Delgado de Carvalho, consta uma carta enviada a Luis Vergara que, embora não esteja assinada, segundo informações do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV), seria de Getúlio Vargas<sup>7</sup>. Ela inclui comentários sobre o relatório elaborado por Delgado de Carvalho e o programa oficial de ensino de Sociologia. O Presidente da República considerava muito bem feita a exposição de Delgado de Carvalho, e que parecia mesmo, à primeira vista, muito vantajoso substituir a velha noção e as programações eruditas e antiquadas da Sociologia francesa pelo estudo objetivo e concreto, de acordo com as indicações de programa. Considerava também que, se naquele momento ocupasse uma cátedra, seguramente preferiria o programa apresentado em lugar do oficial; mas se tivesse que discutir o assunto perante a Congregação do Colégio Pedro II pleitearia, seguramente, que se mudasse também o programa de Psicologia. Não seria necessário, segundo o Presidente da República, minuciar os aspectos particulares em que um programa brasileiro do estudo da Sociologia devia diferenciar-se dos americanos, mas citou as

<sup>7</sup> O CPDOC descreve o documento encontrado da seguinte forma: “Carta de Carlos Miguel Delgado de Carvalho a Luís Vergara encaminhando Relatório sobre o ensino de Sociologia, onde é proposto um enfoque distinto do previsto pelo programa oficial de ensino desta disciplina. Em anexo carta de Getúlio Vargas a Vergara comentando as propostas do relatório e o programa oficial de ensino de Sociologia”.

questões da formação e conduta dos grupos, por exemplo; a do contato intergrupal e a dos fatores de intercomunicação. Vargas pouco se referiu ao que chama na carta de “conflito fatal que arrastaria a observação e pesquisa realista dos fatos sociológicos entre nós”. Certas constatações, no que diziam respeito à formação da família, à religião etc., seriam, na opinião do então Presidente, revolucionárias e insuportáveis. Seria um mal se fossem oficiais.

### Considerações Finais

Este artigo teve por objetivo estudar a disciplina escolar Sociologia em uma instituição de ensino secundário específica – o Colégio Pedro II – no período considerado de institucionalização da disciplina no Brasil, de 1925 a 1941, e a construção social de seu currículo. O Colégio Pedro II foi a primeira instituição de ensino no país onde a disciplina Sociologia foi instituída em sua grade curricular. A análise que procuramos fazer foi no sentido de que a partir deste estudo, em um locus específico, fosse possível estabelecer relações com a construção social dessa disciplina no Brasil, e assim contribuir para uma melhor compreensão dos processos de disputa relacionados à inserção dessa disciplina no currículo da educação secundária.

Sobre o Colégio Pedro II, é importante ressaltar sua influência exercida sobre o ensino secundário no Brasil, especialmente no que se refere à organização curricular e aos programas de ensino. De fato, enquanto no contexto da Reforma de Rocha Vaz, de 1925, os programas ficavam sob responsabilidade dos professores catedráticos, nos anos 1930 o currículo com as disciplinas, sua distribuição pelas séries e os programas de ensino com seus tópicos passaram a ser definidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, ficando a critério do Colégio o modo de desenvolvimento e procedimentos metodológicos.

Antes da Reforma de 1925, essa disciplina não figurava no currículo do ensino secundário. No contexto da Reforma Francisco Campos, no início dos anos 1930, a matéria ganhou importância ao ser incluída na grade curricular dos cursos complementares e ao ser exigida no exame vestibular. Confirmamos que com a Reforma Capanema, que extinguiu os cursos complementares, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia foi retirada. A institucionalização da disciplina no Brasil, conforme afirmam Meucci (2000), Bispo (2003) e Sarandy (2004), ocorreu entre os anos 1925 e 1941. Confirmamos que esta institucionalização foi um fato no que diz respeito ao Colégio Pedro II.

A análise das fontes consultadas possibilitou compreender a importância da atuação dos professores Adrien Delpech e Delgado de Carvalho para a institucionalização da Sociologia no Colégio Pedro II. Consideramos que esta atuação está diretamente relacionada à formação científica desses professores, realizada na Europa, e que os capacitou a lutar pela inserção da Sociologia no Currículo, o que vem ao encontro das afirmações de Goodson (2001), que considera os professores como elementos importantes e determinantes no processo de construção de uma disciplina escolar, e que essa influência estaria diretamente relacionada à “tradição disciplinar” predominante na

história de uma disciplina. Com a introdução da Sociologia pela Reforma Rocha Vaz, ocorreu o que Goodson (1996 e 1997) considera um período de mudanças, no sentido de inclusão de uma disciplina nova. Esse contexto externo referente à Reforma Rocha Vaz entra em sintonia com o contexto interno do Colégio Pedro II, quando encontra sujeitos disponíveis e capazes de atender à exigência de inclusão e ensino da Sociologia. Em relação a Delgado de Carvalho, observamos que este não teria sido o único protagonista da disciplina Sociologia no Colégio Pedro II, já que Delpech foi catedrático interino até os primeiros meses de 1927. Assim, temos como hipótese, que não pôde ser comprovada em razão da ausência de documentos, que além de ministrar aulas de Sociologia e sugerir livros para o curso, Adrien Delpech pode ter elaborado os primeiros programas, aprovados em 1926 e 1927.

Verificamos que, a partir da Reforma Francisco Campos, Delgado de Carvalho teve que se conformar ao programa oficial elaborado pelo Estado, o que não o impediu de formular uma proposta do que considerava um currículo moderno de Sociologia. Tal proposta, aqui discutida, foi devidamente justificada e apresentada em relatório encaminhado à Presidência da República em 1938. Não encontramos indícios de que a mesma tenha sido implementada pelo menos em parte, uma vez que Vargas teria feito algumas críticas ao programa sugerido, e também porque a disciplina foi retirada dos currículos do ensino secundário em 1941, três anos após a apresentação dos questionamentos formulados pelo catedrático. Ainda no final dos anos 30, Delgado de Carvalho incorporou-se à Faculdade Nacional de Filosofia, por indicação presidencial, para ocupar a cadeira de Geografia do Brasil. Alcides Gentil foi designado para substituir Delgado de Carvalho na cadeira de Sociologia do Colégio Pedro II.

Encontramos, ainda, um relatório datado de 30/07/1942, elaborado por Fernando Antonio Raja Gabaglia, na época diretor do Externato do Colégio Pedro II, do qual consta uma tabela suplementar com a relação dos professores extranumerários mensalistas. Observa-se que o documento foi elaborado no contexto da retirada da obrigatoriedade da Sociologia, mas nele aparecem os nomes de dois professores da disciplina, Iva Waisberg e Ney Palmeiro Cidade. Vislumbramos a possibilidade desses professores terem se inserido na instituição a partir do Decreto-Lei nº 2.075 de 8 de março de 1940, que estabeleceu que as turmas suplementares não regidas por professores catedráticos passavam a caber aos “professores auxiliares”, que deviam ser escolhidos entre os docentes livres, hierarquicamente a segunda categoria mais importante no Colégio. Caso não houvesse docentes livres disponíveis, os professores auxiliares seriam admitidos como “extranumerários” contratados, após passarem por prova de habilitação. É possível que os professores mencionados acima tenham sido admitidos nessas condições. Entretanto, não encontramos indícios de que tais professores tenham chegado a ministrar aulas de Sociologia. Também é possível que esses professores tenham se inserido no Colégio Pedro II pela via do Decreto-Lei nº 4.131 de 26/02/1942, que incorporou o Colégio Universitário da Universidade do Brasil ao Colégio Pedro II.

Foi determinado que o pessoal administrativo e docente do Colégio Universitário devia ser aproveitado, na medida necessária, nos serviços do Colégio Pedro II ou em

outros serviços da administração federal. Sendo assim, se esses professores, cujos nomes aparecem no relatório supracitado, não deram aulas em razão do fim dos cursos complementares e do fim da obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Colégio Pedro II, possivelmente foram aproveitados de outra maneira. O relatório de Raja Gabaglia, enquanto fonte, foi cruzado com uma edição do Diário Oficial (D.O.) de terça-feira, 02/06/1942 (seção I), ou seja, publicado cerca de um mês antes de encaminhado o relatório elaborado pelo diretor do Externato. Assim, pudemos constatar que Iva Waisberg e Ney Palmeiro Cidade correspondiam à categoria Professor XXII e deveriam lecionar 12 horas por semana, com vencimentos de 1:600\$0 (um conto e seiscentos mil réis). Surgiram dúvidas que necessitam de investigação mais detalhada pois, enquanto o nome de Ney Palmeiro Cidade aparece como professor de Sociologia no documento de Raja Gabaglia, na edição do D.O. ele consta como professor de Psicologia. O mesmo acontece com Vicente Miranda Reis, uma vez que este aparece como Professor de Psicologia no relatório do Diretor e como professor de Sociologia na edição do D.O.

Por fim, ressaltamos que no atual contexto, em que a disciplina Sociologia tornou-se obrigatória nos três anos do ensino médio, pode ser relevante resgatar parte da obra de um intelectual como Delgado de Carvalho, por suas grandes contribuições no período considerado de institucionalização da disciplina (1925-1941), que tem sido lembrado mais por sua produção nos campos da Geografia e da História mas que certamente ocupa lugar de destaque ao lado de nomes importantes para a história da Sociologia brasileira, como Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Costa Pinto, Florestan Fernandes, entre outros. Consideramos, também, que conhecer o processo de construção das trajetórias dos professores de Sociologia, a constituição de suas identidades profissionais e resgatar os esforços feitos pelos primeiros professores da disciplina no Colégio Pedro II pode-se configurar em relevante contribuição para o campo da História da Educação, especificamente para a História da Profissão Docente e para a História das Disciplinas Escolares.

### Documentos

Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM)

#### *Fontes Primárias Manuscritas:*

Colégio Pedro II. Livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II: 1920-1925.

\_\_\_\_\_. Livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II: 1925-1934.

\_\_\_\_\_. Livro de Atas da Congregação do Colégio Pedro II: 1934-1946.

#### *Fontes Primárias Impressas:*

Colégio Pedro II. Anuário do Colégio Pedro II: v. VII, 1926-1927. Rio de Janeiro, 1928.

\_\_\_\_\_. Anuário do Colégio Pedro II: v. VIII, 1928-1934. Rio de Janeiro, 1937.

\_\_\_\_\_. Anuário do Colégio Pedro II: v. IX, 1935-1936. Rio de Janeiro, 1939.

- \_\_\_\_\_. Anuário do Colégio Pedro II: v. IX, 1937-1938. Rio de Janeiro, 1944.
- \_\_\_\_\_. Anuário do Colégio Pedro II: v. IX, 1939-1941. Rio de Janeiro, 1943.
- \_\_\_\_\_. Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838. Contém os Estatutos para o Colégio Pedro II.
- \_\_\_\_\_. Relatório do Diretor do Colégio Pedro II – Internato ao Exmo. Sr. Ministro da Educação e Saúde. Relativo aos anos de 1938 a 1943.
- COUTTO, Pedro do. *Relatório concernente aos anos letivos de 1926 e 1927*. Apresentado ao Exmo. Sr. Diretor Geral do Departamento Nacional do Ensino por Pedro Coutto, Diretor do Internato. Rio de Janeiro, Colégio Pedro II – Internato, 1928.
- DELGADO DE CARVALHO, Carlos. Sociologia. *Summarios do Curso do Sexto anno*. v. 1., 2. ed., 1933.
- \_\_\_\_\_. *Práticas de Sociologia*. Porto Alegre: Ed. da Livraria do Globo, 1938.
- DODSWORTH, Henrique. *Relatório: 1932-1933 – Colégio Pedro II – Externato*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde pública, 1933.
- GUIMARÃES ROXO, Euclides de Medeiros. *Relatório concernente aos anos letivos de 1925 e 1926*. Apresentado ao Exmo. Sr. Diretor Geral do departamento Nacional do Ensino pelo Professor Euclides de Medeiros Guimarães Roxo, Diretor do Externato. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1928.
- \_\_\_\_\_. *Relatório concernente aos anos letivos de 1927 a 1929*. Apresentado ao Exmo. Sr. Diretor Geral do departamento Nacional do Ensino pelo Professor Euclides de Medeiros Guimarães Roxo, Diretor do Externato. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1930.
- VERGARA, Luiz. *Relatório elaborado por Delgado de Carvalho sobre o ensino de Sociologia*, carta de Getúlio Vargas comentando as propostas do relatório e o programa oficial de ensino de Sociologia. Rio de Janeiro: 17 p., (CPDOC), 1938.
- Coleção de Leis do Império e da República*. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2009.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 16.782 - A de 13 de janeiro de 1925. Reforma Rocha Vaz, que institui a Sociologia como disciplina obrigatória e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. Decreto 19.850 de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 19.890 e nº 21.241. Reforma Francisco Campos.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 4.131 de 26 de Fevereiro de 1942.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

### Referências

- ALVES, Eva Maria S.; COSTA, Patrícia R. S. M. Aspectos históricos da cadeira de Sociologia nos estudos secundários (1892-1925). *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, v. 12, p. 31-52, jul/dez. 2006.

ANDRADE, Vera Maria C. de Queiroz. *Colégio Pedro II – Um lugar de memória*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

BISPO, Mário. *A sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores de Sociologia da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Brasília (UnB), Brasília, jun. 2003.

\_\_\_\_\_. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (Org.). *Sociologia e Ensino em Debate*. Unijuí: Edit. Universidade de Unijuí, 2004.

GOODSON, Ivor. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação* (2), Porto Alegre, p. 230-254. 1990.

\_\_\_\_\_. *Currículo: teoria e história*. Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *A construção social do currículo*. Lisboa (Portugal): Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto (Portugal): Porto Editora, 2001.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1996. Cap. 3. p. 535-55.

LOPES, Alice. C.; MACEDO, Elizabeth. O Pensamento Curricular no Brasil. In: LOPES, Alice. C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

MASSUNAGA, Magda Rigoud Pantoja. *O Colégio Pedro II e o Ensino Secundário Brasileiro: 1930-1961*. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 1989.

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos*. Campinas: UNICAMP, 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, mar. 2000.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro. *Ensino de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; DA SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda., 1974.

PENNA. Fernando de Araújo. *Sob o nome e a capa do Imperador: A criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

REZNIK, Luis. *Tecendo o Amanhã* (A história do Brasil no ensino secundário: programas e livros didáticos, 1931 a 1945). 1992. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação (ICHF), Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói, 1992.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação brasileira (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1987.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil*. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, set. 2004.

SOARES, Jefferson da Costa. *O Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teorias de Currículo: uma introdução crítica*. Portugal: Porto, 2000.

\_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

THETIS NUNES, Maria. *Ensino Secundário e Sociedade Brasileira*. Instituto Superior de Estudos Brasileiros – Textos Brasileiros de Pedagogia, Estado da Guanabara, 1962.

TYLER, Ralph. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Globo, 1978.

YOUNG, Michael. (Ed.). *Knowledge and Control: new directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan, 1971.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, Sergio; STORR, Stephen. (Orgs.) *Sociologia da educação II. Antologia*. Lisboa: Horizonte, 1982. p. 151-187.

\_\_\_\_\_. *O Currículo do Futuro: da Nova Sociologia Crítica da Educação a uma Teoria crítica do Aprendizado*. Campinas: Papyrus, 2000.

*Recebido em agosto de 2014  
Aprovado em novembro de 2014*



## UMA REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA DA GEOGRAFIA ESCOLAR OITOCENTISTA

*A Theoretical-Methodological Reflection to the Historiographical Production of School Geography in the Nineteenth Century*

Márcio Ferreira Nery Corrêa<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo consiste em estabelecer uma breve reflexão teórico-metodológica acerca da História do Ensino da Geografia, enfatizando a importância da História da Geografia Escolar na própria elucidação do processo de formação territorial do Brasil durante a construção do Estado Imperial Brasileiro. Consiste também em demonstrar a notável importância do Acervo do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM/CPII) para esse tipo de produção historiográfica feita por não historiadores.

**Palavras-chave:** História da Geografia Escolar. Geografia no Imperial *Collegio de Pedro II*. Século XIX.

### ABSTRACT

This article aims at establishing a theoretical and methodological reflection of History of Teaching Geography, emphasizing the importance of History of School Geography in the clarification of the process of Brazilian territorial formation along the constitution of the Brazilian Imperial State. Another goal is demonstrating the relevance of the Collection of the Nucleus for Documentation and Memory of Colégio Pedro II (NUDOM/ CPII) for this type of historical production made by non-historians.

**Keywords:** History of School Geography. Geography at the Pedro II School. Nineteenth Century.

### A história da geografia escolar e a problemática da formação territorial do Brasil

Há pelo menos vinte e poucos anos os estudos historiográficos de geografia no Brasil têm testemunhado uma renovação teórico-metodológica que alargou as possibilidades de investigação para quem ou além do âmbito universitário<sup>2</sup>. Antes, a “geografia acadêmica”, institucionalizada no país durante os anos 1930, estabelecia arbitrariamente um marco metodológico que impossibilitava outros estudos historiográficos com recortes temáticos e temporais anteriores à década de 30. Acreditava-se que tais estudos seriam desinteressantes para o reforço do caráter institucional-acadêmico e, portanto,

<sup>1</sup> Doutorando em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Professor de Geografia do Departamento de Geografia do Colégio Pedro II. E-mail: marciofncorrea@gmail.com; marciofnc@bol.com.br.

<sup>2</sup> Nesse particular, destacam-se as contribuições de Moraes (1989, 2005) e Machado (2005), mas também a de geógrafos de uma geração posterior, como Sousa Neto (2006), Pereira e Ribeiro (s/d) e outros. A esse respeito, notabilizam-se registros recentes sobre o empenho desses últimos nomes na formação de uma rede de pesquisadores em História do Pensamento Geográfico, a exemplo de nota informativa sobre atividades e programações do “Grupo de Trabalho de História do Pensamento Geográfico no Brasil” encontrada no site da “Comissão de História da Geografia” da União Geográfica Internacional (UGI). Disponível em: <[http://web.univ-pau.fr/RECHERCHE/UGIHG/06\\_Documents/novedades\\_brasil.pdf](http://web.univ-pau.fr/RECHERCHE/UGIHG/06_Documents/novedades_brasil.pdf)>. Acesso em: 29 agosto 2012.

para a estratégia momentânea de um projeto científico atrelado à prática acadêmico-universitária. Essa situação afirmava-se como um verdadeiro óbice ideológico à medida que qualquer outro conhecimento geográfico não acadêmico era considerado a-científico ou pré-científico (SOUZA, 2006). Entendida desta forma, a matéria era compreendida por um prisma evolucionista, adotando-se uma prática historiográfica mimética aos padrões europeus, sustentada na convicção de que a ciência era intrinsecamente uma herança europeia difundida pelo mundo (BASALLA, 1967).

O óbice ideológico facultado pela estreita abordagem historiográfica resultou em um tratamento negligente em relação às chamadas sociedades geográficas originadas no século XIX<sup>3</sup>, posto serem consideradas pré-científicas. Com muito mais ênfase, a mesma negligência se daria em relação à “geografia escolar”, não sendo esta nem de perto um tema histórico digno de atenção por parte dos geógrafos-historiadores mais antigos<sup>4</sup>.

A abordagem historiográfica da “geografia escolar” só se manifestaria mais tarde, nos anos 80, através da dissertação de mestrado de Vânia Vlach (1988) ou, posteriormente, por meio da dissertação de mestrado<sup>5</sup> de Genylton Odilon Rêgo da Rocha (1996). Ambos os pesquisadores podem, de certa forma, ser inseridos no empenho mais amplo de renovação metodológica do campo investigativo denominado *História do Pensamento Geográfico*. Compreendia-se que a “geografia dos professores”<sup>6</sup> seria objeto de estudo da própria “geografia acadêmica” ou mesmo das pesquisas desenvolvidas dentro do amplo campo da Educação.

Nesse particular, a importância do Colégio Pedro II apareceria mencionada com destaque em ambos os estudos, justamente por ter sido a instituição pioneira na implantação do ensino sistemático, regular e seriado da geografia escolar e, evidentemente, de outras disciplinas escolares no Brasil<sup>7</sup>. Seria o Imperial Colégio o âmbito institucional onde as políticas públicas para a educação secundarista estariam postas originalmente em prática, representando o reduto de parcela significativa da elite intelectual do país e ambiente de formação da futura elite política ou da geração que se empenharia nos cargos de primeiro ou segundo escalão da máquina pública do Estado.

Não obstante as valiosas contribuições de Vlach (1988) e Rocha (1996) que debateram, entre outros assuntos, a pertinência ou não de se destacar o ensino escolar de geografia enquanto instrumento de inculcação patriótica no processo de formação do Estado-Nação brasileiro durante o século XIX, a menção ao Colégio Pedro II não significou uma abordagem da própria prática de ensino em geografia nesta destacada

<sup>3</sup> Somente nos últimos anos tornou-se possível testemunhar maior destaque dado à Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, particularmente nos estudos de Pereira (1998, 2003) e de Cardoso (2008), e à Seção Brasileira da Sociedade de Geografia de Lisboa, estudada por Mary (2006).

<sup>4</sup> Machado (2005), Sousa Neto (2001) e outros relacionaram uma lista de estudos historiográficos que representavam a maneira anacrônica de se conceber a história da geografia no Brasil: Pereira (1955); Ab´Saber e Christofolletti (1979); Andrade (1977/1982); Monteiro (1980). A anacronia consistiria justamente no fato de se associar a prática científica apenas à prática acadêmica. Tal equívoco metodológico, condicionado por uma ideologia, foi demasiadamente debatido pelos Historiadores da Ciência no Brasil e no exterior.

<sup>5</sup> Vale reconhecer que até meados da década de 90 algumas dissertações de mestrado equivaleriam a algumas das atuais teses de doutorado em termos de exploração temática, extensão do trabalho e anos de pesquisa.

<sup>6</sup> Categoria de análise então sugerida pelo pesquisador Genylton Rocha em sua dissertação de mestrado para designar a prática de ensino dos professores (ROCHA, 1996).

<sup>7</sup> Sobre o papel do *Imperial Collegio de Pedro II* na sistematização do ensino no Brasil, ver, entre outros, Moacyr (1936, 1937, 1938), Haidar (1972/2008) e Andrade (1999).

Instituição de ensino secundário. O estudo de Rocha (1996)) chegou a analisar o lugar da mencionada disciplina no currículo oficial prescrito originalmente para o destacado Colégio e, por extensão, para todo o Brasil, o que *per se* já é demasiadamente valioso; porém, o seu objeto não era a Geografia ensinada no Colégio Pedro II durante o século XIX.

A plena investigação da História da Geografia Escolar tem as suas limitações de abordagem, na medida em que a sintomática ausência de cultura memorialística no Brasil cerceia o trabalho de coleta de dados para o desenvolvimento de análises no tema referido. A falta de preservação de documentos concernentes aos registros de aula, aos variados tipos de avaliação dos discentes (isto é, os testes ou as provas), aos livros de matrículas que ajudam a compor o quadro docente das distintas cadeiras do ensino oficial, aos cadernos de anotações discentes ou docentes dos conteúdos efetivamente ensinados (e não somente os prescritos), entre outros dados considerados significativos para a compreensão da natureza da disciplina escolar; em suma, a ausência de uma massa documental substancial impossibilita uma investigação mais ampla sobre a história da geografia escolar ou das outras disciplinas escolares capazes de compor com precisão os pormenores do cotidiano escolar. Em outros termos, a geografia no Colégio Pedro II, e tudo a ela relacionada, continuam carentes de um estudo específico<sup>8</sup>.

É justamente nesse contexto cultural de descaso da memória da Educação no Brasil que a presença de um Núcleo de Documentação e Memória como o do Colégio Pedro II passa a ser de inestimável valor. O NUDOM, como é conhecido o referido Núcleo criado no final dos anos 90, em parte simboliza o atendimento parcial dessa demanda muito cara às pesquisas de vários campos, com particular ênfase para a História das Disciplinas Escolares.

Contudo, em nosso entender, a importância de se estudar a geografia ensinada no Colégio Pedro II, particularmente no século XIX, não se circunscreve apenas à “história da geografia escolar” *stricto sensu*. Compreender os conhecimentos formulados no âmbito desse nível de ensino por professores secundaristas de Geografia, considerados de notório saber<sup>9</sup>, tem sido objeto de interesse para a própria “geografia acadêmica”, particularmente porque a “geografia escolar” é apenas uma das modalidades do que se convencionou chamar de *pensamento geográfico*<sup>10</sup>. E em se tratando de uma modalidade formuladora

<sup>8</sup> A falta de análise mais aprofundada da Geografia Escolar no Brasil e, em particular, no Colégio Pedro II (isto é, a falta de análise, por exemplo, do chamado “currículo oculto”, que é aquele referente a aspectos da experiência educativa não explicitados no currículo prescrito), em parte se deu em função da ausência de fontes primárias que lhes servisse de subsídio. A criação do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II simboliza em parte o atendimento a essa demanda muito cara às pesquisas de vários campos, com particular ênfase para a História das Disciplinas Escolares.

<sup>9</sup> Outrora conhecidos como professores titulares ou cátedras da cadeira de Geografia.

<sup>10</sup> O termo “pensamento geográfico” foi inicialmente cunhado com o propósito de ser diferenciado do termo “geografia” (*stricto sensu*), “(...) visando alargar o campo de investigação a ser analisado para além da mera história da disciplina”. (MORAES, 2008, p. 13). Entendia Moraes que se poderia distinguir três níveis de abordagem da questão da representação e da consciência do espaço, a saber:

- o do *horizonte geográfico*, que circunscreve o campo da geografia ‘espontânea’ do cotidiano, analisando o conhecimento do senso comum, as ideias e representações do ‘espaço vivido’ e das informações geográficas do indivíduo comum;

- o do *pensamento geográfico*, abarcando os discursos escritos do saber culto acerca do espaço e da superfície da Terra, analisando as formulações literárias, filosóficas e científicas interessando o temário coberto pelas questões analisadas pela geografia, enfim, as representações sistemáticas e normatizadas da consciência do espaço terrestre;

- o das *ideologias geográficas*, abordando uma classe mais restrita de discursos, contida no conjunto anterior, a das representações com um direcionamento político explícito, seja orientado para a produção do espaço material, seja referido à própria construção de juízos e valores que conformam as próprias formas de consciência sobre o tema. Nesta visão, a

de um conhecimento específico sobre o espaço geográfico em um determinado período, a “geografia escolar” passa a interessar concomitantemente à “história do pensamento geográfico” e à “geografia histórica”.

Para a chamada “história do pensamento geográfico”, estudar a geografia escolar na sua dimensão temporal ajuda a esclarecer as diferentes concepções dadas à própria geografia enquanto área de conhecimento, especificando as noções desenvolvidas no bojo da própria disciplina escolar ou advindas por transposição da disciplina científica de referência; daí serem importantes os estudos recentes que envolvem a distinção da produção de conhecimento em dois diferentes âmbitos institucionais: a escola e a universidade.

Mas não é só para esse fim que cabe o estudo da geografia escolar pela “história do pensamento geográfico” (ou, talvez, simplesmente, “história da geografia”): compreender os currículos prescritos e/ou ocultos de geografia significa interpretar também as representações espaciais e as ideologias geográficas<sup>11</sup> subjacentes aos conteúdos de aula e aos materiais didáticos utilizados nas práticas pedagógicas do passado. A verificação de documentos históricos para atestar ou refutar a hipótese do perfil inculcador da geografia escolar em um determinado contexto histórico (em particular, o contexto de formação do Estado-nacional) é condição *sine qua non* para qualquer tipo de conclusão a esse respeito.

Esse também não deixa de ser um interesse específico da “geografia histórica” pela “geografia escolar”; afinal, cabe à primeira perscrutar o papel que a segunda exerce na formulação de concepções acerca do espaço geográfico, em suas diferentes escalas, através do tempo. E, em se tratando de escala nacional, crê-se ser demasiadamente útil para a “geografia histórica” ponderar acerca do papel exercido pelo ensino escolar de geografia na difusão da ideia de território nacional.

A tarefa, portanto, de identificar os detalhes da prática de ensino de geografia no Colégio Pedro II parece ganhar mais sentido quando relacionada à identificação de alguns processos sociais mais amplos testemunhados no século XIX, com particular ênfase para o processo de formação do Estado Imperial Brasileiro, dado o seu caráter peculiar em comparação a processos correlatos testemunhados em outras partes do mundo. Nesse sentido, pode-se asseverar que uma forte visão territorialista acompanha a concepção de país ao longo da formação brasileira, e essa visão, como assevera Moraes (2009a)<sup>12</sup>, “[...] concebe o Brasil como um espaço, e não como uma sociedade, isto é, o país é identificado com seu território e não definido como uma nação. [...]”.

---

geografia acadêmica é tomada como uma ‘modalidade’ de pensamento geográfico, podendo constituir também um veículo específico de diferenciadas ideologias. Portanto, o estudo da história do pensamento geográfico ultrapassaria em muito os discursos do campo disciplinar, tendo como meta explícita analisar os temas geográficos presentes em outros tipos de representações discursivas (na literatura, nos discursos políticos e, mesmo, em outras disciplinas acadêmicas)”. Atualmente a comunidade acadêmica nacional e internacional de geografia vem repensando o emprego desses termos. Trata-se de assunto que, como tantos outros, suscita controvérsia e polêmica. Alguns dados são sintomáticos a esse respeito, como, por exemplo, a mudança recente do nome dado à comissão da União Geográfica Internacional (UGI) que coordena as atividades de pesquisa historiográfica da Geografia: antes se chamava “Comissão de História do Pensamento Geográfico”; hoje denomina-se “Comissão de História da Geografia”.

<sup>11</sup> A definição de ideologia geográfica encontra-se na nota anterior.

<sup>12</sup> Cf. também o artigo de Magnoli (2002/2003), que aborda a questão da importância do território na formação do Estado brasileiro.

Essa realidade histórica implica em dizer que, na lógica dos países de formação pós-colonial, o *território* ganha significado expressivo e antecede a própria constituição da *nação*. Esta última, por sua vez, processa-se como produto ideológico de uma história nacional formulada pela elite política, já contando, de antemão, com um substrato espacial herdado do colonizador – um território a se construir simbolicamente e a se consolidar materialmente (MORAES, 2008, 2009b)<sup>13</sup>.

Dessa forma, tratando-se de “história da geografia escolar” em um viés não apenas da tradição da “história da disciplina escolar”, espreita-se uma aproximação necessária com a própria “geografia histórica”, que objetiva desvelar, entre outras coisas, o processo de “Formação Territorial” de um país<sup>14</sup>.

A busca pela compreensão de como a “geografia escolar” do século XIX contribuiu para a formulação simbólica do território brasileiro durante o processo de construção do Estado Imperial do Brasil tem se revelado como um dos objetivos da pesquisa documental efetivada no âmbito do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II.

Como diretriz metodológica da pesquisa, tem-se trabalhado com a hipótese inicial de que essa geografia escolar oitocentista manteria os seus propósitos no intento de fazer do território uma forte argamassa argumentativa da unidade nacional, explicitando, assim, o seu apelo para a inculcação patriótica.

A necessidade de inculcação patriótica parece premente para a construção simbólica do espaço nacional em vista das ameaças constantes de fragmentação territorial do Estado em formação durante meados do século XIX. Porém, a tarefa de confirmar ou não essa hipótese requer correspondência documental, conquanto afirmar ou rechaçar incisivamente o papel doutrinador do ensino da geografia no século XIX vai além dos argumentos.

Sem evidências discursivas ou conjunturais dos agentes e dos processos históricos, a hipótese não se consolida, e isso pode levar a crer que buscas teleológicas as mais das vezes conduzem inadvertidamente a confirmações históricas que não coexistem aos fatos.

Assim, nas investigações ora postas em prática, evita-se guiar a pesquisa pela confirmação da hipótese em si; opta-se, em verdade, pela lógica da descoberta e dos questionamentos, preservando a historicidade dos agentes e dos processos, e não a naturalização dos fatos, reforçada muitas vezes por esta ou aquela historiografia ou por esta ou aquela reflexão teórica. São os documentos – passados pelos os mais variados crivos, particularmente por um viés crítico de análise – que confirmam ou contradizem o antes dito, bem como revelam o antes não dito.

Portanto, uma vez estabelecida uma menção metodológica superficial no parágrafo acima, não se constituindo ela em si em nenhuma novidade para os historiadores

---

<sup>13</sup> O processo brasileiro de formação do Estado Nacional diferencia-se substancialmente da formação dos Estados-Nação europeus, pois esses últimos enquadram-se na concepção de “Nações Históricas”, isto é, formaram-se cultural e simbolicamente no transcurso de sua longa trajetória cheia de marcos de referência. Tais nações, portanto, não surgiram no exato momento de sua legitimação ideológica e de construção material-geográfica estatal ocorrida ao longo da Era Moderna, particularmente no século XIX (em muitos casos, depois da constituição dos próprios países latino-americanos). Desse modo, as lógicas de formação dos Estados-Nação da América Latina e da Europa são diferentes. Sobre esse assunto, conferir: Anderson (1993) e Gellner (2000), Hobsbawm (2008), entre outros.

<sup>14</sup> Um sinônimo para o termo “Formação Territorial” seria “História da organização estatal do território” (ESCOLAR, 1996).

contemporâneos (tampouco em grande heresia o fato de lembrá-la...), crê-se pertinente asseverar que o Acervo do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II em muito vem contribuindo para o propósito de elucidar a problemática aqui brevemente suscitada.

Como parte preparatória do necessário trabalho de pesquisa documental, o presente artigo almeja circunscrever-se a apenas algumas das muitas necessárias reflexões teórico-metodológicas que antecedem a própria construção do objeto e da problemática aqui brevemente descritos. Assim, propõe-se desenvolver, nas próximas linhas, uma sucinta reflexão acerca de alguns “fundamentos metodológicos” da prática historiográfica contemporânea do ensino da geografia, correlacionando-os, dentro do possível, com alguns enfoques e abordagens próprias da “história da geografia escolar”.

A colocação anterior exige uma explicação: é preciso elucidar que se considera como “ensino de geografia” algo que não diz respeito apenas ao âmbito escolar, abarcando também outras instâncias do saber, como o ensino universitário ou técnico, por exemplo. E isso conduz a considerar o provável fluxo de experiências pedagógicas e técnico-científicas que circula entre esses diferentes âmbitos do ensino.

A oportunidade certamente exige o estabelecimento de um necessário enlace mais estreito dessa reflexão metodológica com a pesquisa que ora vem sendo desenvolvida; assim, reserva-se para a última seção deste artigo uma menção ao acervo NUDOM e sua importância frente à elucidação da experiência institucional vivida pelo *Imperial Collegio de Pedro II*<sup>15</sup> no que concerne à prática de ensino de geografia desenvolvida durante o século XIX.

### **Considerações acerca de alguns fundamentos teórico-metodológicos da produção historiográfica do ensino de Geografia**

O intuito desta seção é verificar alguns fundamentos teórico-metodológicos amalhados em estudos que abordam direta ou tangencialmente o campo da história do ensino de geografia, seja ele em qual nível for (fundamental, médio ou superior). Naturalmente não foram consideradas todas as experiências existentes, todavia procurou-se cotejar algumas poucas experiências de pesquisa, a fim de ser observado nelas não somente o grau de operacionalidade de tais fundamentos, mas igualmente considerá-las no plano das alternativas disponíveis para o estudo historiográfico da geografia escolar ao longo do século XIX, que é o objeto mais estrito da pesquisa ora em desenvolvimento.

Pode-se identificar a origem das pesquisas acerca da História do Ensino da Geografia em dois âmbitos teórico-metodológicos distintos, porém complementares. Uma das origens encontra-se na tradição da “história das disciplinas escolares”, campo pertencente à tradição maior da “história da educação” ou, mais especificamente, à “história do currículo”. A outra origem pode ser verificada no âmbito interno da própria geografia enquanto ciência acadêmica, particularmente quando correlacionada à “história da ciência” e, especificamente, à “história das disciplinas científicas”. As origens das pesquisas se dão em âmbitos diferentes, às vezes com enfoques particulares e com aportes

<sup>15</sup> Denominação originalmente destinada à Instituição objeto de interesse da pesquisa em andamento.

teórico-metodológicos igualmente distintos, e apesar de as preocupações e os objetos nem sempre serem os mesmos, elas muito se complementam; daí a intenção em observá-las na perspectiva de uma agenda ampla, caracterizada por enfoques temáticos igualmente amplos e diversificados.

### **História do Ensino de Geografia na perspectiva da História Social das Disciplinas Escolares**

A atenção à “história da geografia escolar”, particularmente no Brasil, vem sobremaneira a reboque de uma importância mais ampla dada à própria “história da educação” em nosso país. O enfoque à história social das disciplinas escolares e à composição curricular observada ao longo dos anos, mediada pelas diretrizes metodológicas oriundas da “Teoria do Currículo” ou da “sociologia do currículo”, ou ainda da “nova sociologia da educação”, tem sido objeto de bastante interesse nos últimos anos (ROCHA, 1996). Desde a década de 1970 vem se caracterizando um volume crescente de pesquisas afeitas às especificidades do processo ensino-aprendizagem testemunhadas no transcorrer dos anos, e sob essa perspectiva as historiografias das disciplinas escolares ganham expressiva notoriedade (MELO *et al.*, 2001, 2006).

A busca pelas práticas de ensino exercidas no passado, assim como a atenção ao modo livresco de se ensinar as matérias no Brasil, necessariamente conduziu as pesquisas à origem da institucionalização do sistema escolar no país. Nesse sentido, a menção ao Colégio Pedro II constitui-se em referência necessária à História da Educação do Brasil, pois foi nessa instituição que se testemunhou o nascimento de uma instrução secundarista oficial (MOACYR, 1936, 1937, 1938; HAIDAR, 1972/2008; ANDRADE, 1999).

Nesse bojo de retomada de onde tudo começou oficialmente pelas mãos do Estado em formação, a produção historiográfica da geografia escolar tende, assim como as demais histórias disciplinares, a focar seus estudos na verificação da prática de ensino, e isto de certo modo implica rever a própria trajetória das atitudes profissionais em torno do seu envolvimento teórico e das suas opções metodológicas (MELO *et al.*, 2001, 2006; PESSOA, 2007). Em alguns casos específicos, por exemplo, há propostas de estudo que buscam compreender quais sentidos são atribuídos ao conhecimento geográfico quando convertido para o contexto escolar (SERRA, 2010). Em qualquer um desses enfoques, é a retomada e a organização dos diferentes momentos da trajetória da geografia escolar que orientam muitos estudos nesse campo.

O que efetivamente tem justificado um aumento de interesse pela história da geografia escolar é a busca pela compreensão do rumo percorrido por essa disciplina desde a sua gênese até os dias de hoje; na maioria das vezes trata-se de estudos panorâmicos orientados em analisar as grandes transformações ou rupturas epistemológicas e didáticas experimentadas no seio da estrutura e organização curricular dessa disciplina ao longo de sua trajetória. Naturalmente, alguns desses estudos também buscam conhecer os motivos que levaram a geografia a ser instituída no currículo escolar brasileiro, e de sobremodo enfatizam a instrumentalidade da disciplina na doutrinação geográfica inerente ao processo de construção do Estado Nacional.

Quando a atenção devida às transformações curriculares no transpassar dos anos é especificada, os estudos em história da geografia escolar operam análises no sentido de perscrutar as razões que levaram a disciplina a manter-se ininterruptamente na composição curricular do ensino básico no Brasil desde o século XIX até os dias de hoje.

Decerto não menos importante nos estudos em história das disciplinas escolares e, especificamente, em história da geografia escolar, são os contextos social, cultural, educacional, político e econômico, presentes na sociedade em dado momento histórico; em verdade, é a consciência acerca de tais contextos que permite a compreensão dos significados atribuídos a determinados conteúdos ou métodos em detrimento de outros. Outrossim, é necessário perceber que a história das disciplinas escolares entrelaça-se com o campo da “sociologia do currículo”, ao investigar a predominância de certas tendências pedagógicas durante uma determinada época, bem como na organização e estruturação dos conteúdos e nos métodos de ensino (PESSOA, 2007).

Todas as possibilidades aqui descritas são caminhos delineados por uma prévia escolha teórico-metodológica, cujos debates provêm do vasto campo da Educação, e não propriamente do universo epistemológico da Geografia *strictu sensu*. Assim, apesar de alguns estudos se desenvolverem no âmbito dos cursos de pós-graduação de Geografia, a base das discussões provêm de fora desta última.

A dissertação de mestrado de Rodrigo Pessoa (2007) – defendida no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Geografia, e não em Educação<sup>16</sup> – é elucidativa a esse respeito. Descrevendo o caminho percorrido pela geografia desde sua origem até hoje, Pessoa destaca resumidamente a existência de três perspectivas de análise teórico-metodológica pelas quais a disciplina escolar pode ser abordada ao longo de sua trajetória histórica. A primeira delas enfatiza a maneira como se dá a transposição didática do saber científico para o âmbito escolar; a segunda, antagônica à primeira, apresenta a disciplina escolar como entidade relativamente autônoma em relação ao saber produzido em âmbito acadêmico; a terceira procura mostrar que a contemporânea preocupação com as disciplinas escolares provêm de duas vertentes: a sociológica e a filosófica.

Na primeira perspectiva caberia perguntar o significado de “transposição didática”. Seria...

[...] o conjunto de transformações que sofre o saber científico, antes de ser ensinado. Da escolha do saber a ensinar à sua adaptação ao sistema didático, existe todo um processo gerador de deformações, de estabelecimento de coerência e até de criação de novos conhecimentos, que culmina com o que se chama de saber escolar, enunciado nos programas e, particularmente, observáveis nos livros-texto. (CHEVALLARD, 1985, apud PESSOA, 2007, p. 23).

A disciplina escolar vista como mera transposição didática do saber acadêmico é estudada na história da educação tendo em vista o caminho percorrido pelo conhecimento

<sup>16</sup> A aceitação de uma abordagem historiográfica da Geografia Escolar no seio da própria Geografia Acadêmica, e não apenas no âmbito dos estudos em Educação, denota o amadurecimento da produção desvinculada à necessidade ideológica de reforçar a Geografia enquanto disciplina científica.

produzido na academia até chegar à escola; em outros termos, essa perspectiva da história da disciplina escolar objetiva entender como se deu a transformação do conhecimento científico, ausente na escola, em conhecimento escolar.

Certamente esta é uma perspectiva polêmica, pois enfatiza a sujeição e subordinação das disciplinas escolares em relação às ciências de referência. O conhecimento “superior” seria transformado para um conhecimento hierarquicamente “inferior” por intermédio de adaptações didáticas atentas a técnicas apropriadas de transposição do conhecimento gerado na academia, a fim de ser ensinado de forma adequada na escola. Nesse caso, seria até de certa maneira inapropriado o termo “conhecimento escolar”, posto não ser um conhecimento genuinamente produzido dentro de uma instância autônoma, mas uma reprodução adaptada de conhecimento produzido alhures.

Apesar da latente inconveniência em ignorar a possibilidade de uma produção de conhecimento eminentemente escolar, essa perspectiva teórico-metodológica é amplamente aceita. Isso se dá em virtude da suposta conveniência em se inserir a didática em um campo com fundamentação científica. Da mesma forma, essa perspectiva é igualmente considerada por consolidar o ideário de que os conteúdos escolares têm origem no saber científico, que deve ser constantemente incorporado pelos agentes educacionais. O saber científico, neste sentido, legitimaria as disciplinas escolares (BITTENCOURT, 2003).

A segunda perspectiva teórico-metodológica delimitadora de algumas pesquisas sobre a história das disciplinas escolares provém de um outro conceito que, em sua gênese, apresenta-se como antagonista ao de transposição didática. Trata-se da concepção de disciplina escolar enquanto entidade relativamente autônoma, que tem como principal representante o francês André Chervel (1998).

Esse autor não compreendia a disciplina escolar como mero agente de transmissão de saberes produzidos por instâncias existentes fora do ambiente escolar. Para ele, o princípio que regia essa concepção consistia na certeza de que a escola seria por excelência o lugar onde se estabeleceria o conservadorismo, a inércia e a rotina.

Logo, para Chervel as concepções referentes ao saber escolar são essenciais para se ter um entendimento claro e transpor os desígnios de uma maneira de compreender determinadas situações que reforçam a ideia de que os agentes históricos que promovem as mudanças estão exclusivamente em outro lugar que não seja a escola e que esta adquire novas feições apenas pelas intervenções de elites intelectuais ou pelo poder político institucional. (PESSOA, 2007, p. 25).

Em outros termos, o papel da instituição escolar consistiria em representar um lugar de produção do conhecimento com particularidades originais, ao invés de ser mera transposição de conteúdos preexistentes e exteriores a ela.

Esse conhecimento seria, assim, produzido no interior de uma cultura escolar específica, denotando certa autonomia ao construir os seus próprios tipos de saberes ou habilidades. Tal argumento, suscitado originalmente por André Chervel (1990, 1998), consubstancia-se ao dizer que, inobstante o fato de os conteúdos de ensino serem provenientes dos grupos sociais e da cultura que cerca a escola, as disciplinas escolares não

se prendem direta e exclusivamente às ciências de alusão, “[...] pois se assim fosse, seria dada à pedagogia a característica de um mero procedimento metodológico” (PESSOA, 2007, p. 25). Em outras palavras, se assim ocorresse, o papel das disciplinas escolares restringir-se-ia a simples vulgarização dos saberes.

Para Chervel, os saberes escolares não representam a vulgarização dos saberes científicos; ao contrário, eles seriam concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, em uma certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia a que elas não parecem dever nada além delas mesmas, quer dizer, à sua própria história (CHERVEL, 1998).

As antagônicas perspectivas teórico-metodológicas demonstradas até agora neste texto podem ser sintetizadas por Hérbrard no trecho abaixo:

[...] hoje, o principal debate desse domínio refere-se às relações entre saberes eruditos e saberes escolares. Para certos autores (modelo da transposição didática), os sistemas escolares são percebidos como dispositivos que selecionam e transformam os saberes produzidos pelos ‘intelectuais’ com a finalidade de torna-los assimiláveis pelos novos alunos. Para outros (modelo da história das disciplinas escolares), a escola constrói seus próprios tipos de saberes ou habilidades conforme os modos de elaboração, cuja lógica pode ser encontrada dentro dos próprios sistemas educativos. É o caso, por exemplo, das gramáticas escolares, que durante muito tempo não se beneficiaram dos avanços da filologia ou das ciências da linguagem e dificilmente aceitaram esse enxerto quando a ocasião se apresentou. (HÉBRARD, 1999, p. 35-6, apud PESSOA, 2007, p. 25).

A história das disciplinas escolares mediada pela *perspectiva da disciplina escolar enquanto entidade autônoma* parte do pressuposto de que o saber escolar busca os seus próprios objetivos, liga-se autonomamente a outros saberes e não se constitui em conhecimento de classe inferior se comparada a outras instâncias do conhecimento. Assim, o seu intuito seria divulgar as disciplinas escolares como criações espontâneas e originais do sistema escolar; elas constituir-se-iam, desse modo, como produtos históricos do trabalho escolar e como instrumento de trabalho pedagógico (PESSOA, 2007).

A terceira e última perspectiva mais acima anunciada refere-se, como dito anteriormente em nota, à contribuição do historiador britânico Ivor Goodson. Para este especialista em, entre outros assuntos, “história social dos conteúdos escolares”, as explicações sobre disciplinas escolares advêm de duas perspectivas: a sociológica e a filosófica.

Na perspectiva sociológica, as disciplinas escolares são providas de uma organização estrutural concordante com os interesses dominantes dos detentores do poder na sociedade. Goodson (apud PESSOA, 2007; ROCHA, 1996), todavia, considera o parecer dessa perspectiva bastante limitado, apesar de correto. Os conteúdos escolares não significariam apenas construções históricas e sociais de uma determinada época e somente atribuída a um grupo dominante; este posicionamento, visto de tal modo, mostrar-se-ia muito injusto com os demais grupos envolvidos ao longo do tempo com o desenvolvimento e promoções desses mesmos conteúdos.

Na perspectiva filosófica, que faz objeção à perspectiva sociológica, “[...] as disciplinas escolares são criadas e definidas por uma comunidade de intelectuais, geralmente, ligados ao ensino superior, que as ‘transpõe’ para uso como disciplina escolar.” (apud PESSOA, 2007; ROCHA, 1996). Dessa forma, à semelhança do que foi visto na primeira perspectiva da “transposição didática” aqui já demonstrada, essa perspectiva filosófica pressupõe, de maneira equivocada, que a evolução das disciplinas escolares está completamente subordinada ao progresso intelectual de um determinado campo de conhecimento acadêmico. Trata-se de uma maneira anacrônica de conceber a origem da disciplina escolar, e isto tem sido aceito pela comunidade escolar em alguns casos.

Goodson não economiza críticas a essa perspectiva, defendendo a ideia de que, ao contrário de possuírem as mesmas estruturas das disciplinas acadêmicas, muitas disciplinas escolares têm sua formação histórica precedente às ciências de referência, e ainda deduz que muito do que se aplica na escola nem mesmo possui uma disciplina-mãe.

Tais críticas aos pressupostos dessa perspectiva ganham particular ênfase ao ser considerado o exemplo no Brasil da trajetória histórica da geografia enquanto disciplina escolar: a existência desta antecede em quase cem anos a constituição de uma disciplina-mãe, isto é, de uma disciplina acadêmica no campo da geografia<sup>17</sup>.

Ainda no tocante a essas críticas, Goodson salienta que as disciplinas escolares “[...] sofrem interferências de diversos segmentos como dos próprios professores e de pessoas relacionadas ao poder da administração escolar” (GOODSON, 1990, apud PESSOA, 2007). Segundo esse historiador, o grau de isolamento ou autonomia das disciplinas escolares pode ser visto se estas forem relacionadas aos seus próprios estágios de evolução. Longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas disciplinas escolares surgiram cronologicamente antes das disciplinas acadêmicas; nessas circunstâncias, a disciplina escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para a disciplina científica de forma que professores secundários das matérias escolares possam ser treinados.

Nesse particular, não é outro o caso da geografia se for considerada a participação de nomes como os de Delgado de Carvalho, Fernando Antônio Raja Gabaglia, Honório Silvestre e outros, todos professores secundaristas (em particular, do Colégio Pedro II<sup>18</sup>) envolvidos na criação de cursos superiores de geografia durante os anos 1920/1930. Alguns desses cursos não prosperaram, mas é certo que a institucionalização universitária da geografia no Rio de Janeiro em parte se deu por esses meios (MACHADO, 2000; MACHADO, 2005).

Ainda segundo o pensamento de Goodson, a construção, modificação e manutenção de uma disciplina escolar não se dão de modo isolado e incólumes a problemas; em verdade, trata-se de um processo derivado de disputas ocorridas interna ou externamente ao âmbito da própria escola. O contexto de construção e manutenção de uma disciplina na

<sup>17</sup> Para efeito de contagem desses quase cem anos de intervalo entre a criação da Cadeira de Geografia em âmbito escolar e da criação de cursos superiores de Geografia em ambiente universitário, compara-se a oficialização da disciplina escolar/ cadeira autônoma denominada *Geografia e História* em 1837 no Colégio Pedro II e a criação dos cursos de Geografia na Universidade de São Paulo, em 1934, e na Universidade do Distrito Federal, em 1935.

<sup>18</sup> Desses nomes, apenas Carlos Delgado de Carvalho não foi ocupante da Cadeira de Geografia e nem de História no Colégio Pedro II, mas de Língua Francesa e Sociologia. O seu nome aparece na lista por ter sido o autor de obras consideradas inaugurais da chamada Geografia Moderna, como a primeira delas: “Le Brésil Meridional”. Seu nome chega a receber, por parte de algumas historiografias antigas da Geografia Brasileira, o título de “Pai da Geografia Moderna Brasileira”.

estrutura curricular seria, assim, fruto muitas vezes de relações conflituosas de natureza religiosa, econômica, social ou política, entre as quais tomam parte as relações de poder, de controle, de negociações e de alianças existentes entre indivíduos e grupos distintos.

Tanto a contribuição de Chervel quanto a de Goodson são de basilar interesse para a pesquisa ora em desenvolvimento, na perspectiva de elucidar a natureza da geografia escolar durante o século XIX no Colégio Pedro II. Antes dessa referida proposta de pesquisa, outros estudos enveredaram por esse caminho. Além do próprio Rodrigo Pessoa (2007), destacam-se também as contribuições valiosas de Genylton Rocha (1996) – conforme antes salientado – e de Enio Serra (2010). Genylton Rocha (1996), por exemplo, aloca sua contribuição panorâmica da trajetória do ensino da geografia escolar dentro das diretrizes orientadoras da Teoria do Currículo em uma perspectiva crítica oriunda dos avanços teórico-metodológicos advindos do neomarxismo. Enio Serra (2010) não faz diferente: segundo esse autor, seu estudo “[...] parte do pressuposto de que o conhecimento escolar é resultado de complexas relações entre diferentes instâncias produtoras de conhecimento” (p. 2). Este último pesquisador enfatiza ainda o modelo desenvolvido por Bernstein (representante da chamada “nova sociologia da educação”), que pressupõe o processo de recontextualização de saberes e discursos produzidos em outros contextos que não os escolares, para a compreensão do processo de construção do conhecimento geográfico veiculado nas escolas desde a constituição dos sistemas escolares modernos no mundo ocidental.

Seja qual for a base teórico-metodológica utilizada por esses e outros estudos, o certo é que nenhum deles ignorou de todo a herança deixada por uma certa tradição em história do ensino da geografia científica desenvolvida no próprio âmbito interno da geografia acadêmica. Também é importante lembrar que nem toda menção à história da geografia escolar restringe-se ao âmbito da “história do currículo” ou da “história social da disciplina escolar”. Relacionar, por exemplo, o processo de implantação do ensino da geografia e da sua natureza intrínseca ao processo de doutrinação e/ou conscientização espacial, às ideologias geográficas ou a qualquer outra concepção que esclareça o processo de valorização e materialização do espaço geográfico, tende a multiplicar as possibilidades de estreitamento entre a geografia escolar e a geografia científica para além das meras “transposições didáticas”.

### História do Ensino de Geografia na perspectiva da História Social das Disciplinas Científicas

Além da perspectiva de pesquisa em geografia escolar originada no próprio âmbito da educação e da sua história, é possível identificar um número expressivo de estudos influenciados por interesses intrínsecos ao próprio âmbito teórico-metodológico oriundo do diálogo entre História da Disciplina Científica e História da Ciência. Neste particular, a história do ensino da geografia (e não propriamente apenas do ensino da geografia escolar) parece ter uma tradição mais longínqua, conforme assevera Capel (1989) no artigo *Historia de La Ciencia e Historia de Las Disciplinas Científicas*<sup>19</sup>. O autor salienta

<sup>19</sup> Há outra versão disponível na língua inglesa: “The history of science and the history of the scientific disciplines. Goals and branching of a research program in the history of geography.”

a grande importância dada à história da ciência e das disciplinas científicas frente, entre outras coisas, às mudanças conceituais e metodológicas as quais estas últimas estão sujeitas com o desenrolar dos acontecimentos; também aponta diversas aproximações entre ciência e disciplinas, cujos objetos de interesse variam, e vão desde uma análise da própria dinâmica interna da disciplina científica, ou desde o campo mais geral e exterior da história da ciência, até um interesse pelo passado desligado das preocupações contemporâneas. Por isso mesmo Capel também não ignora a inserção de preocupações próprias da história da ciência e das disciplinas científicas a interesse particular devido à história do ensino, na medida em que esta oferece elementos distintivos que ajudam a entender a própria ciência, seja através dos planos de estudos ou programáticos, seja pelo peso dado a determinadas matérias em detrimento de outras.

É no enquadramento acima que, por exemplo, nos últimos anos a história do ensino da geografia tem se constituído em tradição dentro do programa de pesquisa desenvolvido no Departamento de Geografia Humana da Universidade de Barcelona, na Espanha. Desde a década de 70 as pesquisas conduzidas nesse programa desenvolvem um processo de formação de professores, além de proporem análises das relações entre os movimentos políticos proletários e o ensino científico. Suas fronteiras, porém, abarcam também pesquisas referentes à história da instrução primária e à averiguação do processo histórico de organização das escolas normais.

Certamente experiências correlatas podem ser testemunhadas em todo mundo, posto que tais práticas estão hoje compartilhadas em redes de intercâmbio de pesquisas, constituindo-se a “Comissão em História da Geografia”, da União Geográfica Internacional, em um dos principais fóruns de trocas.

A perspectiva de relação entre história da ciência, história das disciplinas científicas e história do ensino da geografia deve ser enfatizada. Os “óbices ideológicos” mencionados por Sousa Neto (2001) impossibilitaram no Brasil, durante um significativo período, estudos mais centrados no século XIX; hoje, porém, tais barreiras foram ultrapassadas, tornando-se possível enquadrar a “história da geografia escolar” também na “história da geografia” propriamente dita; e mais, pode-se mesmo ir além, tendo em vista a exploração do possível caráter doutrinador/ inculcador patriótico da geografia escolar no processo de formação do território nacional, conforme antes assinalado, o que implica um concomitante diálogo com a “geografia histórica”.

Salientar a existência de ambas as frentes de pesquisa e os diferentes diálogos interdisciplinares, com seus respectivos aportes teórico-metodológicos, possibilita o enriquecimento e a valorização do ensino de geografia como objeto de pesquisa. E quando os variados níveis de ensino (fundamental, média e superior) passarem a ser encarados não mais em uma perspectiva hierarquizante (que por si só já é uma perspectiva ideológica e fragmentária), mas em um sentido integrador e complementar, a história das disciplinas, seja a escolar, seja a científica, certamente cumprirá a tarefa de ajudar a elucidar vários aspectos da vida social (espacial, cultural, econômico ou político), que é (crê-se...) a tarefa maior das ciências sociais.

## O Acervo do Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II como importante elemento para a escrita historiográfica da Geografia Escolar Oitocentista

As reflexões anteriores têm por finalidade ampliar as perspectivas de investigação. Estas, porém, se ressentem de dados empíricos indispensáveis às comprovações ou refutações teóricas. Aliás, uma das maiores dificuldades dos estudos em “história das disciplinas” (escolares ou científicas...) reside justamente na falta de suporte documental em um país sem tradição em preservação da memória social, como é o caso do Brasil. Ver-se-á neste item que há caríssimas exceções, a exemplo do NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II).

A escrita de uma “História da Geografia Escolar Oitocentista” passa necessariamente pela História da Educação Brasileira no século XIX. Dessa forma, impossível seria conceber uma história de disciplina escolar no Brasil sem o resgate da singular contribuição do Colégio Pedro II nesse sentido.

O Colégio Pedro Segundo durante o século XIX, quando então se denominava *Collegio de Pedro II*, foi reconhecido pelo seu ensino padrão (HAIDAR, 1972/2008). Nascido importante, na medida em que fora projeto posto em execução por um dos homens políticos mais influentes do Brasil em sua época – no caso, Bernardo Pereira de Vasconcellos –, aos poucos foi imprimindo a sua tradição na história educacional do país.

A Instituição teve várias fases, sendo a do Império considerada, talvez, a “Era de Ouro” do Colégio, pois era antes de tudo vinculada – já pelo nome – à figura do Imperador, artífice máximo da elite monarquista na construção de um Estado Nacional erigido nos moldes civilizatórios e tradicionais europeus aos quais pretendia pertencer, ainda que localizada geograficamente nos trópicos.

Não à toa, já na transição de um regime para outro (Monárquico para o Republicano), o Colégio foi objeto de perseguição por tratar-se de verdadeiro símbolo da Monarquia, tendo sido transformado em Ginásio Nacional sem, todavia, ver sua qualidade decair no ostracismo, já que era reduto de parcela significativa da mais alta intelectualidade do país (ANDRADA, 1999; DÓRIA, 1997).

Na consideração dos primórdios da organização do Estado do Brasil através da fundação de várias instituições voltadas aos mais diversos propósitos, não há como comparar o século XIX com a mais aguda complexidade da vida institucional, política, econômica e social do século XX. Nesse sentido, evidentemente o Colégio Pedro Segundo haveria de nascer importante. Dentre as poucas instituições de ensino secundário, que por sinal funcionavam sem qualquer padrão de funcionamento minimamente estabelecido, o Colégio seria criado justamente com o propósito de instituir a ordem nesse nível de ensino dentro de um programa mais amplo do governo em exercício, estabelecendo para si a responsabilidade de decidir sobre a natureza do programa de ensino que deveria servir de modelo a todos os estabelecimentos públicos e privados alocados dentro do território nacional ainda em construção.

Boa parte dos acima mencionados registros históricos da referida Instituição encontra-se no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM). A importância de seu acervo reside justamente na possibilidade de se constatar empiricamente aquilo que suscitamos como hipótese e que corresponde aos anseios sobre

a tarefa de dimensionar, nos planos dos estudos geográficos, a importância da geografia escolar como elemento de elucidação da própria história da organização do território brasileiro, ou, em outros termos, da formação territorial do Brasil.

O inventário analítico do Acervo do NUDOM produzido pela pesquisadora Elisabeth Monteiro da Silva (2009) em muito vem contribuindo para uma consulta sistemática da documentação arquivada. Assim, tem-se destacado a possibilidade de analisar alguns documentos conforme a descrição do mencionado inventário e conforme a consideração do recorte temático e temporal da pesquisa em desenvolvimento (a geografia do Colégio Pedro II no século XIX). A existência dessas fontes primárias não se configura em único interesse da mencionada pesquisa; torna-se imperioso salientar a importância do contato com muitas fontes secundárias encontradas no Núcleo. Em se tratando de história institucional, por exemplo, destaca-se, dentre outras fontes, a “Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo – 1837-1937” escrita por Luiz Gastão D’Escragnolle Dória (1997).

Parte significativa da documentação encontrada no NUDOM ou mesmo no Arquivo Nacional foi interpretada por Escragnolle Dória com o propósito de contar anedoticamente a história dos 100 primeiros anos de Colégio, sendo, portanto, referência obrigatória para todos os que mencionam a referida Instituição em seus estudos.

Quanto à investigação dos programas de ensino adotados pela secular Instituição e que serviram de parâmetro a todos os estabelecimentos públicos e privados do Brasil, destaca-se a obra organizada pelos pesquisadores Ariclê Vechia e Katl Michael Lorenz, qual seja, o “Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira”. A observância da estrutura e organização curricular não só da geografia como de outras disciplinas escolares pode ser estabelecida através da análise dessa obra em conjunto com as próprias reformas do ensino identificadas pelo conjunto das “Leis do Império” (sendo essas interessantes fontes primárias) ou através de outras referências, como a Tese produzida pela historiadora Vera Lúcia Cabana de Andrade – “Colégio Pedro II – Um lugar de memória” (1999). Por intermédio dessas fontes é possível caracterizar o currículo prescrito da Geografia, ficando a cargo dos registros documentais, isto é, de outras fontes primárias, a definição do currículo posto efetivamente em prática, o chamado “currículo oculto”. Dessa forma, compete à análise das mudanças curriculares a identificação dos elementos de continuação ou mudança concernente aos conteúdos, às metodologias e à adoção de determinado compêndio escolar.

Voltando às fontes primárias do NUDOM inventariadas pela pesquisadora Elisabeth Monteiro da Silva (2009), o espectro de documentos e demais materiais de consulta, a exemplo dos livros didáticos, é grande. Dada essa extensão, ainda não foi viável a exploração integral e minuciosa de todo o Acervo concernente ao ensino de geografia, mas graças ao inventário existente é possível compreender totalmente a sua potencialidade para efeitos de pesquisa e produção de saber. Entre os documentos encontrados na chamada Série “Docentes”, por exemplo, destacam-se para os propósitos de escrita de uma “história da geografia escolar oitocentista” as Subséries “Atas de Congregação” e “Concurso para Professores”; e na Série “Documentos Administrativos” distingue-se, sobretudo, a Subsérie “Matrículas de Empregados”.

Através da análise deste último documento pode-se compor um quadro docente de geografia de todo o século XIX<sup>20</sup>. Assim, nesse achado particular, é notória a identificação de personalidades expressamente envolvidas com a vida intelectual e política do país, como é o caso do primeiro professor de Geografia e História da Instituição, Justiniano José da Rocha, responsável pela produção do primeiro compêndio de Geografia adotado no Colégio, o “Compêndio de Geographia”, cuja primeira edição é de 183821.

É no entrecruzamento de dados amealhados também em outros acervos (Arquivo Nacional, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Academia Brasileira de Letras, Real Gabinete Português, Museu Imperial e Fundação Biblioteca Nacional) que se pode verificar a possibilidade de definir o grau de relacionamento dos professores do referido Colégio com outros âmbitos institucionais não escolares, especificando, portanto, os meandros da produção dos saberes escolar e não escolar, a exemplo do que fez a pesquisadora Vera Lúcia Cabana Andrade no artigo “Historiadores do IHGB/ Catedráticos do CPII”.

Enfim, mesmo não sendo, como é de se esperar, o único ambiente de pesquisa para a produção da história da geografia escolar, o NUDOM é um “lugar de memória” por excelência da Educação Brasileira, sendo por isso praticamente obrigatório o acesso ao seu Acervo para aqueles que querem entender, entre outras coisas, o papel da geografia escolar no processo de formação do Estado Imperial Brasileiro.

### Considerações finais

Certamente o exercício de reflexão praticado aqui acerca dos aportes teórico-metodológicos ainda é raso e insuficiente para o propósito de operacionalização de uma historiografia da geografia escolar oitocentista. Apesar de ter suscitado a possibilidade de uma gama razoável de enfoques temáticos possíveis, seria necessária a produção de um verdadeiro *estado da arte* dos estudos em história do ensino da geografia para a construção de uma fidedigna noção desse campo de estudo. No Brasil, os estudos ainda não têm a mesma expressividade que aqueles estabelecidos em países com tradição mais anunciada, como é o caso da Espanha, por exemplo; todavia, na última década é possível constatar uma atenção significativa de alguns pesquisadores para esse campo do conhecimento. De modo geral, os temas envolvem desde a reconstituição da trajetória curricular da disciplina no Brasil a uma comparação dessa experiência a processos correlatos em outros países (OLIVEIRA, 2007).

Entende-se aqui que outras fontes teórico-metodológicas mais abrangentes podem ser utilizadas na perspectiva de relacionamento entre história da geografia escolar e história da organização do território, por exemplo. Mas os diálogos interdisciplinares não param por aí: uma interseção maior entre os campos da “história das disciplinas escolares”, da “história da geografia ou do pensamento geográfico” e da “geografia histórica” pode ser complementada com os campos da “história intelectual”<sup>22</sup> e da “história dos conceitos”<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> Aliás, de certa forma esta lista já se encontra pronta no NUDOM. O acesso aos Livros de Matrícula revelam outros detalhes não identificados nessa lista, daí sua importância documental.

<sup>21</sup> Já não é mais possível encontrar a primeira edição desse compêndio, porém a segunda edição, datada em 1850, encontra-se no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

<sup>22</sup> A definição desse campo é ampla, complexa e polêmica para os historiadores. Todavia, o seu resgate através de novos aportes teórico-metodológicos tem mostrado o seu teor operacional nas análises historiográficas. Para tanto, ver Lopes (2003), entre outros.

<sup>23</sup> Boa referência nesse recente campo de pesquisa pode ser encontrada em obras como “História dos conceitos: diálogos transatlânticos”, organizada por Feres Júnior e Jasmin (2007).

A esse respeito, ao serem amplamente considerados os campos específicos da História e da Geografia – e do diálogo necessário entre ambas as ciências –, mister se faz assinalar alguns pontos considerados eficazes para os propósitos da investigação em processamento. Assim, da “história das disciplinas escolares” consagra-se, entre outras funções, a análise do processo de definição e revisão dos componentes curriculares ao longo dos anos, tendo por parâmetro, entre outras coisas, a observância dos elementos de permanência e mudança dos programas curriculares, conforme antes assinalado; ainda a respeito da “história das disciplinas escolares”, em que pesem as contribuições valiosas de André Chervel, compreende-se ser importante o resgate de sua teorização acerca da relação entre a produção do conhecimento escolar e a produção do conhecimento não escolar (ou, muitas vezes, conhecimento acadêmico) para além da mera transposição de conhecimentos de um âmbito institucional para outro, problematizando as questões de hierarquização dos diferentes tipos de conhecimento.

A composição do quadro de relações entre os âmbitos escolar e não escolar (acadêmico etc.) implica um diálogo necessário com a “história intelectual”, na medida em que muitos intelectuais transitaram profissionalmente em ambas as instâncias de saberes, denotando um espectro variado de possibilidades de leituras e de intercâmbio de ideias delas provenientes, facultando assim a produção de conhecimento, seja no âmbito escolar na forma de obras didáticas (compêndios etc.), recobrando o “modo livresco” (MELO *et al.*, 2001, 2006) de se ensinar geografia no século XIX, seja em âmbito não escolar (acadêmico ou não) na forma de artigos (incluindo os de caráter jornalístico), obras literárias ou especializadas; é particularmente da análise das obras didáticas que advém a importância da “história dos conceitos”, dentro da qual se avalia a semântica dos conceitos empregados no ensino escolar de geografia, algo tão importante também para a avaliação do caráter inculcador ou não do sentido de pátria ou nação.

No bojo da “história da geografia ou do pensamento geográfico”, cabe resgatar alguns dos seus mais recentes debates e a implicação dos mesmos na definição do objeto de pesquisa; desta última reflexão empreende-se, conforme anteriormente verificado, uma estreita e possível relação entre a geografia escolar e o processo de “Formação Territorial” de um Estado-Nação (no caso, o Brasil...), daí implicando um diálogo com a “geografia histórica”.

São esses diálogos interdisciplinares entre os campos acima expostos (“história das disciplinas escolares”, “história da geografia ou do pensamento geográfico”, “geografia histórica”, “história intelectual” e “história dos conceitos”) que possibilitam estabelecer uma visão complexa da geografia escolar ensinada no Colégio Pedro II e, por extensão, em todo o Brasil, ao longo do século XIX.

## Referências

AB’SABER, Aziz; CHRISTOFOLETTI, Antonio. Geociências. In: FERRI, Mário; MOTOYAMA, Shozo. *História das Ciências no Brasil*. 3 volumes. São Paulo: EDU/EDUSP, 1979, p. 117-238.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas*. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

ANDRADE, Manuel Correia de. O pensamento geográfico e a realidade brasileira. In: SANTOS, Milton (Org.) *Novos Rumos da Geografia Brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 181-201.

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana. *Colégio Pedro II – Um lugar de memória*. 1999. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. *Historiadores do IHGB/ Catedráticos do CPHI*. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, ano 168, n. 434, Rio de Janeiro, jan/fev. 2007.

BASALLA, George. The spread of western science. *Science*, v. 156, p. 611-22, maio 1967.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CAPEL, Horácio. Historia de la ciencia e historia de las disciplinas científicas. *Geo Crítica*, Año XIV, n. 84, Universidad de Barcelona, 1989.

\_\_\_\_\_. The history of science and the history of the disciplines. Goals and branching of a research program in the history of geography. *Geo Crítica*, Año XIV, n. 84, Universidad de Barcelona, 1989. (Versão na língua inglesa)

CARDOSO, Luciene Pereira Carris. *A Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro: espelho das tradições progressistas (1910-1945)*. 2008. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, 2008.

CHERVEL, André. A História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 28-49.

\_\_\_\_\_. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

DÓRIA, Luiz Gastão D'Escagnolle. Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo – 1837-1937. In: ACCIOLI, Roberto Bandeira *et al.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997 (1. ed. 1937).

ESCOLAR, Marcelo. *Crítica do Discurso Geográfico*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

FERESJR, João; JASMIN, Marcelo (Org.). *História dos conceitos: diálogos transatlânticos*. Rio de Janeiro: Loyola/PUC-Rio: IUPERJ, 2007.

GELLNER, Ernest. O advento do nacionalismo e sua interpretação: os mitos da nação e da classe. In: BALAKRISHNAN, Gopal; ANDERSON, Benedict (Orgs.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário no Brasil Império*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

HOBBSAWM, Eric J. *Nações e nacionalismos: desde 1780*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

LOPES, Marcos Antônio (Org.). *Grandes nomes da história intelectual*. São Paulo: Contexto, 2003.

- MACHADO, Lia Osório. Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a ideia de ordem (1870-1930). In: CASTRO, Iná E. de Castro *et al.* (Orgs.). *Geografia: Conceitos e Temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 309-352.
- MACHADO, Mônica S. A implantação da geografia universitária no Rio de Janeiro. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, v. 69, n. 5, Universidad de Barcelona, agos. 2000.
- MAGNOLI, Demétrio. O Estado em Busca do Seu Território. *Terra Brasilis*, Rio de Janeiro, Anos III-IV, n. 4-5, Território, 2002-2003, p. 27-44.
- MARY, Cristina Pessanha. *A Seção da Sociedade de Geografia de Lisboa no Brasil e o Sonho de um Novo Império Africano*. 2006. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2006.
- MELO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia R. F. Uma Introdução à História da Geografia Escolar Brasileira. In: *Anais do VIII Encontro de Geógrafos da América Latina*, Santiago, Chile, 2001.
- MELO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia R. F.; SAMPAIO, Antônio Carlos F. História da Geografia Escolar Brasileira: Continuando a Discussão. In: *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, Uberlândia, MG, 2006.
- MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império*, v. 1. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.
- \_\_\_\_\_. *A instrução e o Império*, v. 2. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1937.
- \_\_\_\_\_. *A instrução e o Império*, v. 3. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1938.
- MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. *A Geografia no Brasil (1934-1977): avaliação e tendências*. São Paulo: Instituto de Geografia. FFLCH-USP, 1980.
- MORAES, Antonio Carlos R. *A Gênese da Geografia Moderna*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Ideologias geográficas*. São Paulo: Annablume, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Território e História no Brasil*. São Paulo: Annablume, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Geografia Histórica do Brasil: cinco ensaios, uma proposta e uma crítica*. São Paulo: Annablume, 2009a.
- \_\_\_\_\_. *Nação e Território: Ideologias Geográficas na Formação Histórica do Brasil*. In: SOUZA, Maria das Graças de *et al.* *Rumos da Cidadania*. São Paulo: Instituto Prometeus, 2009b.
- OLIVEIRA, Cesar A. C. *Geografia e ensino no Brasil e em Cuba: um estudo histórico-geográfico comparado*. 2007. 267 p. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2007.
- PEREIRA, José Veríssimo da Costa. A Geografia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando (Org.). *As ciências no Brasil*, v. 1. São Paulo: Melhoramentos, 1955, p. 315-412.

PEREIRA, Sergio Luiz Nunes. *Geografias: caminhos e lugares da produção do saber geográfico no Brasil*. 1988. Dissertação (Mestrado em Ciências: Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo – USP, 1988.

\_\_\_\_\_. *Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro: Origens, Obsessões e Conflitos (1883-1944)*. 2003. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo – USP, 2003.

PEREIRA, Sergio Luiz Nunes; PARENTE, Letícia. *Novidades do Brasil: Grupo de trabalho de História do Pensamento Geográfico*. S/D. Disponível em: <[http://web.univ-pau.fr/RECHERCHE/UGIHG/06\\_Documents/novedades\\_brasil.pdf](http://web.univ-pau.fr/RECHERCHE/UGIHG/06_Documents/novedades_brasil.pdf)>. Acesso em: 29 agos. 2012.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. *Um olhar sobre a trajetória da Geografia Escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia atual*. 2007. 130p. Dissertação (Mestrado em Ciências: Geografia Humana) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

ROCHA, Genylton O.R. da. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 1996.

SERRA, Enio dos Santos. Geografia Escolar, Pensamento Geográfico e Processos de Recontextualização. In: *Anais do XVI Encontro Nacional dos Geógrafos*, Porto Alegre, 2010.

SILVA, Elisabeth Monteiro da. *Inventário analítico e registro de autoridade do Fundo Colégio Pedro II*. Trabalho de conclusão de curso (Mestrado Profissional de Bens Culturais e Projetos Sociais) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2009. Trabalho de conclusão (Mestrado Profissional de Bens Culturais e Projetos Sociais).

SOUSA NETO, Manoel F. de. Geografia nos trópicos: história dos naufragos de uma jangada de pedras? *Terra Livre*, São Paulo, v. 17, p.119-138, 2001.

\_\_\_\_\_. Por Uma História Do Pensamento Geográfico no Brasil. *Inforgeo*, n. 18/19, p. 155-158. Lisboa: Colibri, 2006.

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

VLACH, Vânia Rúbia Farias. *A propósito do ensino de Geografia: em questão o nacionalismo patriótico*. 1988. Dissertação (Mestrado em Ciências: Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - USP, 1988.

*Recebido em agosto de 2014  
Aprovado em novembro de 2014*

ARTIGOS

---

*PAPERS*



**A EDUCAÇÃO BURGUESA EM VIAGENS DE GULLIVER: APONTAMENTOS PARA UMA  
LEITURA NA PERSPECTIVA HISTÓRICA DO TEXTO LITERÁRIO CLÁSSICO**

*Bourgeois education in Gulliver's Travels: notes for a reading in a historical perspective of the classic literary text*

Ana Maria Esteves Bortolanza<sup>1</sup>

**RESUMO**

O estudo analisa aspectos da educação burguesa em *Viagens de Gulliver* (1726), que refletem o movimento de transição da sociedade feudal para a sociedade burguesa, no final do século XVII e início do século XVIII, na Inglaterra. O *corpus* eleito para a análise foi o sexto capítulo: *Os costumes dos habitantes de Lillipute – sua literatura – suas leis e maneira de educar os filhos*. A fonte é a primeira edição portuguesa da Editora W. M. Jackson, da coleção *Clássicos Jackson*. Pesquisa histórica cuja fundamentação teórica apoia-se em autores como Marx e Engels (1993), Alves (1993), Vygotsky (2006) e Swift (2005). Poder-se-ia afirmar que é uma sátira à educação das crianças inglesas, mas também a defesa de algumas ideias pedagógicas da sociedade feudal em decomposição, imbricadas no discurso da personagem Gulliver. O estudo constitui uma proposta de abordagem dos clássicos universais para compreender as contradições da sociedade desigual em que vivemos hoje.

**Palavras-chave:** Educação burguesa; Leitura dos clássicos universais; *Viagens de Gulliver*; Jonathan Swift.

**ABSTRACT**

The study examines aspects of bourgeois education in *Gulliver's Travels* (1726), reflecting the transition movement of feudal society to bourgeois society in the late seventeenth and early eighteenth century in England. The corpus chosen for analysis was the sixth chapter: *The customs of the inhabitants of Lilliput - its literature - its laws and way of educating children*. The source is the first Portuguese edition of Publisher WM Jackson, Jackson Classics Collection. Historical research whose theoretical foundation is supported by authors such as Marx and Engels (1993), Alves (1993), Vygotsky (2006) and Swift (2005). Power would say that it is a satire on the education of English children, but also the defense of some pedagogical ideas of the tottering feudal society, intertwined in the discourse of Gulliver character. The study is a proposal for a universal classic approach to understanding the contradictions of unequal society we live in today.

**Keywords:** Bourgeois Education; Reading classic literature; *Gulliver's Travels*; Jonathan Swift

Um clássico é um livro  
que nunca terminou de dizer  
*aquilo que tinha para dizer.*  
Ítalo Calvino

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, com estágio de pós-doutorado concluído na Universidade de Évora, em Portugal. Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba. E-mail: amebortolanza@uol.com.br

A literatura é, entre outras formas de arte, uma das expressões artísticas fundamentais para a vida humana. Para Vygotsky (2006, p. 316-317), “a investigação psicológica põe de manifesto que a arte é o centro supremo dos processos individuais biológicos e sociais na sociedade, um método para encontrar um equilíbrio entre o homem e seu mundo, nas etapas mais críticas e importantes de sua existência”.

Na arte literária, os clássicos universais ocupam um lugar insubstituível na formação leitora de crianças e jovens, embora a escola de forma geral não demonstre a preocupação de levá-los para a sala de aula a fim de serem lidos e discutidos por alunos e professores. O espaço escolar, embora seja por tradição o *locus* da leitura e da escrita, precisa ainda (re) conhecer a necessidade e a importância de trabalhar com autores e textos clássicos para que seus alunos se formem leitores críticos, autônomos e proficientes.

Ao referir-se aos textos clássicos, Calvino (1993) alerta-nos para a leitura insubstituível dos originais, em vez de adaptações equivocadas, interpretações muitas vezes duvidosas, comentários que desviam os leitores do encontro com os clássicos universais, patrimônio cultural nem sempre valorizado e apresentado aos alunos ao longo de sua escolaridade.

A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos originais, evitando o mais possível a bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. (CALVINO, 1993, p. 12).

Sabemos que os textos literários clássicos, pelo seu caráter universal, trazem muito mais que uma narrativa, personagens, tempos e espaços, eles revelam a cultura historicamente construída, com seus valores, costumes e crenças. Na escola, a formação leitora dos alunos implica a leitura interpretativa dos textos clássicos, mas para isso os professores necessitam eles próprios serem bons leitores desses textos, contextualizando-os historicamente ao apresentá-los aos seus alunos. Nesse sentido, a formação de professores, seja ela inicial e/ou continuada, precisa garantir o acesso e a apropriação das obras clássicas como parte de sua formação docente. O trabalho do professor que toma como objeto de ensino os textos literários clássicos, seja na educação básica seja na universidade, pressupõe a abordagem de concepções de homem, de sociedade e de educação, presentes nos textos literários clássicos.

Nessa perspectiva, este estudo busca resgatar a significação histórica do texto *Viagens de Gulliver*, apontando aspectos da educação burguesa na Inglaterra do final do século XVII e início do século XVIII. Inicialmente o livro de Swift foi dirigido aos leitores adultos, apropriado pela burguesia da época, porém, mais tarde a obra teve como público-alvo as crianças, passando a ser lido como uma narrativa ingênua de viagens aventurescas e fantásticas, totalmente descolada da realidade concreta na qual a obra foi produzida. Portanto, *Viagens de Gulliver*, para além de uma narrativa de viagens, é uma sátira que revela criticamente um mundo de valores, costumes, crenças de um momento histórico único, na transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista emergente.

Como sátira, Jonatham Swift faz uma crítica mordaz à sociedade inglesa na transição do feudalismo para o capitalismo: como obra-prima de caráter universal, transcende seu tempo e atualiza-se hoje ao possibilitar uma reflexão da sociedade atual. Assim, a leitura de *Viagens de Gulliver* significa atualmente conhecer por meio da literatura as concepções de homem, de sociedade e de educação de momento histórico único, a fim de compreendermos melhor a nós mesmos e a sociedade em que vivemos hoje.

O estudo constitui-se numa pesquisa bibliográfica realizada em dois momentos: no primeiro, a leitura crítica da obra de Swift, *Viagens de Gulliver* (1950); no segundo, a análise contextualizada da vida do autor e de sua produção literária no conjunto das relações sociais que os geraram: autor e obra. Com esse olhar, buscamos na análise de *Viagens de Gulliver* os aspectos da educação burguesa que revelam contradições entre o velho e o novo na emergência da burguesia na Inglaterra, país que apresentava a forma mais desenvolvida de capitalismo.

Na Inglaterra, o combate que se travava entre forças feudais – igreja e nobreza – e a burguesia nascente repercute na obra de Swift, expressando com clareza o movimento de ascensão da burguesia revolucionária e suas relações eminentemente capitalistas. O autor critica, de forma contundente, as relações sociais ditadas pelo novo modo de produção, contudo, contraditoriamente, seu pensamento burguês expressa as ideias do mercador, legítimo representante do capital mercantil em expansão. Segundo Marx e Engels (1993, p. 183):

A concentração do comércio e da manufatura em um só país, a Inglaterra – concentração que se desenvolveu ininterruptamente no século XVI – criou progressivamente para este país um relativo mercado mundial e, com isso, uma procura de produtos ingleses manufaturados, procura esta que as forças produtivas não podiam mais satisfazer. Nos séculos XVII e XVIII, o comércio e a navegação se sobrepõem à manufatura, estabelecendo um mercado mundial. A Inglaterra, nação mais poderosa, enfrenta a concorrência, estabelecendo uma dura política protecionista.

Para compreensão desse momento histórico de contradições – entre mudanças e permanências –, trazemos neste estudo o contexto histórico de transformações da Inglaterra, como expressão mais avançada do novo modo de produção com a expansão do capital mercantil.

### Contexto histórico em que foi produzida a obra *Viagens de Gulliver*

A Igreja Anglicana, igreja oficial da Inglaterra, consolidou-se no reinado da rainha Isabel (1550-1603), tornando-se instrumento de poder político da coroa. No reinado dos Stuart (1603-1649), a Inglaterra e a Escócia se uniram sob o poder da dinastia católica, intensificando a força política e econômica da Igreja Anglicana. Em contrapartida, cresceu a força revolucionária dos não-conformistas que lutavam pela democracia. Os não-conformistas, dissidentes protestantes, reuniram-se em um movimento de inspiração puritana e venceram a guerra civil por Cromwell, proclamando a República Britânica.

O espírito moralizador do movimento puritano acabou dando lugar à libertinagem da corte e das cidades. Os Stuart voltaram à Coroa com Carlos II (1660-1685) e a Igreja Anglicana restabeleceu seu prestígio. Seguiu-se a dinastia protestante de Hannover (1688-1704), que conquistou o poder e instaurou a democracia britânica, entretanto os *Tories* retornam ao poder com a rainha Ana (1704-1714). No reinado seguinte, de Jorge I (1714-1729), os *Whigs* voltaram ao poder e Swift retirou-se definitivamente da vida pública.

Swift nasceu em 1667, na Irlanda, em meio às lutas religiosas de anglicanos contra protestantes não-conformistas e católicos papistas, fundidas nas lutas políticas dos *Whigs*, puritanos defensores do parlamento e da democracia e dos *Tories* que eram fiéis à Igreja Anglicana e à monarquia inglesa. Quando cursava o *Trinity College*, ambiente universitário em que essas lutas se faziam presentes, Swift iniciou sua participação política; de volta à Irlanda, dedicou-se à literatura e à religião, mas retornaria à vida política mais tarde em defesa do povo irlandês. Os *Tories* deram origem ao Partido Conservador, defendiam o rei e os privilégios da Igreja Anglicana; enquanto os *Whigs* formaram o Partido Liberal composto por setores da burocracia e do comércio de Londres e defendiam a tolerância religiosa.

Com a vitória dos *Whigs* que conduziu a dinastia protestante da casa de Hannover ao trono, Swift mudou-se para Londres e lá participou das lutas políticas. A literatura foi para ele uma ferramenta em sua luta política, ao escrever várias sátiras em defesa dos *Tories*. Nomeado Deão da Igreja de *Saint Patrick*, o autor instalou-se em Dublin, Irlanda. Embora ligado à igreja anglicana, Swift continuou a defender a Irlanda, que nessa época vivia em estado de miséria absoluta. As sátiras continuaram sendo seu principal instrumento de luta, exemplo maior é o texto literário *Modesta proposta para evitar que as crianças da Irlanda sejam um fardo para seus pais ou para seu país* (1729). Entretanto, é com a publicação de *Viagens de Gulliver* que o autor tornou-se conhecido e sua obra passou a ser cânone da literatura inglesa.

### A obra-prima de Swift, *Viagens de Gulliver*

*Viagens através de várias e remotas nações do mundo, por Lemuel Gulliver, primeiro cirurgião e depois capitão de vários navios*, ou simplesmente, *Viagens de Gulliver* foi publicado em 1726, quando seu autor Jonathan Swift contava 59 anos. Era um homem politicamente amadurecido, profissionalmente bem estabelecido, já em Dublin, como Deão da Igreja Anglicana, na Catedral de St. Patrick.

O livro de Swift lembra os relatórios de viagens renascentistas pelo caráter aventureiro, mas de intenção realista que denunciava as mazelas de seus contemporâneos. Os relatos, embora fantásticos, têm a intenção de transmitir ao leitor aventuras realmente vividas, evidenciando a importância das viagens realizadas por mercadores a regiões distantes, no período de expansão comercial. Swift escreveu *Viagens de Gulliver* no período de formação política da Grã-Bretanha, que mais tarde compreenderá os países Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda. Sendo natural da Irlanda, o autor havia internalizado a visão dos dominados irlandeses perante os dominadores ingleses.

O livro *Viagens de Gulliver* foi publicado anonimamente para dar veracidade ao relato de viagens do narrador e personagem principal – Gulliver – que faz na parte

introdutória do texto uma dedicatória e apresenta detalhes de sua vida, os quais contribuem ainda mais para esse caráter verídico de relato de viagens. Como é escrito em primeira pessoa, a personagem central narra toda a trama dos acontecimentos e suas impressões sobre esses acontecimentos. Contribui para a plausibilidade da obra a evolução temporal dada pelo autor, ou seja, o narrador-personagem situa detalhadamente as referências temporais e espaciais entre mar e terra, nas quatro viagens relatadas.

Vivendo as contradições ideológicas da sociedade inglesa – de um lado, o ideal puritano de Cromwell de construir um Estado capaz de moralizar o homem; de outro, a ruptura da moralidade com os Stuart – Swift reflete em seus escritos essas contradições. Apesar de sua origem inglesa e de sua filiação à Igreja Anglicana, a Irlanda era sua terra natal e o lugar onde ele havia passado boa parte de sua vida, portanto não poderia deixar de ouvir as reivindicações do povo de sua terra natal, cruelmente oprimido pela dinastia dos Hannover.

Formado pelo ideal puritano de liberdade de consciência e política, do individualismo, de direitos naturais e eternos do homem como pessoa, Swift não deixaria de indignar-se com a situação das propriedades latifundiárias da Inglaterra, o despotismo dos reis ungidos pelo direito divino, o cerceamento à liberdade imposto pela monarquia, à dissolução dos costumes na corte e nos centros urbanos. O autor encontrou nas formas de ironia e alegorias da sátira social um instrumento poderoso para denunciar com critério e lucidez a sociedade inglesa, imprimindo na obra os valores de base da mentalidade burguesa, que abordamos neste estudo.

Em *Viagens de Gulliver* são narradas quatro viagens marítimas: a Lilipute, a Brobdingnag, a Lapúcia e outros lugares e finalmente ao país dos Huyhnhnms. Neste estudo, tomamos para análise dos aspectos da educação burguesa o capítulo VI da 1ª parte de *Viagens de Gulliver*, trecho do livro em que o autor descreve a educação dos liliputianos.

Em sua primeira viagem, o gigantismo de Gulliver coloca em relevo o individualismo burguês, enquanto a pequenez dos habitantes de Lilipute caracteriza de certa forma a insignificância da espécie humana, ao serem representados como anões. O mercado mundial que se abria para a Inglaterra acelerou o processo de industrialização com a utilização da maquinaria, e, por conseguinte, criou as condições para a liberdade de concorrência no país e o desenvolvimento da mecânica teórica, o que explica a figura de Gulliver, modelo de homem que havia estudado medicina, pilotagem e outros ramos da matemática a fim de preparar-se para sua vida futura: viajar pelo mar.

As características da personagem Gulliver expressam claramente a valorização das ciências modernas, sinônimo de progresso, capaz de liberar o homem para traçar o seu destino, postura racionalista corrente na época. O caráter de utilidade do conhecimento, das ciências e dos conteúdos explicita-se na voz de Gulliver ao afirmar: “Apliquei-me ao estudo da medicina durante dois anos e sete meses, convencido de que tal estudo, algum dia, me seria útil nas minhas viagens”. (SWIFT, 1950, p.5-6)

Ao visitar a terra de Lilipute, Gulliver descreve os costumes desse pequeno povo, suas diversões, as formas de organização do reino, que lembram as disputas da corte do Reino Unido, baseadas em duvidosos critérios para escolher aqueles que participariam da corte. Ao chegar a Lilipute, Gulliver, embora gigante diante dos pequenos habitantes dessa terra, foi preso e obrigado a obedecer às ordens do pequeno rei da corte, o que nos remete à situação social da época em que viveu o autor.

A organização política de Lilipute, descrita por Swift, lembra a política inglesa, os partidos *tacos altos* e *tacos baixos* ironizam os dois partidos nas disputas pelo poder político, expondo a diferença entre ambos na disputa pelo poder, distantes do campo das ideias. Chamado pelos liliputianos de “homem da montanha”, Gulliver descreve uma cena em que é chamado pela rainha para apagar o fogo do palácio em chamas. O gigante apaga o fogo com sua urina e a rainha horrorizada o proíbe de entrar no palácio. A situação critica a monarquia inglesa com seus valores e pudores e, simultaneamente, sugere o rompimento de seus cidadãos com os valores da corte feudal.

Enfim, em *Viagens de Gulliver*, o autor recorre ao emprego de uma linguagem que misturando realidade e fantasia, paradoxos e ironias postas em situações corriqueiras da vida em Lilipute, configuram-se como um recurso do autor para proteger-se de possíveis perseguições políticas da corte. A sátira foi, portanto, um recurso para criticar em linguagem indireta os poderosos com quem ele mantinha certa proximidade.

São muitas as situações em que poderíamos descrever as contradições da sociedade inglesa em transição do feudalismo para o capitalismo, presentes em *Viagens de Gulliver*. Como nosso objetivo principal é evidenciar os aspectos da educação burguesa oferecida aos filhos dos liliputianos, descritos na obra de Swift, passamos a apresentá-los no tópico seguinte.

### A educação burguesa dos filhos dos habitantes de Lilipute

Elegemos para análise de alguns aspectos da educação burguesa presentes em *Viagens de Gulliver* o sexto capítulo da primeira parte “Os costumes dos habitantes de Lilipute – sua literatura – suas leis e maneiras de educar os filhos” (SWIFT, 1950, p. 53-63). Localizamos no texto de Swift as concepções burguesas de homem, de sociedade e de educação que emergem na formação da sociedade burguesa, procurando considerá-las no conjunto das relações sociais de seu tempo, uma vez que o movimento da educação é dado pelo movimento da sociedade. Para isso, empregamos algumas categorizações de Marx e Engels (1993).

Na viagem que realiza a Lilipute, Swift descreve a educação oferecida aos filhos dos liliputianos, alinhando as características da educação burguesa que traz nas entrelinhas uma crítica mordaz do autor aos ideais da burguesia emergente. Na primeira página do sexto capítulo, são descritos os costumes, a literatura, as leis e maneiras de educar os filhos dos habitantes de Lilipute. O autor inicia apresentando Lilipute:

Como a estatura ordinária daquela gente pouco maior é do que seis polegadas, há uma proporção exata em todos os outros animais, assim como nas árvores [...] Para fazer conhecer bem quanto seu olhar é penetrante, com respeito aos objetos que lhe ficam próximos, basta dizer que vi uma vez com prazer um cozinheiro hábil depenando uma cotovia que não era maior do que uma mosca vulgar, e uma rapariga a enfiar um fio de seda invisível numa agulha também invisível (SWIFT, 1050, p. 53).

Começamos pela relação do homem com a natureza, calcada no caráter utilitário das novas relações que se estabeleceram entre o homem e os objetos. O autor mostra que “A natureza, porém, soube ajustar a vista dos habitantes de Lilipute a todos os objetos que lhe são

destinados” (Swift, id, p. 53). Ao diminuir a estatura e os objetos que rodeiam os liliputianos, o autor satiriza o utilitarismo que caracteriza a relação do homem burguês com a natureza.

A língua escrita, que era então separada da leitura, ganha importância à medida que a sociedade se torna uma sociedade de contrato, onde os negócios e a contabilidade deveriam ser registrados. Ela se torna uma técnica material voltada a preparar o ofício para a escrita comercial. O autor descreve e compara a escrita comercial à escrita das senhoras da sociedade inglesa:

[...] servem-se de caracteres e de letras, e o seu modo de escrever é notável, não o fazendo nem da esquerda para a direita, como na Europa, nem da direita para a esquerda, como os Árabes; nem de cima para baixo como os Caucasianos, mas obliquamente e de um a outro ângulo do papel, como as senhoras da Inglaterra (SWIFT, 1950, p. 53).

Ao mencionar o costume como enterram seus mortos, de cabeça para baixo, porque sendo a terra plana gira de baixo para cima e, assim, os mortos seriam encontrados de pé ao ressuscitarem. Por meio da alegoria construída, Swift confronta a concepção de ciências do mundo antigo com a do mundo moderno, afirmando que “O povo liliputiano julgava ser a terra plana [...] Os sábios, entretanto, reconhecem o absurdo daquela opinião, mas permanece o uso antigo baseado nas ideias do povo”. (SWIFT, 1950, p. 54).

A seguir, o autor descreve as “leis e costumes singularíssimos”, contrários à sua pátria, que “enaltecem a probidade, a verdade, a justiça e a temperança”, como “virtudes” que possibilitam a qualquer um servir à sua pátria. (Swift, 1950, p. 54). Os crimes contra o Estado são punidos exemplarmente, mas se o réu provar sua inocência, o acusador é condenado à morte e tem seus bens confiscados. A fraude, sempre punida com a morte, é um crime maior do que o roubo, uma vez que a vigilância pode proteger os bens dos indivíduos contra as tentativas de roubo, mas “a probidade não tem defesa contra a astúcia e a má fé” (SWIFT, 1950, p. 54).

Trata ainda dos castigos e recompensas, eixos centrais nos quais o governo se movimenta, focando no indivíduo o dever de obedecer às leis que, uma vez obedecidas, conferem-lhe um título de legitimidade. Dessa forma, cada habitante de Lilipute, de acordo com seu nascimento e posição social, poderia alcançar certas regalias se respeitasse as leis do país.

Todo aquele que pode apresentar provas bastantes de que observou fielmente as leis do seu país durante setenta e três luas tem o direito de pretender certas regalias, consoante seu nascimento e a sua posição, com certa quantia tirada de um fundo destinado a esse fim; alcança até o título de *snipall*, ou de *legítimo* que é apenso ao seu nome; esse título, porém, não passa aos descendentes (SWIFT, 1950, p.55)

A justiça é representada com seis olhos, dois situados na frente do corpo, dois situados atrás e um olho de cada lado. Justificam os liliputianos essa representação com o caráter de circunspeção, ou seja, a justiça tem um olhar de prudência e ponderação, olhar plurilateral, capaz de controlar tudo e todos. Entretanto, em lugar de punir, prefere

premiar, por isso a justiça é representada “[...] segurando na mão direita um saco cheio de ouro, e empunhando na esquerda uma espada embainhada, para demonstrar que está mais disposta a premiar do que a punir” (SWIFT, 1950, p. 55).

Ao abordar a ocupação de cargos públicos, a probidade é virtude maior que o talento, por isso os liliputianos “julgam que a verdade, a justiça, a temperança e as restantes virtudes estão ao alcance de toda gente e que a prática dessas virtudes, acompanhada de alguma experiência e bons intuítos, tornam quem quer que seja apto para servir ao seu país [...]” (SWIFT, 1950, p. 55-56).

A fé na Divina Providência é considerada condição para aqueles que ocupam cargos públicos, pois como “os soberanos se julgam, muito justamente, delegados da Providência”, isto é, o poder do rei era a vontade de Deus, “os liliputianos supõem que nada há mais absurdo nem mais incoerente do que o procedimento de um príncipe que se serve de gente sem religião, que nega essa suprema autoridade de que se considera depositário e da qual, de facto, recebe e a possui” (SWIFT, 1950, p. 56).

A partir do 12º parágrafo do capítulo VI, o autor passa a descrever especificamente a educação formal dos filhos dos habitantes de Lilipute. A escola é obrigatória, pois “há em todas as cidades, colégios públicos, para onde todos os progenitores, excepto camponeses e operários, são obrigados a mandar os filhos de ambos os sexos, para serem educados e instruídos” (SWIFT, 1950, p. 57). Para todos, entenda-se para a burguesia, uma vez que camponeses e operários não faziam parte dela.

As escolas eram organizadas segundo as diferenças de sexo e sangue, destinados os seminários aos filhos dos nobres e os colégios para o sexo feminino. Nos seminários, a educação voltava-se para “os princípios de honra, justiça, de coragem, de modéstia, de religião e de amor pela pátria”. O autor descreve minuciosamente a educação dos filhos de nobres, desde a tenra infância:

Até a idade dos quatro anos são vestidos pelos homens; dessa idade em diante, são obrigados a se vestirem sós, embora sejam de nobre estirpe. Só têm licença para brincar na presença de professor e por esse sistema evitam funestas impressões de doidice e de vício que cedo começam a corromper os costumes e as tendências da mocidade. Os pais podem visita-los duas vezes ao ano. A visita pode durar apenas uma hora, com a liberdade de beijar o filho à entrada e à saída; um professor, que assiste sempre a essas visitas, não consente que falem em segredo com as crianças, que a lisonjeiem, nem lhes deem confeitos de bolos (SWIFT, 1950, p 57-58).

Nas escolas para as meninas, filhas de nobres, a educação guardava certa semelhança com a educação dos meninos, mas as práticas educativas dirigidas às meninas eram diferentes, como podemos constatar nos hábitos de vestir-se: os meninos logo aprendiam a vestir-se, mas as meninas eram “vestidas por criadas, [...] sempre na presença de uma professora, até que cheguem aos cinco anos, idade em que principiam a vestir-se sem auxílio de ninguém” (SWIFT, 1950, p. 58). Tanto moças como rapazes são educados para serem corajosos, sem vaidade, com compostura e asseio. Às moças destinava-se a aprendizagem das “ciências e belas-letas”. O autor recorre a um provérbio como argumento de autoridade para afirmar que: “a mulher, devendo ser uma companhia agradável ao marido, carece de ornar o espírito que nunca envelhece” (SWIFT, 1950, p. 58).

Preocupados com a educação das crianças, os liliputianos diferenciavam a facilidade de gerá-las e as dificuldades para educá-las.

[...] é fácil gerá-las, dizem eles, tão fácil como semear e plantar, mas conservar certas plantas, fazê-las crescer bem, precavê-las contra os rigores do inverno, contra os ardores e tempestades do verão, contra os ataques dos insetos, de, em suma, fazer-lhes dar frutos em abundância, é o resultado da atenção e do cuidado de um hábil jardineiro (SWIFT, 1950, p. 58-59).

Também abordam a figura do professor responsável pela educação das crianças liliputianas. Swift mostra que “escolhem o professor que tenha o espírito mais bem formado do que o espírito sublime, mais morigeração do que ciência”, por isso desprezam aqueles educadores que “atordoam incessantemente os ouvidos dos discípulos com gramaticais combinações frívolas, discussões pueris, observações”.

Ao mencionar o ensino do latim, Swift enfatiza que “para lhes ensinar a antiga língua, que pouca relação tem com a que se fala hoje, lhes enchem o espírito de regras e exceções e põem de lado o uso e o exercício para lhes atulhar o cérebro de princípios supérfluos e preceitos difíceis” (SWIFT, 1950, p. 59).

O autor de *Viagens de Gulliver* aborda ainda a relação professor e aluno, pontuando que os liliputianos “querem que o professor se familiarize dignamente com seus alunos [...] devem mais baixar-se do que elevar-se perante eles, pois que muitas vezes é preciso mais esforço e vigor e sempre mais atenção para descer sem perigo do que para subir” (SWIFT, 1950, p. 59).

A finalidade da educação em Lilipute era antes “formar o espírito das crianças para as lutas da vida do que a enriquecê-los com conhecimentos curiosos, quase sempre inúteis”. Para isso, os professores liliputianos ensinam seus alunos “a ser prudentes e filósofos, a fim de que, mesmo na idade dos prazeres, saibam gozá-los filosoficamente”. (SWIFT, 1950, p. 60).

Em seguida, Swift aborda as questões referentes à disciplina na escola de Lilipute, propondo que o controle seja exercido oferecendo aos alunos “recompensas pela confissão sincera e ingênua de seus erros”, ao mesmo tempo em que valorizavam a curiosidade: “sejam curiosos e façam amiúdas perguntas acerca de tudo o que ouvem”, punindo aqueles que diante de coisas extraordinárias não demonstrassem admiração. A disciplina inclui ainda que “sejam muito fiéis, muito submissos, muito dedicados ao príncipe, mas de uma dedicação geral e de dever não particular, que fere muitas vezes a consciência e sempre a liberdade, e que expõe a grandes fatalidades” (SWIFT, 1950, p.60).

A educação burguesa de Lilipute mostra que os professores deveriam empenhar-se “menos com o trabalho de ensinar a seus discípulos a data de tal ou tal acontecimento, do que a descrever-lhes o caráter, as boas, as más qualidades dos reis, dos generais e dos ministros”, uma vez que consideram “a história do espírito humano a melhor de todas, e ensinam menos os discípulos a reter os fatos, do que há julgá-los” (SWIFT, 1950, p. 60).

Ao orientar para o estudo, a escola liliputiana aconselha que “o amor das ciências se limite e que cada um escolha o gênero de estudo que mais convenha à sua tendência e ao seu talento”, por isso “fazem tanto caso de um homem que estuda demasiado como de

um homem que come demais, persuadidos de que o espírito tem as mesmas indisposições que o estômago”. Para a sociedade burguesa liliputiana, “só o imperador é que possui uma vasta e numerosa biblioteca”. Consideram os indivíduos que têm grandes bibliotecas “como asnos carregados de livros” (SWIFT, 1950, p. 61).

A disciplina de filosofia é descrita como “muito alegre”, desprezando o uso exagerado de silogismos e argumentações, por isso “ignoram o que seja *barroco* e *buralipton*, categorias e termos de primeira e de segunda intenção e outras dificultosas tolices da dialética, que são úteis para o raciocínio como para a dança”. Para os liliputianos, a filosofia “consiste em estabelecer princípios infalíveis que levam o espírito a preferir o estado medíocre de um homem honesto ao bem-estar do rico e ao fausto de um financeiro, e às conquistas de um general vitorioso o vencerem em si próprios a força da paixão” (SWIFT, 1950, p. 61).

Os liliputianos são educados para viver austeramente, “fugindo de tudo quanto costuma os sentidos à voluptuosidade, tudo o que torna a alma dependente do corpo, enfraquecendo-lhe a liberdade”. Devem escolher um estilo de vida “que melhor convenha às suas naturais tendências, pouco se importando com as faculdades paternas, de maneira que, por vezes, o filho de um lavrador chega a ser ministro de Estado, enquanto o filho de um fidalgo se torna simples comerciante” (SWIFT, 1950, p. 61-62).

Para as ciências exatas, como a física e a matemática, o povo liliputiano confere um grande valor, tendo em “mira de que essas ciências sejam vantajosas para a vida e para os progressos das artes aplicadas”. Exploram o universo sem se dar ao trabalho de conhecê-lo em suas partes, “preferindo gozar a natureza sem a examinar, a discorrer sobre a ordem e o movimento dos corpos físicos”. A metafísica é para os liliputianos “uma fonte de visões e de quimeras” (SWIFT, 1950, p. 62).

No tocante à expressão escrita, preocupam-se os liliputianos em desprezar “a linguagem afetada e a preciosidade de estilo, tanto na prosa como no verso”, e rechaçam aqueles que se utilizam largamente de metáforas em seus escritos, vistos como um “tipo de carnaval”. Apregoam o “estilo puro, claro e sério, seja pela maneira de se exprimir, seja pela maneira de se trajar” (SWIFT, 1950, p. 62).

Finalmente, a educação burguesa dos liliputianos vê os cuidados com o corpo e com a alma como necessários, “porque se tratando de fazer homens, cumpre não lhes formar uma coisa sem a outra”. Para explicar esse fundamento, o autor utiliza uma metáfora, comparando as crianças a uma parelha de cavalos “que é necessário guiar em passo certo”, pois segundo os liliputianos “desenvolvendo uma criança simplesmente o físico, fica ignorante e estúpida; cultivando-lhe somente o espírito, fica desgraciosa e raquítica” (SWIFT, 1950, p. 62).

Em síntese, os aspectos da educação burguesa em Lilipute evidenciam o ideal cristão do autor que se assenta nos princípios norteadores de educação dos nobres: “honra, justiça, coragem, modéstia, religião e amor à pátria”. Atribui como qualidade indispensável aos filhos e filhas dos nobres o vestuário e subsistência simples para meninos, para as meninas são qualidades a compostura e asseio, ressaltando ainda a modéstia como qualidade indispensável a ambos.

Para educar, em Lilibute, deveria o professor ter espírito bem formado, mais que elevado, mais educação que ciência. A preocupação com os bons costumes se explica em virtude da dissolução dos costumes na Inglaterra desse período. Desprezava-se o conhecimento inútil, para exaltar a boa formação do espírito, condição *sine qua non* necessária aos empreendimentos da vida burguesa, que preparava o homem virtuoso e sério, superior e erudito, subordinado à cultura, às boas maneiras e às qualidades superiores.

Na escola deveria prevalecer o ensino da história do espírito humano, em oposição à história fatural; combatendo o humanismo livresco, a filosofia lilibutiana deveria ser alegre, diferentemente da filosofia ensinada nas escolas europeias. A física e a matemática tornaram-se as ciências vitoriosas, enquanto a metafísica era banida por ser a expressão absurda da fantasia, da utopia. Na literatura, a economia da linguagem em um estilo claro e sério substituiu a preciosidade do estilo e a linguagem afetada dos neoclássicos. Finalmente, corpo e alma andariam juntos, em oposição à concepção de corpo e alma historicamente separados pelas civilizações antigas, como se observa na palavra latina *corpus* que, semanticamente, opunha-se à alma.

Enfim, a educação dos lilibutianos reproduziu as desigualdades sociais da época, separando de um lado operários e camponeses, criadas e aias; de outro, a nobreza. Diferentes práticas educativas tratavam desigualmente meninos e meninas, destacando um conjunto de costumes que se assentavam na origem social, no sangue e no sexo, revelado na sátira do autor.

Em 1729, o ensaio *Modesta proposta para evitar que as crianças da Irlanda sejam um fardo para os seus pais ou para seu país*, publicado três anos depois de *Viagens de Gulliver*, mostra um Swift profundamente indignado com a situação de opressão em que vivia a Irlanda, explorada pela Inglaterra. No ensaio, o autor traça um plano em que os filhos dos pobres da Irlanda seriam transformados num delicioso prato alimentício, fino prato a ser consumido pelos ingleses. Lúcido e mordaz, deparamo-nos com um Swift dilacerado pelos conflitos e contradições de seu tempo, a ponto de submeter sua modesta proposta a um exímio exercício de economia capitalista em que as crianças pobres da Irlanda seriam transformadas em mercadoria.

A publicação pela Editora UNESP do livro *Modesta Proposta e outros textos satíricos* de Swift (2005) traz no site da editora uma sinopse que apresenta o pequeno grande texto como um “‘mundo dos horrores’, modo pelo qual o autor convoca a todos para a liberdade de pensar ‘pelo avesso’, porque ‘o mundo está direitinho demais para estar certo’. Apesar do lapso temporal, é de uma incrível atualidade em relação à realidade mundial e, sobretudo, à brasileira” (UNESP, Catálogo, 2013).

Segundo Alves (1993, p. 63-64), “a preocupação maior que marca a visão de mundo burguesa é o domínio do mundo material. Essa obsessão permanente revela como visão prática, que focaliza qualquer coisa a partir da utilidade que possa ter em face daquele domínio”. Nessa perspectiva, materialmente úteis, as crianças irlandesas deixariam de ser um fardo para seu país e para seus pais e seriam incorporadas à produção capitalista como mercadoria que, uma vez acumulada, constitui a riqueza da sociedade burguesa.

### Considerações finais

Em resumo, buscamos destacar alguns aspectos da educação burguesa, presentes na obra de Swift, alinhavados em meio aos conflitos e às contradições de sua época. Vivendo e produzindo numa fase de transição, Swift em a obra *Viagens de Gulliver* reflete as contradições que convivem com o velho e o novo homem e, portanto, com a velha sociedade feudal e a nova sociedade burguesa nascente.

A visão de mundo burguesa de Jonathan Swift descortina a nova sociedade, com as retinas ainda impregnadas de lembranças do velho mundo feudal em decomposição. Povoam esse mundo: o ideal puritano, o ideal cristão de educar humanamente, o individualismo, as ciências modernas, o caráter de utilidade do conhecimento, a expansão da indústria manufatureira, o fortalecimento do comércio, a acumulação de riqueza da Inglaterra, nação poderosa, a miséria dos trabalhadores irlandeses, o despotismo monárquico, os ideais democráticos dos Whigs etc. Enfim, um virtual romântico que cria por meio da fantasia o mundo que a burguesia revolucionária não logrou oferecer aos homens quando se tornou hegemônica.

A educação das crianças liliputianas desvela também a educação do próprio Swift, poder-se-ia afirmar que é uma sátira à educação das crianças inglesas, mas também a defesa de certo ideário pedagógico, tão imbricadas no discurso da personagem Gulliver, que não é possível separar a sátira da defesa. Mas, o que podemos afirmar é que o discurso da desigualdade na obra de Swift continua vivo. Nesse sentido, acreditamos que estudos nessa perspectiva possam contribuir para que professores desenvolvam uma proposta de leitura crítica dos clássicos universais, uma vez que, pelo seu caráter universal, constituem um instrumento para compreender as contradições da sociedade desigual em que vivemos hoje.

### Referências

- ALVES, G. L. *O pensamento burguês no Seminário de Olinda*. Ibitinga, SP: Humanidades, 1993.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. (I – Feuerbach). São Paulo: Editora Hucitec, 1993.
- SWIFT, J. *Modesta proposta e outros textos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Viagens de Gulliver*. Rio de Janeiro: W. M. Jackson Inc. Editores, 1950.
- UNESP. *Catálogo*. Disponível em: <<http://www.livrariaunesp.com.br/livrariaunesp/produto/11682/modesta+proposta>>. Acesso em 10 jun. 2013.
- VYGOTSKY, L. S. *Psicología del arte*. Barcelona: Paidós, 2006.

*Recebido em dezembro de 2013  
Aprovado em abril de 2014*

**O ALUNO SOB MEDIDA: COMO A ESCOLA REGISTRA SEUS ALUNOS?***Student under evaluation: how registers school its students?*Carolina Ribeiro Cardoso da Silva<sup>1</sup>Vera Lucia Gaspar da Silva<sup>2</sup>**RESUMO**

Neste artigo, pretendemos construir um caminho que ajude a visualizar, através de múltiplas leituras, as formas de registro de medida escolar acionadas em diferentes décadas do século XX e que evidenciam discursos e práticas de avaliação. Documentos da escola, aliados a outros vinculados ao aparelho burocrático do Estado, apontam para diferentes aspectos da cultura escolar que analisaremos, aliando a reflexão a aspectos materiais dos registros. Para fazê-lo, utilizamos parte do acervo de um grupo escolar catarinense, escolhido pela riqueza da documentação e pelo padrão que este tipo de escola representa na construção do projeto de escolarização da infância. A investigação possibilitou localizar diferentes formatos de registros que “sobreviveram” ao tempo e ao processo de descarte, oferecendo-nos pistas sobre práticas escolares utilizadas para aferir o conhecimento dos escolares entre os anos de 1934 e 1971.

**Palavras-chave:** Registros de avaliação. Materialidade. Cultura Escolar. História do aproveitamento escolar.

**ABSTRACT**

In this article we intend to build a path that helps to show, through multiple documents, ways to measure school record triggered in different decades of the 20th century and which could highlight speeches and evaluation practices. We will analyze, combining reflection to the material aspects of the records, school documents and others bureaucratic apparatus of the State, pointing to different aspects of school culture. To do so, we use part of a St. Catharina's school collection, chosen between a lot of documents and by default that this kind of school means in childhood education. The research made possible to locate different formats of records that “survived” to time and disposition process, offering us tracks about school practices used to measure knowledge between the years of 1934 and 1971.

**Keywords:** Assessment records. Materiality. School Culture. History of school advantage.

---

<sup>1</sup> Doutoranda na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista Capes. E-mail: carol.c4rdoso@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com estágio na Universidade de Lisboa, em Portugal. Realizou estágio de pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: vera.gaspar.udesc@gmail.com

A organização do ensino (aqui nos ateremos ao ensino primário) e sua expansão foram acompanhadas por um conjunto de dispositivos capazes de lhes dar forma;<sup>3</sup> revelam-se, entre outros elementos (com destaque para a formação de professores), através de sua base material. Trata-se, neste sentido e em linhas gerais, de prescrições e orientações para a organização do espaço físico, de recomendações sobre materiais para o ensino e da paulatina organização de um *aparato burocrático*, ou, como prefere Pimentel Filho (1932), de uma *pedagogia administrativa*, responsável por formar os professores para as lides e produção da escrituração escolar.

No Manual Pedagógico “*Lições de Pedagogia Geral e de História da Educação*”, o autor citado descreve a pedagogia administrativa como a que se ocupa “da organização do ensino num dado país, das leis e regulamentos da instrução” (PIMENTEL FILHO, 1932, p. 93). Anos antes, José Maria da Graça Affreixo e Henrique Freire já indicavam algo similar, descrevendo o que consideravam necessário para a adequada “escripturação das escolas”. Alertavam que “o professor cuidadoso deverá ter sempre em dia a sua escripturação. Forma Ella uma parte importante da sua profissão, pois alli se hão de colher dados estatísticos por onde se avalie o estado de adiantamento litterario de qualquer nação” (AFFREIXO; FREIRE, 1870, p. 17). Entendendo os manuais pedagógicos ou manuais do ensino como importantes difusores de ideias pedagógicas, localizamos nestes argumentos e na presença de orientações desta ordem um importante núcleo de atuação do professorado e de organização de uma memória material da escola e da vida escolar, a prática escriturística, que, nesta reflexão, se ancora em Michel de Certeau (1994)<sup>4</sup> e na perspectiva apontada por Diana Vidal:

[...] possui como alvo uma eficácia social. Transforma a página em branco em um lugar de produção para o sujeito, cujas marcas podem subsistir ao tempo. Constrói um texto, que articula simbolicamente práticas heterogêneas de uma sociedade, exibindo-se como linearidade, sistema e homogeneidade. E permite acumular o passado, fabricando o presente (VIDAL, 2008, p. 47).

É em peças de escrituração escolar que vamos nos deter para refletir sobre a construção e o registro de medidas do aluno e para um desenho ou perfil do aluno ideal (o que atende aos parâmetros estabelecidos como “unidades de medida”), expressos no registro de seu aproveitamento escolar. Para fazê-lo, utilizamos parte do acervo de um grupo escolar catarinense, escolhido pela riqueza da documentação e pela exemplaridade que este tipo de escola ocupa na construção do projeto de escolarização da infância, bem como pela possibilidade de acesso<sup>5</sup>. Se, por um lado, a literatura da área já acumula

<sup>3</sup> Baseamo-nos na perspectiva apontada no trabalho coordenado por Guy Vincent e publicado em VINCENT, Guy (Dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

<sup>4</sup> Esta autora desenvolve sua reflexão com base na obra de Michel de Certeau, a *Invenção do Cotidiano* (1994).

<sup>5</sup> A organização deste acervo foi realizada por integrantes dos projetos de pesquisa “Objetos da Escola: Quando novos personagens entram em cena”, (Udesc e Fapesc), desenvolvido de forma articulada com as pesquisas “Objetos da Escola: Cultura Material da Escola Graduada (1870-1950) (CNPq/Udesc/Fapesc)”, e “Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950) (CNPq)”, sendo esta última de abrangência nacional. Trata-se de um conjunto de ações que se têm dedicado à investigação acerca do provimento material da escola primária. Especificamente sobre o acervo em pauta, foi produzido o artigo “*Entre luvas, máscaras e*

informações que dão conta da insuficiência deste tipo de escola no atendimento à infância<sup>6</sup>, não podemos, por outro, desconsiderar sua força modelar (retórica e prática) na organização do projeto de escolarização da infância brasileira<sup>7</sup>.

Quando prestamos atenção ao cotidiano das escolas, localizamos um conjunto de documentos administrativos que fazem parte de seu dia a dia, como: portarias, livros de ponto, registros de frequência e notas, quadro de funcionários, relatórios, atas de reuniões, etc. Interessadas no valor comprobatório dos registros da vida escolar e por força de lei, as escolas frequentemente mantêm esses diferentes documentos resguardados nas secretarias. Com o tempo, muitos “encontram na lixeira seu destino”, mas, “por uma espécie de seleção natural, uns e outros sobrevivem, testemunhando matizes do trabalho na escola” (VIDAL, 2005, p. 22). Alguns exemplares que “sobreviveram” ao tempo e ao processo de descarte serão mobilizados ao longo deste artigo. Com ele buscamos, através de múltiplas leituras, indicativos sobre modos de mensurar e registrar o aproveitamento escolar do alunado.

Este investimento foi motivado por se entender que estas fontes são portadoras de um conjunto de informações que permitem analisar e compreender diferentes aspectos da cultura escolar, especialmente os que apontam para “[...] *prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar*” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68), constituídos a partir de “[...] *un conjunto de ideas, principios, criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo*” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 100).

A análise documental evidenciou alguns aspectos que passaram a servir de baliza à reflexão aqui registrada: ao longo do tempo, a escola adota diferentes formas de registro para atestar o resultado do aproveitamento dos alunos; através da materialidade dos suportes de registro, podem-se localizar modificações no tocante à mensuração da vida escolar. A estrutura dos instrumentos de registro indica práticas de avaliação que vão recebendo influências de um discurso pedagógico em circulação.

Para estruturar este texto, entre um conjunto de possibilidades, optamos por separar os documentos que nos servem como fontes em dois grupos: registros que falam de *exames* (de 1934 a 1963) e registros que tratam de *rendimento* (de 1964 a 1971). Este agrupamento se apóia em uma das evidências apontadas pelas fontes: até os anos 60, a linguagem escolar registra o resultado dos exames; a partir de então, aparecem os registros

*trinchas*: organização do acervo documental da Escola de Educação Básica Lauro Müller”, de autoria de Ana Paula de Souza Kincheski; Luiza Pinheiro Ferber & Vera Lucia Gaspar da Silva, para publicação no livro *Espaços de Memória: Ensino, Pesquisa e Extensão*, organizado por Elison Antonio Paim & Maria de Fátima Guimarães (no prelo).

<sup>6</sup> A maior parte das crianças brasileiras terá acesso, marcadamente na primeira década do século XX, a escolas isoladas e similares. Os GE’s, seja pela localização, seja pela escassez de oferta, estarão restritos a um número bastante reduzido de frequentadores. Entre as reflexões que tratam do tema, ver, por exemplo, o artigo “Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930)” (In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. p. 341-376).

<sup>7</sup> Como sugestões de leitura, indicamos: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (2000). *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF e SOUZA, Rosa Fátima de (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp.

<sup>8</sup> “[...] conjunto de práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar” (Tradução nossa).

<sup>9</sup> “[...] um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo” (Tradução nossa).

da avaliação do rendimento escolar, um indício importante que denota alterações no discurso pedagógico e nas formas de “medida” do desempenho escolar.

Passamos agora a apresentar o conjunto documental mobilizado, bem como as análises feitas a partir do contato com a empiria. Nosso intuito é construir um caminho que ajude a visualizar formas de registro de medida escolar acionadas em diferentes décadas do século XX e que evidenciam discursos e práticas de avaliação.

### 1. O que dizem os registros de exames...

A realização de exames para verificação do conhecimento dos alunos sobre determinados conteúdos já era uma prática utilizada em espaços de escolarização antes mesmo da criação dos primeiros grupos escolares no Brasil, no final do século XIX. No entanto, as diversas reformas da instrução pública que legislaram sobre a implantação desse modelo de escola em diferentes estados do País, ao longo da Primeira República, instituíram o exame, nos dispositivos legais, como prática sistemática e contínua. Em Santa Catarina não foi diferente. A reforma do ensino público, autorizada em 1910 e levada a efeito em 1911 durante o governo do coronel Vidal José de Oliveira Ramos, também contou com dispositivos de normatização<sup>10</sup> dos exames. A partir daí, eles integram cada vez mais intensamente a vida escolar, instalando-se uma lógica de aprovação anual daqueles que obtinham boas notas quando examinados e de reprovação daqueles que não alcançavam a nota mínima para fins de promoção. Note-se que este formato reorganiza um modelo escolar anterior, no qual era possível o aluno ser aprovado numa disciplina e seguir adiante, apesar de reprovado em outra, que deveria repetir. Esta alteração, um dos elementos característicos da escola graduada, tem sido apontada como um dos aspectos da cultura escolar desta modalidade de ensino.

Além de cumprir com uma série de exigências para realizar os exames finais, as escolas, normalmente através dos diretores, também tinham a incumbência de registrar tais informações em livros próprios. Considerando o acervo consultado, localizamos dois formatos diferentes de registro de exames: as atas de promoção (de 1934 a 1940) e os quadros gerais de resultados (de 1941 a 1963). Apesar de ambos terem como principal função a inscrição das notas obtidas pelos alunos nos exames finais, as informações neles contidas e a estrutura que apresentam se diferenciam; entendemos estas modificações como indícios de alterações no “cenário educacional” e repercussão de debates emergentes. Atemo-nos, a seguir, à identificação de algumas destas alterações.

#### 1.1 Livro de atas de promoções (1934 a 1940)

O manuseio do *livro de atas de promoções*, com registros que vão de 1934 a 1940, nos permitiu identificar alguns traços da cultura escolar do G. E. Lauro Müller<sup>11</sup>, seja

<sup>10</sup> Dois importantes dispositivos de normatização do trabalho nos grupos escolares foram os regimentos internos de 1911 e 1914. Sobre prescrições de realização dos exames presentes nesses documentos ver: CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. *Avaliação na escola primária graduada*: prescrições nas páginas dos Regimentos Internos dos Grupos Escolares (Santa Catharina - 1911 e 1914), 2012. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/06%20HISTORIA%20DAS%20CULTURAS%20E%20DISCIPLINAS%20ESCOLARES/AVALIACAO%20NA%20ESCOLA%20PRIMARIA%20GRADUADA.pdf>.

<sup>11</sup> O Grupo Escolar Lauro Müller – primeiro a ser construído na cidade de Florianópolis/SC - foi inaugurado em 24 de maio de 1912, tornando-se um estabelecimento modelar para os demais grupos escolares criados no estado. O nome foi dado em homenagem a Lauro Severiano Müller, primeiro governador de Santa Catarina e político de grande prestígio durante a Primeira República. Em 1971, sob o impacto da Lei 5.692/71, foi transformado em escola básica, passando a oferecer o 1º grau e, em 1995, nele se implantou o 2º grau. Desde 2000, o estabelecimento – atual Escola de Educação Básica Lauro Müller – oferece ensino fundamental e médio. Para maiores informações sobre a escola, acessar: <http://eeblm.blogspot.com.br/>.

pele cumprimento das prescrições, seja pelo desejo de se autorregistrar, construindo uma memória sobre seus próprios modos de fazer. Logo na primeira página, encontramos o termo de abertura assinado pelo diretor da instituição. Isto ocorria em cumprimento à norma estabelecida no Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1914: todos os livros de escrituração deveriam conter termos de abertura e encerramento assinados pelo diretor. Estes diretores assumiam um papel administrativo fundamental e a eles era atribuído, em boa parte, o fracasso ou o sucesso das atividades desenvolvidas nas instituições pelas quais eram responsáveis.

O sucesso era a senha para a ascensão na emergente burocracia estatal. Mais do que escrever os termos de abertura e encerramento dos livros de escrituração (neste caso, do livro de atas de promoções), os diretores tinham como tarefa manter os livros em ordem, devidamente escriturados, para facilitar o controle do Estado sobre o trabalho desenvolvido. O correto preenchimento legitimava sua competência em administrar os estabelecimentos que dirigiam, assim como a falta de preenchimento adequado era vista como um atestado de deficiência administrativa, podendo gerar admoestações por parte do Estado pelo não-cumprimento dos deveres prescritos.

Figura 1 – Ata de exame 1934 (frente)

Handwritten document titled "Grupo Escolar Lauro Müller" and "Promoção de 1934". The document is written in cursive and contains the following text:

Em 16, 20, 21 e 24 dias do mês de novembro do ano de mil novecentos e trinta e quatro, na forma prescrita nos artigos 223 e 243 do Regimento Interno e circular do Sr. Diretor da Instrução Pública, presentes o Sr. Dr. Germano de Oliveira, engenheiro agrônomo, Bacharel João Clotário de Souza Junior, secretário da Junta Comercial do Estado, e Sr. D. Alvaro Gonzaga, professora do 4º ano feminino deste Grupo, como examinadores, foram realizados os exames finais do corrente ano letivo de 1934, no 4º ano masculino, sob a regência da professora normalista D. Emília Boos.

O movimento desta classe, durante o ano, foi o seguinte:

Matricula maxima:	47
Matricula final:	40
Eliminados:	7
Entraram em exame:	37
Aprovados:	37
Reprovados:	—
Por. de aprovação:	100%
Por. de reprovação:	0%
Por. de promoção:	100%

Dos 37 alunos examinados, foram aprovados com grau 5: 11 a saber: Edemar Medeiros, Heloisa de Oliveira, Bida Mendes de Aguiar, Bernardo Berka, Jaime Gomes da Silva, Jairo Dentice Lourenço, Leôncio Corrêa, Luiz Alcides de Aguiar, Alvaro Lourenço, Nazário Casarino.

Fonte: Livro de Atas de Promoções do Grupo Escolar Lauro Müller (1934-1940). Acervo: E. E. B. Lauro Müller.

Figura 2 – Ata de exame 1934 (verso)

da Silva e Sebastião de Albuquerque  
 aprovados com grau 4, 5, 4 a saber: Alvaro  
 Louco, Haroldo Pederneras Filho, Basílio Fernandes e  
 Samuel Cunha.

aprovados com grau 4, 19 alunos a saber:  
 Sebastião da Cruz Andrade, Acelino Medeiros Filho, Alex-  
 naldo Rêgo, Arquimedes Bruno, Dante Mourari, Delvino  
 Santos, Francisco Antonio Blumenberg, Joaquim Cabral  
 da Silva Junior, Hilário Atmas, Hercílio Lima, Jamil  
 Mattar, João Marciano dos Santos, Jail Moura, José  
 Luciano Costa, José Trácio Dias, Moacir Lima, Os-  
 mar de Lima Rêgo, Salomão Starkiewicz e Walter Ber-  
 nardini.

aprovados com grau 3, 3 alunos a saber:  
 Aldo Bick, José Fernandes Guedes e Magno Tomé de  
 Souza.

Quisaram de fazer exame por não terem alcan-  
 çado média nas avaliações de maio e agosto: Haroldo  
 Alves, Adelino Gondin e Moacir Ventura.

É por ser verdade vai esta por mim, di-  
 retor deste Grupo Escolar, datada e assinada conjunta-  
 mente com a comissão examinadora.

Florianópolis, 27 de novembro de 1934.

*[Assinatura]*  
 e Joaquim de Jesus

Emília Boas

Fonte: Livro de Atas de Promoções do Grupo Escolar Lauro Müller (1934-1940). Acervo: E. E. B. Lauro Müller.

Para fiscalizar se os livros estavam sendo devidamente escriturados, entravam em cena os inspetores escolares. Estes agentes públicos tinham como função visitar as escolas periodicamente para inspecionar se as normas estavam sendo cumpridas, entre elas, o preenchimento correto dos livros. Além disso, no que diz respeito às atas de exames ou de promoções, esses “profissionais” também deveriam verificar, para fins de estatística, a porcentagem de alunos aprovados, reprovados e promovidos.<sup>12</sup> A verificação destes documentos pode ser atestada, no caso do livro de atas de promoções do G. E. Lauro

<sup>12</sup> A produção de estatísticas é apontada como um recurso racional e, supostamente, objetivo frequentemente utilizado em documentos oficiais, tendo como função atestar os avanços ou as fragilidades do ensino ministrado nas escolas. No Brasil, segundo Natália Gil, “as estatísticas consolidaram sua legitimidade entre o final do século XIX e início do século XX, quando, no país, surge um empenho por parte dos intelectuais e funcionários de governo no sentido de construir um Estado nacional cujas linhas estavam dadas pelas nações desenvolvidas, sobretudo da Europa e os Estados Unidos, às quais o país pretendia se equiparar” (GIL, 2012, p. 38). A expansão do ensino que acompanhava a década de 1930, com a ampliação do número de escolas, reforçou a necessidade de se produzir e utilizar as estatísticas escolares para avaliar e discutir a qualidade do ensino e das políticas educativas. Em todos os documentos de registro do aproveitamento analisados nesta pesquisa, localizamos a presença de dados para fins estatísticos, como percentual de aprovados, reprovados e eliminados, matrícula inicial e final e frequência média das classes.

Müller, pela localização, em todas as páginas, de marcas de carimbo e/ou a rubrica do inspetor, neste caso, Adriano Mossimann.<sup>13</sup>

O livro ainda nos permite identificar a composição das classes. O curso primário nos grupos escolares era organizado em torno de quatro séries correspondentes ao ano civil. Para ser promovida de uma série para outra, a criança era submetida a exame final; se aprovada, ganhava o direito de matricular-se na série seguinte; se reprovada, repetia a mesma série no ano subsequente, até ser aprovada. Resulta deste tipo de condução da prática de aferição do conhecimento que vários alunos permaneciam na instituição por período superior a quatro anos para concluir a escola primária, embora muitos<sup>14</sup> não chegassem a concluí-la. A movimentação da população escolar através das médias alcançadas é um trabalho a ser feito e que pode ajudar a compreender cenários de fracasso e abandono da escola.

Além da divisão dos alunos em classes por série, de acordo com a idade e grau de adiantamento, os estudantes eram separados em duas seções: masculina e feminina. Encontramos, por isso, até o final da década de 1930, as atas de exames do G. E. Lauro Müller separadas por série e seção, como é possível perceber na imagem apresentada na figura 1, correspondente à ata de exames do 4º ano masculino de 1934. Em 1937, a instituição ainda conta com uma sala para cada série e seção, mas, pela primeira vez, localizamos a presença de duas turmas mistas, compostas por meninos e meninas.

Falemos agora das características dos exames evidenciadas no livro de atas, iniciando pela análise da formação de bancas examinadoras. Conforme Regimento de 1914, para as provas mensais ou exames de verificação realizados ao longo do ano letivo, os alunos poderiam ser examinados por apenas um ou dois professores e/ou pelo diretor, mas, para os exames finais, a recomendação do regimento era que o diretor organizasse diversas bancas ou uma só, desde que se dispusesse a “servir” a instituição durante os dias destinados aos exames. Para isso, deveria convidar com antecedência as pessoas que iriam compor a comissão examinadora. Fariam parte das bancas o diretor, o professor da classe examinada, o professor que seria responsável por aqueles alunos no ano seguinte e mais

<sup>13</sup> Adriano Mossimann foi inspetor escolar no estado e tinha longa experiência no magistério catarinense. Em 1931, participou da IV Conferência Nacional de Educação, marcada pelo debate da modernidade pedagógica do período e pela necessidade de formar professores mais adequados às demandas sociais e aos novos métodos do ensino. Possivelmente, nesta ocasião, já se divulgava a formação de classes seletivas como estratégia homogeneizadora baseada nas diferenças individuais de rendimento. Segundo Ticiane Bombassaro e Vera Gaspar da Silva (2011, p. 409), “Mossimann voltou da Conferência pouco animado, mas com muitas informações acerca da ‘ciência nova’ e do que ela prometia. Estava claro, acima de tudo, o imperativo da mudança professada na reunião. Mesmo sem condições imediatas de fazê-lo, o inspetor declarava que era preciso inserir modelos pedagógicos mais modernos no estado, a fim de adequar as escolas catarinenses aos anseios nacionais”.

<sup>14</sup> O caráter seletivo de práticas de exames nos grupos escolares pode ser visto desde os primeiros anos de funcionamento deste modelo de escola. Com base em dados registrados em relatórios da Instrução Pública na década de 1910, apresentados ao governador do estado dr. Felipe Schmidt pelo secretário geral de Negócios do Estado, dr. Fulvio Aducci, podemos identificar um elevado número de reprovações e eliminações. O relatório de 1917, por exemplo, indica que a quantidade de matrículas nos grupos escolares catarinenses naquele ano fora de 2.261, sendo a frequência média de 1.538 alunos. No final daquele ano, entraram em exame apenas 1.004 alunos, dos quais 859 foram aprovados (SANTA CATHARINA, 1917). Nas décadas seguintes, também observamos altos percentuais de reprovação/eliminação, especialmente entre as classes do 1º ano. No caso do G. E. Lauro Müller, por exemplo, dos 545 alunos que prestaram exame no final do ano de 1946, 164 foram reprovados, num total de 30% de reprovação (GRUPO..., 1946). Ainda assim, ressaltamos aqui o indicativo da necessidade de se fazer, considerando o estado de Santa Catarina, o mapeamento estatístico da “evolução do ensino”, incluindo os indicadores sobre aprovação e reprovação da população escolar ao longo dos anos.

dois examinadores “extranhos ao estabelecimento”, que representassem “pessoas idôneas da comunidade”<sup>15</sup>.

A média geral, igual ou superior à nota 3, conferiria ao aluno a promoção para a série seguinte. E, para efeito de classificação por “merecimento”, no último ano do curso, o diretor deveria lavrar no livro de ata das promoções os resultados da média geral de acordo com os seguintes graus: média 3 – aprovação simples; média 4 – aprovação plena; média 5 – aprovação com distinção. A presença de autoridades e demais convidados para compor as bancas, ainda que não houvessem participado ativamente do trabalho pedagógico realizado durante o ano, serviria como uma espécie de atestado de veracidade dos exames, evidenciando o peso desse componente avaliativo na promoção dos alunos. Além disso, entendemos que a estratégia visava a dar visibilidade ao trabalho escolar, embora, com a obrigatoriedade já instituída por lei, ainda lutasse para se firmar socialmente, particularmente junto às famílias.

A prescrição de formação de bancas examinadoras se prolongou pela década de 1930, mas poucas comissões eram compostas por cinco pessoas, como prescrito no Regimento de 1914. Se nas bancas formadas nos primeiros anos se registram padres, doutores e inspetores como “pessoas idôneas” e “extranhas ao estabelecimento”, nas bancas das décadas de 30 e 40 se encontra o registro da presença de outros profissionais: um engenheiro agrônomo, um bacharel e o secretário da Junta Comercial do Estado (em geral, como examinadores da seção masculina). Na grande maioria dos casos, no entanto, os registros apontam apenas para a presença de docentes do próprio estabelecimento. Os graus de aprovação também se modificam. Se até 1935 há registros dos graus associados aos números 3, 4 e 5 (seguindo indicação do regimento de 1914), a partir de 1936 eles já aparecem associados aos números 6, 7, 8, 9 e 10. Os alunos que não atingissem esses graus eram considerados reprovados.

As atas ainda apresentam a data de realização dos exames - que geralmente aconteciam nos últimos dias do mês de novembro, marcando o fim do ano letivo - e o movimento da classe, composto por:

- matrícula máxima: maior número de alunos matriculados na classe durante o ano (geralmente entre 45 e 60 alunos);
- matrícula final: número de alunos matriculados no final do ano (sempre menor que a matrícula máxima, já que algumas crianças abandonavam o curso, mudavam de escola ou eram eliminadas antes mesmo dos exames finais);
- eliminados: número de estudantes eliminados ao longo do ano por não atingirem a nota necessária nos exames mensais ou por motivos não identificados nos documentos;
- entraram em exame: quantidade de crianças presentes no exame final;
- aprovados: número de alunos aprovados no exame final;
- reprovados: número de alunos reprovados no exame final;

---

<sup>15</sup> Tanto a expressão “extranhos aos estabelecimento” quanto “pessoas idôneas da comunidade” são encontradas no Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1914.

- percentual de aprovação: relação entre quantidade de alunos que haviam entrado em exame e os que haviam sido aprovados nele;
- percentual de reprovação: relação entre matrícula final e reprovação no exame;
- percentual de promoção: relação entre matrícula final e aprovação no exame.

Após a apresentação do movimento da classe, as professoras registravam na ata o nome dos aprovados no exame final, separados pelo grau de aprovação (para as turmas de 4º ano), o nome dos que haviam deixado de fazer o exame por não terem alcançado média nas sabatinas de maio e agosto e, por fim, a data e assinatura da comissão examinadora. Um dado importante é que nessas atas não são apresentadas as disciplinas nas quais os alunos eram examinados; apenas a média geral dos exames.

Em 1939, o doutor Nereu Ramos, que ocupava o cargo de interventor federal no estado de Santa Catarina, assina um regulamento para os grupos escolares (Decreto n. 174), destinando um dos capítulos à apresentação dos critérios de promoção com base em provas mensais e exames finais. De acordo com esse regulamento, o ano letivo deveria iniciar-se em 1º de fevereiro e encerrar-se em 30 de novembro, sendo os últimos dias do mês de novembro reservados aos exames finais, o que já era feito no G. E. Lauro Müller. Ainda conforme esse documento, os alunos das classes de 2º, 3º e 4º ano precisavam ser submetidos a exames de linguagem, aritmética, geografia, história, noções comuns e leitura, enquanto os de 1º ano deveriam ser submetidos apenas a exames de aritmética, linguagem escrita e leitura. A apropriação desta prescrição já aparece evidenciada no segundo formato de registro que nos propomos analisar: o quadro geral dos resultados dos exames.

## 1.2 Quadro geral do resultado dos exames (1941 a 1963)

Os quadros de resultados dos exames assumem um formato bastante diferenciado do observado nas atas de promoções. Enquanto estas eram registradas num livro com folhas pautadas que permitiam uma escrita mais “livre”, os quadros especificam espaços para o registro das informações, indiciando um aprimoramento da racionalidade estatística. Neste período, esses materiais eram produzidos pela Imprensa Oficial do Estado e enviados às escolas, possivelmente com o objetivo de padronizar as informações referentes aos exames, já que, na década de 1940, o número de instituições espalhadas pelo estado havia crescido consideravelmente, exigindo estratégias mais eficientes de controle e uniformização de procedimentos. Contudo, embora tendo seus espaços claramente esquadrinhados, observamos as margens invadidas por registros descritivos, conforme figura 3, na qual se observa que a quantidade de informações é ampliada e cada quadro passa a ocupar duas páginas do livro.

Observe-se que as primeiras informações do quadro se referem à identificação da instituição, como o nome da escola e do município-sede. Na sequência, há espaço para preenchimento da data dos exames, realizados nos últimos dias do mês de novembro. Em seguida, aparecem os campos para preenchimento de dados sobre a professora da classe examinada: nome, data em que começou a trabalhar na instituição, data em que iniciou o



juntos, em sistema de coeducação, aliás, uma das indicações registradas no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, publicado em 1932<sup>17</sup>.

Outra mudança consiste na ampliação do número de classes por série. Se até o final da década de 1930 havia uma classe para cada série, no início do ano letivo de 1940 as matrículas aparecem distribuídas da seguinte forma: três classes de 1º ano, quatro classes de 2º ano, quatro classes de 3º ano e duas classes de 4º ano, sendo as classes de mesma série/ano diferenciadas pelas letras A, B, C ou D. Para ampliar a quantidade de salas, o prédio da escola precisou passar por reforma, aumentando o número de vagas. Se em 1937 eram 443 os alunos matriculados, em 1940, esse número sobe para 530.

Novas mudanças acompanham o ano de 1941. A matrícula de 453 alunos (um número reduzido, se comparado ao da matrícula do ano anterior) foi distribuída da seguinte forma: 3 classes de 1º ano, 3 classes de 2º ano, 4 classes de 3º ano e 3 classes de 4º ano, sendo as de mesma série diferenciadas pelas letras V, X, Z ou T e não mais pelas letras A, B, C e D, como em 1940. A transformação mais significativa é que, a partir de agora, os alunos passam a ser classificados em F (considerados fortes), M (os de conhecimento médio) e T (os chamados “tardos” ou fracos). Por isso, no quadro de resultados de exames, além de espaço para preenchimento do nome dos estudantes e número de ordem, encontra-se, pela primeira vez, um campo de classificação, evidenciando alterações embaladas por um debate educacional em ebulição no período.

A separação dos alunos em fortes, médios e fracos já vinha sendo indicada por educadores como Lourenço Filho<sup>18</sup> desde a década de 1930, visando à organização do alunado em classes seletivas, sob o discurso de que a homogeneização dos grupos proporcionaria resultados mais eficientes. Em 1939, o regulamento para os grupos escolares catarinenses previa a classificação de todos os alunos em fortes, médios e fracos, devendo-se considerar fortes os que atingissem nas provas mensais nota de 75 a 100; médios, os que obtivessem de 50 a 70 e fracos, aqueles com nota inferior a 50. O documento não previa, no entanto, a formação de classes separadas em função da classificação, mas, no caso do G. E. Lauro Müller, a instituição se apropriou da recomendação do regulamento, classificando os alunos e separando-os em classes seletivas, conforme indicado por Lourenço Filho.

As classes de 1º, 2º e 3º ano passavam a ser classificadas em fortes, médias e tardas, enquanto as do 4º ano aparecem como “não selecionadas”, já que a classificação dos estudantes do último ano do curso primário se dava dentro de uma mesma turma, não se separando o alunado em classes próprias (médias, fortes e tardas).

Para organizar as classes seletivas, a direção da escola, juntamente com as professoras, realizava uma seleção prévia do alunado logo no início do ano letivo. No caso do 1º ano,

<sup>17</sup> Este tema compõe o item “A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação”, do capítulo “O Estado em face da Educação”, do texto do documento “A reconstrução Educacional no Brasil: Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932)”.

<sup>18</sup> Ao propor a organização da escola primária em classes seletivas, Lourenço Filho se revelava conhecedor de estratégias de homogeneização que já vinham sendo defendidas em países norte-americanos: “A criação de classes homogêneas teria surgido, de acordo com Lúcia Pinheiro, em 1886, quando Shearer, superintendente de educação em Elisabeth (New Jersey), dividiu os alunos de um grau em três ou quatro grupos. [...] Na idéia do agrupamento homogêneo, os alunos progrediam segundo suas capacidades, podendo haver reclassificação a qualquer tempo, e aos bem-dotados se permitia a realização do mesmo curso com economia de tempo. A partir daí surgiu o ‘Plano Santa Bárbara’. Em New York, Chicago e Baltimore, nas escolas maiores, era feita a divisão dos alunos por classes fracas, médias e fortes. Em Detroit, classificavam-se os alunos com auxílio de testes de inteligência em grupos superiores, médios e fracos [...]” (CORSETTI; ECOTEN, 2012, p. 10).

nossa hipótese é de que a seleção era feita por meio da aplicação dos testes ABC de Lourenço Filho desde a década de 40, pois, apesar de se encontrar referência direta ao uso deles apenas em 1950<sup>19</sup>, a instituição era ressaltada pelos inspetores como modelar na utilização de modernas técnicas de ensino. Já nas outras séries, a classificação inicial era realizada com base na última classificação feita de cada aluno, por ocasião dos exames finais<sup>20</sup>.

A seleção dos alunos por meio do uso de testes psicológicos, como os testes ABC, evidencia a presença de elementos da psicologia no discurso e na prática educacional e a defesa de uma base científica para a condução do trabalho escolar<sup>21</sup>. A prática de separar os alunos com base na classificação em fortes, médios e fracos teve como objetivo formar grupos o mais homogêneos possível, de acordo com a “capacidade intelectual” e/ou a “maturidade” dos escolares, com ênfase nas capacidades ou aptidões individuais como explicação para as diferenças de rendimento. A seleção no interior da escola era tamanha ainda na década de 1940 que, apesar do número de crianças matriculadas nas primeiras séries do curso, poucas chegavam até o final<sup>22</sup>. Ao longo dos anos seguintes, a situação se repetia: muitas turmas de 1º ano e poucas de 4º ano<sup>23</sup>.

Outra característica observada nos quadros gerais de exames, que os diferenciam das atas da década de 30, é que estes apresentam colunas para preenchimento de notas. Na coluna Provas Escritas, há espaço para notas correspondentes às disciplinas de linguagem e aritmética, seguida da média de notas dessas duas disciplinas, e geografia, história e noções comuns, também seguidas de média de nota dessas três disciplinas. Já na coluna linguagem comentada, há espaço para apenas uma nota. Por fim, a coluna para registro da média de promoção, obtida após a soma das duas médias de provas escritas, mais a nota de leitura comentada, divididas por três.

Além do espaço para preenchimento da classificação dos alunos, encontramos campo para registro da data de matrícula no curso, se era aluno da professora regente ou auxiliar, e espaço para preenchimento da data de possíveis eliminações (isto porque os alunos poderiam ser eliminados do curso antes mesmo de chegar ao exame final, aliás, esta é uma importante estratégia para a produção de resultados mais positivos no tocante ao número de aprovações).

Interessante perceber também que, segundo consta no Regulamento de 1939, o programa para os grupos escolares compreendia as matérias de leitura, aritmética,

<sup>19</sup> Cabe lembrar que os Testes ABC já eram aplicados em estados como Rio de Janeiro e São Paulo, na década de 1930, e é possível que também tenham sido aplicados em grupos escolares de Santa Catarina nesse período, embora os registros encontrados até esse momento façam referência direta ao uso deles apenas no início da década de 1950.

<sup>20</sup> Os alunos classificados em fortes no exame final do 2º ano, por exemplo, eram encaminhados para a classe do 3º ano forte, no início do ano subsequente.

<sup>21</sup> Sobre isso, ver dissertação de mestrado intitulada “A Psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar”, de Ana Paola Sganderla (PPGE/UFSC, 2007).

<sup>22</sup> Em outros documentos analisados, encontra-se a seguinte distribuição das classes no ano de 1942: para o 1º ano – 5 classes; para o 2º e 3º ano – 3 classes; para o 4º ano – apenas 2 classes. São, portanto, 184 crianças matriculadas no 1º ano e apenas 78 no 4º ano.

<sup>23</sup> Uma das causas para esta disparidade no número das turmas de 1º e 4º ano pode ser atribuída, como foi indicado anteriormente, aos processos de seleção no interior da escola, especialmente aqueles marcados pelos exames finais. Contudo, um conjunto de elementos concorriam para este cenário e as condições socioeconômicas de parte da população escolar é um deles. Se as famílias mais abastadas podiam acionar uma rede de apoio para o sucesso de seus “herdeiros” (como aulas particulares, por exemplo), as crianças oriundas de famílias em situação mais vulnerável eram classificadas cruamente; às que não correspondiam, restava o consolo de ingresso no mercado de trabalho. Contudo, deve-se relativizar aqui a composição social da clientela escolar, em razão dos fortes indicativos de que o critério de seleção para matrícula não era apenas o de localização geográfica da moradia, mas de um perfil que já indicasse potencialidade de sucesso.

geografia, geometria, história do Brasil, instrução cívica, ciências físicas e naturais, trabalhos manuais, desenho, canto e ginástica. No entanto, conforme o mesmo regulamento (e como é possível perceber na Figura 3), nem todas as matérias eram objeto de avaliação nos exames finais. Este fato permite perceber uma diferença entre saberes a serem ensinados e saberes a serem avaliados para fins de promoção. Além disso, o peso conferido às disciplinas também apresentava variações, pois, segundo o Art. 44º do regulamento, “para obtenção da média geral das provas escritas às notas de linguagem, aritmética, geografia, história e noções comuns, dar-se-ão, respectivamente, os pesos 3, 3, 2, 2, e 1 e o produto será dividido por 10” (SANTA CATARINA, 1939, p. 7).

O último espaço do quadro corresponde ao campo destinado às *observações*; era onde se registrava o parecer final sobre o aluno: *aprovado* ou *reprovado* (não mais separado por graus de aprovação). Caso o estudante tivesse sofrido uma eliminação antes mesmo de chegar ao final do ano letivo, este campo deveria ser preenchido com o parecer *eliminado*, sem registro das causas. O não-comparecimento na data dos exames também aparece registrado neste documento, assim como informações referentes à banca examinadora (quase sempre no verso dos quadros, conforme figura 3).

Ao se comparar os quadros de exames de 1941 a 1945 com os quadros de 1946 a 1963, encontra-se uma estrutura idêntica no que diz respeito à materialidade do registro, sofrendo apenas modificação na nomenclatura de duas disciplinas: *noções comuns* passa a se chamar *conhecimentos gerais* e *linguagem comentada* transforma-se em *leitura comentada*, de acordo com a figura 4.

Figura 4 – Recorte extraído do Quadro Geral dos Resultados de Exames de 1957

NOTAS DOS EXAMES FINAIS							
PROVAS ESCRITAS						Leitura comentada	Média de promoção
Linguagem	Aritmética	Geografia	História	Conhecimentos gerais	Média		
70	100	100	100	90	95	100	90

Fonte: Quadro Geral de Exames do Grupo Escolar Lauro Müller (1946-1963). Acervo: E. E. B. Lauro Müller.

No caso do G. E. Lauro Müller, especialmente entre o final da década de 40 e primeiros anos da década de 60, não encontramos mais referências a “pessoas estranhas” compondo as bancas examinadoras, mas o exame final continua a ser feito por mais de uma professora do estabelecimento. Menções a bancas examinadoras nesse grupo podem ser encontradas nos documentos de registro de notas até 1963.

Pode-se dizer, portanto, que a prática de formação de bancas e de realização de exames como forma de aferição do aproveitamento escolar, instauradas desde os

primeiros anos de funcionamento dos grupos escolares em Santa Catarina, constituíam componentes da cultura escolar durante pelo menos cinco décadas, não apenas no G. E. Lauro Müller, como em outros grupos escolares deste estado e quiçá do Brasil.

## 2. O que dizem os registros de rendimento...

Após 1964 não mais se encontram referências à palavra *exame* nos documentos de registro da instituição, nem tampouco informações sobre bancas examinadoras, indicando mudanças nas práticas avaliativas e educacionais. A noção de exame passa a ser substituída (ao menos nos registros) pela ideia de avaliação do *rendimento*, indicando que o que estava sendo avaliado era o quanto o aluno “rendeu” em termos de aprendizagem de determinados conteúdos. Tal alteração não é nada desprezível, na medida em que aponta para transformações (ainda que sutis) na prática de aferição do aprendizado.

Entre os anos de 1963 e 1971, são encontrados dois formatos diferentes de registro: o resultado de avaliação do rendimento e as fichas de rendimento escolar, documentos que passaremos a analisar a partir de agora.

### 2.1 Resultado da avaliação do rendimento escolar

A partir de 1964, a materialidade do documento de registro de notas muda significativamente, se comparada aos quadros gerais de resultado dos exames. O quadro geral passa a chamar-se *resultado da avaliação do rendimento escolar*, tendo sua estrutura modificada para atender às novas orientações. Mas a palavra avaliação, utilizada pela primeira vez no documento de registro, indica a permanência da atribuição de um determinado valor ao conhecimento dos estudantes, legitimando o binômio aprovação-reprovação

Figura 5 – Resultado da avaliação do rendimento escolar - 1965

The image shows a document titled "Resultado da Avaliação do Rendimento Escolar" from the year 1965. It is a table with columns for "Língua Portuguesa", "Matemática", "Ciências", "Artes, História, Ciências Sociais", and "MÉDIA GERAL". Each row represents a student with their name, scores in each subject, and a final grade and observation (e.g., "Aprovado", "Reprovado"). The document is from the "Região Escolar" of Florianópolis, Santa Catarina.

Fonte: Acervo documental do Grupo Escolar Lauro Müller. Acervo: E. E. B. Lauro Müller.

Este documento, produzido pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura, já não apresenta mais espaço para preenchimento de dados sobre o histórico da professora no grupo, como nos quadros anteriores, o que possivelmente era registrado em outro tipo de documento. Também não se encontram mais espaço para classificação dos alunos em fortes, médios ou fracos ou registros de formação de bancas examinadoras. Ao que tudo indica, agora a própria professora avaliava seus alunos, sem depender do julgamento de outra docente ou mesmo do diretor do estabelecimento.

A dimensão do suporte de registro é ampliada para comportar as notas dadas nos meses de abril, maio, junho, setembro, outubro e dezembro, em cada disciplina. Estas também sofreram modificações, se comparadas às apresentadas nos quadros: *linguagem* é substituída por *língua nacional* (dividida entre *gramática e redação* e *leitura e int. oral*); *aritmética* recebe a nomenclatura de *iniciação matemática*; *geografia, história e conhecimentos gerais* dão lugar à *cultura geral*; sai de cena *noções comuns* substituída por *atitudes, hábitos e práticas educativas* (um “novo” formato de avaliação em tempos de ditadura militar).

Quase mensalmente, os alunos deveriam ser avaliados em cada uma dessas disciplinas. No final do ano, as notas obtidas eram somadas e divididas por 5 (referente à média anual de cada uma das cinco disciplinas avaliadas) e o resultado configurava a *média geral*. Sobre esta média, parece relevante atentar para o fato de que, assim como já acontecia nos quadros de exame, uma única nota que compreendia o resultado de todas as disciplinas é que conferia aos alunos a aprovação ou reprovação na série. Isso permite perceber que, apesar de os estudantes serem avaliados em cada disciplina, a distinção entre elas, para fins de aprovação ou reprovação, tinha pouco peso, pois a baixa média em uma (iniciação matemática, por exemplo), poderia ser compensada por uma mais alta em outra (como atitudes, hábitos e práticas educativas); aqui o rendimento poderia ser aferido por um desempenho mais global. No entanto, já é possível perceber a preocupação com os conhecimentos adquiridos pelos alunos nas diversas disciplinas, pois precisavam ser examinados periodicamente e dar respostas sobre o que haviam assimilado de cada uma delas.

No canto inferior esquerdo do verso do documento acima apresentado, observa-se um espaço intitulado *Resumo das atividades do ano*, para registro da data de encerramento das atividades, matrícula inicial, matrícula no ano e matrícula final, quantidade de alunos eliminados, quantidade e percentual de aprovação e número de alunos que não houvessem comparecido às atividades finais. Estes dados eram de grande importância para as estatísticas escolares, que objetivavam construir um panorama da qualidade da educação no País, tão apregoada no discurso político como fator indispensável ao desenvolvimento econômico. No canto inferior direito, um espaço reservado para registro do nome de alunos “arrolados para posterior execução de atividades” (não se encontram maiores informações sobre que atividades seriam estas). Por fim, data e assinatura da professora regente e da diretora. Este formato de registro da avaliação foi utilizado no G. E. Lauro Müller até 1970, quando sofreu novas modificações.

## 2.2 Ficha do Rendimento Escolar

Em virtude da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, o G. E. Lauro Müller passa a se chamar Escola Básica Lauro Müller, atendendo a alunos da 1ª à 8ª série do 1º grau. Em função das mudanças que acompanhavam a nova lei, mais uma vez o registro de avaliação sofre consideráveis transformações. Ao escrever sobre a educação primária brasileira neste período, Rosa Fátima de Souza considerou:

A Lei n. 5.692/71 instituiu medidas visando flexibilizar as exigências do sistema de avaliação e, no limite, diminuir a seletividade do ensino em nome da democratização das oportunidades educacionais. Nesse sentido, introduziu a avaliação expressa em conceitos, a sistemática de recuperação e a aferição da frequência. Assim, alterando os padrões de estruturação do ensino, do currículo e da avaliação, pretendia-se instituir um novo modelo de educação da infância e da juventude no país (SOUZA, 2008, p. 274).

Esta “flexibilização”, destacada pela autora, aparece materializada no novo formato de registro do G. E. Lauro Müller: as fichas de rendimento escolar. A palavra avaliação é retirada do título do documento, já que agora a aprendizagem não deveria mais ser registrada em notas, como vinha acontecendo desde os primeiros anos de funcionamento do grupo. As tradicionais notas eram agora substituídas por pareceres descritivos. Não se atribuiria mais um valor, mas um juízo de valor ao aproveitamento escolar.

Para tanto, as dimensões do documento são ampliadas, já que os espaços, antes reservados para inscrição de um número, necessitavam ser alargados para comportar as impressões das professoras sobre o rendimento do alunado.

Outra mudança percebida é a divisão do ano letivo em quatro bimestres, marcando o período em que os registros deveriam ser feitos: se o documento anterior indicava que as notas eram atribuídas mensalmente, agora o rendimento passava a ser registrado a cada dois meses.

Figura 6 – Ficha do Rendimento Escolar de 1971 – Área de estudo: Matemática

Fonte: Fichas de rendimento de 1971. Acervo: E. E. B. Lauro Müller.

O quadro de *disciplinas* era agora separado em sete *áreas de estudo*: estudos sociais, matemática, ciências, língua nacional, educação artística, educação física e educação religiosa. Para cada área, uma ficha de rendimento escolar, ocupada frente e verso (totalizando sete fichas por turma), com dois espaços para o registro descritivo da aferição feita no final de cada bimestre: um referente ao “progresso alcançado” e outro, à “dificuldade encontrada”.

Figura 7 – Recorte da Ficha do Rendimento Escolar de 1971

CONCLUSÃO DAS AVALIAÇÕES	
PROGRESSO ALCANÇADO	DIFICULDADE ENCONTRADA
Conhecimento excelente do conteúdo	nenhuma
Ótimo conhecimento do conteúdo	nenhuma
Conhecimento regular do conteúdo	Perder aquilo que escuta.

Fonte: Fichas de rendimento de 1971. Acervo: E. E. B. Lauro Müller.

A última coluna da ficha era destinada ao preenchimento da “conclusão das avaliações”, o que se fazia ao final do ano letivo. Apesar de constar o parecer final das professoras, não se encontram nesses espaços referências à aprovação ou reprovação, sendo apresentadas apenas frases como “dominou o programa”, “não dominou o programa por apresentar dificuldades mentais”, “assimilou a matéria dada” ou palavras/conceitos como “fraco”, “ótimo”, “regular”, etc. Não é possível saber, com base nesse documento, se havia alunos retidos nesse período, já que não há mais como identificar a informação de aprovados e reprovados, o que demonstra a necessidade do cruzamento de fontes para a realização de análises mais aprofundadas. Diversas fichas de rendimento foram encontradas na secretaria da escola; contudo, optou-se aqui apenas pelo levantamento de dados em fontes que registrassem a vida escolar dos alunos nesta instituição até 1971. Esta escolha foi importante para viabilizar o trabalho, já que em 1971 se aprova uma importante reforma nacional do ensino, a qual vai configurar a vida escolar com novos e diferentes contornos.

### Considerações finais

Neste artigo, a preocupação foi evidenciar como os elementos que compõem a materialidade de documentos escolares podem se constituir em importantes fontes de análise da cultura escolar; ou seja, a materialidade revela elementos valiosos da cultura escolar tanto no formato de seus suportes quanto no das informações registradas.

Organizar o tempo de modo a destinar momentos para os exames, institucionalizar atividades de verificação de desempenho, definir os conteúdos “mais importantes” a ser avaliados, selecionar os alunos por grau de adiantamento são exemplos de aspectos diretamente ligados à prática de avaliação que vão sendo imbricados no cotidiano escolar e registrados em documentos próprios.

O contato com este acervo evidenciou o caráter regulador da escrituração escolar, já que a construção destes registros não constituía produção espontânea da escola, mas adequação às normatizações do Estado. Além dos documentos de cunho administrativo, que evidenciavam a necessidade de escrituração regular e periódica (relatórios, portarias, livros de inspeção, etc.), a aproximação com o acervo possibilitou localizar instrumentos de registro do aproveitamento dos estudantes, como livro de atas de promoções, quadro geral de exames, resultado da avaliação do rendimento escolar e fichas de rendimento.

O volume de documentos dessa natureza ainda preservados na escola deixa evidente uma das marcas da cultura escolar da escola primária: a necessidade de registro sistemático do aproveitamento dos alunos para fins de promoção ou retenção nas séries cursadas e o desenvolvimento de instrumentos de medida. Além disso, tais documentos funcionavam como uma espécie de “atestado” do trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo e serviam como mecanismo de controle do Estado sobre a escola. A preservação de uma longa série de registros desta natureza tornou possível o acompanhamento e a identificação de um conjunto de alterações que atestam a forma de ver e registrar o desempenho dos alunos, o que, por exclusão, vai dando pistas acerca da “composição do aluno ideal”. Além disso, ao colocar em evidência esses registros como fonte de análise da cultura escolar, o objetivo era contribuir na defesa da importância de políticas de preservação de documentos escolares e da criação/manutenção de espaços de guarda desses materiais para efeito de preservação da memória das instituições e da possibilidade de novas leituras acerca do passado (e do presente) da história da escola.

### Referências

AFFREIXO, José Maria da Graça & FREIRE, Henrique. **Elementos de Pedagogia**. Lisboa: Typographia do Futuro, 1870.

BOMBASSARO, Ticiane; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Modernização do Estado e Reformas do Ensino: manifestações da Escola Nova em Santa Catarina. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)**. São Paulo: Autores Associados; Minas Gerais: EDUFU, 2011. p. 405-425.

CARDOSO DA SILVA, Carolina Ribeiro. **Avaliação na escola primária graduada: prescrições nas páginas dos Regimentos Internos dos Grupos Escolares (Santa Catharina - 1911 e 1914)**, 2012. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/06>. Acesso em: 10 ago. 2013.

CORREIA, António Carlos da Luz & SILVA, Vivia Batista (2002). Manuais pedagógicos – Portugal e Brasil – 1930 a 1971 – Produção e circulação internacional de saberes pedagógicos. In: **Caderno Prestige**, 13. Lisboa: Educa.

CORSETTI, Berenice; ECOTEN, Maria Cristina Furtado. Rendimento escolar e qualidade da educação no Brasil: um estudo a partir da contribuição de Anísio Teixeira e da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1934/1971). In: **IX ANPED Sul**. Caxias do Sul: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012. pp. 1-14. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/865/122>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

FRANÇA, Franciele F. **A arte de ensinar: meandros do ofício de mestre de primeiras letras na província do Paraná (1857-1884)**. 2014. Dissertação (Linha de História e Historiografia da Educação-Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

GASPAR da SILVA, Vera Lucia (2012). **Objetos em Viagem: Discursos Pedagógicos acerca do Provimento Material da Escola Primária (Brasil e Portugal, 1870 1920)**. In: **IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Rituais, Espaços & Patrimônios Escolares**. Lisboa. Livro do Congresso. Lisboa / Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012: p. 1.259-1.271.

GIL, Natalia de Lacerda. Excelência escolar, decisões políticas e as estatísticas de educação. In: \_\_\_\_\_; ZICA, Matheus Cruz e; FARIA FILHO, Luciano Mendes. (Org.). **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v. 1, p. 35-51.

GRUPO ESCOLAR LAURO MÜLLER. **Ficha do rendimento escolar**. Florianópolis, 1971. Arquivo: Escola de Educação Básica Lauro Müller.

\_\_\_\_\_. **Livro com quadro geral dos resultados de exames do 4º ano**. Florianópolis, 1945-1963. Arquivo: Escola de Educação Básica Lauro Müller.

\_\_\_\_\_. **Livro de atas de promoções**. Florianópolis, 1934-1940. Arquivo: Escola de Educação Básica Lauro Müller.

\_\_\_\_\_. **Quadro geral dos resultados de exames**. Florianópolis, 1946-1963. Arquivo: Escola de Educação Básica Lauro Müller.

\_\_\_\_\_. **Resultado de avaliação do rendimento escolar**. Florianópolis, 1964-1970. Arquivo: Escola de Educação Básica Lauro Müller.

PIMENTEL FILHO, Alberto (1932). **Lições de Pedagogia Geral e de História da Educação**. 2. ed. (refundida e ampliada). Lisboa: Livraria Editora Guimarães & Cia, 1932.

SANTA CATHARINA. Regimento interno dos grupos escolares do estado de Santa Catarina. **Decreto nº 795**, 2 maio 1914. Joinville: Typographia Boehm, 1914b. Acervo: Apesc.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. **Regulamento para os grupos escolares**. Decreto n. 174 de 1939. Florianópolis, 1939. Acervo: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

SGANDERLA, Ana Paola. **A Psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar**. 2007. Dissertação. UFSC, Florianópolis: Orientação: Diana Carvalho de Carvalho. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0649-D.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. As transformações na cultura escolar brasileira nos anos 1970. In: \_\_\_\_\_. **História da Organização do Trabalho Escolar e do Currículo no século XX** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. p. 266-285.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima de e VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 3-30.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas e cuestiones. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0\\_06\\_ANTONIO%20VINAO\\_FRAGO.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINAO_FRAGO.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2012.

VINCENT, Guy (Dir.) (1994). **L'éducation prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

XAVIER, Libânia Nacif (2002). **Para Além do Campo Educacional: Um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Bragança Paulista/SP: Edusf.

*Recebida em fevereiro de 2014  
Aprovado em maio de 2014*

FORMAS E SENTIDOS DO CATECISMO NA HISTÓRIA E SUA REPRESENTAÇÃO NA  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*Catechism's forms and meanings in History and its representation in brazilian education*

Evelyn de Almeida Orlando<sup>1</sup>

RESUMO

Este artigo trata de uma classe de impressos específica, os catecismos católicos, com o objetivo de analisar suas formas e sentidos na História. O livro de catecismo é entendido como objeto cultural, tal como propõe Chartier (1976; 1994; 2003), Darnton (1990) e Toledo (2001), cuja produção sempre acompanhou as diferentes conjunturas sociais e políticas que marcaram as sociedades em seus diferentes tempos, se reconfigurando conforme novas demandas iam sendo produzidas. Com isso, buscou-se compreender qual é a representação dessas mudanças nas práticas educativas católicas no Brasil e como esse objeto aproxima a Igreja do diálogo com a modernidade pedagógica? Buscou-se, ainda, compreender tais mudanças no cenário educacional brasileiro, atentando para as mudanças dos projetos editoriais associada aos debates educacionais e ao mercado editorial, considerando sua modernização como uma estratégia de fortalecimento do campo religioso católico no cenário educacional, mas também na sua função social de recatolicização da sociedade pelo catecismo.

**Palavras-chave:** Manuais de catecismo. Formas e sentidos. História da Educação.

ABSTRACT

This article deals with a specific class of prints, the Catholic catechisms, intending to analyse its forms and meanings in History. The catechism's book is understood as a cultural object, as proposed by Chartier (1976; 1994; 2003), Darnton (1990) and Toledo (2001), whose production has always followed the different social and political conjunctures that marked the societies at their different times, reconfiguring itself as new demands were being produced. Based in these ideas, we sought to understand the representations of these changes in Catholic educational practices in Brazil and how this object approaches the Church to the dialogue with the pedagogical modernity? We also sought to understand these changes in the Brazilian educational scenario, noting changes of editorial projects related to the educational debates and the editorial market, considering its modernization as a strategy to strengthen the Catholic religious field in the educational setting, but also in their social function of reconnecting society to Catholicism through catechism.

**Keywords:** Catechism's manuals. Forms and meanings. History of Education.

Desde a década de 80 do século XX, no Brasil, os estudos no campo da História da Educação vêm atentando para a produção e os usos de objetos culturais, como o livro, por exemplo, com o intuito de perceber, através de suas representações, as formas como estes incidem ou interagem com a sociedade e como se movimentam no curso da História<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: evelyn.orlando@pucpr.br; evelynorlando@gmail.com

<sup>2</sup> Na perspectiva da História Cultural, os pesquisadores brasileiros Jorge de Souza Araújo, Eduardo Frieiro, Laurence Hallewell, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Jorge Carvalho do Nascimento, Maria Rita de Almeida Toledo,

No âmbito das propostas da Nova História Cultural, identificar o modo pelo qual esse objeto é pensado, construído e dado a ler em uma determinada realidade social faz parte do modo como se escreve a História.

De uma maneira mais ampla, os impressos vêm contribuindo com a História da Educação em uma via de mão dupla. Por um lado, os olhares dos historiadores têm se voltado para percebê-los como objetos de estudo específicos, passíveis de análise pela História que os constitui e é por eles constituída. Por outro lado, muitas vezes de forma concomitante, como uma importante fonte de pesquisa histórica que permite apreender, em sua materialidade, textualidade, presença no mercado e na vida social, uma história que se não fica evidenciada, certamente indica, aponta e sugere.

Como os impressos têm se constituído um campo com uma história própria, que abrange variadas vertentes, neste artigo, as lentes da História se voltam para uma classe específica de impressos: os catecismos católicos, cuja destinação pedagógica visa a propagação e a conservação da fé e da doutrina da Igreja. O objetivo é analisar esse corpus no âmbito da modernidade, buscando compreender as mudanças em suas formas e sentidos, associadas ao seu contexto histórico. Procura-se compreender também a representação que esses livros tiveram na educação brasileira. Para tanto, esta análise põe em evidência a relação que se estabeleceu entre Igreja e modernidade através dos impressos e acentua a produção de uma coleção de catecismos como fruto de um diálogo estreito com as novas técnicas modernas para distinguir um objeto que já está no mercado, fazendo-o alcançar uma circulação maior.

O diálogo com os conceitos de campo religioso, de Bordieu (2005), representações, formas e sentidos, de Chartier (1990, 1994), e estratégias, de Certeau (1994), serviu como subsídio teórico-metodológico para delinear os contornos desta investigação, que busca analisar as transformações na materialidade dos textos de catecismos, associadas às novas técnicas modernas de produção e mercado do livro, considerando essa modernização como uma estratégia de fortalecimento do campo religioso católico.

### Produzindo livros para educar o povo...

Originária do grego *katechismós*, a palavra catecismo significa instrução religiosa, inicialmente transmitida na forma oral. Posteriormente, o catecismo católico se organizou a partir de um texto de referência, escrito, seguro e autêntico, para o ensino da fé e da doutrina católica, iluminado pela Tradição apostólica, pelo Magistério da Igreja e pelas Sagradas Escrituras, o que, para Bourdieu, na análise que fez sobre o campo religioso, significa “um ponto de apoio que serve de roteiro, impedindo excentricidades e extravagâncias, que asseguram a economia da improvisação, mantendo-a dentro de limites” (BOURDIEU, 2005, p. 98). Organizado em formato de perguntas e respostas, o catecismo visava a transmitir a

---

Luciano Mendes de Faria Filho, Diana Gonçalves Vidal, Kazumi Manakata, Elomar Tambara, Shirley Puccia Laguna, Margareth Park, Márcia Abreu, dentre outros, têm contribuído substancialmente com estudos sobre a materialidade e os usos, as práticas e representações que o livro adquiriu junto à sociedade brasileira. Outros autores, como Roger Chartier, Jean Hébrard, Robert Darnton, Alberto Manguel, Smith Jr, Wilson Martins, Emanuel Araújo, oferecem valiosas contribuições, tanto do ponto de vista da investigação cultural quanto da materialidade do objeto em questão.

mensagem, ensinando através da técnica mnemônica da repetição para memorização dos valores e normas da Igreja, regulando os instintos e criando um conjunto de *habitus* próprios de um cristão.

Como todo texto, o catecismo teve seu suporte e, embora esta pesquisa não tenha localizado estudos sobre a materialidade dos mesmos ao longo da história, as pistas deixadas na História do Livro e da Leitura permitem compor a produção desse impresso, associando as formas aos sentidos atribuídos a essa classe de textos voltados para o ensino religioso. Segundo Manguel, de todas formas que os livros assumiram, ao longo do tempo, as mais populares foram aquelas que permitiam ao leitor mantê-lo confortavelmente nas mãos (1997).

Não obstante a existência de grandes livros nas Idades Antiga e Média, que carregavam em si a representação monumental do sagrado, um novo tipo de texto, com formato adaptado ao uso, passou a circular entre a elite<sup>3</sup> ainda nesse período: o livro de horas. Esses livros deveriam ser usados tanto nos serviços públicos nas Igrejas como nas orações privadas, tendo, portanto, um tamanho que permitia ser transportado e manuseado com facilidade; “instrumentos portáteis de devoção, seu tamanho tornava-os adequados às crianças” (MANGUEL, 1997, p.154). Apesar de portáteis, esses livros eram manuscritos.

Após a Revolução da imprensa, é possível perceber com clareza a separação entre os livros antigos e os livros do século XV. Essa observação leva, inclusive, alguns pesquisadores a desconsiderar completamente as iniciativas anteriores de tentar adaptar o livro à função que este deveria exercer junto ao seu destinatário. De acordo com Faguet, os livros impressos, ainda que copiando, inicialmente, os livros manuscritos, “eram impressos portáteis, *em contraposição* ao manuscrito pouco manejável, frágil, pouco legível e raro da Idade Média” (FAGUET *apud* MARTINS, 2002, p. 89). Esse tipo de afirmação desconsidera completamente a existência de livros portáteis antes do advento de Gutenberg. O que dizer, então, dos livros de horas supramencionados, que possuíam um formato adaptado ao uso?

De fato, é possível afirmar que a modernidade impulsionou a era de um impresso religioso: o catecismo<sup>4</sup>. Contudo, a existência de catecismos para ensinar a doutrina cristã é anterior à modernidade. De acordo com Bollin e Gasparini (1998), até mesmo o termo catecismo, utilizado para indicar o livrinho da doutrina cristã, já era usado, tanto em latim quanto em língua vulgar, no século XIV, e servia para a exposição da doutrina do Cristianismo às pessoas consideradas ignorantes ou às crianças. Todavia, naquela época, o estado em que se encontrava a maior parte da população era de carência religiosa e

<sup>3</sup> Geralmente, a decoração do livro de horas, por ser um objeto pessoal, era luxuosa e trazia uma marca particular da família, mas variava de acordo com o poder aquisitivo do cliente.

<sup>4</sup> Alguns pesquisadores adotam o entendimento do catecismo como “método”. De fato, grande parte dos catecismos foram escritos adotando o método de perguntas e respostas, criando a representação de uma metodologia cristalizada para o ensino da doutrina. Todavia, não se pode desconsiderar os catecismos que foram publicados propondo novas metodologias de ensino, dentre eles a narrativa histórico-bíblica, que surgiu no século XVII. Há, ainda, a proposta de substituir a técnica da memorização pelo método socrático, baseado no diálogo, fruto do iluminismo católico. Os próprios livros do padre Álvaro Negromonte não adotam o método simples de perguntas e respostas. Este, propondo um método integral, prefere a explanação, a verificação, a associação com a vida e os exercícios. Por essas razões, este trabalho analisa o catecismo como um impresso de destinação pedagógica, a serviço do ensino das verdades da fé e da doutrina da Igreja (seja ela qual for) com metodologia aplicada a cada contexto.

pastoral, o que resultou em uma condição de miséria espiritual dos fiéis, que, sem saber em que acreditar para a salvação, recorriam, constantemente, às práticas de indulgências. A inadequação da ação pastoral fez emergir a tônica do movimento reformista: a necessidade de instrução religiosa.

A Reforma Protestante e os usos que Lutero fez do impresso para a propagação da fé impulsionaram os católicos a utilizarem a mesma estratégia. Assim, os catecismos adotaram, na modernidade, novos contornos, uma vez que a catequese, que assumia um cunho apostólico, passou a ser utilizada pela Igreja sob uma nova ótica: a do ensino. Segundo Bollin e Garparini, a catequese é vista como o “ensino da doutrina cristã, concentrada no catecismo, o livro (impresso!) que compila, de um modo simples, essencial e completo, tudo o que o fiel deve conhecer” (1998, p.105).

Após a Reforma, os catecismos se proliferaram e atingiram uma rápida difusão, adotaram novidades em relação ao passado, alcançando uma originalidade própria, que o tempo e o lugar de circunscrição lhe conferiam, e se tornaram o centro da ação pastoral-catequética. Com isso, surgiu uma onda de catecismos protestantes e católicos como o caminho para a maturação da fé e, conseqüentemente, para a salvação das almas. Essa variedade de textos produziu dissonâncias nos discursos de ambos os lados, que buscavam associar religião e civilização em seus ensinamentos.

Os catecismos protestantes, largamente difundidos para a instrução do povo, adotaram duas vertentes claramente definidas: a de Lutero e a de Calvino. Os catecismos de Lutero são conhecidos, na História da Igreja, pelo seu caráter pastoral. Em 1529, ele publicou, segundo Bollin e Gasparini (1998), oito tábuas catequéticas para a família, o catecismo grande para a instrução dos pregadores e professores e o catecismo pequeno, mais simples, destinado aos párocos e pais de família, para que fosse explicado às crianças. Do ponto de vista metodológico, Lutero assumiu, para o catecismo maior, mais rigidez e utilizou um texto discursivo contínuo, tendo em vista a finalidade para a qual foi destinado. Nessa mesma perspectiva, o catecismo pequeno foi escrito em formato de perguntas e respostas, mais didático, para as crianças. Segundo Fernández-Armesto e Wilson (1997, p. 236), “o impacto revolucionário do catecismo breve, de autoria do próprio Lutero, de 1529, deveu-se em parte à possibilidade de acesso direto a ele por parte dos leitores leigos. Em torno de meados do século seguinte, ‘quase um pastor em cada três escrevia o seu próprio catecismo’”. Já os textos de Calvino, que influenciaram os catecismos católicos, aparecem na História da Igreja em uma perspectiva doutrinal. Os catecismos de Calvino são uma espécie de sumários de Teologia que condensam, de forma ordenada e rigorosa, o que deveria ser aprendido, obrigatoriamente, por crianças e adultos. Tendo em vista o êxito do projeto protestante de disseminar a fé e a instrução religiosa através dos impressos, sobretudo, dos textos de catecismo, os católicos também compilaram vários textos, que foram concebidos como manuais de doutrina cristã, destinados às crianças ou aos fiéis, de uma maneira geral, que quisessem aprender sobre a doutrina da Igreja. Os principais catecismos católicos publicados na esteira do empreendimento protestante foram redigidos por três religiosos da Companhia de Jesus: Pedro Canísio, Edmondo Auger e Roberto Bellarmino. As obras de Canísio são caracterizadas, sobretudo, pela *Summa*, modelo de síntese teológico-pastoral, dividida, respectivamente, em duas partes: a sabedoria e os sacramentos. Esses

catecismos foram os textos mais difundidos nos colégios da Companhia de Jesus e dominaram os países de língua alemã até meados do século XIX. As obras de Auger trazem a marca da preocupação com a difusão do protestantismo, evidente na organização que dá ao seu texto, o qual procura responder ponto a ponto o catecismo de Calvino. Apesar do grande êxito, em pouco tempo os catecismos de Auger foram suplantados pelos de Canísio, possivelmente pelo fato de a formação individual ter um caráter mais eficiente do que a contestação ao outro. Ainda assim, influenciou os catecismos franceses. As obras de Bellarmino<sup>5</sup> foram escritas depois do Concílio Tridentino e, tendo sido aprovadas pelo Papa, tornaram-se obrigatórias em Roma. Foram apresentadas durante o Concílio Vaticano I como o modelo mais autorizado para a compilação do catecismo universal. Além disso, foram os textos oficiais da Igreja e os mais utilizados nas aulas de catecismos paroquiais até o compêndio de Pio X, em 1905 (BOLLIN & GASPARINI, 1998).

Para os catecismos católicos, as orientações catequéticas do Concílio de Trento tiveram a finalidade de uniformizar seu ensino e diminuir suas dissonâncias. A ignorância religiosa alcançava até o clero, que vivia, muitas vezes, em situações miseráveis, sem perspectiva e sem alimento intelectual ou espiritual para fortalecer a sua própria fé, o que resultou em um movimento de reforma interna, a partir do próprio clero, bem como na publicação do *Catechismus ad parochos*, mais conhecido como Catecismo Romano ou Tridentino, voltado para os párocos, um instrumento auxiliar da formação teológica no que diz respeito ao que deve ser ensinado ao povo<sup>6</sup>.

Do ponto de vista material, os indícios deixados na História do Livro permitem traçar um possível formato para esses textos. Dentre os grandes tipógrafos, merece destaque, para este trabalho especificamente, na intenção de perceber a materialidade dos catecismos, Aldo Manúcio, segundo Martins (2002), uma das três maiores dinastias do império tipográfico. Suas mais relevantes contribuições foram a criação do pequeno livro em formato *in-octavo* e do caráter de impressão conhecido por grifo ou itálico. Pode-se dizer que foi a partir do oitavo de Manúcio que o livro se tornou popular e começou efetivamente a circular, por volta de 1501. Após a morte de Aldo, seu filho Paulo Manúcio se transferiu para Roma e tornou-se o impressor oficial do Papa Pio IV, publicando, dentre outros livros clássicos, as decisões do Concílio de Trento e inúmeras outras obras de caráter religioso, segundo expressas determinações do Papa.

O estudo sobre a *Construção do Livro* (1986) feito por Emanuel Araújo ajuda a ter uma visibilidade melhor do formato do papel. Segundo o autor, o formato e a dimensão

<sup>5</sup> Os escritos catequéticos de Bellarmino se resumem em dois: a *Dottrina cristiana breve perché si possa imparare a mente* (1597), escrita para as crianças, em forma de diálogo, no qual o mestre pergunta e o discípulo responde, com 96 perguntas e respostas; e a *Dichiarazione piu copiosa della Dottrina Cristiana per uso di quelli Che l'insegnano ai fanciulli e altre persone semplici, composta in forma de dialogo* (1598), uma espécie de guia de orientação para sacerdotes, catequistas e professores, em que o diálogo é invertido: o discípulo é quem pergunta e o mestre responde, com 273 perguntas-respostas (BOLLIN & GASPARINI, 1998, p. 115).

<sup>6</sup> As determinações catequéticas resultantes do Concílio de Trento tiveram como eixos norteadores a organização da instrução religiosa e a proposta de um catecismo. Do primeiro eixo, nasce a proposta de instrução religiosa nas escolas, que estabelece diretrizes para o exercício dessa instrução na comunidade cristã. Nasce, também, a catequese paroquial para as crianças, a qual vai ter, em Bellarmino, o primeiro escritor de um catecismo em linguagem adaptada e voltado especificamente para elas. A proposta de um texto único de catecismo resultou no Catecismo Romano ou *Catechismus ad parochos*. Um texto único para os fiéis ainda não havia sido definido.

do livro estão condicionados ao tamanho da folha em que são impressos. Até o início do século XIX, com a vulgarização da máquina contínua de papel, o tamanho da folha e de suas dobras era tradicionalmente designado por nomes com *folio*, *quarto*, *octavo* ou em ordinais *in-4º*, *in-8º*, etc. No período de fabricação manual do papel, essas nomenclaturas correspondiam a medidas uniformes, uma vez que seu ponto de origem partia de um tamanho padrão da folha sem dobra, chamado *in-plano*, que media 32 x 44 cm, com duas páginas, frente e verso. Doravante, vinham os múltiplos dessa folha em dobras: o *in-folio*, dobrada pela metade, que media 22 x 32 cm, o *in-quarto*, dobrada duas vezes, que media 16 x 22 cm, o *in-octavo*, dobrada três vezes, que resultava em um tamanho de 11 x 16 cm. Assim, é possível inferir que, se Paulo Manúcio manteve a marca da sua dinastia nos textos impressos no Vaticano, as publicações religiosas, frutos do Concílio, como o *Catecismo Romano*, tiveram o famoso formato *in-octavo*. Logo, se esse formato se propagou nas publicações de livros de catecismos, se foi adotado por Bellarmino, o qual obteve a autorização do Papa, é possível dizer que os livros de catecismos que circularam na modernidade tinham o formato de 11 x 16cm.

Do ponto de vista textual, as características desses catecismos católicos modernos, redigidos por jesuítas, curiosamente contraria o que é mais caro à prática pedagógica jesuítica: o método de preleção<sup>7</sup>. Os textos modernos de catecismos interrompem a tradição oral de um discurso contínuo e adotam o diálogo, em forma de perguntas e respostas, como novo procedimento metodológico. A atenção, antes centrada na pessoa do catequista, fundamental para transmitir a mensagem, foi transferida para o texto, para a palavra escrita. Na catequese moderna, a relação se dá entre aluno e livro, sendo o papel do catequista o de explicar este último. Naquele momento, nas aulas de catecismo, “o protagonista fundamental é o livro” (BOLLIN & GASPARINI, 1998, p.118).

Por mais que a Igreja Católica conteste o processo de individualização próprio da modernidade, este se faz sentir nas próprias aulas de catecismo moderno, que, através da imprensa, mudaram completamente a dinâmica do processo de aquisição de conhecimento, não ficando aquém das estratégias protestantes. O conceito que se tinha de uma catequese apostólica nas Idades Antiga e Média, baseada na oralidade, o que presumia

---

<sup>7</sup> Por definição, preleção significa conferência, explicação de assuntos didáticos, prática que pressupõe uma certa passividade daquele que ouve. No entanto, de acordo com Leonel Franca, a preleção inaciana, método pedagógico dos jesuítas, nada tem de passivo. “Como o nome está indicando, é uma lição antecipada, uma explicação do que o aluno deverá estudar. Seus métodos e aplicações variam com o nível intelectual dos estudantes [...] A preleção, na sua finalidade, é menos informativa do que formativa; não visa comunicar fatos mas desenvolver e ativar o espírito. Com uma cooperação viva, o aluno vai exercitando, não tanto a memória, mas também e principalmente a imaginação, o juízo e a razão. Observa; analisa palavras, períodos, parágrafos; resume passagens; compara, critica; adquire hábitos corretos de estudo; desenvolve o desejo de ulteriores investigações para a formação do critério de uma apreciação pessoal [...] Ao trabalho do professor segue-se o do aluno. O método é essencialmente ativo. [...] Não só durante a exposição do mestre os estudantes são frequentemente incitados a uma colaboração contínua, mas, terminada a tarefa da explicação, começa a da composição. O fim da preleção não é teórico, mas artístico; mira desenvolver a arte da expressão. Estuda-se uma carta, uma descrição, um discurso para compor uma carta, uma descrição, um discurso. A preleção não se confunde com uma tradução, ou uma leitura, visa diretamente o estudo, análise viva de um modelo. Depois de o haver contemplado e admirado, o aluno esforça-se para assimilá-lo e reproduzi-lo. No silêncio de sua banca de estudos repetirá depois os processos vitais percorridos pelo autor e analisados na preleção. Focaliza e ordena as idéias; escolhe e articula as palavras, frases, períodos; dispõe os argumentos em uma tentativa fecunda de rivalizar com o modelo entrevisto. Imitação um tanto servil nos primeiros tempos ganhará em originalidade e cunho pessoal à medida em que o aluno for enriquecendo o seu patrimônio de ideias e os seus recursos de expressão” (FRANCA, 1952, p.57, 58).

uma interação maior entre as pessoas e uma prática de leitura socializada, foi substituído por um novo código comportamental, que levou a uma prática de leitura individualizada, instaurada pela cultura impressa, da qual a Igreja Católica também foi partícipe.

De agora em diante a doutrina já não é apenas explicada e depois resumida em algumas fórmulas de fácil retenção. Ela deve ser apreendida em pormenor e recitada de cor. O livro já não é apenas o manual do pároco ou da pessoa instruída, que serve de guia para a instrução das pessoas. Ele é colocado diretamente na mão das crianças e dos adultos. O seu formato é tanto mais reduzido quanto mais o livro é difundido. Tudo isso é novo em relação ao passado (BOLLIN & GASPARINI, 1998, p.117).

Na Europa do século XVII, a multiplicação de manuais de catecismo e de instrução catequética teve o objetivo não só de transmitir, mas também de assentar o espírito cristão. Também a disseminação das escolas religiosas tratou de formar e exibir a religiosidade dos seus membros. Essa ação dos colégios colaborou para transformar o século XVII em um século de disputas e polarizações, que ditaram como norma a demonstração da fé pelo comportamento e pela conduta moral. “A religiosidade também devia ser demonstrada pelo viver cristão em sociedade, e a expressão *honnête homme* designa o tipo humano que demonstrava cotidianamente as suas crenças, pois fora formado para isso, nas qualidades cristãs (espirituais) e sociais (cortesãs) pelos colégios” (HILSDORF, 2006, p.76). Paradoxalmente, o que deveria ser um ponto positivo transformou-se em um conformismo religioso, fruto do costume, pouco resistente aos atrativos do século XVIII.

A sociedade de corte, que se configurou como instância social, política e econômica, determinava os novos modelos e códigos comportamentais do mundo civilizado. No século XVIII, a mobilidade social dos clérigos permitiu que estes se tornassem os principais divulgadores de seus costumes. Esse discurso era consoante com os interesses da Igreja, pois o controle das emoções e a formação disciplinada do comportamento apresentavam afinidades com tendências particulares no comportamento eclesiástico tradicional. “A civilidade ganha novo alicerce religioso e cristão” (ELIAS, 1990, p. 111) ao passo que a Igreja Católica se torna um dos mais importantes órgãos de difusão dos comportamentos e estilos a partir dos estratos mais baixos da sociedade. Porém, segundo o Padre La Salle, nas suas Normas de Civilidade, citado por Elias (1990, p. 111), “a maioria dos cristãos considera o decoro e a civilidade como uma qualidade puramente humana e mundana e, não pensando em elevar mais ainda sua mente, não a considera uma atitude relacionada a Deus, ao próximo e a nós mesmos. Isto mostra bem quão pouco Cristianismo há no mundo”.

O movimento cultural do Iluminismo e o culto à instrução e ao esclarecimento para formar o cidadão resultou em uma proposta de secularização que impôs, ao ensino religioso, uma nova missão: criar um elo entre a Igreja e o mundo civilizado, estabelecer uma relação entre razão e fé, tradição e o progresso. No bojo dessas iniciativas, a partir do século XVIII, “delineia-se uma nova pastoral que coloca a paróquia como centro do apostolado, procura afirmar a escola católica e utiliza a imprensa como apoio e sustento para a pregação” (MARTINA, 2005, p.127). Assim, diante da proliferação de impressos de

cunho educativo, como os vários tipos de textos literários que surgem no século XVIII, a Igreja adota a estratégia de transformar o catecismo em disciplina escolar e assegurar a sua função formativa. Dessa forma, a catequese e os catecismos, nos séculos XVII e XVIII, ocuparam os espaços escolares, fossem eles pertencentes à Igreja ou mesmo laicos, servindo, muitas vezes, como manuais de primeira leitura.

Nos limites do catolicismo, nas Escolas da Doutrina Cristã e nos Colégios Jesuítas, o catecismo aparece como figura central. “A catequese escolar ou a escolarização da catequese é uma conseqüência da mentalidade iluminista” (BOLLIN & GASPARINI, 1998, p.155). Nesse contexto, o iluminismo alemão abre espaço nas escolas públicas alemãs e austríacas para a catequese escolar. Catecismo e História Sacra se tornam disciplinas escolares e o livro de catecismo passa a ser pensado para a escola, prática que se estende pelo século XIX. A profusão de impressos e a vulgarização da leitura associa a história do catecismo, no século XVIII, à prática de orientação da boa leitura, que segue praticamente como meta nos séculos seguintes.

A produção de catecismos no século XIX traz as marcas dos novos tempos, os quais pedem novos objetos, novas práticas, novas representações, próprias do tempo e do lugar em que estão circunscritas. No âmbito da catequese, os textos de catecismos trazem as marcas de duas correntes catequéticas principais: a histórico-teológica, de tendência inovadora, e a tradicional-doutrinal. Essas duas correntes marcam o movimento de renovação e tradição que se instaura nesse século. Contudo, a multiplicidade de catecismos que eclode nesse período exige da Igreja a elaboração de um catecismo único, temática abordada no Concílio Vaticano I (1869-1870), que não chegou a ser definida. Esse tema da unificação dos catecismos já aparece desde o Concílio de Trento, alimentando inúmeros debates.

Em vários países, como a França, a Itália, a Alemanha, adotaram-se textos considerados únicos. A ideia de um texto único de catecismo, considerando-se que o ensino da religião esteve associado ao discurso civilizador, permite inferir que se pretendia, através da religião e do impresso, moldar a cultura de uma nação como padrão civilizatório. Pelos usos paroquiais e escolares, adotados nos diferentes estratos da sociedade, pode-se inferir também que o catecismo era o impresso religioso de destinação pedagógica que mais circulava, o que causa estranheza pelas raras referências a esse tipo de impresso encontradas nas pesquisas sobre o livro e a leitura.

Do ponto de vista do poder simbólico, o livro de catecismo era portador de códigos que representavam um modelo cultural, tanto pela fé, quanto pelos valores e pelas normas de conduta que ditava. Os catecismos normatizavam a vida social e contribuía para a formação de uma sociedade civilizada cristã. Desse modo, pensar em um texto único de catecismo em uma esfera nacional significava estabelecer um modelo cultural civilizado a ser seguido. Significava, ainda, em uma esfera mundial, estabelecer um padrão de civilização cristã a ser adotado pelos diferentes grupos culturais. No jogo de relações de força que configuram as relações sociais, vale a pena considerar em que consistia, efetivamente, a solicitação de um texto único de catecismo. A primeira tentativa, com o *Catecismo Romano*, não vingou por muito tempo e foi necessário o esforço constante de alguns padres, em vários momentos, para trazê-lo à tona no processo de reforma interna pela qual passou o clero católico no movimento da Contra-Reforma.

No início do século XX, o movimento catequístico ainda acompanhava as opções organizativas metodológicas e de conteúdo em que estava assentada a prática catequética desde o Concílio de Trento. Durante esse século, um intenso movimento de renovação pôs em crise uma formulação catequética cristalizada no interior da Igreja há alguns séculos sintetizadas na memorização de fórmulas doutrinárias a serem apreendidas pelo aluno, sem nenhuma conexão com a vida. Motivada por alguns fatores, tais como os estudos teológicos, as orientações do pensamento, o contexto sócio-cultural e as novas instâncias pedagógicas, o catecismo foi ganhando, lentamente, nova conotação no campo educacional católico. (BOLLIN & GASPARINI, 1998, p.208).

Em relação a este último ponto, pode-se dizer que, nas primeiras décadas do século XX, a Pedagogia do catecismo passou a ser profundamente influenciada pela Pedagogia Moderna e pelas novas orientações psico-pedagógicas das ciências da educação. Com isso, modificou sua práxis metodológica, abandonando a metodologia pós-tridentina. Enfim, influenciada pelo método indutivo, também conhecido como Método de Munique<sup>8</sup>, a partir de 1920, a Pedagogia do catecismo estreitou o diálogo com as concepções da Pedagogia Moderna e das Escolas Novas.

Do conjunto de acontecimentos que marcaram a história do movimento catequético no século XX, dois merecem destaque: a) os documentos pontifícios que foram escritos para normatizar e impulsionar o catecismo e b) os congressos que serviram como espaço de fomento às discussões acerca das ciências educacionais, que resultaram em novos investimentos na área. Essas duas perspectivas de análise, de acordo com Bollin e Gasparini (1998), podem ainda se agrupar em dois momentos característicos: antes e depois do Concílio Vaticano II. Dos documentos pontifícios, deve-se considerar, obrigatoriamente, pela sua importância, a Encíclica *Acerbo Nimis* (1905) de Pio X, única encíclica destinada ao catecismo, e a Encíclica *Divini Illius Magistri* (1929), do Papa Pio XI, sobre educação cristã da juventude.

Para Bollin e Gasparini, o século XX foi o século dos Congressos e Encontros Catequísticos. Nesses espaços, educadores católicos de diferentes países alargaram o debate sobre a catequese, recolocando-a no cenário escolar, como uma disciplina atenta às modernas contribuições pedagógicas oriundas das ciências da educação. Dentre os principais congressos, pode-se destacar o Congresso de Milão, em 1909; os congressos de Viena realizados em 1905, 1912, 1925; os Congressos de Munique, realizados em 1905, 1911, 1912, 1928; os de Paris, nos anos de 1908, 1912, 1934, 1939, 1955, 1957, 1960; na Espanha, o Congresso de Valladolid, em 1913; o de Granada, em 1926; o de Saragoça, em 1930 e o de Valência, em 1950. Ainda nesse mesmo ano, em Roma, foi realizado o I Congresso Catequístico Internacional, com 600 participantes, representando 37 Institutos Religiosos e quase 350 dioceses (BOLLIN e GASPARINI, 1998, p. 216), no qual o Brasil foi representado pelo Monsenhor Álvaro Negromonte.

---

<sup>8</sup> Os estudos sobre o método de Munique, no Brasil, ainda são escassos assim como a sua influência na pedagogia católica brasileira, consequência direta da pouca atenção que o catolicismo vem recebendo dos estudos da área, sobretudo no que tange às práticas pedagógicas modernizadoras da Igreja. O método de Munique ressaltou a necessidade de se atentar para a criança, através das contribuições da Psicologia, e manteve uma relação muito próxima com a pedagogia Herbartiana, conforme lembra Passos (1998). A tese de doutoramento de Mauro Passos (1998) destaca o movimento catequético de Munique, ocorrido no início do século XX, ao tratar da influência da pedagogia herbartiana para a catequese, e aponta para a repercussão que teve, no Brasil, na década de 30, com Negromonte e Waleska Paixão.

## No cenário escolar brasileiro, o catecismo vira livro didático

No mundo do texto, é preciso atentar para o que Chartier chama de “formas e sentidos”, que vão desde a produção material até a apropriação da mensagem pelo leitor.

Manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são tão suscetíveis (CHARTIER, 1994, p. 8)

A preocupação em renovar as práticas pedagógicas voltadas para o ensino religioso repercutiu na produção de livros voltados para o campo educacional. As décadas de 1920 e 1930 foram marcadas pelos influxos das Escolas Novas e suas propostas de atividade do aluno, em oposição à educação livresca, considerada tradicional. Ainda assim, tais propostas não suprimiram o livro como ferramenta pedagógica eficaz.

Apesar de essa representação ter sido ofuscada pelo discurso da atividade que, conforme aponta Vidal (2001), parecia afastar o livro como recurso didático do cenário da escola, essa ferramenta teve papel de destaque nos novos processos educacionais que movimentaram a sociedade brasileira dentro e fora do meio escolar. A prática de leitura era considerada uma prática ativa por levar o aluno a uma interação contínua com o material em mãos. Ademais, o conceito de atividade proposto pelas Escolas Novas não estava restrito ao movimento físico. Era uma ideia que “determinava uma nova atitude frente à aquisição de conhecimentos. Mesmo sentados e em silêncio, alunos e alunas, poderiam estar ativamente envolvidos com a aprendizagem” (VIDAL, 2001, p. 89). De acordo com Azevedo,

A ofensiva da educação nova contra o livro de leitura ou de texto tem sido freqüentemente interpretada, por ignorância ou má fé, como uma investida contra o livro e a cultura. Mas a verdade é que a educação nova, longe de deprimir o valor do livro, o reabilita pela nova função que lhe atribuiu, como instrumento de trabalho. O livro de texto, na escola tradicional, é o centro, em torno do qual gravitavam todas as atividades escolares que se sucedem, na ordem de distribuição da matéria e segundo suas sugestões metodológicas; o livro escolar na educação renovada é um ‘instrumento de trabalho’ na atividade total da escola que se desenvolve sob o impulso e em torno da criança, centro de gravidade da nova educação; aquele é o livro-padrão, que se presume bastar-se a si mesmo, na função absorvente, uniformizadora e autoritária; este, um elemento de cultura, que auxilia, completa e alarga a experiência que nos vem da observação direta e do trabalho, dos olhos, das mãos e da ferramenta; aquele, o instrumento a que o aluno se escraviza; este, o instrumento de que se utiliza, como meio; aquele, o livro imposto que se lê por necessidade e se abandona com prazer, o fastio das leituras sem interesse, com que a escola transmite o desamor senão o horror aos livros; este, o livro de que se precisa e que se procura, como fonte de informações, de estímulos, de recreio e de reflexão e extrai todo seu encanto e sua força do interesse que despertou e que nos faz associar mais tarde, a lembrança da escola e da própria infância à das leituras, com que se tornou mais profundamente o coração, se produziram os primeiros impulsos para o ideal e se estabeleceram os primeiros contatos com a experiência humana (*apud* VIDAL, 2001, p. 90).

Para os defensores de um ensino leigo ou para os educadores católicos, o livro assume, na escola moderna, não o papel de único guia condutor do professor, nem o centro das atenções, porque esse lugar passa a ser ocupado pelo aluno. O que muda, efetivamente, não é a sua presença ou ausência, mas a maneira de utilizá-lo. Ele se torna, portanto, importante ferramenta de trabalho estimulada pelos profissionais da educação. Fato que se atesta, segundo Hallewell (1985), pelo substancial aumento de livrarias e editoras nacionais nesse período, bem como pela produção de livros didáticos como um dos principais nichos do mercado editorial das décadas de 1920 e 1930.

A historiografia educacional brasileira já vem apontando, de forma significativa, a expressiva circulação de ideias e saberes pedagógicos veiculados, naquele período, por meio de uma intensa produção de revistas especializadas e de livros, especialmente coleções sobre a educação, articulados às diferentes ciências que contribuíram para a renovação desse campo, dentre elas, a Psicologia, a Biologia, Sociologia, a História e a Política<sup>9</sup>. Dessas publicações, duas características se sobressaem e parecem marcar a produção de livros no Brasil: uma forte campanha pelo livro nacional – fomentada por intelectuais da educação e professores – que teve acentuado investimento de Monteiro Lobato, o qual atuou não só como editor, mas também como articulador de um grupo de intelectuais que se reunia em torno da Companhia Editora Nacional e que acabou por colocar São Paulo em um lugar expressivo no eixo de produção e intervenção cultural do país (TOLEDO, 2001). Além disso, outra marca desse mercado editorial nos anos de 1920 é a acentuada produção de livros didáticos. Por um lado, eles exerciam um papel importante nos novos projetos educacionais e, por outro, representavam, para as editoras, um terreno seguro que garantia suas vendas e lhes possibilitava assumir alguns riscos com a publicação de novos títulos e autores.

Se, até 1920, a maior parte dos livros, mesmo os livros didáticos, utilizados no Brasil era de autores estrangeiros, os anos de 1920 a 1930 fizeram florescer, junto com o aumento das editoras, as produções bibliográficas de autores nacionais. Segundo Lajolo, o livro didático, por um lado, era considerado o “primo-pobre da literatura”, mas, por outro, constituía-se como o “primo-rico das editoras”, já que sua venda era garantida, pois além de contar com o apoio do sistema de ensino e o abrigo do Estado, era aceito pelos pais e educadores (LAJOLO, 1996, p. 140).

Nos anos de 1930, mais especificamente, o investimento na produção de livros nacionais é intensificado em virtude de um conjunto de projetos que, voltados para a organização da sociedade, passavam pelo caminho da educação e da escolarização do povo. Dentre eles, pode-se destacar a expansão dos sistemas de ensino, a preocupação com a erradicação do analfabetismo, as reformas educacionais, os debates acerca da renovação educacional brasileira e de todo um investimento que vinha se configurando entre intelectuais de diferentes campos na formação de uma identidade nacional.

Essa campanha marca também a produção de livros de ensino religioso e catecismos por intelectuais católicos, como o padre Álvaro Negromonte, que publica, entre os anos de 1930 e 1940, uma coleção de quatorze livros voltados para o ensino religioso, tendo

---

<sup>9</sup> Ver Carvalho (1994; 1998, 2001), Toledo (2001).

como destinatário o público escolar e incluindo um manual voltado para a formação de professores, destinado às normalistas. São catecismos que assumem um novo formato, o escolar, em uma lógica de produção que acompanha duas conjunturas importantes – a política e a editorial. As formas e sentidos que esses livros passam a assumir estão diretamente relacionadas aos debates políticos e educacionais que se instauram no país, ao novo formato de livro didático, assim como às estratégias de coleção que o mercado editorial passa a investir, nos anos de 1930, para divulgar livros voltados para a educação.

A referida conjuntura política se organiza em torno de projetos de organização da nação pela educação – sinalizados em diferentes canais como os congressos, os jornais, as revistas especializadas, as associações de educadores, as ligas nacionalistas – e pelas reformas da instrução pública. Essa conjuntura sinaliza a necessidade de novas ferramentas de leitura. Ora, tem-se aí um projeto de educação pelas leituras que, desde os anos de 1920, já apontava para a necessidade de organização de bibliotecas para as escolas, para as cidades e para a formação de professores.

Paralelamente, as editoras começaram a organizar linhas de mercadoria que atendessem às novas demandas criadas em torno do movimento educacional. Nesse cenário, destaca-se a Biblioteca Pedagógica Brasileira da Companhia Editora Nacional e suas coleções que passaram a ocupar e a inaugurar um espaço no mercado para essa classe de impressos (TOLEDO, 2001). O investimento nesse novo padrão editorial – as coleções pedagógicas – ajudava a disseminar uma imagem associada aos princípios de uma civilização moderna, na qual cultura e livros caminhavam juntos (AZEVEDO, 1944).

*Pari passu* com a modernidade, a Igreja Católica investiu na produção de livros nesse contexto. Se, por um lado, a coleção do padre Negromonte se apropria dos enunciados escolanovistas e os disponibiliza para o público leitor em “pílulas”<sup>10</sup>, por outro, a ação do referido padre, como editor do Boletim Catequético, chama a atenção para o investimento em ampliar a cultura pedagógica e orientar a leitura do professorado católico, munindo-o de um conjunto de leituras produzido por educadores franceses e belgas, principalmente, que em seus países estavam produzindo livros, revistas e materiais pedagógicos apoiados nas contribuições das Ciências da Educação, configurando o que se convencionou chamar de Escola Nova Católica<sup>11</sup>.

Negromonte justifica sua iniciativa de produzir essa coleção de livros como uma forma de suprir uma lacuna no campo religioso que, segundo o autor, não possuía bons livros editados no Brasil, calcados na moderna pedagogia. No Boletim Catequético, era recorrente esse enfoque na falta de material didático produzido no âmbito nacional. Nas prescrições de leitura que figuravam na seção *Biblioteca da Catequista*, por exemplo, grande parte dos livros recomendados fazia parte da produção francesa ou belga e os

<sup>10</sup> Expressão usada por Azevedo para se referir a essa fórmula editorial que seleciona os textos, privilegiando manuais e compêndios para o leitor com o objetivo de simplificar a leitura.

<sup>11</sup> “A Escola Nova se constituiu a tônica do discurso liberal dos anos 1920 e 1930, sobretudo neste último, e a Igreja Católica acompanhou essa movimentação apropriando-se desse movimento e utilizando-o com muita naturalidade. Não obstante ser uma proposta liberal, a ala conservadora católica não só utilizou como defendeu a implantação dessa nova proposta nas escolas, alcançando grande êxito na Reforma Francisco Campos”. (BACKHEUSER *apud* Ir. OLGA, 1934, p. 73).

autores mais referenciados eram o abade Quinet<sup>12</sup> e Marie Fargues<sup>13</sup>, os quais já vinham aplicando os métodos ativos e as contribuições da psicologia no ensino religioso.

Na esteira dos novos debates educacionais no campo religioso, o novo significado da catequese compreendia uma formação voltada para a vida religiosa na prática. Tal formação deveria ser mais sólida e, portanto, mais eficaz do que aquela que vinha sendo ensinada até então, a qual não só não desenvolvia nos alunos uma vontade forte o bastante para resistir a tudo que contrariasse a fé católica, como também não imprimia nestes um espírito de engajamento social em favor dessa fé. Sendo assim, o ensino de catecismo precisava ser, além de mais eficaz, mais atraente. Como os antigos manuais não atendiam a essas expectativas, faziam-se necessários novos textos. Segundo Negromonte,

Quem conhece psicologia infantil sabe o desprestígio de um livro pequenino, tipo miúdo, sem ilustrações, em face dos livros grandes, texto claro e variado correndo entre as figuras que falam muito mais do que as letras. E quem sabe o encanto de um novo livro vê logo que entre os manuais que variam a cada ano despertando o interesse e o entusiasmo dos pequenos, o mesmo catecismo passando, velho e conhecido, de ano para ano fará bem triste figura. (NEGROMONTE, 1942, p.78).

A nova configuração que a catequese passa a assumir, juntamente com a ausência de uma literatura religiosa escolar produzida no Brasil e atualizada tanto em seus conteúdos quanto em sua pedagogia, criam uma demanda pela produção de livros de catecismo coerentes com os debates que vinham ocorrendo, tanto no campo religioso, quanto no educacional. A prática, tão questionada, de memorização, utilizada pelos católicos, constituía-se em um exercício corrente de todas as disciplinas, fossem elas Religião, História, Geografia ou Aritmética, antes de a chamada Pedagogia Moderna ditar os rumos da educação. “Saber de cor” era sinônimo de saber e isso era uma prática comum a todas as disciplinas. À medida que as disciplinas escolares passaram por um processo de renovação, o ensino religioso, proposto como matéria escolar, também participou desse processo.

A demanda por novos livros de catecismo encontrava forte respaldo no Decreto-lei de nº 1006, publicado em 30 de dezembro de 1938, o qual estabelecia as condições de produção, importação e utilização do livro didático e instituiu a Comissão Nacional do livro Didático. Dentre suas atribuições, pode-se perceber um freio no uso de traduções nas escolas que deviam ser orientadas por essa Comissão e, conseqüentemente, um estímulo à produção de livros nacionais. Conforme o Decreto:

---

<sup>12</sup> Inspetor do Ensino Religioso da Diocese de Paris, o abade Quinet foi um dos autores mais citados pelos católicos envolvidos com a modernização do ensino de catecismo no Brasil. Seu livro *Apontamentos do Catequista* (vol. 1) foi traduzido por Waleska Paixão, Diretora da Escola de Enfermagem Carlos Chagas à época e braço direito do padre Negromonte no Boletim Catequético, e foi publicado no Brasil em 1935.

<sup>13</sup> Marie Fargues era uma das principais referências na pedagogia catequística francesa e seus textos foram largamente utilizados na Revista do Ensino e no Boletim Catequético. Seus livros, traduzidos ou não, constavam em todas as prescrições de leitura para as catequistas.

Art. 10. Compete à Comissão Nacional do Livro Didático:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei. (DECRETO-LEI nº 1.006, 30/12/1938)

O livro didático nacional ganhou um novo sentido. Segundo Munakata,

livro didático é para usar: ser carregado à escola; ser aberto; ser rabiscado; ser dobrado, ser lido em voz alta em alguns trechos e em outros em silêncio; ser copiado; ser transportado de volta à casa; ser aberto de novo; ser ‘estudado’ [...] Objeto para ser usado, livro didático implica não uma relação direta e imediata do aluno e do professor com o conteúdo, esse mundo platônico de formas inteligíveis, mas antes atividades, práticas e de fazeres, numa situação efetiva de ensino e aprendizagem (MUNAKATA, 1997, p. 204).

As possibilidades de usos do texto e os sentidos que ele ganha para o aluno são explorados por Negromonte na série *Meu Catecismo*. O autor abre o livro dois, voltado para a segunda série do ensino primário, com uma *Nota ao aluno*, por meio da qual o orienta para as possibilidades de usos do texto que o próprio texto sugere. Assim se dirige Negromonte ao seu leitor:

Criança!

Este catecismo é seu. Foi para você que eu o escrevi. Veja o nome dele: “MEU CATECISMO”. Leia-o com cuidado, estude nele com gosto. Pegue seus lápis de cores para colorir as figuras, mas tudo de uma vez, não. É para ir colorindo só a lição do dia. Complete as lições escrevendo o que falta. Faça os desenhos. O livro vai ficar todo estragado. Não faz mal. No fim do ano dê à mamãe para guardar: será uma ótima lembrança quando você for grande. E, para o ano você terá outro catecismo. Seja sempre bonzinho, queira bem ao Menino Jesus e reze por mim. (NEGROMONTE, 1942, p. 9)

Ao tornar o livro um espaço interativo, Negromonte sugeria uma mudança nas práticas educacionais, abrindo espaço para uma maior interação do aluno nas aulas, buscando assegurar uma formação sólida calcada nos saberes considerados elementares para a sua fé. O que se constata é que os novos sentidos que a catequese passa a adquirir no campo religioso reverberam no campo educacional e na produção de novas ferramentas de trabalho. O livro de catecismo muda, não apenas em seu formato, mas também nos sentidos que carrega como ferramenta pedagógica e veículo de formação religiosa.

## Considerações finais

A profusão de catecismos que se desenvolveu na modernidade, os variados formatos e usos que receberam, a presença, mas, sobretudo, a circulação intensa desses textos nos espaços e nas políticas públicas de educação, revelam o diálogo entre Igreja e modernidade e a apropriação das propostas modernas materializadas no catecismo, um impresso pedagógico, fruto de um projeto católico eficiente, atento às novas técnicas de produção desenvolvidas nos tempos modernos. O investimento da Igreja em um impresso de destinação pedagógica como o catecismo atingiu, com êxito, pontos nevrálgicos da instituição: contribuiu, diretamente, para a propagação da fé católica, para a superação do estágio de ignorância religiosa em que se encontrava o povo cristão e foi um instrumento eficaz para o empreendimento de uma nova cristianização. A mudança nas formas dos textos de catecismos traduzia uma mudança nos sentidos desses textos junto aos leitores tanto do ponto de vista doutrinário quanto pedagógico.

Observou-se que a nova configuração assumida pela catequese, juntamente com a ausência de uma literatura religiosa escolar produzida no Brasil e atualizada tanto em seus conteúdos quanto em sua pedagogia, criam uma demanda pela produção de livros de catecismo coerentes com os debates que vinham ocorrendo tanto no campo religioso quanto no educacional. Além disso, a produção da coleção de catecismos do padre Álvaro Negromonte estava associada as duas conjunturas favoráveis a sua publicação no período em questão: a conjuntura política que se configurava em torno de projetos educacionais e o mercado editorial que se abria para esse novo segmento, que compreendia as coleções pedagógicas. A produção de uma coleção de catecismos, escritos por um autor brasileiro em consonância com os debates educacionais e as contribuições das Ciências da Educação, conferem ao seu autor uma representação no interior do campo religioso de pioneirismo na renovação do movimento catequético, no Brasil, não apenas pela apropriação que ele fez dessas contribuições pedagógicas, como também, pelos novos livros que produziu, entendidos como ferramentas pedagógicas modernas, consoantes com as demandas dos novos tempos.

Se, por um lado, os estudos sobre impressos tem se constituído como uma das áreas que tem recebido forte investimento dos pesquisadores do campo da História da Educação, as pesquisas que têm os manuais de catecismo como objeto de estudo ainda são incipientes. Isso aponta para a necessidade de maior esforço de investigação nesse tipo de impresso, a fim de compreender melhor as estratégias utilizadas pelos educadores católicos em suas práticas educacionais na sociedade brasileira em diferentes períodos.

## Referências

- ARAÚJO, Emanuel. *A Construção do Livro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1986.
- AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Parte 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

BOLLIN, Antônio; GASPARINI, Francesco. *A catequese na vida da Igreja: notas de história*. São Paulo: Paulinas, 1998.

BOURDIEU, Pierre. “Gênese e estrutura do campo religioso”. In: BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 27-98.

BRASIL. *Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938*. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 29/09/2014.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Uso do Impresso nas Estratégias Católicas de Conformação do campo doutrinário da Pedagogia (1931-1935)”. In: *Cadernos Anped*, n. 7, 1994. p. 41-60.

\_\_\_\_\_. *Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 1998

\_\_\_\_\_. “A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil”. In: FARIA Filho, Luciano Mendes. *Modos de ler, formas de escrever: estudos de História da Leitura e da Escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 66-86.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora UNB, 1994.

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FERNÁNDEZ-ARMESTO, Felipe; WILSON, Derek. *Reforma: O cristianismo e o mundo 1500-2000*. Trad. Celina Cavalcante Falk, Rio de Janeiro: Record, 1997.

LAJOLO, Marisa. “Livro Didático: um (quase) manual de usuário”. In: *Revista Em Aberto*, nº 68, ano 16, 1996, p. 3-7.

MANGUEL, Alberto. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1997.

MARTINA, Giacomo. *História da Igreja: de Lutero aos nossos dias*. Tomo III - A Era do Liberalismo. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MARTINS, Wilson. *A Palavra Escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. São Paulo: Ática, 2002.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997. (Tese de Doutorado).

NEGROMONTE, Álvaro. *Meu Catecismo: 2º ano primário*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1942.

OLGA, Irmã. “Escola Nova Christã”. In: *Revista do Ensino*, Belo Horizonte – Estado de Minas Gerais: Órgão Oficial da Inspeção Geral de Instrução, ano X, n. 128-132, julho a dezembro de 1936. p. 65-76.

QUINET, Abbé. *Apontamentos do Catequista: notas pedagógicas*. Vol. 1: Dogma. Trad. Autorizada por Waleska Paixão. Petrópolis/RJ, Editora VOZES, 1935.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao editorial (1931-1981)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2001. (Tese de doutoramento).

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2001.

*Recebido em março de 2014*  
*Aprovado em junho de 2014*



**PRÁTICAS ESCOLANOVISTAS NO ENSINO PRIMÁRIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE  
IMAGENS FOTOGRÁFICAS DO GRUPO ESCOLAR LAURO MÜLLER (1946-1947)**  
*New school in Primary Education: an analysis of photographic images of School Group Lauro Müller  
(1946 - 1947)*

Fernanda Ramos Oliveira Prates<sup>1</sup>

Gladys Mary Ghizoni Teive<sup>2</sup>

## RESUMO

Neste artigo analisamos a prática de cinco Associações Auxiliares no Grupo Escolar Lauro Müller, de Florianópolis, capital de Santa Catarina, no período de 1946 e 1947. Dirigidas por alunos, estas Associações Auxiliares objetivavam contribuir para transformar a escola em uma “sociedade embrionária”. Para compreender como o “Lauro Müller” operacionalizou este e outros objetivos de base escolanovista, foram analisadas uma série de nove imagens fotográficas em interconexão com documentos oficiais e relatórios enviados pela direção deste grupo escolar ao Departamento de Educação. Tais análises nos possibilitaram constatar bricolagens de práticas inovadoras e tradicionais, levando-nos a concluir que é no espaço de encontro entre tradição e inovação que as imagens fotográficas nos oferecem um maior leque de possibilidades na área da história da educação, especificamente, no campo da cultura escolar.

**Palavras-chave:** Associações Auxiliares, Escola Nova, Imagens Fotográficas, Intertextualidade

## ABSTRACT

In this article we analyze the practice of five Auxiliary Associations in the Elementary School Lauro Müller, in Florianópolis, capital of Santa Catarina, in 1946 and 1947. Led by students, these Auxiliary Associations aimed to help transform the school into an “embryonic society”. To understand how the “Lauro Müller” operated this and other New School based objectives were analyzed from the perspective of intertextuality, a series of nine images interconnect with official documents and reports submitted by the direction of this school group to the Department of Education. Such analysis allowed us to observe a blend of innovative and traditional practices, leading us to conclude that it is in the intersection between tradition and innovation that the images offer us a wider range of possibilities in the history of education, specifically in the field of school culture.

**Keywords:** Auxiliary Associations, New School, Photographic Images, Intertextuality

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora do Instituto Federal de Santa Catarina. E-mail: fernanda.prates@univali.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: gladysteive@gmail.com

Transformar a escola em laboratório para a vida era uma das principais diretrizes da Escola Nova. Preconizava-se que a chave para o desenvolvimento intelectual e o progresso social estavam no lema: a escola centrada na criança e a escola centrada na comunidade, o qual exigia dos mestres uma maior compreensão da interdependência entre indivíduo e grupos (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 26). John Dewey, um de seus principais expoentes, defendia que a escola deveria ser convertida num genuíno centro de vida comunitária ativa. Em suas obras “A escola e a sociedade (1900) e “A criança e o currículo (1902), ele propõe que a escola deve se converter uma comunidade em miniatura, numa sociedade embrionária, devendo seu currículo associar-se à vida, de modo a possibilitar que a criança aprenda através da experiência direta, mais próxima do real, e não simplesmente noções abstratas e idealizações de uma vida futura. Coerente com este entendimento defendia-se que o conhecimento escolar precisava ter caráter social (DEWEY, 2002, p.35). No âmbito brasileiro, os chamados pioneiros da Escola Nova também defendiam a ideia de que as escolas modernas não poderiam ter apenas como finalidade o desenvolvimento individual do aluno, “sob moldes abstratos, mas hão de ser concebidas para que atendam as mais complexas funções da vida social” (LOURENÇO FILHO, 1978, p.247), colocando os conhecimentos a serviço da coletividade.

Dar nova forma a escola, transformando-a numa instituição social, significava organizar os saberes e as práticas escolares de modo que permitissem ao aluno compreender o funcionamento da sociedade, trazendo para a cultura da escola aspectos do cotidiano e projetando “a obra educativa além dos muros escolares” (MANIFESTO, 2006, p. 201). O trabalho isolado de cada aluno, tal como acontecia na “velha pedagogia”, deveria ser substituído, por situações de atividade conjunta de grupos, comissões, equipes e pelotões. Estas situações foram materializadas nas instituições complementares, mais comumente conhecidas como Associações Auxiliares da Escola, as quais, segundo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (2006, p.201), deveriam “ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais”.

### **Normatizações sobre as Associações Auxiliares da Escola em Santa Catarina**

Em Santa Catarina, as Associações Auxiliares da Escola começaram a ser organizadas muito timidamente a partir do final dos anos 1930. As primeiras instruções oficiais acerca de sua organização e funcionamento foram publicadas em 1942, através da Circular n.94, seguida das Circulares nº 32 e nº 76, ambas de 1943, e dos Decretos nº 3.025/44 e 3.030/44, que padronizaram os relatórios anuais sobre as Associações Auxiliares que os diretores de grupos escolares e dos estabelecimentos de ensino privado deveriam encaminhar ao Departamento de Educação. Na Circular n.94/1942, enviada aos inspetores escolares, auxiliares de inspeção, diretores de grupos escolares e professores de escolas isoladas, constam orientações acerca do preenchimento de um questionário sobre o funcionamento das Associações Auxiliares da Escola, o qual foi utilizado até a década de 1950. Nela, chamou-nos a atenção a advertência de que “a escola que não possui, pelo

menos, uma associação, não deu ainda sinal de que está em caminho de sua evolução e não despertou para essa vibração que todos precisamos experimentar” (SANTA CATARINA, 1942, p.1). Segundo Fairclough<sup>3</sup> (2001, p.156-7), as frases negativas são frequentemente usadas com finalidades polêmicas. Nesse caso, ela pressupõe a proposição, em algum outro texto, de que os grupos escolares e as escolas isoladas catarinenses não estavam organizando associações auxiliares, ou se estavam, estas não funcionavam adequadamente. Talvez, por conta deste pressuposto, o citado documento exagere na sua ênfase sobre a obrigatoriedade de registrar as atividades das associações por meio de livros e atas, “para que não haja, no futuro, alegação de sua não existência” (SANTA CATARINA, 1942, p.1).

Passado um ano, a Circular nº 76/1943, promoveu duras críticas ao funcionamento das Associações Auxiliares da Escola, sobretudo, no que se referia à centralidade da criança na sua gestão, denunciando que estas vinham, na sua maior parte:

1) sendo dirigidas e executadas, em tudo e por tudo, pelo professor; 2) que a colaboração dos alunos tem sido nula; 3) que o professor executa todo o serviço, aparecendo somente o aluno, “*in nomine*”; 4) que há jornal escolar feito exclusivamente pelo professor (redação, etc., e até a feitura (escrever do jornal); 5) que os recortes para os alunos são feitos pelo professor; 6) que o colar os recortes nos álbuns também é feito pelo professor, e assim por diante. Tudo é feito pelo professor e o aluno assina como se fosse seu trabalho [...] (SANTA CATARINA, 1943b, p.1).

E, pressupondo que em algum outro texto, não especificado, os professores tenham feito queixas e ou reclamações acerca da sobrecarga de trabalho e ou cansaço por conta do trabalho com as Associações Auxiliares, o produtor do texto da circular é mais uma vez taxativo:

Desejamos o trabalho da criança: com os seus mal traçados primeiros passos (maus recortes, álbum, às vezes, lambuzado de goma, artigos e notícias feitos com a graça de quem está engatinhando, etc.), e, através deles, no tempo e no espaço, poderemos ver sua evolução. Não pode haver professor sacrificado em virtude das associações auxiliares da escola. O professor é orientador, supervisor, e a criança é a executora (SANTA CATARINA, 1943b, p.1).

Diante de prováveis descaminhos e ou desentendimentos, o Departamento de Educação publicou em 28 de abril de 1944 o Decreto n.2.991, que aprovou as instruções para as Associações Auxiliares da Escola nos estabelecimentos de ensino estaduais,

---

<sup>3</sup> Norman Fairclough propõe uma análise tridimensional do discurso: o discurso como texto, o discurso como prática discursiva e o discurso como prática política. O “discurso como texto” refere-se à produção ou interpretação textual. Questões sobre forma e significado do texto são tomadas na análise, considerando aspectos de vocabulário (palavras individuais), gramática (combinação de palavras em frases), coesão (ligação entre frases) e estrutura textual (organização geral do texto). O “discurso como prática discursiva”, envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, partindo-se da premissa de que o consumo de textos se dá diferentemente em contextos sociais diversos. Embora dependa também dos aspectos formais do texto, esta análise diz respeito à força dos enunciados ou tipos de falas (pelo ato de promessas, pedidos ou ameaças, etc.), a coerência e as intertextualidades, estabelecida esta última, pela relação dialógica dos textos a partir de sua historicidade. O “discurso como prática política” é entendido como prática social, analisado em relação à ideologia e ao poder como forma de hegemonia (FAIRCLOUGH, 2001, p.36)

municipais e particulares. Na Circular nº 42/1944, que o apresentou às escolas, o tom é mais ameno em comparação com o das duas circulares anteriores:

O nosso mais acendrado empenho é no sentido de que se procure penetrar o espírito dessa organização, sondando o seu valor como meio disciplinar e como evolução da escola de ontem, quando os princípios sociais não mereciam os cuidados tão necessários à preparação do homem de amanhã. Por intermédio das associações bem orientadas, colocaremos a Escola nos moldes compatíveis à evolução, que a vida experimenta, visto ser a fonte preparadora das gerações em caminho de um plano melhor, condizente com a nossa civilização. (SANTA CATARINA, 1944a, p. 1).

Todavia, no último parágrafo, sutilmente, reaparece a preocupação do Departamento de Educação com o bom andamento das Associações, como pode ser constatado na oração: “Desejamos, ainda, que o vosso trabalho, guiado pelas diretrizes traçadas, encontre, no vosso bom senso, possibilidade de evolução, pois em circunstâncias especiais, será bem possível deparardes algum entrave que porá em jogo a vossa capacidade de ação, a vossa força de vontade, a vossa inteligência” (SANTA CATARINA, 1944a, p.1). Esta é seguida de uma última oração em negrito, desta vez, peremptória: “Não aconselhamos a existência de qualquer associação, senão bem cuidada, embora modesta”. Aqui novamente o uso do não/senão, na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD), indica que na avaliação do Departamento havia, sim, associações auxiliares mal organizadas e mal cuidadas nas escolas primárias catarinenses.

Esse decreto foi ratificado quase que integralmente pelo Decreto nº 3.735, de 17 de dezembro de 1946, que aprovou o “Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina”, um dos desdobramentos da Lei Orgânica do Ensino Primário, implantada pelo Decreto Estadual n. 298, de 13 de novembro de 1946<sup>4</sup>. Esta Lei, conhecida como “Reforma Elpídio Barbosa” – em homenagem ao então diretor do Departamento de Educação – referendou as normas da Lei Orgânica Federal do Ensino Primário, reestruturando o ensino primário catarinense nos moldes da Escola Nova. Para colocá-la em prática, menos de um mês após a sua promulgação, foi elaborado pelo Departamento de Educação, além do citado Regulamento, o “Programa para os Estabelecimentos de Ensino Primário” – Decreto nº 3.732, de 12 de dezembro de 1946, e o Regulamento para o Serviço de Inspeção Escolar” – Decreto nº 3.733, de 12 de dezembro de 1946.

De acordo com o novo Regulamento, eram as seguintes as associações auxiliares que deveriam ser implantadas nos grupos escolares e escolas isoladas catarinenses: Liga Pró-Língua Nacional; Biblioteca; Jornal Escolar; Clube Agrícola; Círculo de Pais e Professores; Museus Escolares; Centros de Interesse; Liga da Bondade; Clube de Leitura e Pelotão de Saúde. Cada uma delas deveria possuir uma diretoria, composta unicamente por alunos. A intenção era que estes presenciassem uma “vida social em miniatura”, com um mínimo de ajuda dos adultos. Seu objetivo era o de “oferecer aos alunos oportunidade

<sup>4</sup> Como os relatórios analisados neste artigo são referentes aos anos de 1946 e 1947, optamos por trabalhar com o Decreto n.2.991, de 28 de abril de 1944, haja vista que o Decreto n. 3.735 só foi publicado em 17 de dezembro de 1946.

de exercitar atitudes de sociabilidade, responsabilidade e cooperação”, além de “obter a colaboração do meio social e exercer influências favoráveis sobre o mesmo” (SANTA CATARINA, 1946b, p.2).

Analisando a referida legislação, salta aos olhos o cuidado do legislador em explicitar detalhadamente a atuação de cada uma das associações, utilizando exemplos de fichas de sócios, modelos de formulários, dísticos e flâmulas, orientações para escolha de seus dirigentes, o que denota a intenção de que estas instituições fossem postas em funcionamento com maior eficiência. O controle do seu funcionamento é perceptível nas orientações sobre como deveriam ser elaborados os relatórios de direção. Os diretores dos grupos escolares tinham a obrigação de anualmente apresentar ao Departamento de Educação um relatório das atividades desenvolvidas ao longo do ano, o qual seguia um modelo predeterminado. Não há neste modelo indicações no sentido de que deveriam ser anexadas imagens fotográficas aos relatórios: no entanto, algumas escolas, sobretudo os grupos escolares localizados nas maiores cidades do Estado, como o “Lauro Müller, lançaram mão desse recurso.

Neste artigo analisaremos nove imagens fotográficas anexadas aos relatórios enviados pelo Grupo Escolar Lauro Müller ao Departamento de Educação, as quais serão aqui analisadas em interconexão com os textos das circulares enviadas às escolas, nos anos de 1942, 1943 e 1944, dos decretos, regulamento, questionário e, também, dos textos dos relatórios enviados pela direção deste grupo escolar ao Departamento de Educação. Antes, porém, apresentaremos um breve estado da questão sobre o uso das fontes iconográficas na historiografia educativa

### **O uso das imagens fotográficas como fonte para a história da educação**

A partir do final dos anos 1990, intensificou-se entre os historiadores da educação a discussão acerca das possibilidades do visual como fonte e recurso metodológico na historiografia educativa. Instigados pela paradigmática obra de Peter Burke, “Visto e não visto. El uso de la imagen como documento histórico” (2001), multiplicaram-se as discussões acerca da importância das fontes iconográficas como instrumento de pesquisa, com o objetivo de obter informações significativas sobre a cultura escolar, especialmente as práticas cotidianas da escola. Ao lado de outras fontes consideradas até então não convencionais, tais como jornais, diários, planos de aula, plantas arquitetônicas, etc., os recursos imagéticos assumem papel importante nos novos e diferentes âmbitos que estão sendo pesquisados pela História da Educação. Segundo Burke (2004, p.11), “não teria sido possível desenvolver pesquisa nesses campos relativamente novos se eles tivessem se limitado às fontes tradicionais, tais como, documentos oficiais produzidos pelas administrações e preservados em seus arquivos”.

Entretanto, há cuidados que os pesquisadores devem ter ao utilizá-las como objeto de análise. Em primeiro lugar, é preciso ter claro que as fotografias são instrumentos de representação. No caso das fotografias escolares, como bem assinalou Rosa Fátima de Souza, elas expressam “uma maneira de ser e comportar na escola -, representações

de uma cultura institucional veiculadora de conhecimentos, valores, normas e símbolos considerados legítimos. Elas representam singularidades e identidades compartilhadas (SOUZA, 2001, p. 81). É justamente por conta desse seu caráter de representação e, portanto, “de intenção de verdade” que a fotografia torna-se uma “parceira do pesquisador pelos indícios que possa apontar”. Sem a sua “intervenção, particular e subjetiva”, ficaria limitada “ao simples registro documental ou como mera ilustração de um discurso predeterminado sobre a cultura escolar, construído em sua totalidade a partir das fontes escritas e em que a fotografia só vem a reforçar e ou visualizar os argumentos extraídos dos textos” (POZO ANDRES e RABAZAS, 2012, p.404).

Em linguagem “barthesiana”, a fotografia, concebida apenas como registro documental, teria o enfoque apenas de *studium*, ou seja, de um olhar assumidamente superficial. Já a fotografia observada sob o viés da subjetividade, chamada por Barthes de *punctum*, leva em consideração os detalhes que mais despertaram o observador. O *punctum* não está em evidência imediata; ele é descoberto pelo pesquisador (BARTHES, 1984). Cabe a ele descobrir este *punctum*, destacando o que está além das fotografias. A partir do confronto de suas fontes, vivências e experiências, o pesquisador vai preenchendo as lacunas históricas tal qual uma “câmara clara”. É imprescindível, ainda, que a fotografia seja entendida como uma forma a mais na interpretação do passado. Ela, tal como advertiu Kossoy (1998, p.114), “apenas traz informações visuais de um fragmento do real, selecionado e organizado estética e ideologicamente”. A fotografia ou um conjunto de fotografias apenas congela, nos limites do plano da imagem, fragmentos desconectados de um instante da vida das pessoas, coisas, natureza, paisagens urbana e rural. Cabe ao intérprete compreender a imagem fotográfica enquanto informação descontínua da vida passada, na qual se pretende mergulhar.

No que se refere à interpretação das imagens fotográficas, são muito interessantes os conceitos de visualização e visibilidade, ambos ligados à cultura visual. O primeiro, de acordo com as pesquisadoras espanholas Maria Del Mar del Pozo Andrés e Teresa Rabazas (2012, p.406), significa tornar visível ou representar através de imagens aquilo que não pode ser visto a uma simples vista. Este objetivo, segundo as pesquisadoras, parece ser o almejado pela grande maioria dos trabalhos históricos que incluem imagens fotográficas como ilustrações de um determinado discurso sobre a cultura escolar, construído a partir de fontes escritas, nos quais a fotografia tem a função precípua de visualizar ou reforçar as mensagens veiculadas no texto. O segundo conceito, transferido do campo da sociologia e dos *mass media*, significa

la capacidad de mostrar lo que estaba oculto, es decir aquellas costumbres, comportamientos, saberes y prácticas dominantes que tradicionalmente han permanecido en la intimidad del aula, en la esfera privada de la clase, que han constituido tramas culturales consistentes y persistentes a lo largo del tiempo y que no se han divulgado por otros medios escritos porque formaban parte de una tradición compartida por el colectivo docente y no aprendida en los manuales de Pedagogía o en las Escuelas de Magisterio (POZO ANDRÉS e RABAZAS, 2012, p.406-10).

Outros modelos procedentes do campo da semiologia utilizam, ainda segundo Pozo Andrés e Rabazas (2012), conceitos muito semelhantes ao sistema proposto por Panofsky para a interpretação de uma obra de arte, que parte da descrição da imagem e do contexto sócio-histórico em que foi produzida, até o descobrimento de seu significado simbólico (pré- iconográfico, iconográfico e iconológico). Regra geral, há unanimidade entre os estudiosos das imagens fotográficas no sentido de que não se pode compreendê-las sem um profundo conhecimento da cultura que as produz, o que exige do pesquisador uma análise paralela de texto e imagens, ao que se convencionou chamar de intertextualidade, a qual está relacionada à “diversidad de formas através de las cuales puede articularse un discurso y cómo su significado depende, no solo de um texto o imagen específicos, sino de su interconexión com otras imágenes o textos” (POZO ANDRÉS; RABAZAS, 2012, p.408).

### As Associações Auxiliares no Grupo Escolar Lauro Müller a partir de imagens

O Grupo Escolar Lauro Müller foi o segundo implantado no estado de Santa Catarina (1912) e o primeiro da capital. Fez parte dos primeiros sete grupos criados em Santa Catarina pela Reforma Orestes Guimarães (1911-1935) e durante meio século foi considerado uma escola-modelo para as normalistas da Escola Normal Catarinense e para os professores dos grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas do interior do estado. O nome de seu patrono também lhe dava distinção pelo fato de que Lauro Müller foi o primeiro governador de Santa Catarina e o político catarinense com maior prestígio, em nível federal, durante a Primeira República (TEIVE e DALLABRIDA, 2011, p.39). Sua construção e organização no ano de 1912 custaram aos cofres públicos o dobro dos demais grupos escolares, pela quantidade de materiais didáticos adquiridos em São Paulo e no Rio de Janeiro: mobiliário vindo dos EUA, museu escolar, laboratório de física e química, e toda a sorte de materiais didáticos que a pedagogia moderna exigia.

Localizado no coração da cidade de Florianópolis, próximo à catedral, ao palácio do governo e às sedes dos poderes executivo estadual e municipal, era o cartão de visitas do governador, prova cabal da modernidade pedagógica do Estado. Não sem razão, por ocasião da implantação da Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1946, foi a escola que, seguindo as prescrições do Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário, mais rapidamente reorganizou as suas Associações Auxiliares, as quais, segundo a avaliação do inspetor Adriano Mosimann, encontravam-se “em pleno funcionamento” (GRUPO ESCOLAR, 1946, p.12).

Com efeito, das dez associações previstas no “Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário”, oito foram implantadas no Lauro Müller<sup>5</sup>, e destas, cinco tiveram fotografias de suas atividades anexadas aos relatórios analisados, talvez por serem todas dirigidas por alunos (com orientação de uma professora, tal como exigia o regulamento)<sup>6</sup>: Liga Pró-Língua Nacional (2 fotografias), Pelotão de Saúde (3

<sup>5</sup> As duas associações que não foram criadas no Grupo Escolar Lauro Müller foram as do Clube Agrícola e a do Centro de Interesse, por razões não especificadas nos relatórios analisados.

<sup>6</sup> As demais: Círculo de Pais e Mestres e Biblioteca Escolar, eram dirigidas pela diretora, professores e pais.

fotografias)<sup>7</sup>, *Jornal Escolar* (2 fotografias)<sup>8</sup>, *O Clube de Leitura* (2 fotografias) e a *Liga da Bondade* (2 fotografias). De modo a efetuar a sua análise, dividimos as fotografias em dois blocos: o primeiro é composto de quatro fotografias realizadas no interior da escola, representando as ações da *Liga da Bondade* (1946), *Clube de Leitura* (1946) e *Pelotão de Saúde* (1946 e 1947). Do segundo, fazem parte cinco fotografias feitas na área externa do grupo escolar, representando o *Clube de Leitura* (1947), a *Liga da Bondade* (1947), o *Jornal Escolar* (1946) e a *Liga Pró-Língua Nacional* (1946 e 1947). Inicialmente procederemos à categorização das fotografias a partir de quatro enfoques, tradicionalmente aplicados pelos historiadores: quando? (contexto cronológico), onde? (contexto espacial), por quem? (autoria real ou suposta em termos de pública/privada) e por que se produziu a imagem? (utilização original que se pensava dar à foto) (POZO ANDRÈS, 2006, p.293). Depois dessa primeira etapa, faremos a análise do discurso, na perspectiva da intertextualidade.

### Imagens fotográficas realizadas no interior do grupo escolar

Não há, em nenhuma das quatro fotografias deste bloco, dados sobre o/a fotógrafo/a. Talvez tenham sido feitas pela diretora ou pelas professoras, com o objetivo de incluí-las no relatório enviado ao Departamento de Educação, ou também podem ter sido realizadas por um fotógrafo profissional especialmente contratado para tal. Note-se que nesse período, em Santa Catarina, a câmera fotográfica só era utilizada em ocasiões especiais e não para captar as atividades cotidianas, tal como acontece nos dias atuais.

As fotografias escolhidas pela direção para representar as ações da *Liga da Bondade* e do *Clube de Leitura*, no ano de 1946 são em tudo muito similares, como se pode depreender nas fotografias das figuras 1 e 2.

**Figura 1 - Liga da Bondade (1946)**



<sup>7</sup> Optamos por analisar apenas duas delas neste artigo.

<sup>8</sup> Optamos por analisar apenas uma delas neste artigo.

**Figura 2** - Clube de Leitura “Cruz e Sousa” (1946)

Ambas têm como cenário uma sala de aula e como foco central o quadro-negro lateral, recurso geralmente utilizado para a divisão da classe em diferentes níveis (fracos, médios, fortes), em cima do qual há três fotografias: no centro, a de Tiradentes – alçado pelos republicanos à herói nacional –, do presidente da República (lado esquerdo) e a do lado direito deduzimos ser do governador do Estado. No quadro-negro estão escritas pequenas frases. No caso da Liga da Bondade, lê-se apenas: “Grupo Escolar Lauro Müller - Liga da Bondade” e no do Clube de Leitura: “O livro é o nosso melhor amigo”, a qual resume em poucas palavras a concepção desta associação, que objetivava “desenvolver o gosto pela boa leitura e ao mesmo tempo oferecer às crianças uma poderosa fonte para a sua cultura e desenvolvimento social” (SANTA CATARINA, 1944b, p.27). Não fossem estas duas frases e a legenda que a diretora (ou quem organizou o relatório) escreveu embaixo de cada uma das fotografias, não as classificariamos como representações de ações da Liga da Bondade e ou do Clube de Leitura. De modo que podemos afirmar que, nesse caso, o significado de ambas as imagens fotográficas dependeu principalmente da interconexão das imagens com os textos, batizada pelo fotógrafo alemão Michael Nerlich como “iconotexto”, o qual significa que na relação entre texto e imagem se estabelece um diálogo e se cria uma história ainda não contada (POZO ANDRÉS, 2006, p. 305).

Num primeiro momento fomos levadas a concluir que as crianças que estão de pé encostadas no quadro-negro eram os membros da diretoria das associações, a qual, de acordo com o decreto, deveria ter um presidente, secretários, suplentes, monitores e ou auxiliares. Contudo, ao relacionarmos as imagens com os dados registrados no questionário anexado ao relatório de 1946, constatamos que o Clube de Leitura, por exemplo, possuía seis membros, entre diretor e suplentes, sendo três meninos e três meninas, e na fotografia há oito meninas de pé, sendo que destas, quatro parecem estar lendo/declamando, e as outras quatro apenas observando e ou esperando a sua vez para ler/declamar. Por conta desse indício, deduzimos que a fotografia pode estar representando a prática da chamada “Hora da boa leitura”, ou hora da declamação ou da anedota, dos discursos, que também segundo o Decreto n. 2.991/44, o Clube de Leitura

deveria organizar mensalmente. Estes momentos objetivavam “desenvolver as tendências dos leitores de acordo com suas inclinações, como sejam, a poesia, narrações, contos, biografias, anedotas, charadas, diálogos, dramatização, relatórios, discursos, formando um conjunto apresentável a qualquer instante” (SANTA CATARINA, 1944b, p.29). Deveriam versar de preferência sobre “a vida dos grandes homens, tanto na ciência como na leitura e arte, estimulando o hábito da leitura, o qual era visto como “um recreio para o espírito: aperfeiçoa os conhecimentos, amplia a imaginação e coloca o indivíduo na vereda de suas inclinações muitas emergidas em um simples capítulo” (SANTA CATARINA, 1944b, p.27). Tais atividades deveriam ser planejadas em conexão com a Biblioteca, outra associação auxiliar da escola, considerada “a parte material do Clube de Leitura” (SANTA CATARINA, 1944b, p.27).

Tido como a “parte moral “da Biblioteca, aos membros do Clube de Leitura caberia selecionar, com o auxílio da professora responsável, leituras, poesias, biografias, dramatizações, etc., “cheias de exemplos que nos servem de guia”, as quais “bem conduzidas só pode dar como resultado a melhor estabilidade do homem na vida” (SANTA CATARINA, 1944b, p.29). Em face da íntima relação entre o Clube de Leitura e a Biblioteca, ambas as associações deveriam ter o mesmo patrono que, no caso do Grupo Escolar Lauro Müller era “Luiz Delfino”, uma homenagem ao eminente médico, poeta e senador por Santa Catarina no início do regime republicano. Juntas, estas duas associações deveriam promover campanhas para adquirir livros, como a “Campanha Pró-Biblioteca”, realizada em 1947, que obteve 51 livros em doação e verba para a compra de 50 livros (GRUPO ESCOLAR, 1947, p.37).

No que se refere aos três alunos que aparecem de pé junto ao quadro-negro na fotografia que representa a Liga da Bondade – dois meninos pequenos e uma menina mais crescida – não podemos conjecturar se eram os membros da diretoria, a qual deveria ser composta pelo presidente, secretário e monitores, haja vista que o relatório analisado não especifica o número de membros que compunham a sua diretoria e nem os seus nomes, como aconteceu no caso do Clube de Leitura. Eram, com certeza, sócios da Liga, posto que, segundo o questionário já citado, todos os alunos da escola estavam engajados nesta Associação. E quanto às classes? Em ambas as fotografias foram contempladas apenas duas fileiras de alunos, sendo que os retratados na imagem que representa o Clube de Leitura estão atentos à leitura dos colegas, e os da Liga da Bondade, olham para o fotógrafo. Nos dois casos, os alunos amontoam-se nas carteiras, que apesar de serem individuais, têm cadeiras móveis, o que possibilitou juntar duas ou três crianças em uma só carteira. Talvez este tenha sido um recurso do/a fotógrafo/a para abarcar um maior número de alunos, apesar de só aparecerem duas filas de carteiras. As salas de aula retratadas nas duas fotografias são idênticas, talvez seja a mesma, mas os alunos não são os mesmos e a ausência da papeleta no canto direito do quadro-negro, no primeiro caso, demonstra que as fotos não foram realizadas no mesmo dia.

A ausência da professora, em ambas as fotografias, parece indicar que, ao contrário das veementes críticas do Departamento de Educação, consubstanciadas nas circulares enviadas às escolas, no “Lauro Müller”, as crianças ocupavam um lugar privilegiado nas

Associações Auxiliares, cabendo às professoras a tarefa de orientá-las e cooperar com as suas atividades, quando solicitadas. Sua ausência, portanto, nos pareceu coreografada, de modo a comprovar aos técnicos que as professoras daquele grupo escolar haviam compreendido os postulados da Escola Nova no que se referia ao papel central da criança no processo de ensino-aprendizagem, a necessidade de sua liberdade e autonomia.

A figura de número 3, também de 1946, representa o Pelotão de Saúde. Como as anteriores, foi coreografada em uma sala de aula e focaliza apenas os membros do Pelotão de Saúde, devidamente paramentados com indumentária branca, a qual não era exigida pelo Regulamento, que previa apenas o toucado e a flâmula, ambos brancos, com o dístico: Saúde, Força e Alegria, que deveria ser escrito com letras vermelhas (SANTA CATARINA, 1944b, p.32).

**Figura 3 - Pelotão de Saúde “Oswaldo Cruz” (1946)**



O traje completo, parece ser uma criação do Grupo Escolar Lauro Müller, com o intuito de dar mais elegância e garbo ao Pelotão do Lauro Müller. Uma das crianças ao centro tem algo nas mãos. A cena não parece configurar um momento de reunião informal do grupo, pois só estão quatro (dois meninos e duas meninas) dos doze monitores informados no Questionário enviado ao Departamento de Educação em 1946. Talvez tenha sido uma sessão especial desta Liga, haja vista a indumentária caprichada, contudo, a classe de alunos não é flagrada pela câmera do fotógrafo, como nas outras duas fotografias analisadas.

Os quatro membros do Pelotão de Saúde estão posicionados atrás de uma mesa, que parece ser a da mestra, sobretudo por conta do vaso de flores, considerado por João dos Santos Areão, técnico do Departamento de Educação que a partir de 1947 ocuparia a função de inspetor das Associações Escolares do Estado de Santa Catarina – como um dos símbolos da “escola nova”, da “escola viva”, “risonha e franca”, como podemos observar no excerto de um de seus relatórios de inspeção:

Todas as escolas apresentam aspecto bem diferente do de até agora: vasos, ou melhor, latinhas e caixinhas (com funções de vasos) contendo variadas folhagens, flores e até lindíssimos espécimens parasitas, cujos cuidados estão a cargo dos próprios alunos; quadros com recortes de revistas e jornais, para o estudo da aritmética, história, etc., dão às salas de aula um ambiente inteiramente novo para as crianças e impressionam agradavelmente até visitantes que, logo de entrada se convencerão de que a ‘escola vive’ (MARASSI, Apud TEIVE, 2014, p.145). [grifos nossos]

Novamente nesta imagem, o quadro-negro é o objeto central no cenário e sob ele está um quadro de fotografias, embaixo do qual está centralizado um crucifixo – objeto que havia sido banido das escolas públicas catarinenses a partir da Reforma Orestes Guimarães (1911) – ladeado por duas bandeirolas, sendo a da esquerda, a do Brasil. No centro do quadro-negro foi afixada uma imagem, não decifrada, e no canto esquerdo há uma foto em tamanho grande do Presidente da República, Getúlio Vargas. Aqui, novamente, a mestra não intervém na *mise en sciène* da ação da Associação Escolar, sendo o grupo de alunos novamente colocado no foco da atenção, agindo “autonomamente”, tal como ditava a Escola Nova. Em 1947, novamente a sala de aula foi escolhida como cenário para a imagem que deveria retratar as atividades do Pelotão de Saúde do “Lauro Müller”, conforme a figura abaixo:

**Figura 4** - Pelotão de Saúde “Osvaldo Cruz” (1947)



O quadro-negro é novamente o destaque, mas desta vez trata-se do quadro central, à frente da classe – recurso-chave para a prática do método simultâneo – onde foi registrada uma mensagem acerca de uma campanha que a Liga deveria estar promovendo, a qual poderia estar relacionada a uma das três funções desta Associação: zelar pela limpeza do prédio; cuidar da higiene dos alunos; prestar socorros de emergência (SANTA CATARINA, 1944b, p.32). Há também uma figura colocada ao pé do quadro, e sob uma mesa há um cartaz, ambos indecifráveis. Com exceção do menino que lê algo e está de uniforme, os demais estão vestidos de branco, o que sinaliza que eram da diretoria da Associação. Ao contrário da fotografia anterior, nesta o fotógrafo focalizou as carteiras, que estão vazias. A mestra, está ausente, reforçando mais uma vez modelo de escola que se considerava correto.

Estas quatro imagens fotográficas permitem visualizar em primeiro lugar a cultura material do Grupo Escolar Lauro Müller, composta por objetos que portam significados, os quais é preciso desvendar pelas pistas que nos oferecem. É emblemático o fato de o quadro-negro figurar em todas as imagens fotográficas deste grupo. Trata-se, sem dúvida, de um objeto dotado de um poder simbólico especial – espaço central da prática do ensino simultâneo e das lições de coisas, ícones da chamada Pedagogia Moderna. A ausência da professora ao seu lado, posição arquetípica, parece querer indicar que, consoante aos postulados da Escola Nova, no Grupo Escolar Lauro Müller, o centro do processo de ensino-aprendizagem era o aluno e que as “instituições não foram feitas para os professores e sim para a criança, preparando-a, ‘para a vida e pela vida’ (SANTA CATARINA, 1945, s/p.). Esta era, sem dúvida, uma das principais dificuldades das escolas catarinenses, como pudemos constatar nos textos das circulares enviadas às escolas. A ideia de que a criança deveria ser o centro, ao invés do professor, como até então havia acontecido, parece ter desestabilizado a cultura das escolas, marcada pela presença do “professor - sol comeniano”. Sua retirada do cenário das fotografias era certamente uma estratégia para confirmar que no Lauro Müller, a criança era o sol, sob o qual girava todo o processo educacional. O discurso fotográfico, portanto, objetivava orroborar o texto escrito nos relatórios, pontilhado de afirmações do tipo “todas as professoras **emprestam a sua colaboração** às associações auxiliares da escola, cooperando com seus alunos, **sempre que os dirigentes solicitam-lhes cooperação** ( GRUPO ESCOLAR, 1946, p.21) ou todas as **professoras encarregadas de orientar** alguma instituição, desempenharam bem o seu trabalho (GRUPO ESCOLAR, 1947, p.23). [grifos nossos]

Por outro lado, a presença das carteiras escolares, em três das quatro fotografias, denota permanências da velha escola, uma vez que nos dois relatórios enviados ao Departamento é informado que este, bem como todo o mobiliário do Lauro Müller eram os mesmos adquiridos em 1912, ano da inauguração do estabelecimento. No relatório de 1946 consta que “o mobiliário escolar, que conta com mais de 33 anos de uso, tem sido bem conservado. Todas as crianças usam, sobre a carteira, uma folha de papel, à guisa de toalhinha, para que não tenham ensejo de danificar as carteiras (GRUPO ESCOLAR, 1946, p.5) e no de 1947 é registrado que “o mobiliário escolar tem sido muito zelado. Está, por isso, em bom estado de conservação. As crianças continuam a usar sobre as carteiras uma folha de papel mais grosso, que passou a constituir parte integrante do material escolar (GRUPO ESCOLAR, 1947, p.4-5). Adquiridas em Boston, nos EUA, as carteiras compradas pelo governo do Estado para o Lauro Müller eram as do *Systema Chandlers*, na época consideradas as mais higiênicas e modernas, uma vez que possibilitavam a adaptação da mesa e da cadeira às medidas dos alunos. Através de um grosso pé em tubo de ferro, a cadeira podia subir ou descer, bem como a mesa, segundo o mesmo sistema. Essas carteiras possuíam mesa e cadeira separadas, de madeira e ferro, com tinteiro, prateleira, mesa fixa ao chão e banco móvel (ALCANTARA, 2014, p. 294). Passados mais de trinta anos, não era certamente o mobiliário mais adequado para uma proposta de base escolanovista, onde mais do que ouvir e ou olhar o que o mestre dizia e ou mostrava, as crianças deveriam trabalhar, construir, criar e investigar ativamente, o que exigia a arrumação da classe de um modo menos fixo, mais espontâneo.

A presença dos/as alunos/as agrupados, do quadro-negro, das carteiras e a ausência da professora nas fotografias desse bloco, dizem muito sobre a imagem idealizada que a diretora e as professoras do Grupo Escolar Lauro Müller tinham e queriam transmitir aos seus superiores acerca de como deveria ser a prática das Associações Auxiliares da Escola. Isso não significa, em hipótese alguma, que ações tal como as representadas nestas imagens não tenham acontecido realmente. O que nos parece relevante, não obstante, é o fato de terem sido estas cenas as consideradas mais significativas para comunicar o modelo de prática tido como o mais correto no que se refere as Associações Auxiliares.

### Imagens fotográficas realizadas na parte externa do grupo escolar

A exemplo das fotografias anteriormente analisadas, nas imagens deste segundo bloco não há dados sobre o/a fotógrafo/a. Se as fotografias internas, do bloco anterior, tinham a sala de aula como cenário privilegiado, o quadro-negro, as carteiras e a mesa da professora foram os recursos materiais mais utilizados; nas fotografias externas escolhidas para retratar as ações do Clube de Leitura, Liga da Bondade, Jornal Escolar e Liga Pró-Língua Nacional, o objeto mais repetido é, sem dúvida, a meia mobília destinada aos visitantes, a qual juntamente com o “bureau”, um armário e uma estante compunham o gabinete do diretor (TEIVE, 2014, p.213). Este mobiliário, composto de uma pequena mesa redonda e quatro cadeiras, aparece na fotografia da Liga da Bondade, do Clube de Leitura e da Liga Pró-Língua Nacional no relatório de 1947 (figuras de número 5, 6 e 7), estando, desse modo, fora do contexto em que deveria ser utilizado: a sala de recepção de visitantes, pais, autoridades, etc. Sob a mesa, nas três imagens, foi colocado um vasinho de flores, cuja presença, como no primeiro bloco de fotografias, mais do que um mero complemento estético, parece ter o objetivo de comunicar ao Departamento de Educação que o “Lauro Müller” era uma “escola viva”.

**Figura 5** - Clube de Leitura “Cruz e Sousa” (1947)



**Figura 6 - Liga da Bondade (1947)****Figura 7 - Liga Pró-Língua Nacional**

Na figura 5 os membros do Clube de Leitura estão sentados nas cadeiras e um deles, de pé, entrega algo para uma aluna, que presumimos seja um prêmio, uma vez que no relatório de 1947 consta que esta e outras associações da escola promoveram concursos e instituíram prêmios aos vencedores. Na figura 6, todos estão de pé e uma aluna – que segundo a legenda é membro da Liga da Bondade – agacha-se para colocar um calçado no pé de uma criança, que não está uniformizada, levando-nos a deduzir que não se trata de uma aluna da escola. Imaginamos que aos diretores e professores dos grupos escolares fosse difícil representar em imagens fotográficas as ações da Liga da Bondade, tal como é afirmado no Decreto n. 2.991/1944, que aprovou as instruções para as Associações Auxiliares da Escola (SANTA CATARINA, 1944b, p. 24):

Dentre as associações postas em prática pelos nossos educandários, a fim de mais amplamente difundir os ditames da escola nova, é, sem dúvida, a Liga da Bondade a que maior dificuldade apresenta devido ao seu fundo puramente psicológico..... Pelo nome vê-se que a função da Liga é transcendental, pois a bondade não passa de um sentimento que os sentidos não podem perscrutar, senão pela convivência, pela muita compreensão, pelos atos, enfim, que dimanam do ser em observação.

A Liga da Bondade teria como objetivos principais o de oferecer aos alunos oportunidades “para acordar do seu íntimo, qualidades que despertadas dariam ensanchas para um encaminhamento diferente ao tomado na vida; de “movimentar as propriedades que o coração encerra para fazermos pulsar em uníssono com aqueles que o educam e fazem dele toda a sua alegria, confiança e fé” (SANTA CATARINA, 1944b, p.25) e, ainda, de “levantar o moral dos nossos alunos, baseados no princípio de que se os caracteres se não se plasmam, modificam-se com a prática dos bons hábitos, transformando, gradativamente, os pequenos costumes em virtudes permanentes” (SANTA CATARINA, 1944b, p.25). Para alcançar estes propósitos os seus membros deveriam ser muito bem escolhidos, só devendo ser aceitos “aqueles considerados completamente bons, isto é, os que podem servir de modelo aos demais” (SANTA CATARINA, 1944b, p.25). Para esta avaliação não deveria ser considerada apenas a sua vida escolar, mas a sua vida externa, isto é, “bons na rua, em casa, para os companheiros, enfim, crianças integralmente boas” (SANTA CATARINA, 1944b, p.25). No ato da posse, cada novo sócio deveria ler o seguinte compromisso: “Assumo o compromisso de me tornar ainda melhor aluno, melhor filho e melhor amigo dos meus colegas; a respeitar os mais velhos, a zelar pelos bens públicos e a proteger os animais. Se eu falhar nesses propósitos, aceito a punição que me for aplicada” (SANTA CATARINA, 1944b, p.27).

Na última figura em que aparece a meia móbil (nº 8), um grupo de sete alunas que, segundo a legenda incluída no relatório de 1946, eram da Liga Pró-Língua Nacional, estão ordenadamente colocadas em volta da mesa, com faixas de seda no peito, e uma delas empunha uma bandeira. Quase podemos ouvi-las entoando a frase-símbolo da Liga: “Tudo pela grandeza do Brasil”, a qual deveria ser dita pelos seus membros no final das sessões e de toda correspondência (SANTA CATARINA, 1944b, p.4). Considerada uma instituição “essencialmente nacionalizadora”, esta Associação deveria contribuir para a consecução da principal missão da escola: “formar brasileiros de corpo e alma” (SANTA CATARINA, 1944b, p.2). Por conta de sua importância, dela só deveriam participar apenas os alunos das classes mais avançadas, para um processo interativo com os menores.

Nas figuras 8 e 9, o cenário é o pátio, o interno, no caso da Liga Pró-Língua Nacional, local mais escolhido em todas as fotografias externas, e o pátio externo, no caso da fotografia do Jornal Escolar.

**Figura 8** – Liga Pró-Língua Nacional (1947)**Figura 9** - Jornal Escolar (1946)

A primeira, anexada ao relatório de 1946, traz os membros da diretoria da Liga Pró-Língua Nacional “Afonso Arinos” formados, tendo o seu presidente como guia empunhando a flâmula-símbolo da Associação, a qual deveria ter 0,60 de comprimento por 0,30 de largura em campo amarelo e o mapa do Brasil em cor verde e faces duplas (SANTA CATARINA, 1944b, p.3). Observa-se nesta imagem outra inovação do Grupo

Escolar Lauro Müller em relação ao que era prescrito no regulamento: o presidente e seus auxiliares vestem uma camiseta com o mapa do Brasil no centro, a qual, a exemplo da vestimenta branca do Pelotão de Saúde, pode significar uma forma de distinguir-se dos demais grupos escolares, sobretudo nos desfiles públicos. O regulamento previa que nas festas e comemorações escolares esta Liga, como também a do Pelotão de Saúde, deveriam formar separadamente, distinguindo-se, desse modo, dos demais alunos da escola.

Constatamos, que tanto em 1946 quanto em 1947 a Liga Pró-Língua Nacional esteve à testa da maioria das festas, campanhas e concursos realizados no “Lauro Müller”, seguindo à risca as orientações no sentido de que “na cooperação das datas festivas, a Liga terá sempre oportunidade de contribuir com o programa organizado, com poesias patrióticas, com saudação à Bandeira, com leitura de páginas cívicas, com pequenos discursos, com biografias de vultos proeminentes” (SANTA CATARINA, 1944b, p.3). Além das festividades de cunho cívico-patriótico (descobrimento, independência, proclamação da República) e a do encerramento do ano letivo, a Liga Pró-Língua Nacional participou ativamente da organização das festas em comemoração ao aniversário do grupo escolar, a do “Álbuns em desfile”<sup>9</sup>, do aniversário da Rádio Brasil<sup>10</sup> e, ainda, as festas organizadas no encerramento dos concursos e campanhas promovidos, como por exemplo a da “Campanha Pró-Monumento Olavo Bilac”, em 1946, que teve a encenação de uma peça apresentada no Teatro Álvaro de Carvalho, e a Campanha “Pró-Biblioteca”, organizada em 1947, que mereceu quatro fotografias no relatório enviado ao Departamento de Educação do mesmo ano (GRUPO ESCOLAR, 1946, p.34; 1947, p.40). Além disso, participou da organização da chamada “Hora da Arte”, na qual deveriam ser destacados os “feitos dos grandes vultos nacionais”.

A profusão de festas realizadas no Grupo Escolar Lauro Müller era avaliada pela sua diretora, professora Maria da Glória Mattos, como um avanço proporcionado pelo Programa de 1946. Na sua opinião, o novo programa “fala ao professor”. “Tem valor pela sua clareza e simplicidade, pela harmonia do seu conjunto, perfeitamente adaptável à escola que educa moral e socialmente. Ele prevê esta modalidade de ensino: educar socialmente, proporcionando à criança uma existência alegre e feliz, no seio da escola”. E continuava: “As crianças gostam das campanhas educativas, das competições, das festas, dos jogos, dos concursos. Esta é a verdadeira escola”, arrematava, comparando o novo programa com o velho, avaliado como muito extenso e por isso não permitindo “a suspensão de aulas”, “tendo todos que olhar somente para ele. Encarado pelo professor “com desânimo” e o diretor “tendo de abster-se de tudo quanto venha alegrar o ambiente, no seu conjunto, para não perderem aulas” (GRUPO ESCOLAR, 1946, p.8).

<sup>9</sup> Dentre as competências da Liga Pró Língua Nacional preconizadas no Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no estado de Santa Catarina figura a organização de álbuns de coisas nacionais. Estes deveriam ser confeccionados pelas classes do 4º ano dos grupos escolares e do 1º, 2º e 3º anos do Curso Complementar, reunindo recortes trazidos pelos alunos em cadernos especiais com o título respectivo, como por exemplo: “Vultos Nacionais”; “Os grandes soldados do Brasil”, “Vistas brasileiras”, etc. (SANTA CATARINA, 1944b, p.4).

<sup>10</sup> De acordo com o Relatório de 1946, para a instalação da estação de rádio, chamada de Rádio Brasil, foram adquiridos pela escola, através de campanhas organizadas pela Liga Pró-Língua Nacional: um toca-discos, um amplificador, um estabilizador, dois alto-falantes, um móvel, prateleiras e uma coleção de 50 discos (GRUPO ESCOLAR, 1946, p. 36-7).

Em sintonia com esta avaliação, são frequentes nos relatórios afirmações do tipo “são verdadeiramente bem acatadas pelas crianças nossas festividades escolares, que se tornam mais atraentes ainda quando uma Instituição resolve criar [a qual supomos ser a Liga Pró-Língua], uma taxa para as entradas (0,20 ou 0,50). Então atraídos pelo entusiasmo infantil dos filhos, comparecem os pais e outras pessoas da família” (GRUPO ESCOLAR, 1947, p. 32), ou “A RADIO BRASIL, emissora interna, é a alma das festas,” comemorações e campanhas educativas” (GRUPO ESCOLAR, 1947, p. 32), ou ainda, “as festas escolares exercem poderosa influência social nas crianças” (GRUPO ESCOLAR, 1947, p. 32). Tendo em vista toda esta relevância, a diretora afirmou, no relatório de 1946, que estava sendo providenciado para o ano seguinte “um palco desmontável e coberto, no pátio interno, para representações teatrais” (GRUPO ESCOLAR, 1946, p.6), o que todavia, não foi observado nas fotografias dos festejos do ano de 1947, as quais revelam que as festas continuaram sendo realizadas no pátio interno do grupo, como no ano anterior.

Quanto à fotografia escolhida para retratar a Associação Jornal Escolar intitulada “A criança brasileira”, no relatório de 1946 (Figura 7), chamou-nos a atenção, em primeiro lugar, o fato de ter sido escolhido apenas um aluno para representá-la, haja vista que, nas demais, as crianças estão sempre em grupo, como que para representar o caráter social das Associações. Em segundo lugar, o fato de o aluno escolhido estar descalço. Entendendo que todo e qualquer elemento e ou pessoa que aparece nas imagens fotográficas foi cuidadosamente coreografado para conseguir o efeito desejado e, que nas demais fotografias anexadas aos relatórios analisados, os alunos estão sempre muito bem apresentados, nos perguntamos: quê efeito a direção e as professoras do Grupo Escolar Lauro Müller desejavam produzir nos técnicos do Departamento de Educação ao escolher a imagem do aluno descalço para retratar esta associação, que tinha como um de seus objetivos “levar notícias a todos os lares” e a outras escolas do estado e fora dele, até do exterior<sup>11</sup>? (GRUPO ESCOLAR, 1946, p.21).

Certamente não era incomum, nesse período, a presença nesta e nas demais escolas primárias catarinenses, de alunos sem calçados, haja vista que o regulamento de 1946, tal como o de 1914 (Reforma Orestes Guimarães), facultava aos alunos frequentar as aulas descalços. O que nos parece incomum é a escolha justamente de um aluno descalço para representar uma Associação Auxiliar de uma escola tida como modelo para as demais. Mais estranheza ainda nos causou o fato de que em sala de aula, na disciplina de “Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho”, introduzida nos quatro anos do currículo dos grupos escolares pelo Programa de 1946, as professoras deveriam ministrar conteúdos relacionados à higiene e à saúde, dentre os quais se destaca os males do pé descalço (SANTA CATARINA, 1946a, p.24). Ademais, também na pauta do Pelotão de Saúde, esta questão ganhava destaque, como pode ser constatado no excerto abaixo:

---

<sup>11</sup> De acordo com o relatório de 1946 “O Jornal A Criança Brasileira figurará num certame educativo, a realizar-se neste mês de dezembro, no Uruguai” (GRUPO ESCOLAR, 1947, p.22) e o de 1947: “O Jornal A Criança Brasileira tem sido remetido periodicamente ao Uruguai, de onde recebemos jornais de várias escolas, permitindo-nos, assim, um interessante intercambio cultural. (GRUPO ESCOLAR, 1947, p.23).

Os dois grandes flagelos do nosso sertão são: o amarelão e o impaludismo. Contra esses males, muito se tem trabalhado, entretanto o seu combate não tem merecido, na escola, a campanha que se faz mister. A força de repetição, de correção dos maus hábitos, contribuiria para amainar, pelo menos, o surto de expansão que ameaça os lugares menos precavidos de ensinamentos higiênicos. Nada supera a escola para levar adiante uma campanha nesse sentido. Daí a necessidade da campanha ao pé descalço .... O Pelotão de Saúde é, por assim dizer, a aguarda avançada de um trabalho de grandes consequências, uma vez desenvolvido como deve ser (SANTA CATARINA, 1944b, p. 30).

Talvez por essa razão, no ano seguinte, 1947, a Liga da Bondade tenha promovido uma campanha para angariar fundos para comprar calçados, como sugere a fotografia escolhida para compor o relatório do mesmo ano (Figura 6). A exemplo do primeiro bloco, neste também é flagrante a ausência da professora, o que entendemos, como já dito, como um signo das mudanças efetuadas em relação à escola dita tradicional, na qual a mestra ocupava um lugar privilegiado.

### Considerações finais

A análise das imagens fotográficas anexadas aos relatórios enviados pelo Grupo Escolar Lauro Müller ao Departamento de Educação, nos anos de 1946 e 1947, nos possibilitou concluir que o seu intuito era o de comprovar a prática das inovações consubstanciadas em circulares, programas, regulamentos, etc., no que se refere às associações auxiliares. Em cada uma delas encontramos signos que, sob a ótica do/a fotógrafo/a, deveriam ser indicativos de que o “Lauro Müller” dava sinais de estar “no caminho de sua evolução” e havia despertado “para essa vibração que todos precisamos experimentar”, advertência feita pela Circular nº 42 (SANTA CATARINA, 1942, p.1) com o intuito de estimular as escolas catarinenses a organizar as Associações Auxiliares de modo a sintonizarem-se com a Escola Nova, recentemente oficializada no Estado. E foi justamente através desta simbologia que pudemos constatar que, na maioria das imagens, os objetos, mobiliários e ou a coreografia dos alunos escolhidos para retratar as práticas escolanovistas das Associações Auxiliares, apontavam para permanências da antiga escola, as quais a Escola Nova desejava ver extintas, como por exemplo, a centralidade do quadro-negro e das carteiras fixas ao chão, verificadas nas imagens do primeiro bloco. Outras vezes, os traços das mudanças pedagógicas saltaram aos nossos olhos, como por exemplo, a ausência das professoras na *mise en scène* da ação escolar, e, outras vezes, os signos da mudança foram muito sutis, só podendo ser percebidos através do que à primeira vista poderia ser considerado uma insignificância, como um vasinho de flores.

Essas sutilezas só puderam ser percebidas mediante a contextualização das imagens fotográficas e seu entrecruzamento com outras fontes, num excitante exercício de intertextualidade. Concordamos com Pozo Andres e Rabazas (2012) de que é na trajetória de continuidades e rupturas que o estudo das imagens fotográficas adquire seu significado mais profundo. Através delas, muitas vezes mais do que nos textos, pode-se constatar as mesclas e ou bricolagens de práticas tradicionais e inovadoras realizadas pela

escola. Concluímos, pois, que é no espaço de encontro entre tradição e inovação que as imagens fotográficas nos oferecem um maior leque de possibilidades na história da educação, especialmente no campo da cultura escolar.

### Referências

- ALCANTARA, W.R. R. (2014). *Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações* (São Paulo, 1874 -1914). Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. USP. São Paulo. 339p.
- BARTHES, R. (1984). *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- BURKE, P. (2004). Introdução/Fotografias e retratos. In: *Testemunha ocular. História e imagem*. Bauru: Edusc, p. 11-41.
- BURKE, P. (2001) Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico. Barcelona: Crítica.
- DEWEY, John (2002). *A escola e a sociedade*. A criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- GRUPO ESCOLAR LAURO MULLER (1946). *Relatório do Grupo Escolar Lauro Müller e do Curso Complementar Anexo*. Florianópolis. Disponível no Museu da Escola Catarinense.
- GRUPO ESCOLAR LAURO MULLER (1947). *Relatório do Grupo Escolar Lauro Müller e do Curso Complementar Anexo*. Florianópolis. Disponível no Museu da Escola Catarinense.
- KOSSOY, B. (1998). Iconologia: caminhos da interpretação. In: *Fotografia e história*. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, p. 97-121.
- LOURENÇO FILHO, M. B. (1978). *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos.
- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). (2006). *Revista Histedbr On Line*. Campinas. nº especial, ago. p.188-204.
- MARASSI, T.B. (2014). João dos Santos Areão fala às semanas: os temas da nacionalização do ensino. In: TEIVE, G. M. G. *Professor Areão: experiências de um bandeirante paulista do ensino em Santa Catarina (1912-1959)*. Florianópolis: Insular.
- POZO ANDRÉS, M. del M. (2006) Imágenes e Historia de la Educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Revista Historia de la Educación*, n.25. p. 291-312.

POZO ANDRÉS, M del M.; RABAZAS, T. (2012). Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas. *Revista de Ciencias de la Educación*. n.231-232. jul/dec. p.401-414.

SANTA CATARINA (1942). Circular n. 94, de 21 de outubro de 1942. Florianópolis: IOESC.

SANTA CATARINA (1943). Circular n. 76, de 16 de maio de 1943. Florianópolis: IOESC.

SANTA CATARINA (1944a). Circular n.42, de 10 de maio de 1944. Circular n. 76, de 16 de maio de 1943. Florianópolis: IOESC.

SANTA CATARINA (1944b). Decreto-Lei Estadual nº 2.991, de 28 de abril de 1944. Aprova as instruções para as Associações Auxiliares da Escola nos estabelecimentos de ensino estaduais, municipais e particulares. Florianópolis: IOESC.

SANTA CATARINA (1945). *Relatório da reunião dos Inspectores Escolares e Diretores de Grupos Escolares de Santa Catarina*. s/p.

SANTA CATARINA (1946a). Decreto-Lei Estadual nº 3.732 de 12 de dezembro de 1946. Expede o programa para os estabelecimentos de ensino primário do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: IOESC.

SANTA CATARINA (1946b). Decreto-Lei Estadual nº 3.735, de 17 de dezembro de 1946. Estabelece o Regulamento para os Estabelecimentos de Ensino Primário. Florianópolis: IOESC.

SOUZA, R.F. de. (2001). Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. In: *Educar em revista*, , n. 18, p. 75-102.

TEIVE, G. M. G.; DALLABRIDA, N. (2011). *A Escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

TEIVE, G. M. G. (2014). *Professor Areão: experiências de um bandeirante paulista do ensino em Santa Catarina (1912-1959)*. Florianópolis: Insular.

*Recebido em junho de 2014  
Aprovado em setembro de 2014*

## MEMÓRIA E IDEIAS EDUCATIVAS EM MOVIMENTO: O LEGADO DE FRANCISCO LUCRÉCIO E IRONIDES RODRIGUES

*Memory and educational ideas in motion: the legacy of Francisco Lucrécio and Ironides Rodrigues.*

Gilca Ribeiro dos Santos<sup>1</sup>  
Armando Quillici Neto<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo é resultado de pesquisa realizada para defesa de dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa analisa as experiências educativas, construídas pela Frente Negra Brasileira (FNB) e pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), entre os anos de 1930 a 1960, sob a óptica de seus fundadores, Francisco Lucrécio e Ironides Rodrigues. A partir das contribuições da historiografia e da análise de fontes documentais, entre as quais os registros oficiais, as memórias de ex-militantes, os jornais da grande imprensa e o jornal oficial da Frente Negra Brasileira, “A Voz da Raça” e o “Quilombo”, jornal editado pelo Teatro Experimental do Negro, pretende-se refutar a tese da “marginalidade” do negro, que confere a ideia de que este segmento social pouco contribuiu para o campo educacional, pois pouco dele se beneficiou. A conclusão central da pesquisa é que os cursos de alfabetização, objeto de análise desta pesquisa, foram criados a partir do anseio do segmento negro por dar aplicabilidade prática às ideologias acerca do saber escolarizado como instrumento de ingresso e mobilidade social. Outrossim, também surgiu como alternativa às dificuldades de acesso às escolas oficiais e pela necessidade de instituir um projeto educacional com características culturais específicas.

**Palavras-chave:** História - Educação Popular - Relações Raciais

### ABSTRACT

This article is the result of research carried out in defense of master’s thesis developed in the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Uberlândia. The research analyzes the memory of educational experiences built by *Frente Negra Brasileira (FNB)* Brazilian Black Front (BBF) and *Teatro Experimental do Negro (TEN)* Black Experimental Theater (BET), between 1930 and 1960, from the perspective of their founders Francisco Lucrécio and Ironides Rodrigues. From historiography contributions and the analysis of documentary sources, among them the official records, the memories of ex-militants, the press newspapers and the official journal of the Brazilian Black Front, “A voz da Raça” and “Quilombo” newspaper published by Black Experimental Theater, this study aims to refute the thesis of black people’s “marginalization”, which gives the impression that this social segment had little contribution to the educational field, because they did not took a fair advantage of it. The central conclusion of the investigation is that the literacy courses, the object of analysis in this study, were created from the desire of black segment by giving practical applicability to ideologies about school knowledge as an instrument of entrance and social mobility. Likewise, it has also emerged as an alternative to the difficulties

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente da Rede Municipal de Ensino do Município de São Bernardo do Campo/SP. gilribeiro1@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: armando@pontal.ufu.br

of access to public schools and the need to establish an educational project with specific cultural characteristics.

**Keywords:** History of Education - The black movement - Race relations - Popular education

Os colonizadores europeus combateram, no Brasil, a educação e a cultura nativa, determinando seus hábitos, costumes, religião, escravizando, índios e negros. No caso dos africanos, que falavam três, quatro ou mais línguas, impuseram uma única língua estrangeira, a fim de catequizar a todos e uni-los numa religião universal. A experiência do domínio colonial demonstra que, na tentativa de perpetuar a exploração, o colonizador não só cria um perfeito sistema de repressão da vida cultural do povo colonizado, como ainda provoca e desenvolve alienação cultural da população, quer por meio da pretensa assimilação dos negros e indígenas, quer pela criação de um abismo social entre as elites autóctones e as massas populares.

Somente no final do Império e começo da República é que se delineia uma política educacional estatal, fruto do fortalecimento do Estado. Na década de 1930, com a ascensão da burguesia urbana industrial ao poder, apresenta-se o novo projeto educacional, centrado, principalmente, na educação pública. Em 1932, ocorre o primeiro grande resultado político e doutrinário de 10 anos de luta de ABE- Associação Brasileira de Educação, com o Manifesto dos pioneiros da educação nova, assinado por 27 educadores em favor do Plano Nacional de Educação. Nesse período, destacaram-se teóricos como: Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), Roque Spencer Maciel de Barros (1927), dentre outros.

O pensamento pedagógico recebeu contribuições por intermédio dos católicos e dos liberais, embora fossem de grupos diferentes e correntes históricas opostas, porém não antagônicas. Os católicos desejavam uma educação baseada na religião, já os liberais de cunho democrático. Em comum, essas tendências é que representavam a classe dominante sem questionar o sistema econômico, motivador das origens da desigualdade econômica, dos privilégios e a falta de uma escola para o povo, caracterizando suas diferenças mais pelo método que pelo sentido, sem passar por análise da sociedade de classes.

Nesse contexto, a Revolução de 1930 e a chegada de Getúlio Vargas ao poder acrescentaram novos fatores à conjuntura de polarização política do país. Para o segmento negro, surge uma possibilidade de inserção na vida social, econômica e política. E é sob a perspectiva da modernidade que autores como Gonçalves e Silva (2000) e Guimarães (2002) apreendem os vários papéis que as associações negras desenvolveram na cidade, fossem como polos de agregação, clubes recreativos ou associações culturais, seja como instâncias educativas ou frentes de cunho político.

O presente artigo analisa duas experiências educativas construídas pela Frente Negra Brasileira – FNB - e pelo Teatro Experimental do Negro – TEM -, entre os anos de 1930 e 1960, sob a óptica de seus coordenadores Francisco Lucrécio e Ironides Rodrigues, evidenciando as continuidades e rupturas de suas práxis no processo de construção de uma identidade negra, por isso, nosso aporte teórico fundamenta-se no campo da Educação Popular. Apoiamo-nos, ainda, em Freire (1987) e Brandão (1985) como referencial teórico-

metodológico. Para o pesquisador Brandão (1985), há diferentes formas de compreender o que é a Educação Popular. Ela pode ser compreendida como educação das classes populares; como saber da comunidade/conhecimento popular; como ensino público.

Entretanto ela também pode ser compreendida como uma das concepções de educação das classes populares. É assim que se situa a contribuição de Paulo Freire. Ele define esta concepção educativa como “Educação libertadora” e “Educação como prática da liberdade”, uma vez que ela, embora esteja sustentada em grandes lineamentos, se faz e refaz continuamente, na experiência dos indivíduos e coletivos que a fazem. Não qualquer indivíduo e nem qualquer coletivo, mas os oprimidos e os que se comprometem na perspectiva da transformação social. Não qualquer transformação, mas a transformação radical da sociedade. Para Freire, é nesta dialética, entranhada no processo de se sentir e de se fazer sujeito, que o papel da Educação Popular se faz importante, como elemento de mediação da ação cultural, da relação entre a consciência e o Mundo.

### **Das iniciais de um projeto de educação e civilidade**

Os dirigentes da educação pública no Brasil, na primeira metade do século XX, procuraram inserir os alunos de cor em suas escolas. Entre 1917 e 1945, eles se empenharam em uma série de expansões do sistema escolar e em projetos de reforma que visavam a tornar as escolas públicas acessíveis aos brasileiros pobres e não brancos, que, na virada do século, eram, em sua ampla maioria, excluídos da escola. (DÁVILA, 2006, p.56).

Apesar disso, segundo Barros (2005, p.23), o acesso dos negros ao sistema oficial de ensino não foi instituído de maneira satisfatória para esse grupo. A despeito dos discursos e debates em relação à importância da educação para inserir essa camada da população no sistema escolar, é possível perceber, por meio de diversos registros encontrados na documentação analisada, que a escolarização dos negros não ocorreu nos mesmos moldes que a da população branca.

Quando os intelectuais e funcionários públicos brancos progressistas começaram a implantar a educação pública universal no Brasil, na primeira metade do século XX, seus motivos e ações foram influenciados pela ideologia racial em três formas gerais. Primeiro, basearam-se em séculos de dominação por uma casta de colonizadores europeus brancos e seus descendentes, que mandavam em seus escravos, povos indígenas e indivíduos de ascendência mista. Durante séculos, essa elite branca também recorreu à Europa no empréstimo de cultura, ideias e autodefinição. Segundo, embora esses intelectuais e formuladores de políticas tivessem se tornado cada vez mais críticos em relação a essa herança (indo até o ponto de celebrarem a mistura racial), invariavelmente, vinham da elite branca e permaneciam presos a valores sociais que, depois de séculos de colonialismo e dominação racial, continuavam a associar a brancura à força, à saúde e à virtude – valores preservados e reforçados por meio da depreciação de outros grupos. Terceiro, como criaram políticas educacionais em busca de um sonho utópico de um Brasil moderno, desenvolvido e democrático, sua visão era influenciada pelos significados dados à raça.

“Esses educadores buscavam ‘aperfeiçoar a raça’ – criar uma raça brasileira” saudável, culturalmente europeia, em boa forma física e nacionalista. As elites brasileiras

da primeira metade do século XX tendiam a acreditar que os pobres e não brancos eram, em sua grande maioria, degenerados. Definindo esse estado de degeneração em termos médicos, científicos e científico-sociais, eles clamaram para si a questão da educação pública. Definiram as escolas como clínicas em que os males nacionais, associados à mistura de raças, poderiam ser curados. Suas crenças forneceram um poderoso motivo para a construção de escolas e moldaram a forma como essas escolas funcionariam. Uma elite branca, médica, científico-social e intelectualmente emergente, transformou suas suposições sobre raça em políticas educacionais. Essas políticas não apenas refletiam as visões da elite sobre degeneração; elas projetavam essas visões em formas que, geralmente, contribuíam para a desvantagem de brasileiros pobres e não brancos, negando-lhes acesso equitativo aos programas, às instituições e às recompensas sociais que as políticas educacionais proporcionavam. Como essas políticas vinham acompanhadas de uma visão médica e científico-social, elas não pareciam, prejudicar nenhum indivíduo ou grupo. Quais as consequências, dessas políticas para a população não branca? Essas políticas não só colocavam novos obstáculos no caminho da integração social e racial no Brasil como deixavam apenas pálidos sinais de seus efeitos, limitando a capacidade dos afro-brasileiros de desafiar sua injustiça inerente. De acordo com os pesquisadores, Gonçalves (2000), Fernandes (1964), Azevedo (2004), Hasenbalg (1988), havia escolas que dificultavam e outras que simplesmente vetavam as matrículas de negros.

Os chamados pioneiros da Educação Nova no Brasil transformaram as escolas públicas emergentes em espaços em que séculos de suprematismo branco-europeu foram reescritos nas linguagens da ciência, do mérito e da modernidade. As escolas que eles criaram foram projetadas para imprimir sua visão de uma nação brasileira ideal, naquelas crianças, sobretudo pobres e não brancas, que deveriam ser a substância daquele ideal. O papel da raça nesse processo lembra a descrição de Michael Mitchell sobre pensamento racial nas colônias europeias, em que:

O cultivo de um “eu” europeu era afirmado na proliferação de discursos a respeito de pedagogia, educação familiar, sexualidade infantil, criados e higiene tropical: microssítios em que “caráter”, “boa linhagem” e educação adequada eram implicitamente relacionados à raça. Esses discursos fazem mais do que prescrever um comportamento adequado; eles localizam quão fundamentalmente é a identidade burguesa, atrela-se as noções de ser “europeu” de ser “branco” e de como as prescrições sexuais serviam para assegurar e delinear cidadãos autênticos, de primeira classe, do Estado Nação”. (MITCHELL, 1977, p.11).

Nas sociedades analisadas por Mitchell, a brancura era um bem ameaçado de extinção, e os funcionários coloniais se preocupavam com a tarefa de preservá-lo. Para as elites brasileiras, o problema era ainda mais imperativo – elas acreditavam que sua nação racialmente mista carecesse da brancura necessária para manter a vitalidade. A tarefa em mãos, portanto, era encontrar novas formas de criar brancura. Assim, dotados da incumbência de forjar um Brasil mais europeu e presos a um senso de modernidade vinculado à brancura, esses educadores construíram escolas em que quase toda ação e prática estabeleciam normas racializadas e concedia ou negavam recompensas com base nelas.

Para educadores brasileiros e sua geração intelectual, raça não era um fato biológico. Era uma metáfora que se ampliava para descrever o passado, o presente e o futuro da nação brasileira. Em um extremo, a negritude significava o passado. A negritude era tratada em linguagem freudiana como primitiva, pré-lógica e infantil. Mais amplamente, as elites brancas equiparavam negritude à falta de saúde, à preguiça e à criminalidade. A mistura racial simbolizava o processo histórico, visualizado como uma trajetória da negritude à brancura e do passado ao futuro. Na década de 1930, os brasileiros brancos podiam celebrar a salvo a mistura racial, porque a viam como um passo inevitável na evolução da nação. A brancura encarnava as virtudes desejadas de saúde, cultura, ciência e modernidade. Educadores que iam desde o ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, até o psicólogo infantil Manoel Lourenço Filho, o compositor Heitor Villa-Lobos, o autor de livros didáticos de história Jonathas Serrano e o antropólogo Arthur Ramos, todos abraçavam, explicitamente, essa visão de raça. Naturalmente, para eles, o futuro do Brasil era branco.

Para esses educadores, a raça também funcionava como uma categoria social (em vez de biológica). Em razão da cor de sua pele ou de suas origens étnicas, os indivíduos tendiam a se encaixar em determinada categoria racial, mas essas categorias eram elásticas. Na virada do século, as elites brasileiras, seguindo a moda do determinismo racial na Europa, adotaram, prontamente, a crença científica racista de que os brancos eram superiores e as pessoas de ascendência negra ou mista eram degeneradas. Mas, por volta da segunda década XX, as mesmas elites começaram a tentar escapar da armadilha determinista, que prendia o Brasil ao atraso perpétuo, por causa de sua vasta população não branca. Em substituição, abraçaram a noção de que a degeneração era uma condição adquirida e, portanto, remediável. A negritude ainda conservava todas as suas conotações pejorativas, mas os indivíduos podiam escapar à categoria social da negritude por meio da melhoria de sua saúde, nível de educação e cultura, ou classe social. Inversamente, os brancos podiam se degenerar por meio da exposição à pobreza, aos vícios e às doenças. Em outras palavras, dinheiro, educação, status de celebridade e outras formas de ascensão social aumentavam a brancura.

A possibilidade de apressar a modernização do Brasil, aumentando o número de pessoas de cor que não se encaixavam mais na categoria social de negros, levou intelectuais, cientistas, médicos, antropólogos, psicólogos e sociólogos a uma campanha contínua, organizada, para construir instituições estatais que cuidassem da saúde e da educação pública. As escolas deveriam fornecer os recursos de saúde e de cultura básicas que proporcionassem às crianças, independentemente de sua cor, a categoria social de brancas. Educadores, cientistas sociais e formuladores de políticas públicas não pouparam energias ou despesas na construção de um papel para o Estado na mediação da fuga do Brasil da armadilha determinista da negritude e da degeneração.

Esse conjunto de medidas resultou na ideologia do branqueamento, que podemos entender como um processo ideológico que visava ao aniquilamento da raça e da identidade negra no Brasil. Este processo propiciou aos brancos maior ascensão social em detrimento da população negra, que ficou, durante anos, relegada à exclusão social e

racial. Por causa dessa ideologia, os negros perderam sua identidade. Aquilo que os fazia um povo, com cultura, costumes, religiosidade se perdeu com o tempo. Os negros não tinham clareza de quem eram e de onde vieram. Este processo tem gerado, ao longo do tempo, em muitos negros e negras, uma baixa estima, pois ouviram durante tantos anos que eram inferiores, ou que eram negros, e assim não conseguiam crescer, tinham que ficar em seus lugares, sequer tinham respeito próprio nem pelos outros negros e negras.

A situação de exploração estimulou a organização de movimentos que viessem buscar a emancipação dos negros no Brasil, como, por exemplo, o trabalho da Frente Negra Brasileira para organizar cursos de alfabetização de adultos e crianças, principalmente nos ideais de dois grandes batalhadores contra a exploração: Francisco Lucrécio e Ironides Rodrigues, como veremos a seguir.

### **Os ideais educativos de Francisco Lucrécio e Ironides Rodrigues:**

Podemos definir a práxis como uma atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modificando a realidade objetiva e sendo também modificado, não de modo mecânico, mas reflexivo, remetendo sua teoria à prática (Konder: 1992). Na postulação freireana, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformar. Sem ela, é impossível avançar na superação da relação opressor/oprimido. É necessário engajamento. Neste sentido, a datar de 1930, no contexto educacional brasileiro, marcado pela exclusão, a práxis de dois militantes negros que se propuseram pensar a educação como arma de luta, porque ela não simplesmente polemiza, mas serve à elaboração do pensamento crítico da realidade para transformá-la.

Francisco Lucrécio nasceu em Campinas, em 1909, foi cirurgião-dentista e funcionário público campineiro. Mudou-se para São Paulo, bairro do Bexiga, onde começou a perceber a diferença econômica e social entre negros e brancos. Segundo ele,

Na década de 1930 a grande parcela dos homens negros trabalhava em empregos de baixa qualificação. As mulheres negras trabalhavam em empregos mais estáveis e estavam mais preocupadas com o desenvolvimento da comunidade negra, sendo a maioria das filiadas da organização. (Itaú Cultural, 2008, p.01).

Em 1931, participa da fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), uma organização para reivindicar os direitos sociais e políticos dos negros. Assumiu o cargo de secretário-geral, em 1934, quando a entidade foi presidida por Justiano Costa. A Frente Negra não representava apenas um motivo para o encontro de negros e suas discussões políticas, ela também fomentava a educação e o entretenimento de seus membros. Composta por vários departamentos, a FNB chegou a criar escolas para alfabetização de crianças, jovens e adultos sócios. Na rua da Liberdade, 196, São Paulo, foram montadas escolas primárias, de línguas e de música. “O objetivo, primordial era estimular o ingresso dos negros nas escolas do saber em todos os níveis”. (A Voz da Raça, 1935). As palavras de Francisco Lucrécio são confirmadas pelo próprio presidente da Frente: segundo o pesquisador Petrônio Domingues (2006), Arlindo Veiga dos Santos seria uma das primeiras vozes

brasileiras a exigir da república políticas públicas em benefício da população negra que, pela escravidão, sofrera de “entorpecimento cultural”.

A crença no papel redentor da escola parece justificar o empenho da Frente Negra Brasileira para organizar cursos de alfabetização para adultos e crianças. Demartini (1986) estabeleceu, como pano de fundo às populações pobres (negras e não negras) da cidade de São Paulo, naquela década, dois tipos de educação, a ministrada em escolas oficiais, que, apesar de estruturar-se em uma sociedade multiculturais dos diferentes grupos, e as escolas particulares, que procuravam atender aos vínculos de culturais de seus pares. Coube à Frente Negra Brasileira estabelecer como meta a edificação de escolas próprias.

Os artigos publicados em “A Voz da Raça” e em outros jornais da imprensa, como “Folha da Noite” e “O Estado de São Paulo”, assim como os ofícios dirigidos aos Departamento de Ordem Política e Social de São Paulo, referendam o papel da escola como um fenômeno modernizador do negro. Abraçando a bandeira nacionalista e a identidade brasileira – justificados pelo trabalho dos ancestrais africanos que muito haviam contribuído para a construção da riqueza do país –, os negros queriam permanecer no Brasil e aqui conquistar poder. Para tanto, a educação estava colocada como instrumento de conquista à civilidade necessária, para que o negro lograsse êxito nas disputas pelo espaço sócio-cultural, econômico e político.

Em suma, havia o anseio por dar aplicabilidade prática a essas ideologias e garantir um espaço social negro, além da possibilidade de ministrar um ensino que estivesse “livre de coação do racismo”. (LUCRÉCIO, 1989, p.35). Que também fosse possível desenvolver práticas pedagógicas que valorizassem o pertencimento étnico-racial e cultura de origem como “uma construção política”, como afirma Guimarães (2004), nos levam a crer firmemente que estes foram os fatores motivadores da criação da escola primária. Em 1934, auferimos uma matéria intitulada “A Escola da Frente Negra Brasileira”, que divulga, como vitoriosa, a escola para as crianças sob a direção de Francisco Lucrécio. Também chama a atenção para a continuidade das aulas noturnas para os adultos.

A escola FNB que, sob a direção do dr. Francisco Lucrécio, auxiliado pela sta. Celina Veiga, os quais, dedicando seus maiores esforços para educar e preparar as crianças – o elemento básico formador de uma nacionalidade vigorosa, física e moralmente –, a criança de hoje, o homem de amanhã (...). Eis porque a FNB mantém as aulas noturnas: para instruir não só as crianças, mas como os adultos, os tendo as suas obrigações cotidianas, poderão freqüentar as aulas (...). Esta é mais uma glória para a FNB em possuir, em seu seio, um departamento de combate ao analfabetismo. (A Voz da Raça, 1935, p.35).

A escola da Frente Negra Brasileira surgia como uma das escolas isoladas que o governo incentivava como tentativa de redemocratização do ensino primário e suprimento da demanda existente por educação. Segundo De Martini (1984), a criação de escolas isoladas e a transferência de professores do Estado para os novos núcleos escolares dependiam das reivindicações da população e da aprovação das autoridades políticas, o código da Educação de 1933 confirma tal avaliação, determinando normas relativas à criação, à localização, ao fechamento e à obediência à legislação sanitária.

A criação e a continuidade da escola isolada dependiam do cumprimento de várias exigências, como a aprovação governamental, demanda e frequência suficientes e do bom resultado dos alunos. E ainda que não tenhamos localizado os relatórios dos inspetores, os programas publicados nos jornais indicam que a escola atendia tais exigências e manteve funcionamento entre os anos de 1934 e 1937, podendo ter formado ao menos uma turma de alunos conforme o código de Educação de 1933, que estabelecia o curso primário na escola isolada de três anos.

As questões da nacionalidade permeavam a prática pedagógica da escola da Frente Negra Brasileira, como orientava o código de Ensino, que instituía o modelo educacional a ser seguido por todas as escolas públicas e particulares no seu artigo 225: “A escola primária, de espírito acentuadamente brasileiro (...)”. O registro do passeio cívico dos alunos da escola ao Museu do Ipiranga comprova a prática da valorização dos símbolos nacionais. Podemos averiguar que a escola cumpria o programa oficial estabelecido pelo governo, e apresentava, nas festas de encerramento de ano letivo, os resultados obtidos. Porém percebeu-se que a escola da Frente Negra Brasileira desenvolvia um projeto educacional com características específicas, ou seja, seguia a orientação nacionalista instituída pelo Estado, porém resignificava a busca da nacionalidade e à construção de identidades étnicoraciais afirmativas.

Essa hipótese é defendida pela valorização que a escola da Frente Negra Brasileira dava às datas significativas à população negra, como o 13 de Maio, e as homenagens aos ícones negros. A exaltação aos vultos Henrique Dias, José do Patrocínio, André Rebouças, Castro Alves, Zumbi e Luis gama, entre outros, parece estar ligada tanto ao resgate do heroísmo passado e no modelo a ser seguido pelos jovens, como pela proposta de “cultivo da identidade racial”, como analisou Guimarães (2004). Neste sentido, a escola negra, ao adotar, na sua prática pedagógica, um viés étnico com ênfase na valorização da identidade étnicoracial, mobilizava a ideia de solidariedade com o objetivo de aglutinar os negros e promover a união necessária à integração do negro do negro na civilidade proclamada.

De acordo com os depoimentos de ex-militantes, as professoras eram negras, pois a entidade acreditava que este fato auxiliaria os alunos. Da mesma forma, a escola primária da Frente Negra Brasileira apresentava uma especificidade singular, que era a de desenvolver, nas crianças e jovens negros, um sentimento positivo de pertencimento étnico racial baseado na sua cultura. A ênfase na valorização da identidade e da história do negro brasileiro foi observada pela indicação das professoras negras, no conteúdo programático das comemorações festivas, nas comemorações do 13 de Maio e nas homenagens aos heróis negros. Além da especificidade desta prática, a difusão dos ideais da raça também era promovida pela entonação do Hino da Gente Negra, hino oficial da associação, e na divulgação do jornal “A Voz da Raça” às famílias negras e ao público em geral, entre outros.

Ironides Rodrigues nasceu em 1923, na cidade Uberabinha, atual Uberlândia, em Minas Gerais. Em 1944, Ironides muda-se para o Rio de Janeiro com o objetivo de prestar o exame para ingressar na Faculdade Nacional de Direito. Formou-se em Direito, em 1974. Sua preocupação básica era afirmar o valor intelectual e artístico dos negros,

assim como estabelecer em bases científicas a existência de cultura na África. Leitor do francês, Ironides seria um dos principais responsáveis pela divulgação no meio negro brasileiro do pensamento da negritude francesa, assim como dos escritores da *Harlem Renaissance*. Já em 1946, apoiando-se na autoridade de *Frobenius* (que, provavelmente, conheceu por meio da leitura de Arthur Ramos) afirmava a existência de civilizações africanas, refutando, nominalmente, a opinião de Sílvio Romero. Sempre preocupado em contrapor-se àqueles que julgavam os negros intelectuais afro-brasileiros de sua geração inferiores, fazia questão de citar: Raimundo Souza Dantas, Aguinaldo Camargo, Abdias do Nascimento, Lino Guedes e Solano Trindade.

A educação tem lugar na trajetória de Ironides, principalmente como professor de alfabetização de adultos no Teatro Experimental do Negro, que foi uma das estratégias criadas pelo movimento negro, na década de 1940, para enfrentamento de uma sociedade fortemente hierarquizada e racista, buscando sua afirmação no espaço social. Formou-se, em outubro de 1944, no Rio de Janeiro, então capital do Brasil, em um grupo composto de homens e mulheres negras, liderados por Abdias do Nascimento.

O objetivo primordial era dar ao ator negro condições de levar aos palcos personagens livres dos estereótipos que foram absorvidos e reproduzidos pelo teatro brasileiro, especialmente, a partir do século XIX. Propunha um negro humanizado contrapondo-se o negro bestializado. A dramaturgia era uma estratégia de ação para criar uma conscientização da questão do negro, que não era discutida devido ao mito da democracia racial, fortemente presente no imaginário da sociedade. O negro não era exatamente uma questão, porque era considerado elemento constituinte do projeto de formação da entidade nacional.

Ao fundar o Teatro Experimental do Negro, seu principal articulador, em entrevista concedida a um importante jornal carioca, enfatizou que a educação seria a bandeira de luta do TEN, cujo principal objetivo seria o esclarecimento do povo:

Quando fundamos o Teatro Experimental do Negro, ficou desde logo estabelecido que o espetáculo, a pura representação secundária. O principal, para nós era a educação, e esclarecimento do povo. Pretendíamos dar ocasião aos negros de alfabetizar-se com conhecimentos gerais sobre história, geografia, matemática, línguas, literatura, etc. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1946).

Para atrair a população interessada, as inscrições para as aulas de alfabetização e iniciação cultura eram publicadas em jornais cariocas, e muitos operários, empregadas domésticas e até funcionários públicos procuraram a entidade para se inscrever. “Cerca de seiscentas pessoas se inscreveram no curso de alfabetização do Teatro Experimental do Negro”. (RODRIGUES, p. 21, 1998). O projeto pedagógico do “Teatro Experimental do Negro” foi se estruturando na prática, com aulas e ensaios das peças teatrais. A criação de um curso de alfabetização surgiu com a dificuldade dos atores do teatro em memorizar e decorar as peças e decorar as peças teatrais, o principal material pedagógico:

O Teatro Experimental do Negro tinha por base como um veículo poderoso de educação popular. Tinha sua sede num dos salões da União Nacional dos Estudantes, onde aportavam, dos subúrbios de vários pontos da cidade, operários, domésticas, negros e brancos de várias procedências humildes. Ali, a pedido de Abdias, ministrei por anos a fio, um extenso curso de alfabetização em que, além dos rudimentos de português, história, aritmética, educação moral e cívica, ensinei também noções de história e Evolução do Teatro Universal, tudo entremeado com lições sobre folclore afro-brasileiro e as façanhas e lendas dos maiores vultos de nossa raça. Uma vez por semana, um valor de nossas letras ali ia fazer conferência educativa e acessível àqueles alunos operários que, até altas horas da noite vencendo um indifarável cansaço físico, ali iam aprendendo tudo o que uma pessoa recebe num curso de cultura teórica e, ao mesmo tempo, prática. Como aprendizado das matérias mais prementes, para um alfabetizado, havia leitura, ensaios e os debates de peças como o *Imperador Jones* de Eugene O'Neill, *História de Carlitos* de Henrique Pongetti, *História de Perlinplin* de Garcia Lorca, *Todos os filhos de Deus tem asas*, *Moleque sonhador*, *Onde está marcada a cruz* todas as peças de forte conteúdo racial e humano de Eugene O'Neill (RODRIGUES, p.27, 1998).

Como observamos as aulas de Ironides aliavam arte- educação, privilegiando a temática teatral como estratégia para conscientização e reeducação negra. Assim, sua intenção era voltada para emancipação da comunidade negra, tendo em vista o combate ao racismo e a construção de uma identidade negra. Para alcançar estes resultados, era preciso que o negro fosse um conhecedor das suas matrizes culturais africanas e do seu protagonismo na construção do patrimônio histórico brasileiro.

### **Concepção de Educação de Francisco Lucrecio e Ironides Rodrigues:**

Uma educação capaz de eliminar o racismo, fruto da condição social dos negros, esta é a concepção de que comungam Francisco Lucrecio e Ironides Rodrigues. Para eles, a educação é o caminho para a ascensão social dos negros. Em seus escritos, comumente, invocam os exemplos de Luiz Gama, José do Patrocínio, Cruz e Souza, dentre outros, como símbolos da importância da educação formal. Segundo Lucrecio:

Instrução é a cultura do nosso espírito quando intelectual e material quando procuramos aprender uma disciplina que nos auxilie, materialmente, como sejam as várias profissões [...] também o adulto vai à escola. A escola é o recinto sagrado aonde vamos em comunhão buscar as ciências, artes, musica etc. (LUCRÉCIO, 1989, p.60).

Para Rodrigues, a educação tinha como objetivo:

Proporcionar aos alunos uma oportunidade de se projetarem socialmente, e de se valorizarem, libertando-os das amarras da escravidão, preparando-se para assumir as funções da cidadania. (RODRIGUES, 1998, p.43).

Os professores escrevem sobre os benefícios materiais – como uma profissão – que podem ser conquistados por meio da educação. Assim, a escola é alçada à condição de sagrada e a educação torna-se um veículo de ascensão social e de integração. No final, eles conclamam a todos que aproveitem o seu tempo indo à escola, o que pode ser compreendido também como uma crítica àqueles que utilizam o seu tempo para diversões, como nos bailes e bares. Não questionam, em seus textos, a invisibilidade da população negra no currículo e na prática escolar, apenas o acesso e a permanência na escola como uma chave para a mobilidade social ascendente. Essa ideologia, calcada no consenso e na falta de questionamento que mantém a desigualdade.

A fé na educação, assumida como um agente poderoso de progresso social pelo fato de permitir uma melhoria considerável das condições de vida do homem, presente nas práticas educacionais de Lucrécio e Rodrigues, sinaliza para uma concepção educacional baseada nos valores iluministas. Segundo os filósofos iluministas, o homem vivera, até então, na obscuridade, nas trevas. Seria, portanto, necessário libertá-lo, iluminando-o, de forma a que pudesse ainda desfrutar das vantagens do progresso. A difusão do iluminismo criava, inclusivamente, uma fé imensa no progresso da humanidade.

O espírito e a filosofia das luzes são, fundamentalmente, burgueses: exprimem as aspirações de um grupo social, que, apesar de controlar o grande comércio, de investir, de criar novas formas de riqueza, se via apartado da vida política dos Estados em benefícios da nobreza. Considerando a ignorância o maior entrave ao progresso dos povos, a filosofia iluminista colocou o ensino no centro das preocupações dos governantes. Acreditava-se que a educação seria capaz de resolver definitivamente os problemas da vida, da ciência e do homem.

Segundo Domingues (2006, p. 128), o comportamento extremamente rígido, “centralizador e personalista”, de Francisco Lucrécio, também é característica na FNB. “O tom moralista de seus editoriais, censurando os setores da população negra que se envolviam com bebedeiras e desordens, muitas vezes provocava tensões” (*A Voz da Raça*, 1933). Francisco Lucrécio confirma esse padrão rígido de seus correigionários; ele afirma que “a FNB nunca abandonou a ordem”. (LUCRÉCIO, 1989, p.57). As palestras proferidas nas domingueiras, pela Frente Negra Brasileira, eram frequentadas pelos alunos do Curso de Alfabetização noturno e podiam ser consideradas como complementares das atividades educativas ministradas por Lucrécio e empregadas para desenvolver as faculdades intelectuais de seus alunos (reforçando o aspecto moral).

A dramaturgia foi utilizada por Ironides Rodrigues como recurso para a sua prática educativa. As peças teatrais, o principal material pedagógico. As peças de teatro *O Imperador Jones*, *História de Carlitos*, *História de Perlinplin*, *Todos os filhos de Deus tem asas*, *Moleque sonhador*, foram algumas das peças escolhidas para alfabetizar e despertar a razão nos alunos. Uma razão crítica, que seria a principal responsável pela condução do espírito em direção às grandes verdades, que fariam do homem um ser autônomo, pensante e atuante.

A denúncia de uma educação diferenciada para a população negra e da dificuldade de acesso, embora tímida, aparece em alguns escritos de Ironides Rodrigues. Não existia, ainda no período, um discurso contundente que associasse a manutenção da desigualdade educacional a uma ação branca para a permanência do racismo. Existia uma ação branca para

impedir o acesso da população negra à escola. Podemos perceber, na fala Lucrécio, o uso de estratégias mais sutis que explicariam a não inserção de alunos negros no sistema escolar:

Eu acho graça neste barulho que estão fazendo aí sobre racismo, eles não viveram a época do racismo, entendeu? Foi aquela época ... porque a gente estava marcado... Não precisava nem falar nada, chegava lá e já olhava pro traje, a maneira de falar, né? Já se via tudo, que eram pessoas que não tinham, então eles achavam que não tinha importância ser analfabeto... E não facilitavam, não havia uma campanha de alfabetização. (LUCRÉCIO, 1989, p.58) .

Porém esses educadores não manifestavam reconhecer que o impedimento do acesso à escolarização aos negros poderia ser entendido como uma resposta branca à suposta “igualdade” desses novos cidadãos, quando aconteceu a abolição do sistema escravista. Segundo o pesquisador (GOMES, 2005, p.237), é oportuno considerar, portanto, que as elites – não apenas nas escolas dirigidas pela Igreja católica, mas para a educação escolar, de modo mais geral – desejavam manter o *status quo* mediante o domínio da escola e das formas de escolarização. Isto é, aos negros era destinada uma determinada educação – a educação para o trabalho, que formasse trabalhadores adequados às mais baixas colocações. Daí a existência de instituições com essa finalidade, que aceitavam e encorajavam a presença desse segmento entre os alunos, como os orfanatos dirigidos por padres e freiras. Mas uma educação menos desigual, que preparasse para atividades menos subalternas, como poderia ter sido o caso do seminário Episcopal, por exemplo, era refratária ao ingresso e permanência do grupo negro. Portanto, apesar de ser possível apreender a presença negra na escola, as estratégias educacionais produzidas pela ação branca, no período, contribuíram para a manutenção da diferença e da desigualdade entre brancos e negros.

A reflexão sobre a cidadania negra não nutriu simpatias da igreja católica, de proprietários agrícolas, industriais, intelectuais e setores da classe média, forças armadas e de alguns movimentos sociais. Se os intelectuais escolanovistas de 1932 reivindicavam a democratização (universalização) do ensino primário, e o Estado se esforçava para ampliar o número de escolas, os segmentos sociais desenvolviam projetos educacionais que satisfizessem as necessidades das suas comunidades, fosse de base religiosa, de classe e/ou étnico racial. Da prática educativa, ministrada na Escola Primária da Frente Negra e no Curso de Alfabetização do Teatro Experimental do Negro, por Francisco Lucrécio e Ironides Rodrigues, respectivamente, apesar de ser influenciada pelos valores educacionais da sociedade capitalista burguesa, apresentava uma especificidade singular, que era de fomentar, nos seus alunos e alunas negros (e não negros) um sentimento positivo de identidade e da história da população negra. Isso foi observado na indicação das professoras(es) de origem africana, no conteúdo programático das comemorações festivas, na localização da escola num espaço de representação simbólica, nas comemorações do fim da escravidão e nas homenagens aos heróis negros. Além da especificidade desta prática pedagógica, a difusão dos ideais também era promovida com a entoação do Hino da Gente Negra, hino oficial da instituição, e na divulgação do jornal *A Voz da Raça* à sociedade.

Podemos verificar que a escola cumpria o programa oficial estabelecido pelo governo paulista e apresentava, nas festas de encerramento dos anos letivos, os resultados obtidos. Porém percebeu-se que a escola da FNB desenvolvia um projeto educacional com características específicas, seguindo a orientação nacionalista instituída pela administração pública, porém ressignificava, a sua maneira, os conteúdos e as práticas pedagógicas, unindo a questão da nacionalidade à construção de uma identidade étnico racial de cunho positiva.

Essa hipótese era definida pela valorização que a escola da FNB dava às datas históricas que eram lembradas pela imprensa negra desde o início do século XX, como o 13 de maio e as homenagens aos heróis negros e brancos. A valorização dos notáveis: Zumbi, Luís Gama, José do Patrocínio, André Rebouças, Castro Alves, Mãe Preta, princesa Isabel, visconde do Rio Branco, Antônio Bento, e assim por diante, parece estar ligada tanto ao resgate do heroísmo passado e no modelo a ser seguido. Neste sentido, a escola negra, ao adotar na sua prática pedagógica um viés racial com ênfase na identidade negra positiva, mobilizava a ideia de solidariedade com o objetivo de aglutinar os negros e promover a união necessária à integração do negro na sociedade brasileira.

As aulas de Ironides, no Curso de Alfabetização do Teatro Experimental do Negro, eram de intervenção. As peças de teatro subsidiavam o diálogo entre os alunos. A função do debate era criar um ambiente educativo conscientizador e gerador de novas saídas para as dificuldades vivenciadas pelos alunos. A concepção de educação presente nos escritos de Lucrécio e Rodrigues sustenta que a finalidade das aulas que ministravam era o de despertar a consciência dos alunos que, mesmo à margem da cidadania, descendiam do segmento negro que exerceu influência na construção do país.

Cientes do aprisionamento sofrido pelo negro, durante e depois da abolição, e que teria afetado perversamente sua identidade, eles propuseram e desenvolveram um trabalho educativo alternativo, na medida em que instruir significava a principal estratégia para visibilização da questão racial. O trabalho educativo desenvolvido por Francisco Lucrécio e Ironides Rodrigues contemplava aulas de alfabetização, iniciação cultural e social, concursos de estética e palestras, tendo em vista a elevação da autoestima do negro, que constituía o projeto e o objetivo principal dos educadores<sup>3</sup>.

### Considerações finais

É inadmissível analisar essas experiências educativas de modo isolado, pois só podemos entendê-las como herdeiras de uma luta já em movimento desde os primórdios da constituição do Brasil. “Não existe o Brasil sem o africano, nem existe o africano no Brasil sem o protagonismo de luta antiescravista e anti-racista”. (NASCIMENTO, p.204, 2000). A práxis de Francisco Lucrécio e Ironides Rodrigues reflete, respectivamente, os projetos defendidos pela FNB e o TEM, que tinha como objetivo principal e primeiro o estímulo a instrução/educação e à autoestima. Acreditavam que as discriminações

<sup>3</sup> Serviram de fontes para pesquisa os seguintes periódicos: A Voz da Raça; A Chibata; Clarim d’Alvorada; O Progresso e o Diário de Notícias.

decorriam, em sua maioria, do pouco tempo de “emancipação”, responsável, por sua vez, pela falta de preparo educacional e, conseqüentemente, pela falta de oportunidades.

Ao analisarmos suas práxis, podemos concluir que possuem muitas semelhanças, revelando muito mais permanências do que rupturas. Primeiramente, suas práxis representavam uma nova concepção de instrução/educação que se diferenciava da proposta educacional tradicional e formal, que estava a serviço das classes dominantes e que perpetuava e reforçava o estigma de inferioridade dos alunos negros. Segundo elemento, acreditavam no poder de uma ação educativa conscientizadora que estimulasse alunos um pertencimento étnico racial.

O terceiro elemento, a elevação social, moral, econômica do negro, viria com a instrução/educação que os auxiliaria a se integrar de forma digna na nova sociedade urbana e industrial que começava a se configurar. No se refere às rupturas, Francisco Lucrécio desenvolveu uma prática educativa que buscava a integração e acreditava que ela viria com uma reestruturação completa do cotidiano de cada um de seus alunos. A instrução levaria ao abandono do alcoolismo e da prostituição, acesso à cultura pela qual se poderia pagar, e, principalmente, uma casa digna, com uma sólida estrutura familiar. Uma instrução que disciplinaria, conforme expressa: “(...) crescimento da FNB deveu-se a consciência dos negros alfabetizados de sua importância no período de formação do Brasil e seu atual estado de marginalização social. Dessa conscientização, viria o mote da Frente Negra: disciplinar e dirigir os negros, na conquista das prerrogativas a quem fazem jus na comunhão nacional” (LUCRÉCIO, 1989, P.20). Para Lucrécio, a mãe não era a África e sim o Brasil. Antes de serem negros, brancos ou mulatos, eram, acima de tudo, todos nacionalistas na luta pela integração. Tratava-se de uma consciência e uma luta de caráter integracionista, à procura de um lugar na sociedade brasileira, sem questionar os parâmetros euro-ocidentais dessa sociedade, nem reclamar uma identidade específica cultural, social ou étnica. A práxis de Francisco Lucrécio representa o pensamento das relações raciais do período, bem como refere-se ao fato da Escola da Frente Negra Brasileira ser uma escola isolada, estar vinculada e submetida às imposições legais, embora algumas fontes revelem que buscavam resignificar a questão da nacionalidade à construção de identidades étnico raciais afirmativas

A prática de Ironides Rodrigues se desenvolve em um espaço não formal de educação, portanto, livre de qualquer coação governamental. Suas aulas aliam arte-educação, para alfabetizar os alunos, utilizam como recurso didático peças teatrais de alto teor racial e humanístico. Neste aspecto do pensamento educacional, Ironides foi pioneiro em algumas perspectivas de concepções relacionadas ao desenvolvimento do homem, do mundo e da sociedade desenvolvidas em suas experiências na educação de adultos.

Na sua práxis, já é possível identificar o início de um diálogo pan-africano e uma valorização de uma cultura negra, paralelamente à cultura nacional. No Curso de Alfabetização do TEN, as aulas de Ironides intencionavam a reivindicação da diferença, o negro não procurava apenas interar-se à sociedade branca dominante, assumindo como sua aquela cultural europeia que se impunha como universal. Ao contrário, as peças teatrais tinham como proposta despertar nos alunos o reconhecimento do valor civilizatório da herança africana e da personalidade afro-brasileira.

A História de vida de Ironides Rodrigues contribuiu para sua trajetória de educador-militante. Conforme trecho de seu livro “Diário de um negro atuante”.

Tenho o preconceito racial na carne. Lembro-me de que certa vez soube, já no fim de meu curso ginasial, que certo professor teve que imiscuir-se na eleição de orador da turma, impedindo-me que fosse eleito, para que a cidade, com minha eleição, não pensasse que só um negro tinha competência para falar em nome da turma. Isso me entristeceu a tal ponto que recusei a participar das festividades bacharelícias, em 1942. É verdade que muitos professores que honram a sua formação liberal aconselharam-me a não dar importância ao episódio racista, mas aquele episódio me ficou gravado n’alma. Esta minha índole combativa a todos os preconceitos me vem de muitos anos atrás. (RODRIGUES, 1997, p.45).

A Frente Negra Brasileira e Francisco Lucrécio almejavam a instrução para população negra. O Teatro Experimental do Negro e Ironides Rodrigues objetivavam a educação para os afro-brasileiros. A ruptura da práxis dos educadores Francisco Lucrécio (defesa da integração na sociedade e assimilação da cultura nacional) e Ironides Rodrigues (ruptura com os valores euro-ocidentais e valorização da identidade afro-brasileira) nos instiga. De fato, até o momento, que mudou?

O pensamento educacional do movimento negro brasileiro foi fortemente influenciado pelo movimento “Negritude”. Tratou-se não apenas de uma referência ao movimento poético dos africanos de língua francesa, mas também de toda uma identificação com a origem africana no contexto brasileiro. Ao propor uma práxis que liberta, conscientiza e empodera os indivíduos, na medida em que, além de conhecer a realidade, busca transformá-la, essas duas experiências educativas nos legitima a reivindicar a Escola da Frente Negra Brasileira e do Curso de Alfabetização do Teatro Experimental do Negro como experiências embrionárias da Educação Popular no Brasil, discordando da ideia de que os negros estiveram à margem das idéias e debates sobre a educação promovidos nas primeiras décadas do século XX.

### Referências

AZEVEDO, Célia Maria Marinho. **Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites do século XIX**: São Paulo: Annablume, 2004.

A VOZ DA RAÇA, São Paulo, 11 de maio de 1935, n° 38, ano II. (Publicação quinzenal)

BARROS, Surya Aaronovich Pombro de. Discutindo a escolarização da população negra. entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org). **História da Educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da Educação Popular**. 3ª edição, São Paulo, Editora Brasiliense, 1980.

\_\_\_\_\_. Carlos. **A Educação como cultura**, 2ª ED, São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. Carlos. **Educação Popular**. 3ª Ed, São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. Carlos. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANEN, A. Relações Raciais e Currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. In: Iolanda de Oliveira. (Org.). **Cadernos PENESB: a produção de saberes e práticas pedagógicas**. 1 ed. Niterói, RJ: EdUFF: Editora da Universidade federal Fluminense, 2001, v.3, p.63-77.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil, um longo caminho*. 5ª edição. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 2004. Carta de Princípios do PVCN [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) último acesso em 14/12/2011.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945*. Trad. Cláudia Sant’Ana Martins. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. A Descolonização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. *Revista Ande*, n.14, p.51-60. São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. Zélia. **Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da Primeira República em São Paulo**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1984

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1946.

DOMINGUES, Petrônio. “O messias negro? Arlindo Veiga dos Santos (1902-1978)”. In: *Varia História*, vol.22, n° 22, n°36. Belo Horizonte, Jul/dez 2006.

FÁVERO, Osmar. (Org.). **Cultura Popular e Educação Popular**. Memória dos anos 60. Rio de Janeiro, Editora Graal, 1983.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1964.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro. José Olympio. 1969.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher Negra que vi de perto**. Belo Horizonte. 2005, p.237

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte. Autêntica. 2000.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende, *Brasil, meu Brasil Brasileiro*. notas sobre a construção da identidade nacional. In. GONÇALVES, Maria Alice Rezende (Org.). **Educação e Cultura: pensando em cidadania**. Rio de Janeiro. Quartet, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo. Ed. 34, 2002.

HALL, Stuart. **A questão multicultural**. In. HALL, Stuart. *Da diáspora. identidades e mediações culturais*. Belo horizonte: UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **Identidade cultural na pós – modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. Rio de Janeiro: Editora IUERP, 1988.

ITAÚ CULTURAL, São Paulo. *Suplemento Cultural*. 2008.

- JONES, James M. **Racismo e preconceito**. São Paulo. EDUSP, 1973.
- KONDER, Leandro. **O futuro da Filosofia da práxis: o pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2003.
- LEGOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, São Paulo. Editora da UNICAMP, 1996.
- LUCRÉCIO, Francisco. “Memória histórica: a Frente Negra Brasileira”. In **Revista de cultura**. Vozes, Vol.83, n.º3. Petrópolis. Mai/jun. 1989.
- MARTINS, Ângela Maria Souza. **Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. (Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – UFRJ), 1996.
- MITCHELL, Michael. **Racial Consciousness and the political attitudes and behavior of blacks in São Paulo. Brazil**. 1977. Dissertação (Ph.D. em Ciência Política). Universidade de Indiana, 1977.
- MULLER, Ricardo Gaspar. **Identidade e cidadania: o Teatro Experimental do Negro**. Mim/Fundacem, número 28, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NASCIMENTO, Abdias do Nascimento. In. CAVALCANTI, Pedro Celso Uchoa (Coord.). **Memórias do Exílio**. São Paulo. Editora e Livraria livramento, 1976.
- \_\_\_\_\_, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_, Abdias. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro. GRD, 1968.
- \_\_\_\_\_, Abdias. **QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro**. Edição fac similar do jornal dirigido Abdias do Nascimento; apresentação de Abdias do Nascimento e Elisa Larkin Nascimento. São Paulo. Editora 34, 2003.
- \_\_\_\_\_, Abdias (Org.). **Teatro Experimental do Negro: Testemunhos**. Rio de Janeiro. GRD, 1966.
- \_\_\_\_\_, Abdias e NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil, 1938-1997. In GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Tirando a Máscara: Ensaio sobre o Racismo no Brasil**. São Paulo. Paz e Terra, 2000.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio da cor: Identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo. Summus, 2003.
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo. Brasiliense, 1994.
- PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial: CAMP, 2001
- PERES, Maria Alice Guimarães. **O rebelde da causa negra**. Revista Eparrei, São Paulo, n.5, p.29-32, 2º Semestre/2003.

RODRIGUES, Ironides. **Diário de um negro atuante**. In. THOTH. Informe de distribuição restrita do senador Abdias do Nascimento. N.03 (1997) – Brasília: gabinete do Senador Abdias do Nascimento, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. (1870 – 1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Joselina da. **O clube dos Negros**. Interseções: revista de estudos interdisciplinares. UERJ – RJ – Rio de Janeiro, n° 1, p. 47-65, 2000.

SILVÉRIO, Valter Robério. **Sons negros com ruídos brancos**. In. Racismo no Brasil. São Paulo. Pierópolis, ABONG, 2002.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro. Graal, 1983.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Educar para transformar: Educação popular, Igreja católica e política no Movimento de Educação de Base**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

TAVARES, Júlio César (1988). **Teatro Experimental do Negro: contexto, estrutura e ação**. Rio de Janeiro: Dionysos, n° 28: Teatro Experimental do Negro, MINC/FUDACEN, PP80-87.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1995.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da reformulação em educação popular**. Frederico Westphalin: URI, 2000.

*Recebido em março de 2014  
Aprovado em junho de 2014*

**O PROCESSO DE CRIAÇÃO E OS PRIMEIROS ANOS DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA  
NORMAL NOSSA SENHORA AUXILIADORA (1896 - 1930)**

*The process of creation and early years of the Mary Help of Christians Normal School (1896 - 1930)*

Giovanna Maria Abrantes Carvas<sup>1</sup>  
Denilson Santos de Azevedo<sup>2</sup>

**RESUMO**

Este artigo aponta alguns resultados obtidos na investigação realizada a respeito do processo histórico que possibilitou à criação de um estabelecimento dedicado a formação de professores na cidade de Ponte Nova – Minas Gerais, a Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, no ano de 1896. A periodização escolhida insere nosso objeto de estudo no contexto da Primeira República (1889 - 1930), momento em que as escolas normais foram compreendidas como locais privilegiados para a formação de professores. A análise de documentos escritos oficiais existentes no arquivo interno da Escola Nossa Senhora Auxiliadora revelou características a respeito da criação e dos primeiros anos de funcionamento da Escola, aspectos relativos ao corpo docente, a direção escolar, aos sujeitos que ali se formaram e ainda dados relativos aos índices de matrícula, frequência e progressão.

**Palavras-chave:** História da educação, formação de normalistas, instituições escolares.

**ABSTRACT**

This article points out some results obtained with the research held about the historical process that allowed the creation of an establishment dedicated to the formation of teachers in the city of Ponte Nova – Minas Gerais, Mary Help of Christians Normal School, in 1896. The periodization chosen, inserts our object of study in the context of the First Republic (1889 – 1930), at which time, normal schools were understood as prime locations to the formation of teachers. The analysis of official written documents revealed some characteristics about the creation and the early years of the Normal School, its faculty, the school administration, people who have graduated there and even basis concerning to the enrollment rates, attendance and progression.

**Keywords:** History of education, training normalistas, schools.

A história da formação e profissionalização de professores para o ensino de primeiras letras faz parte da trajetória da expansão da escola pública no Brasil, que se iniciou de forma mais consistente com o advento da República, em 1889, e a criação dos grupos escolares que se dedicavam ao ensino de primeiras letras.

Segundo Ferreira (2010, p.33), criar espaços para educar e civilizar as novas gerações acabou fazendo com que a instituição escolar se tornasse mais sistematizada e organizada, contribuindo assim para que surgimento de novas exigências no campo educacional.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. E-mail: giovanna.carvas@ufv.br.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Associado da Universidade Federal de Viçosa, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: dazevedo@ufv.br.

Entre essas novas questões que se apresentavam, ganhava destaque à necessidade de uma formação qualificada para o professor primário, de maneira a prepará-lo adequadamente para a função de ensinar e o ato de educar. Em outras palavras podemos dizer que a necessidade de difundir a escola primária reacendeu a preocupação com a formação docente no país.

O rompimento entre Igreja e Estado, ocorrido após a Proclamação da República e expresso pela Constituição de 1891, fez surgir a necessidade de a Igreja buscar novos horizontes para se capitalizar social e culturalmente. Sentindo-se ameaçada pelas novas propostas republicanas, em especial pelo estabelecimento da laicidade do ensino público em detrimento do ensino confessional, a Igreja católica passa a se dedicar à formação de professores, utilizando-se dessa atuação como uma estratégia para manter sua influência na sociedade da época.

Nesse sentido, torna-se interessante a pesquisa a respeito das particularidades da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora (ENNSA), criada no ano de 1896. O estudo tem como objetivo apontar resultados referentes à investigação histórica do processo que possibilitou a construção da referida escola que se dedicou à formação de professores na cidade de Ponte Nova, MG. As fontes documentais que subsidiaram esse estudo foram encontradas sob os cuidados da Escola Nossa Senhora Auxiliadora e se referem a atas de matrícula, atas de exame e registro de diplomas<sup>3</sup>.

Desde os primeiros anos republicanos, este estabelecimento de ensino dedicou-se a formação de normalistas procurando aliar os conhecimentos exigidos pela nova ordem política que se instaurava no país à transmissão de valores considerados imprescindíveis pela Igreja católica para a difusão e manutenção de seus interesses.

### **Antecedentes da escola normal e perfil docente na República**

A escola normal surge no Brasil nas primeiras décadas do século XIX como local destinado à preparação de futuros professores que iriam atuar junto ao ensino primário. A intenção de formar professores pode ser percebida a partir da assinatura do Ato Adicional de 1834 que responsabilizou cada província pela organização e pela administração de seus sistemas de ensino, tanto o primário quanto o secundário.

De acordo com os estudos de Tanuri (2000, P.64) as primeiras iniciativas de criação das escolas normais nas províncias foram incertas e atribuladas, devido ao contínuo processo de criação e extinção das mesmas, acarretando a descontinuidade dos trabalhos formativos.

Anos mais tarde, em 1889, com a transição do Império para a República, como nos atenta Ferreira (2010, p.44), o Brasil passa a adotar o modelo político americano, baseado no sistema presidencialista e federalista, transformando antigas Províncias em Estados. Entretanto, com relação à educação, não ocorreram mudanças radicais neste

---

<sup>3</sup> O arquivo interno da Escola Nossa Senhora Auxiliadora conta com vasto acervo documental referente à história da instituição, desde o ano de 1896. Embora apresentando uma periodização incompleta, a documentação existente possibilita perceber aspectos quantitativos importantes sobre a referida instituição, através de atas de instalação, atas de exames, relatórios de matrícula e frequência, atas das classes anexas à escola, registros de diplomas, estatísticas gerais, declarações, ofícios e atestados. Além do acervo documental, o arquivo da Escola apresenta uma variada coleção fotográfica, que retrata o dia a dia da escola normal, registrando suas atividades, o corpo docente em diferentes épocas, as alunas diplomadas e ainda as mais diversas festividades realizadas.

período, apenas uma continuidade da descentralização administrativa e educacional que já vinha acontecendo de forma gradativa nos últimos anos.

Com a Constituição de 1891, o governo federal continua responsável apenas pelo ensino superior e os demais níveis da educação passam ao encargo dos Estados, incumbidos de cuidar, organizar e administrar todos os aspectos que envolviam a educação escolar.

Para Nascimento (2007, p.32), neste momento a educação era pregada como sinônimo de progresso, capaz de regenerar a nação. Para atuar como alfabetizadores precisava-se de professores bem preparados que pudessem, além de instruir aos estudantes, civilizá-los dentro dos moldes propostos pela República.

A formação dos professores ganha destaque dentro dessa discussão, passando a ser entendida como aspecto primordial ao processo de instrução da população, da qual dependia o desenvolvimento e o avanço do País.

Dessa forma, as escolas normais vão, gradativamente, ganhando espaço no cenário educacional brasileiro tendo como objetivo a concretização do sistema educacional em nível básico. Formar melhor aos professores que atuavam junto ao ensino primário passaria a ser uma estratégia para alcançar o tão almejado progresso do país através da educação e da disseminação dos ideais republicanos.

A necessidade de um professor bem preparado para lecionar as primeiras letras também pode ser percebida quando voltamos nosso olhar para os critérios de admissão profissional na área educacional do país. De acordo com a legislação educacional do período republicano, o candidato que pleiteava esta vaga deveria, sobretudo, atender a alguns pré-requisitos fundamentais estabelecidos pelo governo, a fim de que pudesse exercer sua profissão junto à sociedade, tais como: maioridade, moralidade e boa saúde.

Se em um dado momento histórico apenas a capacidade de ensinar era considerada suficiente para que o sujeito desempenhasse a profissão de professor, o que podemos perceber nos primeiros decênios do período republicano é uma maior preocupação com o perfil docente que assumiria a responsabilidade de educar os alunos do ensino primário que lhe fossem confiados.

Quanto à idade para o ingresso na profissão docente, esta fazia diferença entre candidatos do sexo masculino e feminino, pois enquanto aos primeiros era exigida uma idade mínima de 20 anos, às mulheres era preciso apenas 18 anos para que atuassem junto ao ensino primário. Já sobre a questão da moralidade através da comprovação de bons antecedentes, ressalta-se que o professor era visto como um modelo de conduta a ser seguido pelos alunos, isso porque seu exemplo levava os estudantes a construírem seu próprio comportamento pautado nas normas sociais vivenciadas diariamente no espaço escolar.

Quanto à questão da isenção de doenças contagiosas, cabe ressaltar que durante a Primeira República havia a discussão sobre higienismo, que prezava pelo cuidado com o ambiente escolar a fim de que o mesmo não fosse um agente disseminador de doenças contagiosas.

Por último, temos a competência profissional, também considerada fundamental para a atuação docente no ensino primário, embora vários estudos na área de história da educação apontem para o fato de que a admissão de professores de primeiras letras se pautava pela posição social ou pelo apadrinhamento político do(a) candidato(a).

Ao analisarmos as exigências estabelecidas legalmente ao futuro professor, percebemos certa preocupação, por parte do Governo, em fixar critérios condizentes com os interesses e princípios republicanos vigentes no país naquele momento. Isso se deve à crescente necessidade de um professor que, além de educar formalmente seus alunos, fosse capaz de manter e propagar os interesses estatais daquela época.

Para tanto, as escolas normais se dedicavam à formação profissional de professores que fossem aptos a educar a nova geração pautando-se sempre nos princípios morais da sociedade republicana, bem como na disseminação das idéias de civismo e amor a pátria, pretendidos pelos governantes. O interesse republicano de expansão do ensino primário vinha ao encontro com o crescimento da importância das escolas normais que, durante este período, tiveram um aumento significativo no número de estabelecimentos de ensino, principalmente na região sudeste do País.

### O ensino normal em Minas Gerais

A primeira escola normal pública da província de Minas Gerais foi criada no ano de 1835<sup>4</sup>, através do art.7 da Lei nº 13, na cidade de Ouro Preto, capital do Estado, a fim de que o método de ensino descoberto recentemente e já executado nos países considerados mais civilizados fosse utilizado na formação de professores do ensino primário mineiros. Devido ao falecimento de seu fundador e primeiro diretor, Francisco de Assis Peregrino, a escola foi fechada após dois anos de funcionamento e reaberta em 1847, quando funcionou por apenas mais cinco anos, sendo novamente fechada, em 1852. Com um funcionamento irregular, esse estabelecimento de ensino intercalou períodos de abertura e fechamento até o ano de 1872, quando foi reaberta de forma definitiva através da lei nº 1.769 (Rosa, 2000, p.3).

A situação vivenciada pela Escola Normal de Ouro Preto parece ter sido bastante comum a outras escolas normais criadas no mesmo período. Isso pode ser inferido pelo trabalho de Vilella (1990), o qual ressalta que estas ocorrências não significavam que a formação de professores deixava de ter importância aos olhos das Províncias. O que levava a essas situações, muitas vezes, era além do redirecionamento das prioridades do governo que estava sempre em modificação de acordo com cada época, o fato da organização do ensino normal ser ainda uma novidade no cenário educacional do Estado.

A partir da década de 1870, nota-se um aumento gradativo no número de escolas normais na Província mineira. No ano de 1872, o Estado contava com apenas dois estabelecimentos, localizados na Capital (Ouro Preto)<sup>5</sup> e na cidade de Campanha. A partir desse momento, foram criadas novas escolas normais em outros municípios e, em 1882, Minas Gerais contava com cinco escolas normais, localizadas em Ouro Preto, Campanha, Diamantina, Montes Claros e Sabará.

---

<sup>4</sup> Embora a Escola Normal de Ouro Preto tenha sido criada no ano de 1835 seus trabalhos educativos começaram apenas cinco anos mais tarde, em 05 de agosto de 1840.

<sup>5</sup> A Escola Normal de Ouro Preto foi extinta com a transferência da capital, em 1897, para a recém criada cidade de Belo Horizonte, voltando a reabrir somente em 1929.

Esse aumento do número de escolas normais mineiras nos permite dizer que o processo de escolarização e formação de professores estava em uma fase de consolidação. O quadro educacional do Estado acompanhou o momento vivido por todo o país que se encontrava num contexto sócio-cultural de transformações significativas, como a disseminação de ideais liberais e republicanos. Pode-se afirmar que, com o aumento do número de escolas no território mineiro, a qualificação dos docentes se revela mais descentralizada, visto que até então, o que se notava era a necessidade dos aspirantes a professores se dirigirem à capital do Estado a fim de que pudessem se habilitar no método de ensino proposto na época.

No ano de 1890 foi aprovada a primeira reforma decretada após a Proclamação da República, a Reforma Benjamin Constant<sup>6</sup> que revelava o interesse em valorizar a formação profissional, uma vez que, a partir de então, só poderiam exercer a profissão docente aqueles que se formassem em escolas normais.

Através da Lei nº 41 de 03 de agosto de 1892, editou-se a Reforma Afonso Pena em Minas Gerais, que em seu art.158 estabelecia que o ensino profissional dos alunos do magistério deveria ser pautado na educação intelectual, moral e prática, a fim de que os mesmos concluíssem o curso estando capacitados a exercer, com bom desempenho, seus deveres como docente.

De acordo com as inferências de Gouvêa e Rosa (2000 p.24), “no período republicano, o projeto educacional do País firma-se na ruptura com uma situação anterior de suposta ausência de uma política de instrução que se inauguraria com a nova ordem”. Se até então não havia uma política de instrução concreta no que tange à formação de professores, o que se percebe neste momento (início do período republicano) é uma nova postura assumida pelos governantes. Ainda segundo esses autores, “a progressiva legitimação do papel das escolas normais na formação docente significará, com o passar dos anos, o investimento na sua ampliação, com aumento significativo do número destas escolas”.

Segundo os estudos de Rossi e Filho (2006), as Congregações Religiosas desenvolveram peculiar papel na formação dos jovens, principalmente das moças, em um contexto em que a Igreja Católica buscava consolidar a sua presença, ameaçada, diante das propostas republicanas de um ensino leigo. Colégios administrados por ordens religiosas tornaram-se estratégicos para a Igreja no seu projeto de restauração baseado na intenção de centralizar e aprofundar o controle católico na sociedade. A participação das ordens religiosas para a formação de professores, embora tenha sido uma estratégia da própria Igreja para garantir sua influência social frente aos ideais republicanos foi de grande contribuição para a educação do país, uma vez que o Estado sozinho não se encontrava em situação favorável para que a expansão do ensino ocorresse da forma como se deu. É válido considerar então que esta participação foi interessante tanto para o país quanto para a Igreja católica, que se manteve ativa socialmente, garantindo seus interesses através da educação escolarizada.

---

<sup>6</sup> Além de aprovar o regulamento da instrução primária e secundária, Constant também se dedicou à reforma educacional da escola militar e da escola normal.

## A criação da Escola Normal de Ponte Nova

As primeiras manifestações para a construção de uma Escola Normal na cidade de Ponte Nova aconteceram em meados do ano de 1896, com a compra da Fazenda de Palmeiras<sup>7</sup>, de propriedade do Coronel José Soares Silva, durante o mandato do então prefeito Dr. José Mariano Duarte Lanna.

**Figura I:** Sede da Fazenda das Palmeiras, 1896.



**Fonte:** Arquivo interno da Escola Nossa Senhora Auxiliadora.

O vigário da cidade, João Paulo de Britto, assumiu o papel de intermediar as discussões sobre a direção da Escola e assim, fazendo gestão junto aos altos escalões da Igreja Católica do Estado de Minas Gerais, conseguiu que as irmãs salesianas se comprometessem a organizar e administrar a Escola Normal que seria aberta no município.

Concluída a compra da propriedade, o Padre Carlos Perreto, diretor das Irmãs salesianas no Brasil, enviou uma circular a todos os benfeitores das obras de Dom Bosco, salientando a importância de que fossem enviados auxílios em forma de esmolas para a realização da obra pretendida na cidade mineira. Para Rizzi (1999, p. 200), esta circular também ressaltava o aspecto de dependência que a Escola deveria apresentar para com a ordem salesiana do Brasil.

De acordo com a revista “Irmãs Salesianas” (1996, p. 24), no dia 05 de novembro de 1895, partiu da cidade de Guaratinguetá – São Paulo rumo ao município de Ponte Nova uma comitiva formada pelo bispo salesiano, Dom Luiz Lasagna, e algumas irmãs de caridade. Porém, durante esta viagem, o trem que levava o grupo chocou-se com outra locomotiva em uma estrada próxima ao município mineiro de Juiz de Fora, retirando a vida de quase todos que realizavam a viagem<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> A Fazenda de Palmeiras foi comprada pela prefeitura de Ponte Nova e doada à Congregação Salesiana, a fim de que esta ordem religiosa se encarregasse da educação destinada às moças que almejavam a profissão docente na cidade e região.

<sup>8</sup> Neste desastre, perderam a vida: o Bispo Dom Luiz Lasagna, seu secretário Pe. Belarmino Vilamil e as irmãs: Tereza Rinaldi, Júlia Argenton, Petronila Imas, Hedwíges Gomes Braga e a senhora Joana Lusso, uma benfeitora paulista que acompanhava a comitiva.

Porém, esta fatalidade não invalidou os planos que a Congregação havia preparado para a instalação do colégio na cidade. No ano seguinte, em 1896, seis irmãs de caridade, em companhia do inspetor salesiano Padre Carlos Perreto e do Padre Agostinho Zanella recomeçaram a viagem e conseguiram alcançar seu destino com sucesso. Entre as primeiras religiosas a se instalarem no município pontenovense estava aquela que viria a ser a primeira diretora da Escola Normal, a Irmã Maria Cousirat.

Segundo Azzi (1999, p. 203) as irmãs salesianas encontraram diversas dificuldades no início das obras e nos primeiros momentos do trabalho educacional na cidade, pois faltavam a elas coisas básicas, como por exemplo, carteiras, cadernos, livros, objetos de uso escolar, e camas em número suficiente, o que levou as primeiras educandas internas a dormirem em colchões improvisados sobre o chão.

A fim de concluírem a construção de um prédio de dois andares e conseguirem melhores condições para o desenvolvimento de suas atividades, as irmãs contaram com a ajuda financeira de dois contos de réis por parte do Estado de Minas Gerais, além de auxílios esporádicos de benfeitores da cidade e região.

No ano de 1898, a escola recebeu do governo de Minas a prerrogativa de Escola Normal, sob o título de Escola Normal Maria Auxiliadora, um importante passo em termos de oficialização de seu projeto educativo. Em agosto do ano seguinte, 1899, o governo de Minas publicou o decreto nº 1.318 concedendo a escola Maria Auxiliadora, os privilégios que eram oferecidos às Escolas Normais Municipais.

De acordo com Azzi (1999, p.208), esse acontecimento foi festejado solenemente pelas irmãs, que promoveram uma sessão dramático-musical no colégio, destinada aos amigos e benfeitores da obra salesiana.

Cabe ressaltar que a Escola Normal da cidade de Ponte Nova foi a primeira escola normal salesiana dedicadas à formação de professoras primárias no Estado de Minas. Funcionando em regime de internato e externato, esta Escola tinha sua proposta pedagógica fundamentada no “sistema preventivo” de Dom Bosco, adotado nas instituições salesianas e norteado por três eixos de trabalho, que, de acordo com Fonseca (1999, p.62), são:

- a razão (racionalidade) - é o primeiro elemento do segredo educativo de Dom Bosco. Se o educador usa da Razão no trato com os educandos provoca neles uma resposta amadurecida, racional, crítica.
- a religião (caridade transformadora) - norteia a Razão e a “Amorovezza”. No Sistema Preventivo de Dom Bosco não se trata de religião no sentido de práticas religiosas ou práticas de piedade e sim de religião que leva o jovem ao exato cumprimento de seus deveres, como cidadão e como cristão.
- amabilidade - (amor que se tem e que se manifesta) – é o amor do educador para com o educando. Dom Bosco usa literalmente amorovezza, que é o amor que se externa em palavras, ações e até mesmo na expressão dos olhos e do rosto. (Apud Furtado, 2004)

Estes três elementos – razão, religião e amabilidade – fundamentavam a educação da juventude na visão da ordem salesiana. Baseando seu trabalho no referido Sistema, a Escola Normal procurava oferecer uma formação integral às suas alunas levando-as ao conhecimento de seus deveres perante Deus, a Igreja e a Pátria.

Entre as principais características da Escola Normal de Ponte Nova está o espírito católico, comum aos estabelecimentos de ensino dirigidos por ordens religiosas. Não apenas a fé em Dom Bosco, patriarca dos princípios salesianos, mas também a devoção a Nossa Senhora Auxiliadora imprimem um caráter fortemente religioso a esta instituição de ensino, desde sua proposta pedagógica até a cultura escolar tecida neste ambiente. As normalistas que ali estudavam eram formadas nesse clima de devoção religiosa, tornando-se além de professoras, propagadoras da fé em Maria e responsáveis por transmitir um sentimento de identidade e continuidade às gerações futuras.

De acordo com os estudos de Azzi (1999, p.38), as primeiras obras das irmãs salesianas no Brasil não aconteceram nos grandes centros urbanos, onde havia maior espírito liberal, mas sim nas cidades do interior, onde a tradição religiosa era predominante. Essa estratégia garantia maior possibilidade de legitimidade para o ensino ofertado nos colégios de ordem religiosa, bem como a conservação e propagação da doutrina católica nas regiões em que se estabeleciam.

Os colégios confessionais católicos desempenharam, principalmente no período em foco, um papel relevante enquanto instituições escolares destinadas à formação de professoras primárias. Isso porque, durante a formação das docentes era dada prioridade não apenas a instrução, mas também a educação e a formação moral de maneira que o desenvolvimento intelectual aliado aos princípios religiosos católicos validasse o ensino ofertado nestes locais.

### **As primeiras diretoras e docentes da Escola Normal**

Ao estudarmos a história das instituições escolares é preciso compreender estes locais não somente como espaços formativos em si, mas também como ambientes em que circulam sujeitos distintos, estabelecendo relações de interdependência entre gestores, professores, alunos, funcionários e outros. A análise das atas de reuniões e exames encontradas no arquivo interno da Escola Nossa Senhora Auxiliadora, nos possibilitou vislumbrar aspectos referentes ao corpo docente e administrativo da instituição durante seus anos iniciais de trabalho.

A primeira diretora responsável pela organização da Escola foi a Irmã Maria Cousirat. Durante os primeiros anos de sua gestão, Cousirat orientou os trabalhos de outras cinco religiosas, que auxiliaram na organização da Escola, sendo elas: Dolores Petazzi, Veridiana Godoy, Paulina Heymam, Olivia Fachini e Rosa Pomati. Foi com a ajuda dessas irmãs que os momentos iniciais de trabalho puderam ser superados, haja vista todos os inúmeros desafios encontrados, tornando-se possível atender as exigências do curso normal.

Através das assinaturas presentes nas atas de exame ao longo dos anos, tanto das professoras quanto das diretoras, foi possível identificar os nomes de alguns dos sujeitos envolvidos no processo educacional da Escola Normal. Utilizando-se deste meio para recolher informações, percebemos que a diretora Ir. Maria Cousirat esteve a frente da Escola por um período de quatro anos (1898 a 1901). No ano seguinte quem passa a responder pela administração é Ir. Maria Cleophas Jacoma, que permanece no cargo

por cinco anos (1902 a 1906). Posteriormente, quem assume é a Ir. Domingas Otone, mantendo-se dessa forma por sete anos (1907-1913). No período de 1914 a 1919, encontramos nos livros de atas a assinatura da Ir. Helena Ospital. Já entre os anos de 1920 e 1927, a diretora da Escola é Ir. Ernestina Terri. A Ir. Rina Fasolari assume o cargo em 1928 e se mantém nesta função até o final de 1931.

Este mapeamento nos permite visualizar que, no período compreendido entre a criação da Escola Normal (1898) e o final da Primeira República (1930), seis religiosas estiveram à frente dos trabalhos daquela instituição. Cabe ressaltar ainda que, de acordo com nossas observações, nenhuma das diretoras voltou a ocupar o cargo em outro momento, embora algumas tenham sido identificadas como professoras em períodos distintos. Esse é o caso da Ir. Domingas Otone e da Ir. Maria Cousirat, que no ano de 1916 foram responsáveis pelas disciplinas de Metodologia e Prática Profissional, respectivamente.

Entre as principais funções das diretoras da Escola Normal estava a realização da matrícula das alunas, o seu desligamento, caso não atendessem às exigências do curso, a distribuição das matérias, a verificação do cumprimento dos horários e das normas impostas e o acompanhamento dos exames escolares que aconteciam ao longo do ensino normal. Além disso, essas profissionais acompanhavam os exames finais aos quais as normalistas eram submetidas, sendo responsáveis ainda por transmitir aos pais e responsáveis as notas alcançadas pelas estudantes.

Quanto ao corpo docente do curso normal, a análise documental realizada nos possibilitou perceber que este era composto majoritariamente por mulheres, salvo algumas raras exceções no início da década de 1930<sup>9</sup>, e por religiosas. A seguir, apresentamos o número de professores da escola Normal, durante o período de sua criação até o ano de 1930:

**Tabela I** – Número de docentes da Escola Normal (1898 - 1930)

ANOS	DOCENTES	RELIGIOSAS
1898	05	05
1902	09	09
1906	11	11
1910	12	12
1914	17	16
1918	19	18
1922	21	17
1926	21	18
1930	23	19

Fonte: Atas de exame – Arquivo interno da Escola Nossa Senhora Auxiliadora.

<sup>9</sup> As atas de exame dos anos de 1927, 1928 e 1929 revelaram que, Francisco Mariano Gonçalves Lana, ministrou a cadeira de Desenho na Escola Normal de Ponte Nova pelos durante os três referidos anos.

A análise do quadro nos permite notar que o número de docentes que atuaram na Escola Normal durante o período em voga se manteve crescente ao longo do tempo. Se no primeiro ano de funcionamento a Escola contava com apenas cinco professoras, o que percebemos em 1930 é um número seis vezes maior de docentes trabalhando nesta instituição.

O aumento gradativo do número de docentes pode justificar-se pela quantidade de alunas matriculadas a cada ano letivo e uma maior procura pelo ensino ofertado na instituição à medida que seu trabalho formativo foi se consolidando em Ponte Nova e região. Além disso, há de se considerar o fato de, a partir da aprovação do Regulamento de 1910, o curso normal ter passado de três para quatro anos de duração, o que, ao que tudo indica, demandou mais professoras atuantes dentro da Escola Normal.

Outro aspecto relevante é quanto ao fato de nos primeiros 12 anos de funcionamento, a Escola apresentar um corpo docente composto exclusivamente por religiosas. Apenas em 1914 é que identificamos a presença de duas professoras que não faziam parte da ordem salesiana, o que passa a ser uma constante nos anos que se seguiram. Em 1930, por exemplo, observamos que quatro das 23 professoras da Escola Normal não pertenciam a nenhuma ordem religiosa.

Cabe ressaltar ainda, que a análise das atas de exame nos permite afirmar que a maior parte das professoras que não eram irmãs de caridade e ainda sim trabalhavam na escola normal, ficavam responsáveis por cadeiras ministradas nos anos finais do curso, como Francês, Desenho e Trabalhos Manuais.

As mestras da Escola Normal deveriam assumir os valores que eram professados pela instituição de ordem salesiana, baseados nos preceitos de Dom Bosco e apresentarem competência técnica ao elaborar e executar os programas e atividades escolares. Além disso, era esperado que essas profissionais fossem um exemplo não apenas de intelectualidade, mas também de conduta e moral, através da devoção ao trabalho, aos estudos e aos ensinamentos católicos.

Ao analisarmos as atas de reunião, exame e progressão que puderam ser encontradas, observamos a presença de irmãs de caridade tanto na administração da Escola quanto no corpo docente, constituído majoritariamente por religiosas, o que certamente implicava em uma cultura escolar específica, pautada na moralidade e nos bons costumes, o que vinha ao encontro dos anseios da burguesia local da época.

### **Práticas escolares e currículo**

O ensino elementar ofertado durante a Primeira República procurava introduzir valores culturais, morais e patrióticos na população escolar brasileira. A fim de se alcançar este objetivo o governo brasileiro utilizava como ferramenta um currículo escolar pautado em seus princípios republicanos. As disciplinas escolares eram cuidadosamente elencadas em uma grade curricular que priorizava não apenas o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também a conscientização de suas funções dentro da sociedade, através, por exemplo, da exaltação aos heróis nacionais e do amor a Pátria.

Nas escolas normais o currículo formativo estava em sintonia com o pretendido no ensino primário, ou seja, este também fazia parte do projeto republicano da época, sendo compatível aos princípios teóricos e filosóficos difundidos naquele momento.

De acordo com os estudos de Mourão (1962), as escolas normais regionais e equiparadas não seguiam exatamente a mesma grade curricular da Escola Normal da Capital de Minas Gerais. A falta de uma maior proximidade entre os conteúdos que compunham o currículo das escolas normais fazia com que houvesse diversidade de formação dos futuros professores dentro do Estado.

Para Campos (2002), o desequilíbrio encontrado entre as disciplinas de cultura geral e as de cunho profissionalizante nos programas de preparação ao magistério e em favor das primeiras era, muitas vezes, o resultado de um esforço de situar a escola normal entre os outros ramos de ensino médio, especialmente o secundário, tentando, assim, outorgar à profissão maior prestígio.

No ano de 1916, devido ao crescimento do número de estabelecimentos destinados a formação de professores em Minas Gerais, o Secretário do Interior, Américo Ferreira Lopes, defendeu a uniformização do ensino na escola normal modelo, nas regionais e nas equiparadas. Entre os argumentos apresentados em seu discurso, Lopes ressalta que a divergência de programas das escolas normais era um grande inconveniente, uma vez que a falta de equivalência no grau de preparo das normalistas contraria os fins deste nível de ensino que, a priori, deveria promover a igualdade de formação aos professores, independente do estabelecimento que o diplomasse.

As razões expostas pelo Secretário de Interior contribuíram para a aprovação de um novo regulamento para as escolas normais, que teve como objetivo principal a uniformização do ensino normal no Estado de Minas. O artigo 2 deste Regulamento de 1916, ressaltava que a Escola Normal da Capital deveria servir de modelo para as demais, que passariam a adotar, segundo esta, normas de administração, programas, regimentos internos e horários. Este Regulamento estabeleceu ainda as seguintes cadeiras para o curso normal:

1 - Português, 2 - Aritmética e Escrituração Mercantil, 3 - Geografia Geral e Chorografia<sup>8</sup> do Brasil, 4 - Geometria e Desenho Linear, 5 - História Geral e do Brasil e Educação Moral e Cívica, 6 - Noções de Física e Química, 7 - Noções de História Natural, 8 - Francês, 9 - Pedagogia e Higiene, 10 - Música, 11 - Desenho e Caligrafia, 12 - Costura e Trabalhos de Agulha, 13 - Trabalhos manuais, 14 Ginástica. (REGULAMENTO, 1916)

Com base em nossas análises documentais podemos dizer que a Escola Normal de Ponte Nova seguia a grade curricular da Escola da Capital como um modelo, assim como previsto pela legislação educacional de 1916. Porém notamos algumas diferenças presentes nas atas de exame como, por exemplo, a inexistência da cadeira de Escritura Mercantil na Escola pontenovense. Por outro lado, nos anos em que vigoraram as propostas do Regulamento de 1916, notamos a grade curricular acrescida de duas cadeiras, sendo elas, Economia Doméstica e Metodologia.

Ao longo do período analisado por este trabalho (1898 a 1930) e se tratando do currículo escolar da ENNSA, foi possível perceber a presença predominante de disciplinas que se referiam à formação geral das estudantes. Já a formação mais específica, observada nas disciplinas de Chorografia<sup>10</sup>, Economia Doméstica e Pedagogia, eram ministradas apenas no último ano de curso.

Ainda quanto ao quadro de disciplinas da Escola Normal de Ponte Nova podemos inferir que o mesmo não limitava o trabalho escolar ao ensino intelectual, ou seja, o currículo também era composto por disciplinas empíricas como as aulas de Costura e de Trabalhos manuais. Essas aulas tinham como objetivo habituar as discentes a um exercício metódico que exigia concentração, esforço e habilidade, permitindo que valores como dedicação, zelo, produtividade e qualidade fossem interiorizados. Além disso, o ensino de trabalhos manuais, ao ser obrigatório para as normalistas, visava prepará-las tanto para o mundo do trabalho quanto para que pudessem lecionar disciplinas semelhantes no curso primário e ainda para a vida doméstica.

Durante as aulas de Costura, desde os primeiros anos de funcionamento da Escola Normal, as normalistas se dedicavam a aprender trabalhos de agulha e bordados (crochê e tricô). Apenas após a Reforma do Ensino em 1927 é que foram inseridos trabalhos com papel, madeira e modelagem.

No ensino normal, as aulas de Ginástica e Educação Física também eram obrigatórias, desde 1898, não somente para formar hábitos sadios entre as futuras professoras, mas para prepará-las para ministrar essa prática aos seus futuros alunos. A inserção da Educação Física no espaço escolar tinha como objetivo alcançar a saúde física e mental dos praticantes.

Preocupando-se com a formação pedagógico-prática de suas normalistas foi criado, no ano de 1914, o Curso Anexo à Escola Normal. Com salas de 1ª a 4ª série este espaço dedicava-se a formação prática das estudantes e, por se tratar de uma escola de aplicação, possibilitava a observação e o emprego de técnicas de ensino aprendidas ao longo do curso.

Durante as aulas práticas que aconteciam no Curso Anexo as estudantes assistiam aulas-modelo, preparavam lições, apresentavam relatórios de observação e proferiam palestras com temas escolhidos e orientados pelo professor da cadeira. Nas aulas de Metodologia de Ensino as alunas aprendiam sobre os novos processos e técnicas de ensino que vinham sendo exploradas na época, a fim de que estas normalistas pudessem absorver as propostas da nova política educacional que a escola pretendia criar e solidificar.

As aulas-modelo aconteciam sempre no período da tarde, ministradas pela professora da cadeira de Metodologia ou alguma outra docente do curso normal que assim desejasse, de acordo com os temas e assuntos a serem trabalhados. Ao término de cada aula era solicitada a redação de um relatório contendo as observações, discussões e conclusões da referida aula. Quanto à avaliação do desempenho das normalistas nesta disciplina, esta ocorria ao final do ano letivo nas próprias salas do Curso Anexo ou no

---

<sup>10</sup> A Chorografia é a especialidade da Geografia que se dedica ao estudo geográfico de um país ou região. Esteve em destaque na primeira metade do século XIX, sendo posteriormente substituída pela geografia regional à medida que a descrição dos lugares foi se integrando a um contexto mais amplo, incluindo questões históricas.

Grupo Escolar da cidade<sup>11</sup>, através da aplicação de uma prova de Prática Profissional de Regência. A existência deste Curso Anexo na Escola Normal de Ponte Nova significava a possibilidade das normalistas se ambientarem com a prática docente, o que revelava a sintonia deste estabelecimento com os preceitos educacionais mais modernos, visto que a familiaridade com o espaço de ensino pode ser considerado um elemento facilitador da formação profissional.

Além do currículo formal, estabelecido pelo governo mineiro e regido pelas leis educacionais republicanas, havia também um currículo informal, que permeava as práticas pedagógicas e estabelecia um caráter particular a cada escola. Nos estabelecimentos de formação de professores dedicados à educação das mulheres, existia todo um projeto educacional no sentido de produzir um modelo social de mulher, capaz de, além de instruir as futuras gerações, educar as crianças de acordo com os princípios morais da época.

Apesar de não estar presente no currículo escolar oficial, a doutrina católica era uma modalidade de ensino valorizada na formação educacional das normalistas, uma vez que seus ensinamentos eram ministrados por meio de atividades extra-classe como, as orações, missas e leituras diárias de caráter religioso.

Durante as festas de formatura do ano de 1905, o inspetor extraordinário do ensino, Estevam de Oliveira discursou a respeito da formação oferecida pela Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, dirigindo-lhe as seguintes palavras:

Formar o cidadão à escola da virtude e proporcionar à intelligencia o patrimônio dos conhecimentos científicos, eis o nobre intuito das Filhas de N. S. Auxiliadora, que, com tanto esmero e proficuidade, educam para a família e para a sociedade, as jovens que lhes são confiadas. É uma verdade assente que só a educação que tem por base a virtude e o santo temor de Deus é efficaz, porque mostra o dever e o impõe como lei da vida, proporcionando os poderosos estímulos que conduzem à verdadeira sabedoria. (Anuario da Escola Normal, 1905)

As palavras do então inspetor do ensino, Estevam de Oliveira, enfatizam a presença da religiosidade dentro do referido estabelecimento, revelando a legitimidade dada ao ensino com base religiosa, como era o caso da ENNSA.

De acordo o discurso do paraninfo da turma de 1905, Dr. Camillo de Britto, “na Escola Normal de Ponte Nova a fé religiosa primorosamente guardada, é o gérmen dessa educação sã e resistente tão aplaudida e festejada”. Pelas palavras das autoridades acima citadas podemos inferir que o clima religioso presente na Escola Normal era visto como a base fundamental do ensino ministrado naquele local.

A formação oferecida às moças na ENNSA era severa, assegurada pelos preceitos católicos e pelos valores morais conservadores que, através do regime de internato, vigiava e punia qualquer atitude não condizente com o ambiente escolar. Segundo Franco (2001), nos internatos o comportamento das meninas era controlado tanto na hora do banho e nos dormitórios quanto nos momento de orações, nas salas de aula e horário do

<sup>11</sup> No ano de 1913 foi criado o primeiro grupo escolar da cidade de Ponte Nova, sob o nome de Grupo Escolar Senador Antônio Martins. Até o ano de 1930, este foi o único estabelecimento seriado de ensino primário do município.

recreio. Este autor ressalta ainda que, além da fiscalização por parte das freiras, passava-se o imaginário de que, “se as moças escapassem da vigilância do colégio, não fugiriam da vigilância de Deus”.

Além do aprendizado da doutrina católica, as normalistas recebiam formação de caráter moral e cívico de forma a inculcar nas estudantes não apenas os preceitos católicos, mas também os valores patrióticos e comportamentais valorizados durante a Primeira República.

Quanto à rotina escolar, vale ressaltar que a disciplina era considerada fundamental para o bom andamento dos trabalhos escolares e podia variar de acordo com a situação das normalistas dentro da instituição. Para as matriculadas no regime de externato, as aulas aconteciam no período de 8 horas às 12 horas, com algumas atividades no período da tarde. Já o regime de internato carecia de maior dedicação por parte das estudantes que acordavam às 05h30min a fim de acompanhar a primeira missa, seguida do café oferecido no refeitório da escola. O dia letivo terminava com o toque de recolher, que soava pontualmente às 19h30min, quando as alunas deveriam se dirigir aos seus dormitórios, onde eram agrupadas por idade.

A obediência às regras impostas era avaliada como um indicativo de boa ou má conduta por parte das normalistas, o que pode ser observado através das notas atribuídas ao comportamento, contidas nas atas de exame e nos boletins escolares. Assim como a pontualidade e a assiduidade, a utilização do uniforme escolar também era um importante elemento de formalização do comportamento no espaço escolar.

As estudantes precisavam estar sempre impecáveis e para isso contavam com dois modelos distintos de uniforme escolar: vestido branco abaixo dos joelhos, mais utilizados para as atividades diárias e conjunto composto por blusa branca e saia pregueada azul marinho. As meias e os sapatos, que também compunham o uniforme escolar da época, deveriam ser sempre de cor preta. Este é um aspecto observado tanto nas imagens fotográficas da época quanto em algumas crônicas escritas em comemoração ao cinquentenário da Escola, de autoria de ex-alunas.

No que se refere ao currículo e às práticas escolares desenvolvidas no interior da Escola Normal podemos dizer que estas eram condizentes com os interesses do Estado e as aspirações conservadoras da época, uma vez que as normalistas se formavam em um estabelecimento equiparado à escola normal da Capital, como previa o Regulamento, e recebiam, além da formação acadêmica, formação de caráter geral que implicava em uma educação para o lar.

### **Matrículas, exames e festas de formatura**

Para se matricular na Escola Normal, o candidato à vaga deveria apresentar documentos que comprovassem a conclusão do ensino primário, seu local e origem e filiação. Estes são os principais dados presentes no livro de matrícula que puderam ser analisados durante este trabalho, que juntamente com a idade e o nível de adiantamento ou o grau escolar, compunham a ficha pessoal de cada aluno, preenchida no início do ano letivo.

Os requisitos básicos para realização da matrícula na Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, no início de cada ano letivo, era ter idade mínima de 14 anos, portar atestado médico que comprovasse ausência de doença contagiosa ou que impedisse as atividades do magistério e comprovante de prestação de exame de admissão, que certificava a capacidade intelectual da matriculada.

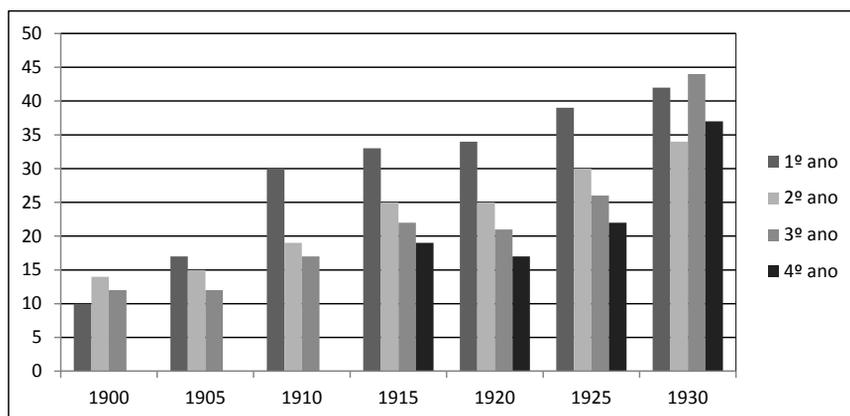
Notamos, nos livros de matrícula, uma coluna dedicada às “observações”, preenchido pela diretora escolar, principalmente no caso de alunas que já haviam concluído o 1º ano de curso, e que continha informações como: prestou exame e foi matriculada no 2º ano; prestou exame e retirou-se; retirou-se sem ter prestado exame. Estas informações nos levam a inferir que, ao serem matriculadas na Escola Normal, as candidatas passavam por uma avaliação de conhecimento que propiciava perceber o nível de adiantamento cognitivo de cada uma, fazendo com que fossem direcionadas às séries que melhor correspondia ao seu grau de conhecimento.

Ainda de acordo com as atas de matrícula foi possível notar a abrangência da Escola Normal em termos de público atendido. Além de receber estudantes da cidade de Ponte Nova, a Escola recebia e mantinha sob seus cuidados meninas de toda a região, como das cidades de: Barra Longa, Rio Pomba, Jequeri, Caratinga, Ubá, Urucânia e Carangola.

Estes documentos nos ajudaram a perceber ainda, a idade com que as meninas eram matriculadas na Escola Normal de Ponte Nova. Quanto a isso, podemos inferir que a idade das normalistas variava entre 14 (idade mínima) e 25 anos, sendo que mais de 75% encontrava-se na faixa de 15 anos<sup>12</sup>. Cabe ressaltar que o Estado exigia uma idade mínima de 18 anos para que as normalistas pudessem exercer a profissão docente junto ao ensino primário.

As atas analisadas, referentes ao período de 1898 a 1930, subsidiaram a construção de um gráfico que apresenta o número de alunas matriculadas no início de cada ano letivo, de acordo com cada série:

**Gráfico 1** – Matrícula na ENNSA no início do ano letivo (1900 - 1930)



**Fonte:** Atas de matrícula, 1898-1930. Arquivo Particular da Escola Nossa Senhora Auxiliadora.

<sup>12</sup> De acordo com as atas de matrícula analisadas, referentes aos anos de 1898, 1899, 1900, 1902, 1905, 1907, 1910, 1911, 1912, 1914, 1915, 1920, 1922, 1924, 1925, 1926, 1929, 1930. Fonte: Arquivo interno da Escola Nossa Senhora Auxiliadora.

A análise do gráfico I, sobre o número de matrículas na Escola Normal entre os anos de 1900 e 1930, nos permite observar que no primeiro ano retratado, a instituição já contava com os três anos do curso normal, apresentando um total de 36 estudantes matriculadas. Já com a aprovação do Regulamento de ensino de 1910 e com o acréscimo de mais um ano ao curso normal, a Escola apresenta em 1915, cerca de 97 solicitações de matrícula.

Pelos dados apresentados, podemos notar que o índice de matrícula permanece crescente ao longo dos anos, no que tange a 1ª série do curso normal (1900 – 10 alunas; 1905 – 17 alunas; 1910 – 30 alunas; 1915 – 32; 1920 – 34; 1925 – 39; 1930 – 42). Interpretamos essa informação como uma busca crescente aos cursos de formação de professores e uma maior legitimidade que as Escolas Normais adquiriram ao longo do tempo, principalmente no período abarcado por este trabalho. Por outro lado, é possível observar que o índice de reprovação e/ou desligamento era alto, com exceção do primeiro e do último ano apresentado, uma vez que o gráfico indica queda no número de matrículas a partir do segundo ano de curso. Se no ano de 1900, a Escola recebeu 36 estudantes a fim de se tornarem professoras, o que observamos em 1930 foi um acréscimo de aproximadamente quatro vezes mais no total de mulheres matriculadas na instituição.

Quanto aos exames escolares aos quais as normalistas eram submetidas, sabemos que estes eram compostos por duas etapas: uma parte escrita e uma etapa oral. As avaliações eram iniciadas pelas provas escritas, nas quais as alunas precisavam discorrer sobre os assuntos estudados durante o ano letivo de todas as matérias nas quais estavam matriculadas. Posteriormente, as moças eram submetidas aos exames orais perante comissões examinadoras, que normalmente eram compostas pela professora responsável pela cadeira a qual a aluna estava sendo avaliada, um fiscal do governo e um terceiro designado, que poderia ser a diretora do estabelecimento ou uma segunda professora da escola.

No que se refere aos exames finais, cujo objetivo era a progressão para as séries seguintes, não foram encontradas atas que relatassem seu conteúdo didático. No entanto os documentos localizados revelaram o número de alunas do 4º ano que foram submetidas aos exames de conclusão de curso e o número de aprovadas em tais provas. As referidas atas contendo os dados acima citados e que se referem aos anos de 1902, 1907, 1914, 1915, 1922, 1925, 1926 e 1929 subsidiaram a construção da tabela exposta a seguir.

**Tabela 2** - Dados referentes aos exames finais do 4º ano do Curso Normal (1902-1929)

	Número de alunas matriculadas no 4º ano do curso	Compareceram aos exames finais	Aprovadas nos exames finais
1902	16	15	15
1907	19	19	17
1914	22	19	18
1915	17	15	11
1922	24	23	23
1925	30	27	25
1926	23	23	22
1929	31	30	24

**Fonte:** Atas de exame – arquivo interno da Escola Nossa Senhora Auxiliadora.

No quadro acima podemos perceber que algumas alunas que estavam matriculadas no início do ano letivo no 4º ano do curso não compareceram aos exames finais. Entre os motivos apresentados para estas ausências estava o desligamento e/ou a transferência dessas discentes ao longo do último de formação<sup>13</sup>.

A análise do gráfico II nos permite inferir que no ano de 1902, o índice de aprovação entre as alunas matriculadas no 4º ano foi de 100%, sendo que apenas uma das alunas não compareceu aos exames finais. Já em 1929, notamos que apenas 80% das estudantes matriculadas no 4º ano foram aprovadas nos exames finais, tornando-se professoras naquele momento. De acordo com os dados que puderam ser analisados percebemos que o ano de 1915 representou o menor índice de aprovação entre as normalistas matriculadas no último ano de curso, cerca de 70%.

De acordo com o desempenho individual de cada estudante era-lhe designado conceitos como: não aprovada (nota inferior a 4 pontos), aprovada simplesmente ou satisfatoriamente (notas entre 5 e 6 pontos), plenamente (notas entre 7 e 8 pontos) ou com distinção (notas entre 9 e 10 pontos). Ao final dos exames orais eram feitas as somatórias das notas obtidas por cada aluna levando-se em conta as médias obtidas nas provas escritas realizadas anteriormente, o que lhe garantia – ou não – o diploma de professora.

Seguidos dos exames finais aconteciam às festas de formatura para a entrega dos diplomas e as premiações para aquelas discentes que se destacaram ao longo do ano e nos exames finais aos quais foram submetidas.

As festas escolares, principalmente as realizadas no final do ano letivo dedicadas às comemorações de formatura, podem ser entendidas como uma estratégia de visibilidade das escolas. Isso porque estas se constituíam como o momento propício para apresentar à sociedade o projeto pedagógico e ação educativa do referido estabelecimento de ensino. Através dos festejos de formatura era possível que a comunidade se interessasse dos resultados alcançados ao longo do ano dentro da Escola, fazendo com que as informações educacionais rompessem o espaço escolar.

Na Escola Normal de Ponte Nova, as festas de formatura contavam com a presença de pais e familiares das alunas, bem como os membros da comunidade escolar e autoridades eclesiásticas.

Além das festas de formatura que aconteciam ao final de cada ano letivo a Escola Normal de Ponte Nova realizava ainda outros festejos escolares como, por exemplo, as comemorações das datas cívicas e as festas religiosas. Estes momentos não se restringiam apenas à formação das normalistas, pois envolviam também toda a comunidade escolar e extra-escolar vinculada, de algum modo, à instituição de ensino. Entre as principais solenidades realizadas na Escola Normal de Ponte Nova estavam a Festa esportiva, realizadas em meados de setembro, e as Festas de Maria Auxiliadora, realizadas sempre no mês de maio.

Enquanto a Festa esportiva era composta por apresentações de prática de ginástica e tinham como temáticas as datas cívicas como a Proclamação da República, as festas

---

<sup>13</sup> Motivos explicitados na parte de observações das atas de exames analisadas. Arquivo interno da Escola Nossa Senhora Auxiliadora.

de Maria Auxiliadora procuravam gerar um sentimento de identidade e continuidade às normalistas, sendo uma demonstração de devoção e de propagação da fé em Maria Auxiliadora. Estes momentos festivos tinham a intenção de estreitar a relação entre os trabalhos desenvolvidos no interior da escola e a comunidade pontenovense, a fim de que sua pedagogia e finalidade formativa fosse de conhecimento de todos.

### Considerações finais

O estudo realizado a respeito da história da criação e dos primeiros anos de funcionamento da Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora (1896-1930) nos permite afirmar que este estabelecimento de ensino representou um marco no cenário educacional mineiro, devido tanto ao seu pioneirismo enquanto primeira escola normal salesiana de Minas Gerais, quanto ao reconhecimento de sua importância educacional na região Zona da Mata mineira em termos de formação de professores.

Instalada no ano de 1896 e iniciando formalmente seu trabalho educativo dois anos mais tarde, em 1898, a Escola Normal de Ponte Nova encontrou inúmeras dificuldades neste primeiro momento, como por exemplo, a falta de materiais escolares e a estrutura física ainda precária, o que foi superado com a ajuda constante de benfeitores da cidade, de devotos ligados às Obras de Dom Bosco e do Estado de Minas.

Cabe ressaltar que a criação desta Instituição não afetou apenas a vida das normalistas que ali se matricularam e de suas famílias, uma vez que representou também uma transformação material, intelectual e cultural na cidade. Após a implantação da escola no bairro de Palmeiras, por exemplo, houve visível progresso na região como a construção da praça, abertura de novas ruas e construção de uma linha de bondes ligando o bairro ao centro da cidade.

Quanto às atividades desenvolvidas no ambiente escolar como as festas de Maria Auxiliadora, as comemorações patrióticas e os festejos de formatura percebemos que estas contavam com a presença da comunidade extra-escolar e serviam de vitrine para os trabalhos desenvolvidos na Escola Normal.

Funcionando em regime de internato e externato esta Escola tinha sua proposta pedagógica fundamentada no “Sistema Preventivo” de Dom Bosco, a tríade: razão, religião e amabilidade, assim como as demais instituições salesianas de ensino. Embora a religião não fizesse parte do currículo formal da Instituição notamos que esta permeava as práticas educativas da Escola, desde o corpo docente formado quase que exclusivamente por irmãs de caridade, até a rotina diária de orações e missas.

Através da análise das atas de matrícula, no período que vai do ano de 1898 a 1930 podemos afirmar que a procura por vagas na Escola Normal teve um aumento progressivo ao longo dos anos. É preciso considerar ainda que muitas normalistas que iniciavam seus estudos não o concluíam naquela instituição, ora por serem reprovadas, ora por solicitarem transferência ou até mesmo por abandonarem os estudos por motivos pessoais, como nos revelaram os documentos analisados.

A rotina escolar, ao que tudo indica, era rígida por se tratar de um colégio religioso, dirigido por freiras e administrado pela Ordem salesiana, e constantemente controlada

principalmente para as alunas internas, as quais iniciavam suas atividades às 05h30min da manhã a fim de comparecerem a missa antes do começo das aulas. Com o soar da sineta às 19h30min as alunas se dirigiam aos seus quartos, encerrando-se assim todas as atividades do dia. O cumprimento e o respeito às normas impostas era algo constantemente avaliado pelas irmãs que consideravam o bom comportamento como primordial para o aprendizado, atribuindo-lhe conceitos como: ótimo, regular ou insatisfatório.

Ao estudar aspectos da história desta instituição de ensino buscamos estar atentos aos contextos mais amplos que envolvem esta temática como a história da formação profissional das mulheres, os interesses do Estado na ampliação do ensino normal durante a República e ainda a estreita relação das congregações católicas com estes espaços de formação.

Para Ghiraldelli Jr. (2000, p.15), durante o período da Primeira República ocorreu o “entusiasmo pela educação” que pode ser traduzido pela expansão da rede escolar com o objetivo de alfabetizar a população. A formação de professores fazia parte desse momento de otimismo pedagógico vivenciado pelo Brasil durante o período da Primeira República, isso por que acreditava-se que uma boa formação dos professores primários refletiria diretamente na qualidade do ensino ofertado.

A importância desta pesquisa se faz em face da não existência de outros trabalhos sistematizados sobre a temática abordada o que nos leva a concluir que muitas são as faces ainda encobertas sobre a história da Escola Normal de Ponte Nova neste primeiro momento como, por exemplo: O trabalho desenvolvido pelas irmãs salesianas na cidade de Ponte Nova era custeado pelo governo de Minas, por benfeitores da obra de Dom Bosco, ou pelas famílias das estudantes? Quais as orientações e práticas mais comumente desenvolvidas dentro do estabelecimento? Como era o cotidiano escolar dentro da instituição? Até que ponto o Regulamento do Ensino era executado dentro da instituição em detrimento do regimento interno da escola? Acreditamos que a continuidade deste trabalho se faz necessária atentando-se tanto para os aspectos aqui apresentados quanto para as características silenciadas pelas fontes escritas encontradas até o presente momento.

## Referências

- AZZI, Riolando. **As filhas de Maria Auxiliadora no Brasil: Cem anos de história**. Vol.1. São Paulo, 1999.
- CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- FERREIRA, Rita de Cássia Oliveira. **A Escola Normal da Capital: instalação e organização (1906-1916)**. Tese de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- FONSECA, J. M. O Sistema Preventivo de Dom Bosco. 3ed. Belo Horizonte: CESAP, 1999. *Apud* FURTADO, Alessandra Cristina. A cultura escolar católica e a formação docente na escola normal livre Nossa Senhora Auxiliadora de Ribeirão Preto/SP, 1944-1970. In: Texto integrante dos **Anais do XVII Encontro Regional de História – O lugar da História**. ANPUH/SPUNICAMP. Campinas, 2004.

FRANCO, Sebastião Pimentel. **As escolas femininas de formação para o magistério no Espírito Santo: Primeira República.** Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP/SP, 2001.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; ROSA, Walquíria Miranda. A Escola Normal em Minas Gerais. In: FARIA, L.M.; PEIXOTO, A.M. (Org.). **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação.** Belo Horizonte. Secretaria de Estado da Educação, 2000.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República.** Estudo descritivo sobre a história da educação em Minas Gerais até 1930. Minas Gerais: CRPE, 1962.

NASCIMENTO, Maria Célia do. **Um olhar para a Escola Normal de Ouro Fino – MG (1909-1950).** Tese de mestrado. Universidade São Francisco. Itatiba – SP, 2007.

ROSA, Walquíria Miranda. **A Escola Normal de Ouro Preto e o projeto de formação de professores (1825-1852).** I Congresso Brasileiro de História da Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

ROSSI, Michelle Pereira da Silva; FILHO, Geraldo Inácio. **A educação da mulher e a evangelização católica em Patrocínio: a Escola Normal N. Sra do Patrocínio, MG (1928-1935).** Universidade Federal de Uberlândia – MG, 2006.

TANURI, Leonor M<sup>a</sup>. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação: 500 anos de Educação.** Editores Associados, n<sup>o</sup> 14, mai/jun/jul/ago.2000, 61-88.

VILLELA, Heloisa O. S. **A primeira Escola Normal no Brasil: uma contribuição à história da formação de professores.** Niterói: 1990. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, 1990.

*Recebido em outubro de 2013  
Aprovado em janeiro de 2014*

## A INVASÃO AÉREA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: ESFORÇOS PARA A LEGITIMAÇÃO DO RECENSEAMENTO ESCOLAR DE 1927

*The air invasion of the city of Rio de Janeiro: efforts to legitimize the school census 1927*

José Cláudio Sooma Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

A cidade do Rio de Janeiro, na década de 1920, foi marcada pela implementação de determinadas estratégias que, sob a lógica governamental, ansiavam empreender um entrelaçamento das circunstâncias relacionadas ao viver urbano com os saberes e práticas da educação primária. O artigo, discutindo essas questões, incide o foco sobre um conjunto de notícias publicadas por jornais cariocas do período, problematizando alguns dos esforços que foram mobilizados pela Diretoria Geral de Instrução Pública para a legitimação daquela que se constituiu como uma das primeiras medidas encampadas pela gestão de Fernando de Azevedo (1927-1930): o recenseamento escolar.

**Palavras-chave:** História da Educação; Recenseamento Escolar; Administração Fernando de Azevedo (1927-1930); Educação Primária.

### ABSTRACT

The city of Rio de Janeiro, during the 1920s, was characterized by the implementation of some strategies of government that attempted to undertake an interlacing of circumstances of urban life with the knowledge and practices of the primary education. The article, based on analysis of these issues, focuses on some newspaper reports of the period, discussing some of the efforts that was mobilized by the Instruction Directory for the legitimization for one of the first measures undertaken by the Fernando de Azevedo's Administration (1927-1930): the school census.

**Keywords:** History of Education; School Census; Fernando de Azevedo's Administration (1927-1930); Primary Education.

A década de 1920 foi um período marcado por debates acerca das funções que deveriam ser desempenhadas pelo ensino primário na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país. Com o objetivo de estender o alcance dos saberes e práticas escolares para toda a população infantil, teve lugar no campo educacional uma resignificação de muitos preceitos que já vinham sendo enunciados, pelo menos, desde o último quartel século XIX. Nessa direção, a centralidade na criança, a inculcação e divulgação de condutas higiênicas, a valorização da observação, da curiosidade e da intuição dos alunos, por exemplo, foram empregados como estratégias para a construção de um lugar de legitimação social para o denominado movimento de “renovação escolar” (CARVALHO, 1997; VIDAL, 2000a, 2001; PAULILO, 2001, 2007; SILVA, 2004, 2009, dentre outros).

Foi nessa arena social, atravessada por embates educacionais e políticos que, em 17 de janeiro de 1927, Fernando de Azevedo tomou posse como Diretor Geral da

<sup>1</sup> Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com estágio de doutoramento em Buenos Aires e Rosario, na Argentina. Realizou estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor Adjunto de História da Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: claudiosooma@gmail.com

Instrução Pública, permanecendo neste cargo até 24 de outubro de 1930. Sua gestão, acompanhando e acirrando muitos daqueles pontos entoados pela “renovação escolar”, procurou insistir na necessidade de que as crianças ocupassem uma posição ativa no processo de aprendizagem. Desse modo, não só deviam ser toleradas, em certo sentido, as curiosidades, brincadeiras, olhares, sensações, impressões primeiras, experiências, questionamentos infantis, como principalmente estimuladas. Ao professor caberia, de um lado, canalizar, disciplinar e articular os interesses dos alunos, de modo a “evitar que [...] se transformasse[m] em ‘paixão’, princípio ‘intempestivo’ de ‘escolhas caprichosas” (CARVALHO, 1997, p. 285). E, de outro, empregá-los enquanto referenciais para o desenvolvimento das atividades escolares (AZEVEDO, 1930, p. 13).

Contudo, para Fernando de Azevedo e outros daqueles que se autointitulavam como “renovadores”, a implantação desses saberes e práticas no interior dos estabelecimentos de ensino apresentava-se, apenas, como uma dimensão a ser alcançada. Outro fator, e muito mais importante, era aquele que se relacionava à extensão das influências benéficas advindas das práticas de escolarização do social. A aposta passava pela difusão do que era enfatizado, cotidianamente, nos espaços e tempos educativos entre os familiares, responsáveis, localidades próximas às escolas.

Para essa extensão do processo formativo foram retomadas circunstâncias escolares que já vinham sendo empregadas como oportunidades para despertar o interesse e convidar a população a refletir sobre os comportamentos e condutas (disciplina, higiene, moderação, atenção, postura) trabalhados no dia a dia em sala de aula. Dentre estas, as excursões aos campos, fazendas, jardins públicos; as visitas a museus e fábricas; as demonstrações de exercícios físicos foram reconvertidas e realçadas como *espetáculos educacionais* que invadiam o ambiente urbano com o objetivo de disseminar as benesses da intervenção educacional (NUNES, 1994, 1996, 2000; SILVA, 2009).

Para mensurar essa invasão das circunstâncias escolares à cidade, torna-se interessante projetar luzes para um acontecimento que pretendeu chamar a atenção para a relevância que a educação primária deveria adquirir na época. A alusão é para uma das primeiras medidas adotadas pela Diretoria Geral de Instrução Pública (DGIP) entre os anos 1927-1930: um recenseamento escolar.

### **Controvérsias e contestações: sobre os periódicos cariocas e suas, indispensáveis, problematizações**

O recenseamento escolar, através da pesquisa domiciliar efetuada em cada distrito, tencionava alcançar três objetivos principais. O primeiro concernia à contagem dos habitantes com idade compreendida entre 6 e 12 anos, discriminando-os pela faixa etária e sexo. O segundo condizia ao levantamento sobre as suas capacidades de leitura. Finalmente, o terceiro dizia respeito à frequência escolar dessa população infantil. Contudo, antes mesmo de sua realização, esse recenseamento encampado pela DGIP fora atravessado por contestações e controvérsias que desfilaram, fartamente, pelas páginas dos periódicos cariocas do período (VIDAL et. al., 2000b).

Entretanto, antes de projetar luzes para essas contestações e controvérsias que marcaram o recenseamento de 1927, torna-se indispensável aclarar alguns dos aportes teórico-metodológicos relacionados ao emprego de periódicos como fontes para a História da Educação que foram prestigiados para a elaboração deste estudo. Algo que, sobretudo, sinaliza para dois principais aspectos.

O primeiro deles alude ao ponto de que diferentes jornais funcionaram como plataformas privilegiadas para a construção de representações acerca dos papéis que seriam desempenhados pela educação primária em finais dos anos 1920. Desta feita, educadores, médicos, engenheiros, urbanistas, jornalistas se utilizaram desses veículos noticiosos para sublinhar as possíveis contribuições da intervenção escolar para o disciplinamento, a higienização e harmonização do ambiente urbano, bem como para a organização das formas de a população concretizar suas interações (PAULILO, 2008; SILVA, 2009).

O segundo fator reporta às presumíveis *apropriações* que seriam efetivadas pelos habitantes a partir da circulação dos periódicos. Algo, portanto, que sinaliza um movimento interessado tanto nas *modalidades da leitura* (silenciosa, em voz alta, “furtiva”) quanto nas *formas prestigiadas para a leitura* (atalhos empregados, pausas, entonações utilizadas), como, também, nos *produtos da leitura* (comentários, impressões, boatos, bate-papos) (CHARTIER, 1990, 1999; DE CERTEAU, 1994).

Como se percebe, focar os periódicos em função dessa dupla perspectiva significa compartilhar da concepção de que é somente através da circulação e, por conseguinte, das inúmeras e diversificadas leituras e apropriações que aquilo que foi veiculado adquirirá sentido<sup>2</sup>. Segundo Itania Gomes, isso pode ser definido como “*processo comunicativo*” suscitado a partir da publicação dos artigos:

Pensar o processo comunicativo nesta perspectiva significa pensar tanto o modo como o campo da emissão ativa as competências dos receptores, quanto também o modo como os receptores constroem suas competências para negociar o sentido. Isso significa pensar as condições de uso, os contextos, as intenções, as circunstâncias nas quais o sentido é produzido, sem privilegiar um dos polos, mas a partir de uma análise do processo comunicativo, que, acreditamos, deva, ele sim, ser colocado no lugar do sujeito da comunicação (GOMES, 1996, p. 35).

De outro modo, os estudos sobre os processos de circulação e apropriação culturais apontam para a questão de que é necessário compreender o que foi publicado pelos periódicos como parte de um complexo discursivo e de representações. Quer isso dizer que para integrar determinado quadro discursivo, antes mesmo de ser enunciada, uma formulação deve se encontrar naquilo que “se permita” e “se espere” dela enquanto uma exposição articulada em termos “possíveis” de expressões de ideias (FOUCAULT, 1996, p. 34-35).

Tais considerações, ao projetarem o foco para as necessidades e exigências sociais que tornam historicamente possíveis determinadas formas de construção discursiva

<sup>2</sup> A esse respeito, vale acompanhar as ponderações de Eni P. Orlandi: “Quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção de sentidos” (1988, p. 59).

e de produção de representações, colaboram para que se possa problematizar as, por assim dizer, “influências unidirecionais” dos periódicos (em função de seu alinhamento político e intencionalidade autoral) em relação ao meio social em que foram publicados. Isso porque tanto relativizam a liberdade discursiva desses veículos noticiosos quanto, e fundamentalmente, sinalizam as interferências da comunidade leitora/ouvinte/comentadora sobre o processo de elaboração de notícias, reportagens, artigos, crônicas, comentários etc. Quanto a isso, vale acompanhar as considerações de Anis J. Leão:

A vontade do leitor tem repercussão na vida da empresa jornalística. Repercute, também no método, no sistema, na elaboração de tudo aquilo que o jornalista tiver de comunicar aos seus leitores, porque a preferência do povo é o campo em que vai atuar sua palavra, dentro dos limites que esse campo recomendar (1961, p. 142).

Nota-se que o autor destaca aspectos relativos às interferências da “vontade do leitor” nos momentos de produção dos jornais. Nesse caminhar, parecem pertinentes suas asseverações de que as demandas da comunidade leitora, em certo sentido, interferem nos campos de atuação desses veículos noticiosos.

Essas indicações são sugestivas para reforçar a ideia que vem sendo apregoada de que os discursos veiculados pelos periódicos devem ser enquadrados como integrantes de uma rede discursiva e de representações que legitima, descredencia, valida, desautoriza as suas enunciações (VIANNA, 1999). Isso produz interferências até mesmo nas possíveis intencionalidades autorais e/ou posicionamentos políticos porventura constantes das linhas editoriais de determinado periódico.

Diante desse arsenal conceitual, pode-se afirmar que ao problematizar os periódicos, realçando as presumíveis apropriações por parte da comunidade leitora, não pretendi, sob hipótese alguma, desconsiderar as influências das iniciativas editoriais em trazer certas temáticas à baila no meio social. Entretanto, o que me parece equivocado é acreditar que as intencionalidades autorais, os direcionamentos, os enfoques construídos se encarregariam de silenciar a capacidade de (re)criação dos leitores/ouvintes/comentaristas frente aos impressos. Por outros termos, estaria na alçada dos periódicos, de acordo com seus “interesses e alinhamentos”, rechaçar, projetar, insistir para que determinados temas se tornassem “assuntos do cotidiano”, por exemplo o recenseamento escolar de 1927. Contudo, isso não significa que os sentidos intentados pelos enunciadores produziram os “efeitos desejados” em todos/as aquele/as que, sob as mais variadas formas, tivessem contato com o escrito (RODRIGUES, 1995, p. 165)<sup>3</sup>.

De posse dessas considerações, é mesmo significativo acompanhar algumas das repercussões do recenseamento escolar de 1927 pelas páginas dos periódicos cariocas. Isso porque, de acordo com as reflexões de Leonardo A. de M. Pereira (1997), desde finais do século XIX, era comum no cotidiano urbano carioca o hábito de ler em voz alta os jornais, fazendo com que as notícias chegassem também “à grande massa de iletrados

<sup>3</sup> Nesse mesmo sentido rumam as ponderações de Antônio A. G. Batista e Ana Maria de O. Galvão: “[...] os textos se diversificam tendo em vista as práticas e os leitores que efetivamente deles se apropriam. Por mais que os produtores do texto e do impresso multipliquem seus protocolos de leitura e procurem orientar os mínimos movimentos do leitor, sua atualização, seus usos e os significados que serão de fato produzidos encontrarão sempre nos contextos de leitura um regime de condições que poderá ou não favorecer a realização das leituras visadas” (2005, p. 25).

que se espalhava pela cidade” (p. 233). Isso remete ao que Roger Chartier denominou uma “*atitude mais livre*” do público em relação ao jornal, posto que, por ser vendido na rua, alcançaria uma distribuição ampla<sup>4</sup>, podendo ser “*carregado, dobrado, rasgado, lido [e escutado] por muitos*” (1999, p. 82)<sup>5</sup>.

Porque lidos em voz alta, carregados, dobrados, rasgados, como afirmado, os periódicos cariocas selecionados por este estudo concorreriam para acirrar tanto os debates na arena educacional quanto os bate-papos, os comentários, as impressões acerca do recenseamento tencionado pela DGIP pela atmosfera cidadina. A esse respeito, de início, convém iluminar a seguinte notícia:

A Diretoria Geral de Estatística organizou em setembro de 1920, um serviço de recenseamento perfeito e minucioso por zonas (urbana, suburbana e marítima), por distrito, nacionalidade, idade, profissão, estado civil etc. [...].

De 1920 para cá, baseada na medida anual, a Diretoria da Estatística, vem fazendo os seus cálculos, que muito se aproximam da realidade. [...].

Com esta digressão queremos mostrar que esse aparatoso recenseamento escolar poderia ser feito nas mesmas condições, sem tantas despesas e trabalhos evitáveis, tanto mais que a Diretoria de Estatística, a cuja frente se encontra o esforçado e patriótico Dr. Bulhões Carvalho, se colocou inteiramente à disposição do diretor da Instrução Pública, franqueando-lhe, e a quem quisesse consultá-los, os mapas demográficos bem como outros quaisquer documentos elucidativos do assunto [...]”. (*A Notícia*, Rio de Janeiro, 20 de março de 1927).

Pela leitura, percebe-se que o tom crítico ao recenseamento escolar concentrou-se nesta notícia, principalmente, no dispêndio supérfluo de forças e verbas. Afinal, acompanhando a linha argumentativa defendida pelo/a responsável pela escrita, bastaria prosseguir com a atualização anual que já vinha sendo concretizada em relação aos índices alcançados pela Diretoria de Geral de Estatística em 1920, sob coordenação do demógrafo-sanitarista Bulhões de Carvalho, para se chegar até às informações ansiadas para o ano de 1927.

Ao lado dessas questões, o recenseamento sofreu questionamentos pela exigência do trabalho gratuito por parte do magistério e pela protelação do início do ano letivo. Dentre as opiniões refratárias ao levantamento censitário, destacaram-se aquelas que foram colocadas em circulação pelo periódico *O Globo* que, em um quadro geral, se manteve reticente durante o período inicial da gestão de Fernando de Azevedo à frente da DGIP. Tal situação deveu-se, particularmente, à atuação do antigo deputado por Pernambuco, jornalista e professor catedrático de física e química da Escola Normal Jaime Pombo Brício Filho que fora aposentado pela administração azevediana (VIDAL et. al., 2000b).

<sup>4</sup> Sobre esse particular, cabe frisar que foi a partir de 1875, com a criação do jornal *Gazeta de Notícias* por Ferreira Araújo, que foi inaugurado “o sistema de vendas avulsas pela cidade – pois até então as folhas eram vendidas apenas em livrarias e casas de comércio frequentadas pela pequena parcela da população que era interessada pelas letras” (Pereira, 1997, p. 232). A junção desses elementos – barateamento do custo e vendas avulsas pela capital – fez com que, em finais do século XIX, a *Gazeta* alcançasse uma tiragem diária de 24 mil exemplares (Cf. PEREIRA, 1997 e RAMOS, 2005).

<sup>5</sup> Acerca da “acessibilidade” ao escrito por parte daqueles que são incapazes de ler, ver: (CHARTIER, 1994, p. 24 e ss).

Acerca desses questionamentos, embora não estejam assinadas, vale acompanhar algumas, dentre as várias, notícias veiculadas pelo *O Globo*. Cumpre sublinhar que a coluna ocupada na página do periódico, a série crítica que integravam e, mesmo, o “estilo de escrita” constituem-se como indiciários de que a autoria é de Brício Filho:

[1] Deve ser iniciada amanhã a encenação do recenseamento escolar, um dos grandes erros, como já acentuamos documentalente, da atual administração municipal [...]. É assim que, segundo sabemos, alguns funcionários municipais tem sido requisitados para o serviço de recenseamento [...]. Esses servidores, ao contrário do que sucede com as professoras, recebem além dos seus vencimentos, uma diária equivalente à dos recenseadores contratados [...]. Há, como se vê, no caso uma justiça de dois pesos e duas medidas. Às professoras, cujos vencimentos tão ínfimos são eles, constituem uma verdadeira miséria, negam-se até passes de bondes e aos demais funcionários requisitados concede-se regular diária! Fará isso parte dos princípios científicos dos especialistas paulistas? (“Dois pesos e duas medidas”. *O Globo*, Rio de Janeiro, 22 de março de 1927).

[2] [...] Como, pois, os especialistas de São Paulo, que estão fazendo por dinheiro, como profissionais, o que exigem que o magistério faça por patriotismo, impõem penas a quem não quiser ou não puder ajudá-los a subir e a ganhar seus honorários? Anuncia-se que de 23 a 27 não haverá aulas, a fim de se proceder ao recenseamento, sendo voz corrente que o ponto não será permitido à assinatura dos que não aderirem ao patriotismo dos especialistas [...] (“127.496 meninos e 128.315 meninas! Duas eloquentes cartas ao Globo”. *O Globo*, Rio de Janeiro, 22 de março de 1927).

Acerca, ainda, das controvérsias é digna de friso a polêmica, como se pode inferir pela leitura, que fora despertada pela nomeação do paulista Sud Menucci para coordenar os trabalhos do recenseamento escolar na cidade do Rio de Janeiro.

Bairrismo aqui, na capital da República, é planta exótica e a nós pouco importa que venha de S. Paulo ou de outra circunscrição da República, o funcionário encarregado de dirigir este ou aquele serviço público.

[...] estranhamos que se possa privar S. Paulo da colaboração do Sr. Sud Menucci para pô-lo à frente de um serviço que podia, com êxito ser efetuado economicamente, com a prata da casa.

O Sr. Sud Menucci, a quem rendemos todas as homenagens, não conhece os hábitos da nossa população, ignora as dificuldades que oferece um serviço censitário entre nós e é alheio à esquisita topografia da nossa cidade” (JUNIOR. “Chronica do ensino”. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 16 de fevereiro de 1927).

Pela leitura, percebe-se que o/a responsável pela crítica registrou, ironicamente, que “pouco importava” se vinha de “S. Paulo ou de outra circunscrição da República”. Antes mais, optou por concentrar sua argumentação nas possíveis dificuldades que Sud Menucci encontraria para coordenar os trabalhos do recenseamento por desconhecer tanto a geografia citadina quanto as circunstâncias do viver cotidiano da população.

Ironias à parte, nos periódicos analisados por este estudo, a reincidência da menção à cidade de São Paulo torna-se indiciária de plausíveis repercussões e estímulos ao debate que, talvez, tenham sido fomentados na população carioca em função da constante

presença de “paulistas” ocupando cargos importantes. Sobre esse ponto em particular, convém lembrar, por todos terem se lançado na carreira política em São Paulo, a “trinca de paulistas” (Washington Luís, Antonio Prado Júnior e Fernando de Azevedo) que encabeçou os rumos da sociedade carioca no final dos anos de 1920. O primeiro no nível da Presidência da República, o segundo no plano da prefeitura do Rio de Janeiro e o último na esfera educacional.

Como se percebe, as contendas que acompanharam o recenseamento escolar não foram poucas: dispêndio supérfluo de forças e verbas; exigência do trabalho gratuito por parte do magistério; protelação do início do ano letivo e “importação do paulista” Sud Menucci para coordenar os trabalhos. Frente a essas ocorrências, sob a perspectiva de legitimar o levantamento censitário, não parece ter sido nada casual a DGIP ter se esforçado para orquestrar certas estratégias de divulgação e convocação da população. Dentre estas, foi conferido destaque a uma *invasão aérea* da capital. O próximo tópico versará sobre o que esteve envolvido neste acontecimento.

### Spads, breguet, buzinas e sirenes: o recenseamento escolar pede passagem

[1] Não podia ser mais expressiva a maneira carinhosa por que a aviação militar atendeu ao apelo do Dr. Fernando de Azevedo, diretor Geral da Instrução Pública. A Escola de Aviação Militar fiel as suas tradições gloriosas de devotado desprendimento e acentuado patriotismo vai colaborar da maneira mais positiva e eficiente no recenseamento escolar [...]

No próximo sábado, às 3 horas da tarde, o povo carioca irá assistir a um espetáculo verdadeiramente inédito.

Três possantes aparelhos Spads, pilotados por intrépidos aviadores do exército, planarão sobre a cidade, lançando 100 mil prospectos concitando o povo, a que auxilie e prestigie a ação dos recenseadores escolares (“Pelo Recenseamento Escolar”. O *Imparcial*, Rio de Janeiro, 18 de março de 1927).

Foto 1: Aviões Breguet (1927)



Fonte: Museu Aeroespacial/RJ

[2] A escola de aviação militar vai efetuar sábado próximo, às 15 horas, voos sobre a cidade, distribuindo prospectos de propaganda de recenseamento escolar, a realizar no dia 23 do corrente. [...].

Três possantes aparelhos Spads, pilotados por intrépidos aviadores do Exército, planarão sobre a cidade, lançando 100 mil prospectos, concitando o povo a que auxilie e prestigie a ação dos recenseadores.

A esquadrilha passando por essa hora acerca de 200 metros por sobre o eixo da Avenida Rio Branco, rumo Palácio do Catete, irá deixando cair os milhares de papelinhos multicores contendo apelos à população.

À mesma hora em que os três Spads partirem rumo ao coração da cidade, um Breguet partirá rumo Campo Grande, Santa Cruz e Guaratiba, lançando sobre esses povoados os mesmos prospectos.

Ao entrarem os aviões do Campos dos Afonsos na Avenida Rio Branco, todos os condutores de automóveis aí estacionados farão todas as suas buzinas, e os jornais que possuem sirenes, far-lhes-ão funcionar por espaço de dois minutos (“Recenseamento escolar”. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 17 de março de 1927)<sup>6</sup>.

### Foto 2: Avião Spad (1927)



Fonte: Museu Aeroespacial/RJ

No entanto, as intempéries climáticas interferiram no lançamento dos 100 mil prospectos de divulgação do recenseamento escolar. Segue a narrativa:

O tempo impediu que se realizasse [...] como se anunciara, o valioso concurso dos aviadores do Exército.[...].

O estado de alagamento em que ficou o Campo dos Afonsos impediu que tal se realizasse, tendo sido esse brilhante concurso dos intrépidos aviadores do Exército transferido para a próxima segunda-feira, à mesma hora. [...] (“Recenseamento escolar”. *Jornal do Brasil*, 20 de março de 1927)<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Noticiado, também, com o mesmo título e com um texto muito semelhante a esse em: *O Jornal*, Rio de Janeiro, 17 de março de 1927; *O Imparcial*, Rio de Janeiro, 18 de março de 1927; *Jornal do Brasil*, 19 de março de 1927.

<sup>7</sup> Noticiado, também, com o mesmo título e com um texto muito semelhante a esse em: *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 20 de março de 1927; *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 20 de março de 1927; *O Imparcial*, Rio de Janeiro, 20 de março de 1927.

Finalmente,

O concurso prestado pelos dignos rapazes da Escola Militar de Aviação não poderia ter sido mais eficiente do que foi. Desde o digno comandante, coronel Alencastro, ao último mecânico, todos eles se encheram de loução entusiasmo, ao receberem o convite para colaborar no Recenseamento escolar. [...]

Os aviões voaram sobre a cidade entrando às 16 horas sobre a Avenida Rio Branco. Depois de várias evoluções a esquadrilha separou-se, rumando um dos aparelhos para Copacabana, outra para Gávea e Tijuca e outra para zona dos subúrbios. Na passagem os aviões deixaram cair 100 mil boletins contendo sentenças sobre o recenseamento [...] (“Recenseamento escolar”. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 23 de março de 1927)<sup>8</sup>.

As passagens acima transcritas são sugestivas, enquanto indícios, da conotação pressuposta por parte dos organizadores do recenseamento de que, frente às controvérsias e contestações que antecederam e acompanharam a sua execução, um dos primeiros passos para o seu bom andamento consistiria num esforço para se conscientizar a população sobre sua importância. Nessa linha, ainda que, muito provavelmente, os 100 mil panfletos distribuídos não tenham alcançado e/ou sensibilizado a totalidade dos cidadãos que, em 1927, contava com 1.394.584 moradores, intensifica-se a impressão de que a convocação dos habitantes para que contribuíssem no levantamento estatístico colaborou, em muito, para o fortalecimento da educação como um dos principais “assuntos” na cidade do Rio de Janeiro do período.

Muitos são os vestígios que podem ser percebidos na notificação da panfletagem que encaminham a análise para a direção do fortalecimento dos debates atinentes à educação no ambiente urbano à época. Segundo os periódicos, como se não bastassem a “chuva” de 100 mil panfletos e as evoluções efetuadas pelos “*intrépidos aviadores do Exército*” pelas localidades de Campo Grande, Santa Cruz, Guaratiba, Tijuca, Centro, Gávea, Catete e Copacabana, ainda houve, para aguçar um pouco mais a atenção dos habitantes, um buzinaço de automóveis e apitos de sirenes na Avenida Rio Branco – “*coração da cidade*” – por dois minutos.

Aviões sobrevoando as diferentes zonas da cidade; bombardeio de 100 mil panfletos conclamando a população a colaborar com os trabalhos dos recenseadores; buzinaço e sirenes. Dimensões visuais, plásticas e sonoras entrelaçadas para que não pairasse sombra de dúvida: tratava-se de um, efetivo, *espetáculo educacional* que tomou de assalto a capital carioca. Porque convocados através dos periódicos que noticiaram o espetáculo com antecedência, ou porque estimulados/curiosos pelos requintes da encenação, ou mesmo porque incomodados com os barulhos advindos dos aviões, do buzinaço e das sirenes, é difícil pensar que os habitantes tenham se livrado das investidas realizadas. E, mesmo aos que conseguiram tal proeza, não é menos improvável que tenham se livrado com sucesso também dos comentários, memórias, bate-papos, conversas, críticas, impressões do “grande dia”.

<sup>8</sup> Noticiado, também, com o mesmo título e com um texto muito semelhante a esse em: *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 23 de março de 1927; *O Imparcial*, Rio de Janeiro, 23 de março de 1927.

### Considerações finais: os resultados, a permanência das controvérsias e uma significativa alteração da DGIP para conhecer a população escolar

Para discorrer sobre os resultados e as permanências das controvérsias relacionadas ao recenseamento escolar de 1927, de início, torna-se interessante acompanhar dois quadros estatísticos que foram alcançados, segundo a DGIP, a partir dos esforços realizados pelos recenseadores. Pouco mais de um mês separou a circulação desses índices no periódico carioca *A Noite* do momento da *invasão aérea* da cidade e da realização do levantamento.

**Quadro 1:** População em idade escolar dos distritos da cidade do Rio de Janeiro

Distritos	Masculino	Feminino	Total
Candelária	71	74	145
Santa Rita	774	821	1.595
Sacramento	381	415	796
São José	334	287	621
Santo Antônio	874	922	1.796
Santa Tereza	1.815	1.843	3.658
Glória	2.396	2.613	5.009
Lagoa	1.852	1.986	3.838
Gávea	1.852	1.734	3.586
Copacabana	1554	1.582	3.135
Sant'Anna	1.304	1.321	2.625
Gâmboa	3.034	3.250	6.284
Espírito Santo	3.467	3.401	6.868
São Cristovão	3.891	3.865	7.757
Engenho Velho	2.468	2.384	4.852
Andaraý	3.890	4.025	7.915
Tijuca	2.381	2.618	4.999
Engenho Novo	3.146	3.283	6.429
Meyer	3.449	3.537	6.986
Madureira	4.756	4.673	9.429
Inhauma	7.789	7.756	15.345
Irajá	5.719	5.914	11.633
Jacarepaguá	3.510	3.458	6.968
Campo Grande	1.772	1.581	3.353
Guaratiba	1.360	1.228	2.588
Santa Cruz	1.062	1.148	2.210
Realengo	4.214	4.107	8.321
Ilhas	1.117	1.205	2.381
Totais	70.292	70.831	141.123

**Fonte:** “Recenseamento escolar”. *A Noite*, Rio de Janeiro, 28 de abril de 1927 apud PAULILO, 2007, p. 298.

**Quadro 2: Recenseamento Escolar**

Idade	Masculino	Feminino	Analfabeto	Sabe ler	Frequenta a escola	Não frequenta a escola	Total
6 anos	10.641	10.474	19.193	1.922	6.050	15.065	21.115
7 anos	11.278	10.985	16.956	5.307	12.976	9.287	22.263
8 anos	10.233	9.984	11.218	8.999	13.499	6.718	20.217
9 anos	9.465	9.449	7.505	11.404	13.864	5.050	18.914
10 anos	10.093	10.244	5.898	14.439	15.260	5.077	20.337
11 anos	8.981	9.205	3.934	14.252	13.808	4.378	18.186
12 anos	9.601	10.490	3.808	16.283	14.503	5.588	20.091
<b>Totais</b>	<b>70.292</b>	<b>70.491</b>	<b>68.512</b>	<b>72.611</b>	<b>89.960</b>	<b>51.163</b>	<b>141.123</b>
		Percentagens	48,5%	51,5%	63,7%	36,3%	

Fonte: “Recenseamento escolar”. *A Noite*, Rio de Janeiro, 28 de abril de 1927 apud PAULILO, 2007, p. 300.

A Reforma da Instrução Pública orquestrada na capital carioca no período em que Fernando de Azevedo esteve à frente da DGIP (1927-1930)<sup>9</sup> tem mobilizado um número significativo de pesquisadores no campo da História da Educação (PILETTI, 1982; CARVALHO, 1989, 1998; VIDAL, MIGUEL, CAMARA, NUNES, CARVALHO, 2011; VIDAL, 2001; PAULILO, 2001, 2007; CAMARA, 1997, 2010; RODRIGUES, 2002; ABDALA, 2003; SILVA, 2004, 2009, por exemplo). Igualmente, as indispensáveis desnaturalizações acerca do emprego das estatísticas, como um todo, e as educacionais, em particular, vem comparecendo regularmente no horizonte de investigações dos historiadores. Estas problematizações acerca dos levantamentos estatísticos, em linhas gerais, têm procurado concebê-los sobretudo como estratégias de saber-poder atravessadas por intencionalidades e subjetividades tanto por parte dos responsáveis por sua elaboração/execução/divulgação quanto por parte daqueles que se sujeitaram a responder os questionamentos formulados (DE CERTEAU, 1994; SENRA, 2006; GIL, 2012, 2009, 2007; PAULILO, 2012, 2007; SILVA, 2012, por exemplo).

De posse dessas considerações, e dentro dos recortes conferidos por este artigo, a ênfase neste momento não incidirá, propriamente, sobre um novo retorno à denominada “Reforma de Azevedo”, tampouco sobre uma problematização dos números construídos e divulgados pela DGIP. No lugar disto, o foco será direcionado para a permanência das controvérsias nos periódicos cariocas, tão logo os índices estatísticos da população escolar foram divulgados; e, por outro lado, para uma significativa alteração estratégica empreendida pela DGIP, ao instituir o Decreto de Ensino de 1928, no que concerne aos “estímulos” para que os habitantes participassem dos futuros recenseamentos escolares que seriam concretizados na capital.

No que tange à permanência das contendas despertadas/intensificadas pelo recenseamento, como sublinhou André L. Paulilo (2007; 2012), três principais questões

<sup>9</sup> A Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal foi aprovada e sancionada pelo prefeito Antônio Prado Júnior em 23 de janeiro de 1928 (Lei do Ensino decreto n.º 3.281) e regulamentada sem nenhuma alteração em 22 de novembro de 1928 (Decreto do Ensino n.º 2.940).

foram enfatizadas pela Diretoria Geral de Estatística (DGE) e colocadas em circulação, principalmente, pelas páginas do periódico *O Globo*. A primeira dizia respeito à suspeita de que muitas casas da cidade não teriam sido tabuladas. A segunda, relacionava-se à crítica ao período em que fora realizado o levantamento, posto que muitas famílias teriam viajado “*para o interior do país em férias, a fim de evitarem as altas temperaturas dos três primeiros meses do ano na cidade do Rio de Janeiro*” (p. 299). Finalmente, a terceira referia-se às diferenças entre as estimativas da DGE para o ano de 1927, a partir das atualizações do recenseamento que realizara em 1920: de acordo com esta projeção, a população da cidade com idade compreendida entre 6 e 12 anos seria de 234.591 e não 141.123 como afirmava a DGIP (IDEM).

Conquanto não tenha sido identificada a autoria, vale acompanhar mais uma notícia que colocava em xeque o investimento da DGIP em organizar o recenseamento:

Para que servem os recenseamentos espetaculosos e dispêndiosíssimos, para que o palavrório da intensificação do ensino primário, se são fechadas escolas e se de outras retiram crianças a centenas, para o ócio e o analfabetismo? Até bem pouco, sem recenseamento e palavras vãs, as crianças aprendiam, ao passo que agora, com todos os ‘especialistas’ da instrução, as crianças, de famílias de poucos recursos, são atiradas de portas à fora, deixando a escola paga pelo governo municipal a bom dinheiro, para que as crianças se eduquem no caminho do bem, em troca dessa outra escola da perdição, que é formada pelos perigos da rua. [...] (“A instrução municipal propaga o analfabetismo”, *O Globo*, Rio de Janeiro, 8 de maio de 1927).

No que toca à estratégia tencionada pela DGIP ao instituir o Decreto de Ensino de 1928, a alusão é para o Artigo 87, §2 e para o Artigo 93. Por essas determinações, com o objetivo de reafirmar a *obrigatoriedade escolar* do ensino primário na capital, investia-se novamente no dispositivo da multa pecuniária aos pais, tutores, responsáveis e patrões que não matriculassem e/ou controlassem a frequência das crianças às escolas<sup>10</sup>, e o estendia àqueles que não prestassem as informações inquiridas pelos recenseamentos escolares que seriam realizados, a partir de então, de cinco em cinco anos.

Ao regulamentar a extensão do dispositivo da multa pecuniária àqueles que se recusassem a participar dos periódicos recenseamentos escolares, a DGIP apostava em uma significativa alteração em relação às estratégias adotadas para o mapeamento, fiscalização e controle da população infantil em idade escolar. Afinal, já não se tratava mais de prestigiar ações que ansiassem sensibilizar, despertar o interesse e conclamar a população para que, *voluntariamente*, colaborasse com os levantamentos. No lugar disto, com a publicação do Decreto do Ensino de 1928, participar dos recenseamentos convertia-se em uma *obrigatoriedade*. Algo que remete, também, para uma modificação nas, por assim dizer, dimensões *invasivas* que assolaram a capital no período. Se, em 1927, houve um “bombardeio aéreo” (acompanhado de buzinação e sirenes); a partir da implementação do Decreto de 1928, configurara-se uma nova *ameaça* ao meio social: a multa pecuniária aos pais, tutores, responsáveis e patrões que, porventura, fugissem às suas obrigações junto aos recenseamentos escolares do ensino primário.

<sup>10</sup> Acerca do dispositivo da multa pecuniária para os pais ou responsáveis, sob a perspectiva de implementar a *obrigatoriedade escolar* do ensino primário, convém sublinhar que já no Regulamento de 1854 ele fora instituído na Corte Imperial. A esse respeito, conferir: (GONDRA E SCHUELER, 2008; MARTINEZ, 1997; SILVA E SCHUELER, 2013).

## Referências

- ABDALA, R. D. *A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma educacional no Distrito Federal (1927-1930)*. Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2003.
- AZEVEDO, F. de. A Escola Nova e a Reforma: introdução aos programas de escolas primárias. *Boletim de Educação Pública* n.º 1; publicação trimestral da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Rio de Janeiro / Brasil; jan. - mar. 1930, pp. 7-23.
- BATISTA, A. A. G. & GALVÃO, A. M. de O. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 11-45.
- CAMARA, S. de O. *Reinventando a Escola: O Ensino Profissional Feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930*. Dissertação (Mestrado). UFF, Niterói, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Sob a Guarda da República: a infância menorizada no Rio de Janeiro na década de 1920*. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.
- CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora/USF-IFAN, 1997, p. 269-87.
- \_\_\_\_\_. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 71, pp. 29-35, nov. 1989.
- \_\_\_\_\_. *Molde nacional e fôrma cívica: história, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista/SP: Edusf / São Paulo: FAPESP, 1998.
- CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: EUB, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP / Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- DE CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A Cultura no Plural*. São Paulo: Primus Editora, 1993.
- DECRETO DO ENSINO n.º 2.940, de 22 de novembro de 1928. *Distrito Federal. Lei do Regulamento do Ensino*. Rio de Janeiro: Escola Álvaro Batista, 1929.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 dez. 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- GIL, N. Campo estatístico e campo educacional: diferentes apropriações dos números do ensino. *Educação e Realidade*, v. 37, 2012, p. 511-526.
- \_\_\_\_\_. A produção dos números escolares (1871-1931): contribuições para uma abordagem crítica das fontes estatísticas em História da Educação. *Revista Brasileira de História*, v. 29, 2009, p. 341-358.

\_\_\_\_\_. Interpretação das estatísticas de educação: um espaço de disputas simbólicas. *Revista Brasileira de História da Educação* (13), jan. - abr. 2007, pp. 121- 51.

GOMES, I. O Conceito de Recepção e a Abordagem do Processo Comunicativo. *Textos de Cultura e Comunicação*. Salvador, dez. 1996, n°36.

GONDRA, J. G. E SCHUELER, A. F. M. de. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

LEÃO, A. J. Limites da Liberdade de Imprensa: estudos sociais e político. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, 1961.

LEI DO ENSINO (decreto n.º 3.281, 23 de janeiro de 1928). *Distrito Federal. Lei do Regulamento do Ensino*. Rio de Janeiro: Escola Álvaro Batista, 1929.

MARTINEZ, A. F. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial*. Dissertação (Mestrado), UFF, Niterói, 1997.

NUNES, C. (Des)encantos da Modernidade Pedagógica. In: LOPES, E. M. T. & FARIA FILHO, L. M. & VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 371-98.

\_\_\_\_\_. Cultura Escolar, Modernidade Pedagógica e Política Educacional no espaço Urbano Carioca. In: HERSCHMANN, M. M. (org.). *Missionários do Progresso: Médicos, Engenheiros e Educadores no Rio de Janeiro, 1870-1937*. Rio de Janeiro: Diadorim Editora Ltda., 1996, pp. 155-224.

\_\_\_\_\_. A Escola reinventa a Cidade. In: HERSCHMANN, M. M. & PEREIRA, C. A. M. (orgs.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, pp. 180-201.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o Interpretável e o Compreensível. In: ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo. Ática: 1988.

PAULILO, A. L. Capacidade de atendimento e rendimento da escola na capital federal do Brasil entre 1922 e 1935. In: *Atas do IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Lisboa: 2012.

\_\_\_\_\_. A Reforma de Fernando de Azevedo em artigos de imprensa e sua ação política na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930). In: VIDAL, D. G. (org). *Educação e Reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008, pp. 45-58.

\_\_\_\_\_. *A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935*. Tese (Doutorado), FEUSP, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. *Reforma Educacional e Sistema Público de Ensino no Distrito Federal na Década de 1920: tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular*. Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2001.

PEREIRA, L. A. de M. Sobre confetes, chuteiras e cadáveres: a massificação cultural no Rio de Janeiro de Lima Barreto. *Projeto História - PUC-SP*, São Paulo, 1997(14), pp. 231-41.

PILETTI, N. A Reforma de Fernando de Azevedo - Distrito Federal, 1927-1930. *Estudos e Documentos*. Vol.20. São Paulo: FEUSP, 1982.

- RAMOS, A. F. C. *Política e Humor nos últimos anos da Monarquia: a série “Balas de Estalo” (1883-1884)*. Dissertação (Mestrado), UNICAMP, Campinas, 2005.
- RODRIGUES, A. D. *As dimensões da pragmática na comunicação*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.
- RODRIGUES, R. N. *Representações de Feminino e Educação Profissional Doméstica (Rio de Janeiro - 1920 e 1930)*. Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2002.
- SENRA, N. de C. Informação estatística: forma de saber, fonte de poder. In: \_\_\_\_\_. *História das Estatísticas Brasileiras*. RJ: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2006, pp. 30-45.
- SILVA, J. C. S. O aprendizado nosso de cada dia: a educação primária carioca e os investimentos nos mandamentos higiênicos nos anos 1920. In: LOPES, S. de C. e CHAVES, M. W. (orgs.). *A História da Educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja*. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2012, p. 51-75.
- \_\_\_\_\_. *Teatros da Modernidade: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920*. Tese (Doutorado), UERJ, RJ, 2009.
- \_\_\_\_\_. *A Reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro: 1927-1930)*. Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2004.
- \_\_\_\_\_. e SCHUELER, A. F. M. de. Obrigatoriedade Escolar e Educação da infância no Rio de Janeiro no século XIX. In: VIDAL, D. G.; SÁ, E.; GASPAR, V. (orgs.). *Obrigatoriedade Escolar no Brasil*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- VIDAL, D. G.; MIGUEL, M. E.; CAMARA, S.; NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. de. A Reforma Fernando de Azevedo e as Colmeias Laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930. In: VIDAL, D. G.; MIGUEL, M. E. B.; ARAÚJO, J. C. S. (orgs.). *Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)*. São Paulo: Autores Associados/ EDUFU/FAPESP, 2011, p. 152-167.
- \_\_\_\_\_. Escola Nova e o Processo Educativo. In: LOPES, E. M. T. & FARIA FILHO, L. M. & VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, p. 497-517.
- \_\_\_\_\_. et. al. *CD-ROM: Reforma da Instrução Pública no Distrito Federal (RJ) 1927-1930*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros/FAPESP, 2000b.
- \_\_\_\_\_. *O Exercício Disciplinado do Olhar: livros, leituras e práticas de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- VIANNA, A. de R. B. *O mal que se adivinha: polícia e minoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

*Recebido em março de 2014  
Aprovado em junho de 2014*



**IGLESIA Y EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA DURANTE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX**  
*Church and education in Argentina during the second half of the 20th century*

Laura Graciela Rodríguez<sup>1</sup>

**RESUMEN**

Este artículo está basado principalmente, en el análisis de los editoriales del periódico *Consudec* escritos desde 1963 hasta 2008 por sus sucesivos directores. Pretendemos mostrar que existió a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, un grupo de intelectuales laicos especialistas en educación, que actuaron en representación de los intereses de la jerarquía eclesiástica, ocupando altos cargos dentro de la cartera educativa. Por otra parte, veremos que en distintas provincias, el tema de la enseñanza religiosa se presentaba más variado y complejo de lo que suele suponer el relato nacional. Por último, plantearemos que si bien estos intelectuales hicieron todo lo posible para detener la derogación de la Ley Federal (1993), su poder de influencia comenzó a disminuir notablemente hacia el comienzo del nuevo siglo y no pudieron evitar la sanción de una nueva Ley de Educación en 2006.

**Palabras claves:** Argentina- CONSUDEC- educación religiosa- intelectuales católicos- Ley Federal

**ABSTRACT**

This article is based mainly on the analysis of the editorial of the newspaper *Consudec* posted from 1963 to 2008 by its successive Directors. We intend to show that it existed throughout the second half of the 20th century, a group of intellectuals specialists in education, which acted on behalf of the interests of the Church hierarchy, occupying senior positions within the education portfolio. On the other hand, we will see that in different provinces, the subject of religious education was more varied and complex than often assumed the national narrative. Finally, we consider that although these intellectuals did their best to stop the repeal of the Federal law (1993), his power of influence began to decline noticeably towards the beginning of the new century and could not prevent the passage of a new Education Act in 2006.

**Keywords:** Argentina- CONSUDEC- religious education - Catholic intellectuals- Federal law

En este artículo analizaremos los posicionamientos que adoptaron los representantes de la Iglesia Católica frente a las políticas educativas que estaban llevando a cabo los funcionarios en el Ministerio de Cultura y Educación. Haremos foco en los editoriales del periódico *Consudec* – órgano de difusión del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC)- escritos entre 1963 y 2008 por sus sucesivos directores (todos sacerdotes): Septimio Walsh (desde 1963 hasta julio de 1990, cuando falleció), Daniel Múgica (julio 1990-julio de 1995), Mario Iantorno (agosto 1995- octubre 1998), Hugo Salaberry (diciembre 1998- agosto 2006, hasta que se ordenó obispo de Azul) y Gladis Uliarte (desde septiembre de 2006).

---

<sup>1</sup> Doutora em Antropologia Social pela *Universidad Nacional de Misiones*, na Argentina. Professora e investigadora do *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas*, com sede na *Universidad Nacional de La Plata*, na Argentina. E-mail: lau.g.rodrig@gmail.com

En líneas generales, los religiosos del *Consudec* defendían los intereses de los propietarios de los colegios privados; promovían una legislación que favoreciera al sector y buscaban que el Estado aumentase el subsidio destinado a sus establecimientos (RODRÍGUEZ 2010 y 2013a). El sistema privado en la Argentina era mayoritariamente católico, recibió su primera regulación en 1878 y fue a partir de los años de 1960 cuando el número de escuelas privadas comenzó a aumentar sostenidamente, aunque lo hizo acompañando el crecimiento más general del sistema educativo. En términos porcentuales su participación fue relativamente estable: entre 1960 y 1980 el número de establecimientos en el nivel primario se mantuvo en el 10 % y en el secundario fue del 43 % aproximadamente.<sup>2</sup> Por distintas razones, estos porcentajes se fueron incrementando desde los años de 1990, en un proceso que no se detuvo y que continúa hasta la actualidad.

A lo largo de seis apartados ordenados cronológicamente veremos, en los tres primeros, que el sacerdote Walsh fue la figura más importante de todo el período, en tanto exhibía una red de relaciones previas con laicos autodenominados “expertos” en educación, que ejercieron una influencia muy relevante en el Ministerio de Cultura y Educación durante treinta años (entre las décadas de 1960 y 1990). Desde el Estado y consultando a Walsh con frecuencia, hicieron posible la aprobación de una serie de leyes y decretos que permitieron la expansión de la educación privada. Sin embargo, mostraremos que Walsh y los funcionarios no pudieron derogar la Ley de Educación N° 1420 de 1884 que tildaban de “laica y atea”, pese a intentarlo en las dos últimas dictaduras (1968 y 1979). En los años democráticos, observaremos que el religioso se mostró ampliamente satisfecho con la participación de los “expertos” en el Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988).

En el cuarto apartado presentaremos de qué manera el padre Múgica, funcionarios y el laicado católico actuaron como grupo de presión y, retomando los documentos elaborados para el Congreso, consiguieron influir en el texto de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 e intervenir decisivamente en la modificación de ciertos contenidos curriculares. Exultante, Múgica dijo que la Ley venía a poner “fin a cien años de laicismo confeso”. En el quinto apartado desarrollaremos los argumentos que desplegó el padre Salaberry en defensa de la enseñanza religiosa que se daba en las escuelas públicas de algunas provincias. Cabe señalar que aún cuando el proceso de laicización de la escuela había avanzado en muchas regiones del país, todavía quedaban zonas donde la situación legal era diferente o no estaba claramente definida.<sup>3</sup> En el último apartado veremos cómo

---

<sup>2</sup> El número de escuelas primarias privadas a nivel nacional representaba el 10 % del sistema (2092 escuelas en 1970 y 2048 en 1981), mientras que el número de alumnos primarios registró un leve aumento: fue del 15,9 % (538.582) en 1970 al 18 % en 1981 (720.812). En el nivel medio, el número de establecimientos de enseñanza privada secundaria fue aumentando el número pero disminuyendo porcentualmente: del 47,9 % (2062 colegios) en 1970 a 43,7 % (2163 colegios) en 1981. Lo mismo ocurrió con la matrícula en colegios secundarios privados: fue del 33,1 % (324.781 alumnos) al 30,3 % (432.521 alumnos). Estos porcentajes variaban en cada una de las jurisdicciones (TEDESCO, BRASLAVSKY y CARCIOFI, 1983, pp. 118 y 155).

<sup>3</sup> Entendemos por laicización a la política estatal de absorción de instituciones y funciones que tuvo lugar en los países católicos a partir de la década de 1870, cuando la expresión se puso en boga para aludir a ciertas medidas tomadas en el marco de la Tercera República Francesa. La laicización, como sustracción a la autoridad religiosa de instituciones y de funciones que pasaban a la órbita del Estado, constituyó entonces un aspecto del proceso mayor y más complejo, que fue el de la secularización (DI STEFANO, 2011, p. 4).

reaccionaron Salaberry y otros religiosos frente a la derogación de la Ley Federal en 2006, en un clima político y social que había cambiado y con funcionarios que ya no les respondían.

### La medida más “revolucionaria”: la creación de la SNEP

Desde fines del siglo XIX, los sectores más ortodoxos de la jerarquía de la Iglesia católica creían que había que reemplazar la Ley de Educación 1420 sancionada en 1884, que establecía la laicidad del sistema, o más precisamente, la implementación de la enseñanza religiosa fuera del horario escolar (art. 8). La norma debía aplicarse en la Capital Federal y los nueve Territorios Nacionales que representaban alrededor de la mitad de la superficie del país, quedando las 14 provincias en libertad de sancionar sus propias leyes educativas (ver más abajo). En los Territorios era muy importante la presencia de las órdenes religiosas que iniciaron una labor educativa de carácter privado y además, se hacían cargo de la “evangelización” de los indígenas por mandato constitucional. Lo cierto fue que si bien la laicización afectó a la escuela, el registro civil o el matrimonio en la amplia mayoría de los países occidentales, la separación formal de la Iglesia y del Estado que se estableció en México (1857), Francia (1905), Uruguay (1919), Brasil (1889) o Chile (1925), nunca pudo realizarse en Argentina. Es decir, en momentos de mayor auge del liberalismo, el Estado argentino participó del proceso de conformación y consolidación de la Iglesia nacional y no fue en absoluto su enemigo, en una suerte de “pacto laico” (DI STEFANO, 2011a).<sup>4</sup> Aún así, un importante referente de la Iglesia no dudaba en afirmar que la Ley 1420 era “antiargentina, anticonstitucional, anticatólica, antipedagógica, antidemocrática, antifilosófica y antihumana” (FURLONG, 1957, p 90).

Desde las primeras décadas del siglo XX la Iglesia se dedicó a fortalecer su actividad religiosa y a ocuparse de manera especial por la cuestión social. Se alió a las Fuerzas Armadas y entre ambas construyeron el mito de la “nación católica” que se cristalizó alrededor de 1930 (ZANATTA, 2000). En el terreno educativo había logrado la aprobación de la Ley 934 de “Libertad de Enseñanza” en 1878, que establecía un sistema de “institutos incorporados” o escuelas privadas. Luego, fortaleció sus estructuras: en 1931 fundó Acción Católica, en 1936 la Federación de Maestros y Profesores Católicos y en 1939 el Episcopado creó el Consejo Superior de Educación Católica o CONSUDEC (el primer intento había sido en los años de 1920). Los esfuerzos vertidos resultaron exitosos y logró que importantes provincias como Buenos Aires (re) impusieran la enseñanza católica en las escuelas públicas. Luego extendió la “reconquista” de la escuela a nivel nacional en 1943 (ZANATTA, 2000).

Después de ganar las elecciones en 1946, Juan Domingo Perón ratificó esta alianza con la Iglesia y durante su primera presidencia aprobó la Ley 13047/47 (Estatuto del Docente Privado), que entró en vigencia en enero de 1948. Esta disponía que el Estado debía contribuir con el ciento por ciento de los sueldos docentes en las escuelas que eran

---

<sup>4</sup> Di Stefano habla del “pacto laico” que se dio entre 1880 y 1920, que nació de la toma de conciencia tanto de un sector de las elites dirigentes “laicas” y como de las jerarquías eclesiásticas, que ninguno de los dos poderes podía prescindir del otro (DI STEFANO, 2011a)

totalmente gratuitas y hasta un mínimo del 20 % para aquellas que cobraban al alumnado. En 1954 Perón decidió enfrentarse con la Iglesia y al año siguiente fue víctima de un golpe de Estado. Católicos como Septimio Walsh (secretario del CONSUDEC) y Alfredo Van Gelderen (de Acción Católica) participaron activamente de la “resistencia católica” contra Perón en 1955 y festejaron su proscripción (DEL CARRIL, 2011).

Dados estos agudos conflictos que se generaron con el peronismo, después del golpe de 1955, la Iglesia optó por una nueva estrategia, que consistía en poner cuadros propios al frente del Ministerio de Educación, asegurándose que promovieran la expansión del sistema privado-católico de enseñanza (KROTSCH, 1998; MALLIMACI, 1996). En virtud de una promesa electoral, el presidente Arturo Frondizi (1958-1962), junto con su ministro de educación y justicia Luis R. MacKay y el subsecretario Antonio Salonia, dictaron el decreto 12719/60, en cuyo artículo primero se establecía que los institutos privados o “incorporados” de nivel medio y superior serían considerados como “unidades administrativas técnico- docentes”. Dicho decreto venía a reglamentar el artículo 5 de la Ley 13047/47. Un año antes, el ministro MacKay había creado la Dirección Nacional de la Enseñanza Privada (decreto 7728/59) sobre la base de la antigua sub inspección. Gracias a esa norma, ésta se transformó en la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada o SNEP. Además, después de una ríspida discusión pública sobre “laica o libre”, Frondizi habilitó una normativa para que se pudieran fundar las primeras universidades privadas del país, como la Universidad Católica Argentina en 1958.

La creación de la SNEP, según el padre Walsh, resultó una de las medidas “más trascendentales”, “más revolucionaria” y “más importante” de la historia de la educación privada, ya que el Estado les otorgaba por primera vez la gestión propia de sus institutos. Cuando cumplió los 25 años, el director le dedicó un editorial, adonde explicaba que la aparición de la SNEP venía a “coronar con acierto un *boom* de expansión de la enseñanza privada, que venía desarrollándose en forma puntual desde 1950 y sobre todo desde 1956” (*Consudec*, N° 529, agosto 1985). Por su parte, el padre Daniel Múgica aseguró que la SNEP era un espacio estatal “atípico, desconocido en América y buena parte de Europa”, ya que sólo Bélgica y Holanda tenían “un organismo autónomo similar, más avanzado que el nuestro” (*Consudec*, N° 924, junio 2000).

El primer director de la SNEP (1960) fue Alfredo M. Van Gelderen. Oriundo de Córdoba, era maestro y profesor en Letras egresado de la Escuela Normal de Profesores “Mariano Acosta” de la Capital Federal, había sido vice director y luego director (1967) del Instituto Superior del establecimiento católico privado “Escuela Argentina Modelo”. En un reportaje, reivindicó su militancia en la Acción Católica afirmando que “fue una escuela de vida que formó dirigentes para el país”.

Luego del golpe de Estado que derrocó a Frondizi en 1962, asumió la presidencia Arturo Illia (1963-1966), quien nombró a Carlos Alconada Aramburú como ministro del área educativa. El funcionario designó presidente de la SNEP a Marcos Pedro Ronchino, de Rosario, profesor de Filosofía y miembro del Opus Dei.

Gracias a este clima favorable para el sector, en 1963 el padre Walsh – recordemos que era secretario del CONSUDEC- fundó el periódico *Consudec*. Tenía entre 24 y 28 páginas, recibía publicidad de las distintas escuelas católicas, de empresas del rubro educativo y

de organismos oficiales. Los institutos pagaban una suscripción anual, salía un ejemplar cada quince días y eran alrededor de 24 números por año. La sección más importante del periódico era la de “Información Oficial”, que revelaba los fluidos contactos que tenía el padre Walsh con los funcionarios del área educativa. Allí transcribían completos los textos de las leyes, decretos, resoluciones ministeriales, disposiciones, comunicados del SNEP y discursos oficiales.

El *Consudec* era la voz oficial del CONSUDEC, una asociación civil con personería jurídica de nivel nacional, de carácter técnico- educativo y que estaba al servicio de la Iglesia Católica en el campo educacional.<sup>5</sup> Formaba parte del Secretariado de la Educación Católica, que estaba bajo la conducción del presidente del Equipo de Educación de la Conferencia Episcopal Argentina. En los Estatutos del CONSUDEC se explicaba que el Consejo representaba y coordinaba en el orden nacional las actividades y los intereses de la educación católica argentina en sus niveles preescolar, primario, secundario y terciario o superior no universitario, aunque tenía la mayoría de los colegios concentrados en el nivel secundario (*Consudec*, N° 175, noviembre de 1970). De acuerdo al artículo octavo, pertenecían al Consejo los siguientes tipos de establecimientos: escuelas primarias, colegios e institutos terciarios pertenecientes y regenteados por órdenes y congregaciones religiosas, dependientes de obispados o parroquias, de particulares católicos o agrupaciones laicas católicas de cualquier naturaleza, siempre que la autoridad eclesiástica local les haya otorgado previamente su reconocimiento como establecimientos católicos.

En 1964 Ronchino creó el Consejo Consultivo Nacional de la SNEP, integrado por el padre Walsh y Antonio Salonia, entre otros. Ellos redactaron y lograron aprobar dos decretos “excelentes” para la educación privada confesional, los números 15/64 y el 371/64. Por el primero se normalizó todo lo referente a la distribución y fiscalización del aporte estatal a los institutos de enseñanza no oficiales de la jurisdicción nacional. Por el segundo, se sistematizó lo relacionado con el reconocimiento de los estudios cursados en los niveles medio y terciario de esos mismos institutos. Años después, Walsh recordaba que Illia le había manifestado a su amigo el padre Juan V. Monticelli, “la satisfacción con que había estampado su firma en ambos decretos y la justa alegría que le había significado recibir sendos telegramas de reconocimiento por ello por parte del CONSUDEC” (*Consudec*, N° 491, enero 1984).

Ese año también se realizó la Primera Convención Nacional de Enseñanza Privada, donde el abogado de la UBA, Juan Rafael Llerena Amadeo, integrante de la Corporación de Abogados Católicos “San Alfonso María de Ligorio” y uno de los primeros profesores de la UCA, se había destacado con su conferencia. En esa Primera Convención, se resumió el programa católico para la educación. Allí solicitaban que el Estado les garantizara la plena vigencia de la “libertad de enseñanza” y que respetara los derechos de: abrir y organizar escuelas; formular planes y programas y el contenido ideológico de la enseñanza; elegir profesores y textos; utilizar los métodos que se consideren idóneos;

---

<sup>5</sup> Desde 1949 fueron presidentes del CONSUDEC los padres Ernesto Dann Obregón, Luis Abate, Juan Kemerer, Jorge A. Fourcade, Horacio Gutiérrez, Daniel Múgica, la hermana Lidia Goicoa y Mario Iantorno. La secretaría fue ejercida en forma ininterrumpida durante casi cuatro décadas, por el hermano marista Septimio o Tomás Walsh, quien en 1950 fundó el Instituto del Profesorado del CONSUDEC.

disciplinar la vida escolar y su vida interna; calificar y promover a su propio alumnado; otorgar títulos; y participar equitativamente en el presupuesto escolar. En relación con esto último, sostenían que ese pedido se fundamentaba en la “justicia distributiva” o “principio de subsidiariedad” explicado en encíclicas papales, a cuyo ejercicio estaba “obligado” el Estado, quien debía “destinar suficientes medios económicos a asegurar la vigencia de la escuela privada” (*Consudec*, N° 21, 5 junio 1964).

### **El padre Walsh y los dos intentos de derogación de la Ley 1420 (1966-1983)**

El padre Walsh apoyó enfáticamente las políticas educativas propuestas por un grupo de funcionarios católicos que le eran afines y que actuaron durante las dos últimas dictaduras (1966-1973 y 1976- 1983). Como veremos a continuación, finalmente no lograron reemplazar la Ley de Educación vigente y tampoco pudieron concretar otras medidas.

En 1966 se produjo el quinto golpe de Estado de la mano del general Juan Carlos Onganía. Dos años después, el encargado de la cartera, José Mariano Astigueta, anunció la derogación de la Ley 1420 y dio a conocer el anteproyecto de la nueva Ley de Educación. Los componentes religiosos y privatistas de la norma fueron rechazados por los sindicatos de maestros y funcionarios del mismo gobierno, así que debió ser abandonada. Astigueta inició además una “reforma educativa” en 1968, que se implementó mayoritariamente en la provincia de Buenos Aires (RODRÍGUEZ, 2013). Los responsables del diseño y ejecución fueron los funcionarios nombrados entre 1966 y 1967 ligados a la educación católica: Ronchino (SNEP); Van Gelderen (vicepresidente del Consejo Nacional de Educación, 1967, asesor del Ministerio entre 1968 y 1970, y subsecretario de supervisión escolar, 1970-1971); Luis Ricardo Silva (secretario general); Luis Jorge Zanotti (director general de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior hasta marzo de 1967); José María Ramallo (director nacional de Educación del Adulto, 1969-1973); y Llerena Amadeo (subsecretario de Astigueta en 1967). Luego ingresó al Ministerio el ex subsecretario de educación de Frondizi, Antonio Salonia. Egresado de la Universidad Nacional de Cuyo, era propietario de la escuela privada “Nueva Argentina 2000”. Otra parte de este grupo estaba en territorio bonaerense: el ministro era Alfredo Tagliabúe y el subsecretario Benicio C. A. Villarreal, habitual columnista del periódico *Consudec*. Al igual que el anteproyecto de Ley, la “reforma” debió ser suspendida en 1971 por las múltiples críticas que recibió, sobre todo de los gremios docentes del sector público que la acusaban de “confesional” y “privatista” (RODRÍGUEZ, 2013).

La mencionada dictadura que inauguró Onganía, conocida como la “revolución argentina”, finalizó en 1973 con la vuelta del Partido Justicialista al poder y la reelección de Perón. Si en el período anterior mantuvieron una actitud de apoyo activo, al anunciarse la apertura democrática y el llamado a elecciones, el padre Walsh y su grupo plantearon tempranamente su desconfianza hacia los nuevos actores políticos. Durante los años del peronismo (1973-1976), cuestionaron las propuestas presentadas en el Parlamento vinculadas a la estabilidad del docente privado, combatieron las amenazas de disminución

del aporte estatal y se manifestaron contrarios al nuevo proyecto de Ley de Educación – en el que no habían participado- por ser “crudamente materialista” (RODRÍGUEZ, 2013a).

El golpe de marzo de 1976 interrumpió todo el proceso anterior y la norma no llegó a aprobarse. Volvieron a la cartera educativa varios funcionarios de la “revolución argentina”. Ricardo P. Bruera fue el primer ministro de educación civil y había sido ministro de Santa Fe durante esos años. Asumieron con él Tagliabúe (jefe del SNEP) y Villarreal (subsecretario de educación de nación). Entre 1976 y 1977 Zanotti participó de un proyecto de perfeccionamiento de la educación secundaria, contratado por la Dirección de Enseñanza Media y Superior del Ministerio. En 1976 Ramallo fue asesor del Ministerio y subsecretario de educación en 1978. En 1979 el tercer ministro fue Llerena Amadeo, quien dio a conocer un nuevo anteproyecto de Ley de Educación. Había sido elaborado por una comisión presidida por Cantini e integrada por Van Gelderen, Silva y Roberto Burton Meis, entre otros (RODRÍGUEZ, 2011). Entretanto, en 1978 se abrió la carrera de Ciencias de la Educación en la UCA y fueron nombrados profesores Van Gelderen, Ronchino y Burton Meis. Por distintas causas, el anteproyecto tampoco fue aprobado (RODRÍGUEZ, 2011).

En 1981 Burton Meis fue nombrado al frente de la nueva Dirección Nacional de Educación Primaria. El último ministro fue el contador Cayetano Licciardo (1981-1983). Al término de la última dictadura, Salonia, Van Gelderen, Silva, Zanotti y Avelino Porto (como su presidente) integraron la primera comisión directiva de la Academia Nacional de Educación, fundada en 1984.<sup>6</sup> Licciardo se convertiría en 1986 en el rector de la Universidad Católica de La Plata hasta su fallecimiento (1999).

### **El Congreso Pedagógico Nacional: “el momento más significativo del siglo” y la llegada de Menem (1983-1993)**

A mediados de 1983 el padre Walsh afirmaba: “sabemos que algunos partidos políticos – unos como parte de su plataforma electoral, otros, a través de propuestas de sus comisiones propias de temas educacionales, han optado por el laicismo escolar” (*Consudec*, N° 482, agosto 1983). En esos días se entrevistaron con el candidato a presidente por la Unión Cívica Radical, Raúl Alfonsín, quien “desmintió en forma rotunda ciertas versiones que pretendían ubicarlo en una posición contraria a la enseñanza privada, sobre todo en lo concerniente al mantenimiento del aporte estatal y en lo referente al gobierno del sector” (*Consudec*, N° 484, septiembre 1983). Luego se conoció que se habían reunido con Alfonsín el padre Walsh, el padre Horacio Gutiérrez y otros referentes del Consejo, con el objetivo de “aclarar malentendidos”. En esa reunión el candidato les habría anunciado que tanto el futuro ministro como el secretario de educación provendrían del “riñón de la Iglesia” (*Consudec*, N° 924, junio 2000).

---

<sup>6</sup> Es preciso señalar que la Academia reunió a un conjunto heterogéneo de personalidades que iba desde católicos militantes hasta socialistas que defendían a ultranza el laicismo en la educación. Formaron parte de la Academia: María Celia Agudo de Córscico, Juan Carlos Agulla, Jaime Bernstein, Guillermo Blanco, Héctor Félix Bravo, Ana María Eichelbaum de Babini, Américo Ghioldi, Gilda Lamarque de Romero Brest, Élica Leibovich de Gueventter, Mario Justo López, Fernando Martínez Paz, Adelmo Montenegro, Ricardo Nassif, Oscar Oñativia, Fernando Storni, Alberto C. Taquini (h.) y Gregorio Weinberg.

Cuando asumió la presidencia a fines de 1983, Alfonsín cumplió su promesa y nombró como ministro de cultura y educación a Carlos Alconada Aramburú, ex funcionario de Illia (1963-66), quien había firmado, como vimos, los dos decretos del año 1964 que beneficiaron al sistema privado de educación. En un reportaje en la revista católica *Esquiú*, el mandatario explicó que él se había educado en colegios privados y era un defensor de la enseñanza privada, a la que le reconocía un “alto valor”. Creía que la educación pública y privada debían integrarse y complementarse y aseguraba que no se disminuirían los subsidios al sector (*Consudec*, N° 498, abril 1984).

En diciembre de 1984 se dio a conocer la sanción de la Ley 23114, que convocaba a la organización de un Congreso Pedagógico Nacional. A partir de ese momento, desde el periódico se dedicaron a asegurarse la participación activa de todos sus docentes, ya que el evento era de “vital importancia por su proyección hacia una futura Ley de Educación” (*Consudec*, N° 523, mayo 1985). La publicación inauguró una “sección fija” en todos los números, dedicada exclusivamente al Congreso o CONPE.

Un tiempo después, el padre Walsh titulaba, escandalizado: “No lo podemos creer”. Comentaba que una de las primeras medidas adoptadas por el nuevo presidente del Consejo Nacional de Educación Técnica o CONET, había sido retirar el crucifijo que presidía el despacho, en vísperas del arribo de Juan Pablo II. Se preguntaba “¿Quién es este caballero que se permite adoptar tan agresivas actitudes por su cuenta, con tanta premura, en momentos tan significativos para nuestra sociedad, mientras el señor presidente de la nación proclama, en el aeroparque de Buenos Aires que este es un país de mayoría católica? Nos gustaría conocer públicamente, por comunicado, los fundamentos de la medida inicial de la nueva gestión del CONET ¿a qué ayuda, preguntamos entretanto, el insólito comportamiento de su señor presidente?” (*Consudec*, N° 569, abril 1987).

El Congreso finalizó en 1988 y los católicos publicaron los documentos y conclusiones – por unanimidad y en disenso- de cada una de las comisiones que sesionaron en la Asamblea Nacional realizada del 28 de febrero al 6 de marzo en Córdoba, poniendo “punto final tras cuatro años de historia”. Según recordaba Múgica, eran 300 delegados de todo el país en la Asamblea, de los cuales “detectamos y contabilizamos un 33 % de delegados católicos independientes, 27 % de delegados identificados como justicialistas, en general más próximos a nuestra propuesta, 22 % identificado con el radicalismo, más distantes en algunos temas concretos y un 8 % identificado con partidos de izquierda, casi siempre en oposición” (*Consudec*, N° 924, junio 2000).<sup>7</sup> En efecto, uno de los más importantes distritos, la Capital Federal, había llevado una abrumadora mayoría de católicos (19 sobre 22), entre los que estaban Van Gelderen, Ronchino, Llerena Amadeo, Julio César Labaké, Roberto Albergucci y Lila Archideo.

En otra nota, monseñor Bianchi di Cárcano, presidente de la Comisión Episcopal Argentina en los años del Congreso Pedagógico, recordó que para la Iglesia en la Argentina, el evento significó una verdadera movilización de los laicos, aunque resaltaba que existieron tensiones dentro del sector católico, no sobre cuestiones de fondo pero

<sup>7</sup> Sobre cómo se formó el Congreso Pedagógico y las internas católicas ver FABRIS (2011), capítulo VI.

sí en cuanto a las estrategias, porque una minoría exhibía una “mentalidad de cruzada” (*Consudec*, N° 851/852, enero 1999). Por ejemplo, contaba que este grupo propuso que se incluyera “educación religiosa” para la escuela pública, mientras que el ala más moderada aceptó que se explicitara el derecho de los padres a la educación religiosa de sus hijos. De todos modos, decía, el balance resultó “muy positivo”. De acuerdo con Múgica: “quedaron claramente expresadas a través de las conclusiones las siguientes propuestas aprobadas por unanimidad: el reconocimiento y afianzamiento de nuestra identidad histórica nacional de raíz cristiana”, una “visión integral de la persona humana desde el momento mismo de la concepción”, la escolaridad obligatoria “de 10 a 11 años como mínimo”, y el reconocimiento de las sociedades intermedias para crear y promover servicios educativos. Concluía que aún cuando “algunos de nuestros delegados pretendían el todo”, “obtuvimos lo que hubiera sido mejor a la nada”. Ésta, seguía, “podría considerarse como una de las convocatorias más significativas de la Iglesia en los últimos tiempos, si bien es cierto que la participación de nuestro sector fue muy despareja en algunas regiones, diócesis y provincias”. En suma, el evento fue el “momento más significativo del siglo para la educación” (*Consudec*, N° 829, marzo 1998).

Después del Congreso, en julio de 1989 asumió el presidente Carlos Menem (1989-1999) y su ministro fue un aliado de los católicos, Antonio Salonia (1989-1992), uno de los ideólogos de las leyes de transferencia y de educación. En 1992 se dio a conocer la mencionada Ley 24049 de “Transferencia del sistema educativo nacional de la educación primaria, secundaria y terciaria a las provincias y a la municipalidad de la ciudad de Buenos Aires”. Múgica relataba que los del CONSUDEC y la COORDIEP (Coordinadora de Asociaciones de la Enseñanza Privada) asesoraron a la senadora del Partido Justicialista por Tucumán, Olijela del Valle Rivas, en la redacción del artículo 23 de la Ley, adonde quedó explicitado que se mantenía el régimen de aportes a la enseñanza privada en concordancia con el fijado en el orden nacional. El hecho de la transferencia los benefició en el sentido que permitió la rápida creación de los Consejos de Educación Católica (CEC) en las provincias donde no existían y contribuyó a la creación de las Direcciones de Enseñanza Privada en las jurisdicciones que no las tenían.<sup>8</sup> El proceso se llevó a cabo “sin mayores inconvenientes, si exceptuamos algunas trabas planteadas por funcionarios de algunas provincias de rancio signo estatista y la tardanza en recibir el aporte estatal para varios Institutos Terciarios”.

### La Ley Federal: “el fin de cien años de laicismo confeso” (1993)

El 14 de abril de 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación (24195), a la que le dedicaron varios números. Desde el periódico relataban que en 1991 la senadora Olijela le solicitó a Múgica, en representación del CONSUDEC, que elaborara un primer borrador de la Ley. Estuvo trabajando junto con Lila Archideo, Ronchino, Van Gelderen y el ex

<sup>8</sup> En 1993 se estimaba que se transferían alrededor de 4.764 establecimientos nacionales. Los gastos en sueldos representaban unos 715.833.300 pesos, de los cuales 235.072.600 eran subsidios a la enseñanza privada. Estos costos ahora quedaban a cargo de las jurisdicciones provinciales (*Boletín de la Academia Nacional de Educación*, N° 12, 1993, p. 17).

ministro de la última dictadura, Cayetano Licciardo (*Consudec*, N° 924, junio 2000.).<sup>9</sup> Un tiempo después, el periódico incrementó sustancialmente la cantidad y calidad de las páginas y el número de anunciantes, que ilustraba la expansión que vivió el sistema privado de en esos años. Pasó de 24 a 68 páginas y hacia 1997 sus tapas y contratapas comenzaron a imprimirse en papel satinado y en colores. Luego incluyeron cuadernillos en su interior con propuestas curriculares. A lo largo del año 1998 se escribieron varias editoriales y notas de opinión conmemorando los 10 años del Congreso Pedagógico. Los escritos hacían hincapié en la vinculación estrecha entre las nociones que se plasmaron en el Congreso y el texto de la Ley de 1993. El padre Múgica dijo que la norma representaba “El fin de cien años de laicismo confeso” (*Consudec*, N° 924, junio 2000).

Como bien señalan algunas investigaciones, uno de los temas más controvertidos y en donde la Iglesia tuvo mayor participación, fue el proceso de aprobación de los Contenidos Básicos Comunes o CBC (NOSIGLIA y ZABA, 2003). Antes de que se conocieran los nuevos contenidos, los católicos advertían que había que seguir “con particular atención aquella pedagogía que intenta imponerse desde los organismos oficiales (...) Ideas tales como la psicogénesis de Emilia Ferreyro (...) o el sostener que la educación sistemática debe comenzar a los cuarenta y cinco días de vida, o el inculcar a los jóvenes la idea de que el método más eficaz para preservarse del SIDA es el uso de preservativos, deberán ser fustigadas desde CONSUDEC, directa o indirectamente, serán presentadas por nuestro periódico con espíritu crítico” (*Consudec*, N° 707, enero 1993).

Los CBC se aprobaron a fines de 1994 y varios obispos salieron a cuestionarlos, tildando a la reforma como inspirada en “ideas bolcheviques” y “con orientación marxista” (cit. NOSIGLIA y ZABA, 2003, p. 77). La crítica más virulenta partió de dos informes elaborados por el rector de la UCALP, Cayetano Licciardo. El ministro Jorge Rodríguez cedió a las presiones e inició una mesa de negociaciones con el cardenal primado Antonio Quarracino, monseñor Héctor Aguer y Marcos Ronchino. Finalmente, en 1995 se dieron a conocer las modificaciones que se hicieron entre el ministro de educación y el presidente del CONSUDEC. Los cambios fueron numerosos y sustantivos, por ejemplo, se incorporó la “dimensión espiritual”, se sustituyó la palabra “género” por la de “sexo”, se atenuó la concepción evolucionista en ciencias naturales, en el área de ciencias sociales se modificó la consideración de la familia y la Iglesia como “construcción social”, en el área de formación ética y ciudadana se cambiaron varias expresiones y se suprimió la referencia a que los alumnos podían encontrar en la escuela la respuesta a algunos interrogantes vinculados con su desarrollo biológico (NOSIGLIA y ZABA, 2003, p. 79-80). Esta situación provocó protestas públicas y una serie de renunciaciones de parte de los integrantes de los equipos que habían redactado los CBC originales. El padre Múgica afirmaba con relación a este episodio, que “no se consiguió todo lo que se pretendía, pero a mi entender fue mucho”.

Es preciso añadir que desde su sanción, la Ley Federal suscitó protestas de los estudiantes universitarios y los gremios docentes que pedían su anulación. Bianchi Di Cárcano se preguntaba cuáles eran las razones: “¿Será porque por primera vez se habla

<sup>9</sup> Sobre el proceso de elaboración de la Ley, ver entre otros, NOSIGLIA y ZABA (2003)

en la Argentina de la ‘dimensión religiosa’ de la educación (art. 6) ¿Será porque por primera vez se establece la responsabilidad de la familia como agente natural y primario de la educación? (art. 4) ¿Será porque reconoce a la enseñanza de gestión privada como integrante del sistema educativo (arts. 7 y 36-38) y se habla del “aporte estatal” no como mera dádiva del gobierno, sino basado en “criterios objetivos de acuerdo al principio de justicia distributiva en el marco de la justicia social” (art. 37)? Concluía que “sería triste que los defectos de La Ley no dejaran ver que constituye un colosal adelanto” (*Consudec*, N° 851/852, enero 1999).

### La enseñanza religiosa en las provincias

Cuando se aprobó la Ley Federal, el padre Salaberry siguió minuciosamente su implementación en las distintas jurisdicciones. Uno de los debates que ocupó varias páginas fue el de la Formación Religiosa. Este daba cuenta que existían diferencias dentro del país en relación a los avances en el proceso de laicización, que hundían sus raíces en el desarrollo particular de cada provincia. Hemos señalado que después de 1884 los funcionarios provinciales fueron sancionando nuevas leyes de educación que terminaron conformando un heterogéneo mapa en relación a la laicidad. Por ejemplo, en las provincias más grandes del país se había establecido la enseñanza religiosa [entendida como católica] obligatoria y dentro del horario de clase: Córdoba (Ley de 1896); Santa Fe (leyes de 1884 y 1886) y Buenos Aires (la Ley la impuso en 1875 pero se eliminó en 1890, siendo parecido el proceso que vivió Mendoza).<sup>10</sup> En la provincia de Salta, la Ley de Educación de 1886, modificada en 1889, establecía en su artículo segundo que era “obligatoria la enseñanza de la Religión Católica en las escuelas elementales” y la Constitución de la provincia de Catamarca (1895) en su artículo segundo sostenía que “la Religión Católica, Apostólica, Romana” era “la religión de la provincia” (FURLONG, 1957). Como ya mencionamos, importantes provincias como Buenos Aires volvieron a implantar la educación religiosa en los años de 1930 y entre 1943 y 1954 se impuso en todo el país.

En los inicios del siglo XXI se dio una polémica en la provincia de Catamarca y el padre Salaberry decidió titular ese número del *Consudec*: “Formación religiosa ¿por qué?” (*Consudec*, N° 908, junio 2001). El caso era que las autoridades de la cartera educativa de Catamarca habían firmado una resolución por la cual se eliminaba la asignatura “Religión” que se daba en las escuelas públicas, a raíz de una denuncia de “discriminación” presentada por la Delegación de Asociaciones Israelitas Argentinas (DAIA). La comunidad judía también había cuestionado el artículo 270 de la Constitución provincial sancionada en 1988 por el gobernador Ramón Saadi, que garantizaba “la enseñanza religiosa en sus centros educativos de todos los niveles según el culto de los educandos”.<sup>11</sup> Sobre esta base, en 1995 se sancionó la Ley de Educación provincial y se dispuso la garantía de la “enseñanza religiosa en las unidades escolares (de dependencia estatal)” y en 1999 se firmó la resolución 1566 que fijaba “Religión” para las escuelas públicas y privadas. Un

<sup>10</sup> Sobre el caso de Santa Fe, ver MAURO (2014).

<sup>11</sup> <http://www1.hcdn.gov.ar/dependencias/dip/congreso/constitucionesprovinciales/catamarca.htm> [visitado 21 febrero 2013]

estudio mostró que los contenidos de la materia fueron elaborados por los delegados del Obispado provincial, que no tuvieron en cuenta a las otras religiones (MEZZADRA, 2003).

El padre Salaberry negaba que se estuviese dando en Catamarca “catequesis católica” y aseguraba que la materia seguía una “concepción más amplia” y su eliminación “contradecía la constitución provincial” (*Consudec*, N° 908, junio 2001). Lo extraño, continuaba, era que se cuestionaba solamente a Catamarca, cuando las demás provincias del Noroeste argentino (Tucumán, Salta, Jujuy y Santiago del Estero) también garantizaban, y de hecho, impartían enseñanza religiosa en las escuelas públicas, “pero nadie las acusó falsamente de discriminatorias, ni se presionó tanto para que se erradicara la religión de las escuelas”.<sup>12</sup> El objetivo central, en definitiva, era “expulsar a Dios de las escuelas”. En ese mismo tono se pronunció la revista *Criterio*, donde se agregaba que la Ley Federal pedía “tener presente la dimensión religiosa en la educación”, por lo que cada escuela incluso podía decidir cuál religión impartir (*Criterio*, N° 2263, 2001).

El conflicto concluyó formalmente con el acuerdo entre los referentes de las diversas religiones que la asignatura sería opcional, no obligatoria y dictada en la última hora del día viernes. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas catamarqueñas se siguió dictando catequesis (MEZZADRA, 2003). Una ex funcionaria explicó que “en Catamarca se da religión, no porque esté en el currículum, sino porque el docente es católico y muchos empiezan las mañanas con un rezo” (cit. en MEZZADRA, 2003, p. 87).

El caso de la provincia de Tucumán también fue motivo de atención del *Consudec*. En esa provincia se daba la materia “Religión”, avalados por la Ley 5996 de Educación de 1989 y la Constitución Provincial sancionada en 1990 (art. 123, punto 2). En la norma se decía: “La formación espiritual del educando se preocupará mediante la enseñanza de religión o moral. En uno u otro caso, las clases se darán en los horarios que corresponda y como parte integrante de los respectivos planes de estudio”. Hacia 2001 se anunció que se daría marcha atrás con la Ley Federal por una cuestión presupuestaria y en consecuencia, se eliminaría la materia en los Octavos y Novenos grados de la Educación General Básica. El CONSUDEC en pleno reaccionó en contra y consiguió el recambio del ministro por uno más afín que continuó con la aplicación de la Ley (LLINÁS, 2003).

La otra provincia mencionada por el padre Salaberry era Salta: en 1996 se sancionó la Ley de Educación (6829) y a comienzos de 1997 se incluyó la materia “Religión” en los diseños curriculares. Un senador de esa provincia sostenía que “siempre” se había dado esa asignatura: “Soy padre de siete hijos y yo mismo y mis diez hermanos fuimos todos a la escuela pública. No sé si la escuela pública en Salta era distinta a la del resto del país, pero siempre en las escuelas públicas de Salta se enseñaba religión y no creo de ninguna manera que la enseñanza de la religión en las escuelas sea una rémora” (*Consudec*, N° 245, octubre 1973). Versiones periodísticas indicaban que en 1978 el gobernador de facto, capitán Roberto Augusto Ulloa aprobó las “Bases curriculares para la escuela primaria salteña”, adonde se incluía “educación religiosa y moral” (*El Argentino*, 26 febrero 2009).

Otra de las jurisdicciones señaladas por el *Consudec* era Jujuy. Allí la Ley provincial

<sup>12</sup> De acuerdo a un estudio específico, las provincias que en el año 2003 tenían normativa que establecía la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas eran Salta, Catamarca, Tucumán y Jujuy (no incluye Santiago del Estero). Ver RIVAS (2004)

de 1885 omitía la laicidad y en la práctica se dictó religión en horas de clase. La Ley de 1993 no estipuló educación religiosa, pero se siguió impartiendo en la mayoría de las escuelas públicas (RIVAS, 2004, p. 206). Sobre Santiago del Estero podemos añadir que se impuso la asignatura “Religión” durante la última dictadura (RODRÍGUEZ, 2011), en democracia se incluyó en la constitución provincial y se la excluyó en 2005.

Un caso que no mereció la atención de Salaberry era el de Córdoba, que había tenido religión casi ininterrumpidamente desde 1896. En 1987 la constitución provincial (reformada en 2001) contemplaba la educación religiosa o moral y en 1991 se aprobó la Ley de Educación (8113) que señalaba en el art. 7 inciso “c”, que los padres tenían derecho a que sus “hijos reciban, en el ámbito de la educación pública estatal, educación religiosa”. Al parecer, el problema era que la norma no se aplicaba (GENTILE, 2010).

### **La nueva Ley de Educación (2006): contraria “a los principios de la Ley natural”**

En 2003 desde el periódico celebraron los “10 años de la Ley”, que fue, sin duda “el acontecimiento educativo central de la década” (*Consudec*, N° 924, junio 2000). El padre Múgica sostenía que en 1993 se saldó “una deuda histórica con el país, ciento cuarenta años hubo de esperar para que se cumpliera el mandato constitucional de 1853!”. Agregaba que “En una carta que me enviara el canónigo Max Cloupe, presidente de la educación católica francesa, nos felicitaba y quedaba admirado por lo que en la Argentina se había obtenido, al emplear legalmente un lenguaje educativo tan rico en perspectiva trascendente. Hizo traducir la Ley al francés y la difundió en todas las escuelas católicas de Francia”.

A mediados de 2004 el padre Salaberry advertía: “Tengo delante de mí un proyecto de Ley presentado por una senadora nacional” cuyo artículo primero dice: “Declárase la necesidad de la reforma de la Ley Federal de Educación” y el segundo: “El Poder Ejecutivo Nacional dentro de los treinta días de sancionada la presente Ley, convocará a un Congreso Educativo Nacional”. De acuerdo al religioso, eso era “lo más audaz y temerario” que había visto “en los últimos tiempos” (*Consudec*, N° 981, junio 2004). Los editoriales sucesivos titulaban: “Seguiremos defendiendo y aplicando la Ley Federal” y “Buscamos no caer en la tentación de elegir el camino del borrón y cuenta nueva”, entre otras expresiones del mismo tenor.

En mayo del 2006 el presidente Néstor Kirchner (2003-2007) y su ministro Daniel Filmus presentaron formalmente un documento para el debate de la Ley Nacional de Educación y convocaban al conjunto de la ciudadanía a opinar sobre el “futuro de la educación argentina” (*Consudec*, N° 1027, mayo 2006). Los católicos, resignados ante los hechos consumados, llamaban a participar de la convocatoria. Sobre el documento, criticaban que no se hiciera mención “de manera explícita a la educación de gestión privada, en particular la católica, que está presente en nuestro país desde 1566” (*Consudec*, N° 1029, junio 2006).

Al final de año, la Ley fue sancionada por el Parlamento (26.206/2006) y promulgada por el presidente de la nación (Dto.1938/2006). En febrero de 2007 la Comisión Episcopal de Educación Católica de la Conferencia Episcopal Argentina, cuyo presidente

era el cardenal Jorge Mario Bergoglio, dio a conocer una declaración llamada “La Iglesia y la nueva Ley de Educación Nacional” que fue transcripta completa en el Consudec (Consudec, N° 1044, enero 2007). En el título “Valoración de la nueva Ley”, criticaban varias cuestiones. Entre ellas, que la dimensión religiosa no se enunciaba expresamente, como sí lo hacían las anteriores (Ley 1420, art. 8 y Ley Federal de Educación, 24195 art. 6). Consideraban que el aporte estatal a las “escuelas de gestión privada” debía aumentarse para asegurar el “principio de igualdad de oportunidades” y les preocupaba la “excesiva centralización del sistema educativo, particularmente en lo relacionado con la formación docente”.

En otro punto lamentaban “profundamente” la “sorpresiva” inclusión como contenido curricular obligatorio (art. 92 de la Ley de Educación Nacional) de la Ley 26171 que ratificaba el “Protocolo facultativo de la Convención para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación de la Mujer” (CEDAW)” que insistía en la “instrumentación de programas de planificación familiar que podrían facilitar prácticas como la anticoncepción, la esterilización y el aborto”. Sostenían que había que defender los valores de la “mayoría de los argentinos”: la vida humana desde la concepción; a la familia fundada en el matrimonio, entendido como unión estable del varón y la mujer; y a la maternidad, que expresaba “una vocación propia e insustituible de la mujer en la sociedad”. A ello se le sumaba la inclusión en los contenidos curriculares de la no discriminación por género (“ideología del género”), que era, según los obispos, un “principio opuesto a la realidad de la naturaleza humana, ya que el hombre desde su concepción biológica es sexuado, varón o mujer; y por ende esta inclusión posibilita una distorsión en la educación sexual”. Esto los preocupaba porque no querían que las familias fuesen educadas en temas “contrarios a los principios de la Ley natural”.

Lo novedoso de esta etapa fue que las máximas autoridades de la jerarquía católica intentaron presionar al poder político como lo habían hecho en el pasado, y particularmente a las autoridades educativas para que rectificaran el rumbo, y no obtuvieron ninguna respuesta. Por diferentes razones que no detallaremos aquí, el clima político y social había cambiado y esto también se veía en las provincias. Por ejemplo, en 2008 el gobernador de Salta sancionó una nueva Ley de Educación que mantenía la enseñanza religiosa y se produjo una gran reacción en contra, junto con una presentación judicial que resultó favorable a los denunciantes.<sup>13</sup> En 2010 hubo importantes manifestaciones en Córdoba intentado evitar que se aprobara la nueva Ley de Educación que contemplaba la enseñanza religiosa. Finalmente, las autoridades debieron dar marcha atrás con la propuesta. Simultáneamente, a medida que el sistema privado de educación se consolidaba en todo el país, las escuelas católicas fueron recibiendo cada vez con mayor frecuencia a familias que practicaban poco o nada la religión católica. En suma, lejos de pretender ser concluyentes, nos preguntamos si en un país donde la clase política aún no ha realizado la separación de

<sup>13</sup> En el año 2008 el gobernador Juan Manuel Urtubey de Salta sancionó una nueva Ley de Educación (7546) cuyo artículo 28 inciso “ñ” disponía la obligatoriedad de la educación religiosa en las escuelas públicas primarias. Un grupo de padres hizo una denuncia ante el INADI y en 2010 un juez dispuso la inconstitucionalidad de dicho artículo. Cuando se le preguntó al gobernador, dijo que los contenidos no se centraban en el catolicismo y que el alumno tenía la posibilidad de no cursar la materia si así lo prefería. (*Página/12*, 1 de marzo 2012).

la Iglesia y el Estado, estos últimos hechos podrían interpretarse como indicios ciertos del avance efectivo de la laicidad en la escuela o más bien del debilitamiento del catolicismo y/o de la complejidad creciente de la sociedad argentina en general.

### Bibliografía citada

DEL CARRIL, Mario. *La vida de Emilio Mignone*. Justicia, catolicismo y derechos humanos. Buenos Aires: Emecé, 2011.

DI STEFANO, Roberto. “Por una historia de la secularización y de la laicidad en la Argentina”. In: *Quinto Sol*, Vol. 15, No. 1, 2011, pp. 1-32.

DI STEFANO, Roberto. “El pacto laico argentino (1880- 1920)”. In: *Polhis*, N° 8, 2011a, pp. 80- 89, disponible en [http://historiapolitica.com/datos/boletin/polhis8\\_DIStEFANO.pdf](http://historiapolitica.com/datos/boletin/polhis8_DIStEFANO.pdf) [consultado 3 de marzo 2012]

FABRIS, Mariano. *Iglesia y democracia. Avatares de la jerarquía católica en la Argentina post autoritaria (1983-1989)*. Rosario: Prohistoria, 2011.

FURLONG, Guillermo. *La tradición religiosa en la escuela argentina*. Buenos Aires: Theoria, 1957.

KROTSCH, Pedro. “Política educativa y poder social en dos tipos de regímenes políticos: hipótesis acerca del papel de la Iglesia Católica argentina”. In: *Propuesta educativa*. Buenos Aires, FLACSO, 1989.

GENTILE, Jorge Horacio. “La educación religiosa en la provincia de Córdoba”, 2010, disponible en [http://www.maritainargentina.org.ar/la\\_educacion\\_religiosa\\_prov\\_de\\_cordoba.htm](http://www.maritainargentina.org.ar/la_educacion_religiosa_prov_de_cordoba.htm) [visitado 21 diciembre 2012]

LLINÁS, Paola. *Provincia de Tucumán*. In: RIVAS, Axel (dir.) *Las provincias educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas*. Córdoba: CIPPEC, 2003.

MALLIMACI, Fortunato. “Catolicismo y militarismo en argentina (1930-1983)”. In: *Revista de Ciencias Sociales*, N° 4, Universidad Nacional de Quilmes, 1996, pp. 181- 218.

MAURO, Diego. “Procesos de laicización en Santa Fe (Argentina): 1860-1900. Consideraciones sobre la Argentina liberal y laica”. In: *Revista de Indias*, N° 261, 2014, pp. 539-560.

MEZZADRA, Florencia. *Provincia de Catamarca*. En Rivas, Axel (dir.) *Las provincias educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas*. Córdoba: CIPPEC, 2003.

NOSIGLIA, María Catalina. “El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas”. In: *Praxis*, N° 11, UNLPam, 2007, pp. 113-138.

NOSIGLIA, María Catalina y ZABA, Stella Maris. “El papel de la Iglesia Católica en la formulación e implementación de las políticas educativas argentinas en los ‘90”. In: *Historia de la Educación. Anuario*. N° 4, 2003, pp. 61-94.

RIVAS, Axel. *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica, 2004.

RODRÍGUEZ, Laura Graciela. “Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960”. In: *Diálogos*. Vol. 17, N° 1, Revista del Departamento de Histórica e Programa de Pos- Graduação em Histórica da Universidade Estadual de Maringá, 2013, disponible en <http://www.uem.br/dialogos/>

\_\_\_\_\_. “Los católicos y la educación en el tercer peronismo (1973- 1976)”. *Historia de la educación. Anuario*. N° 2, Vol. 14, 2013a, pp. 1-15, <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario>

\_\_\_\_\_. *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*, Rosario: Prohistoria, 2011.

\_\_\_\_\_. “Iglesia y educación durante la última dictadura en Argentina”, en *Cultura y Religión*. Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile, Vol. 4, No. 2, 2010, pp. 4-19, disponible en <http://www.revistaculturayreligion.cl>

TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAVSKY, Cecilia y CARCIOFI, Raúl. *El proyecto educativo* Buenos Aires: FLACSO, 1983.

ZANATTA, Loris. *Del estado liberal a la nación católica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2000.

*Recebido em novembro de 2013*  
*Aprovado em fevereiro de 2014*

## A ESTRUTURA ADMINISTRATIVO-BUROCÁTICA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PAULISTA INSTITUÍDA PELO REGULAMENTO DE 08 DE NOVEMBRO DE 1851

*Administrative-bureaucratic structure of public education of São Paulo by regulation of November 8, 1851*

Marco Antonio Rodrigues Paulo<sup>1</sup>  
Mirian Jorge Warde<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo focaliza o aparato administrativo-burocrático da instrução pública paulista, promovido pelo Regulamento de 08 de Novembro de 1851. Foram utilizados como fontes: o arcabouço legislativo instituído em 1851 e os relatórios do então Inspetor Geral Diogo de Mendonça Pinto apresentados ao Presidente da Província entre os anos de 1852 e 1868. Para dar respaldo teórico a essa análise, foram utilizadas as categorias weberianas de organização burocrática.

**Palavras-chave:** Regulamento de 08 de Novembro de 1851, História da Instrução Pública na Província de São Paulo; legislação da educação pública paulista; estrutura administrativo-burocrática paulista.

### ABSTRACT

This article focuses on the administrative-bureaucratic apparatus of the São Paulo public education, promoted by the Regulation of November 8, 1851. They were used as sources: the legislative framework established in 1851 and reports of the then Inspector General Diogo de Mendonça Pinto presented to the President of the Province between the years 1852 and 1868. The categories of Weberian bureaucratic organization were used to give theoretical support to this analysis.

**Keywords:** Regulation of November 8, 1851; History of Public Education in the Province of São Paulo; legislation of the São Paulo public education; administrative-bureaucratic structure São Paulo.

Esse artigo examina o aparato administrativo-burocrática da instrução pública paulista, promovido pelo Regulamento de 08 de Novembro de 1851. Confere especial atenção à constituição da Secretaria da Instrução Pública e do Conselho de Instrução Pública, bem como, as atribuições conferidas ao Inspetor Geral e aos Inspectores de Distrito, instâncias que ampliavam consideravelmente a estrutura administrativa e de controle vigente na instrução pública.

É pautado nas categorias weberianas de organização burocrática, segundo as quais a moderna burocracia funciona (PAULO; WARDE, 2013).

Para Weber (1999), a constituição de uma sociedade moderna de base capitalista depende da existência de uma estrutura legal (justiça) e de uma administração estável,

---

<sup>1</sup> Doutor em História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: marodriguespaulo@uol.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Campus Guarulhos). E-mail: mjwarde@uol.com.br

rigorosa, intensiva e planejada, portanto, racional. Essas características, segundo Weber, são encontradas na moderna administração burocrática, em que o exercício da dominação está baseado no saber como instrumento de controle da mão-de-obra e da produção, bem como no estabelecimento dos direitos e deveres.

Quando se analisa a dominação, ou seja, a manutenção do poder, a grande questão é a legitimidade do poder. Assim, a base de legitimidade que dá sustentação à manutenção do poder em uma sociedade capitalista é a crença na racionalidade que se manifesta no plano da burocracia. (WEBER, 1999).

Aceitar essa lógica de orientação da dominação racional-legal significa admitir o papel neutro que decorre do corpo de funcionários encarregado de fazer mover a coisa pública, isto é, trata-se de acreditar que da burocracia saem regras e normas impessoais, tanto ou e tão impessoais quanto são as regras e normas que dão legitimidade à própria burocracia.

Segundo Weber, a moderna burocracia funciona a partir de “áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, leis ou normas administrativas” (WEBER, 1982, p. 229).

Para a elaboração desse artigo foram examinados: o arcabouço legislativo instituído em 1851 e os relatórios do então Inspetor Geral Diogo de Mendonça Pinto apresentados ao Presidente da Província entre os anos de 1852 e 1868<sup>3</sup>.

Entre os autores que ao estudaram a instrução pública paulista na Província de São Paulo -, e que, mesmo de forma breve, discutiram a reforma da instrução pública paulista de 1851, estão: Rodrigues (1909), Giglio (2001), Ananias (2005) e Paulo; Warde (2013).

## 1. Um novo aparato administrativo-burocrático para a instrução pública paulista.

A primeira lei geral da instrução primária da Província de São Paulo foi instituída em 1846, doze anos após o Ato Adicional de 1834 que transferiu para as Assembleias Províncias a incumbência de legislar sobre a instrução pública elementar e secundária.

Por força do Ato Adicional, a Assembleia Provincial paulista instalada em 1835 respondeu pelo encargo de legislar sobre a instrução pública, e ao Presidente da Província<sup>4</sup>, como “primeira autoridade”<sup>5</sup> da Província, coube a prerrogativa legal de executar e fazer executar as leis promulgadas pelo legislativo provincial<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Essa investigação tem como limite o ano de 1868, momento em que ocorre nova reformulação no aparato administrativo – burocrático da instrução paulista. Assim, a estrutura administrativo-burocrática da instrução pública paulista instituída em 1851 será alterada apenas em 1868 com a aprovação da Lei n.º 54 de 15 de abril. A legislação de 1868 será comentada ao final deste artigo.

<sup>4</sup> De acordo com a Constituição de 1824 a prerrogativa de nomear o Presidente da Província era do Imperador.

<sup>5</sup> A Lei n.º 40, de 03 de outubro de 1834, define as atribuições do Presidente da Província, determinando esse como a “primeira autoridade” da Província, sendo, “... que todos que nela se encontrassem, independente de classe ou graduação, seriam seus subordinados”.

<sup>6</sup> A Assembleia Legislativa Provincial manteve uma rotina de atividades administrativas e de ações políticas que em grande parte, haviam sido prescritas pelo Ato Adicional que a criou. Todo início de ano, elegia os membros que comporiam a Presidência e a Secretaria da casa, bem como os seus suplentes. Além da Comissão de Poderes, que tinha como função homologar os diplomas dos deputados eleitos, para que os mesmos pudessem assumir o cargo, elegia também os membros das outras comissões. Cabe ressaltar, que essas comissões representavam, em geral, as grandes esferas públicas de administração e ação política que deveriam ser objetos de atenção das assembleias provinciais, de acordo com o Ato Adicional de 1834. (ANANIAS, 2005)

A Lei n.º 34, promulgada em 16 de março de 1846, visava organizar o ensino público e privado da Província paulista. Sua regulamentação foi publicada em 25 de setembro de 1846, com a instituição do *Regulamento para comissão inspetora das escolas de primeiras letras*. À luz dessa legislação, a administração da instrução pública paulista se resumia ao governo – isto é, o Presidente da Província – e às Comissões de Inspectores, órgão que deveria ser implantado nas povoações onde houvesse uma escola pública ou particular, com a tarefa de inspecionar a atuação das escolas e professores. Essas comissões deveriam responder diretamente ao Presidente da Província<sup>7</sup>.

Dando continuidade à reforma iniciada em 1846, em 02 de junho de 1850, a Assembleia Provincial, aprovou a Lei n.º 24, pela qual ficava o governo autorizado a instituir um novo regulamento para o ensino primário e secundário da Província, bem como, a competência para alterar a legislação referente ao serviço de inspeção escolar.

A aprovação desse regulamento foi conduzida pelo Presidente da Assembleia Provincial, deputado Vicente Pires da Motta. O projeto passou pela Comissão de *Instrução e Educação e Catequese e Civilização dos Índios*<sup>8</sup>, da Assembleia Legislativa paulista, comissão composta pelos deputados Joaquim Ignácio Silveira da Motta, Antônio Joaquim Ribas e Diogo de Mendonça Pinto, que passaria a ocupar o cargo de Inspetor Geral da instrução pública da Província de São Paulo a partir de 1852.

Com a aprovação do projeto na Assembleia Legislativa Provincial o Presidente da Província, institui o Regulamento de 08 de novembro de 1851.

Em discurso à Assembleia Provincial, datado de 01 de maio de 1852, como Presidente da Província, José Thomaz Nabuco de Araujo, afirma que procurou traduzir,

[...] com a fidelidade possível o espirito da lei, encarregando a inspecção do ensino primário e secundário a pessoas físicas, da confiança do Governo, susceptíveis do mesmo pensamento administrativo, e capazes d’executal-o: fôra contra senso suppor o Governo suspeito á instrucção publica, fôra absurdo tornal-o estranho á essa uma das primeiras necessidades moraes do paiz. (SÃO PAULO. Discurso proferido pelo Presidente da Província, José Thomaz Nabuco de Araujo, na abertura da Assembleia Provincial de São Paulo em 1852, p. 10)

Com esse Regulamento, portanto, a direção suprema do ensino ficou sob a responsabilidade do Presidente da Província, que teria como auxiliares: um Inspetor Geral com jurisdição em toda a Província, o Conselho de Instrução Pública, funcionando como órgão

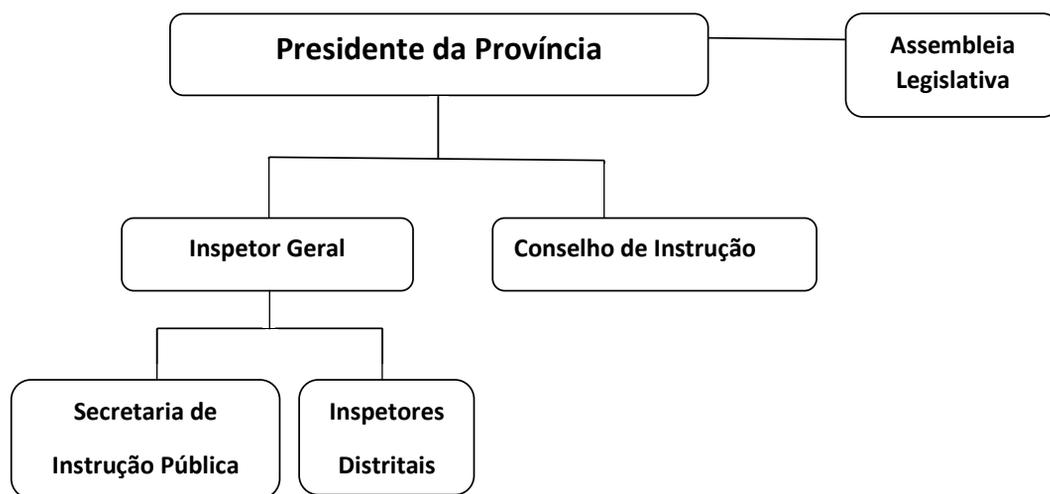
<sup>7</sup> Essas comissões deveriam ser compostas por três cidadãos residentes no Município, sendo um nomeado pelo governo e dois pela Câmara Municipal, devendo ser um desses últimos um sacerdote. Portanto, de acordo com essa legislação, o controle direto sobre as escolas e os professores, seria de responsabilidade de um colegiado formado por representantes do governo Provincial, do poder local e da igreja. (PAULO; WARDE, 2013).

<sup>8</sup> Além da Comissão de *Instrução e Educação e Catequese e Civilização dos Índios* os temas que deveriam ser objetos da administração pública paulista se organizavam em torno de outras comissões, são elas – *Câmaras Municipais; Comércio, Indústria, Estradas e Obras Públicas; Constituição, Justiça e Força Policial; Eclesiástica; Estatística; Fazenda; Orçamentos e Contas das Câmaras Municipais; Poderes e de Redação*. Essas comissões representam, em geral, os assuntos da atenção da Assembleia Provincial paulista. (SÃO PAULO. Annaes da Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo, 1851).

consultivo, e os inspetores de distrito. Como será explicitado adiante, a Inspetoria Geral tomaria a forma de uma repartição pública<sup>9</sup> - com um Inspetor Geral e diferentes funcionários.

Portanto, a partir daquele momento a Província de São Paulo passaria contar com uma estrutura administrativo-burocrática mais complexa, com diferentes instâncias de poder (PAULO; WARDE, 2013), como é possível verificar no organograma a seguir:

**Organograma 1** - Hierarquia de postos e níveis de autoridade na administração da instrução pública paulista (1851)



Fonte: Organograma elaborado pelos autores a partir do Regulamento de 08 de novembro de 1851.

O inspetor escolar Diogo de Mendonça Pinto, em seu primeiro relatório encaminhado em 1852 ao Presidente da Província, José Thomaz Nabuco d’Araujo, avalia assim a legislação instituída em 1851;

O regulamento de 8 de novembro de 1851 certo não toca as raíças da perfeição, mas teve o merito de produzir o governo do ensino. Isso basta para concluir-se com segurança que algum progresso deve se ter operado. Os professores estavam entregues a si próprios, agora ha um agente responsavel perante as famílias e perante o Governo pela incuria á que se abandonem e ainda na hypothese de que sob a pressão dos Inspectores as escolas continuassem estacionarias, um beneficio lhes devemos: já não se ignoram seus acontecimentos notaveis, e já os professores se sentem animados de outro espirito, e por seus escriptos se associam a grande obra de regeneração dos estudos. (SÃO PAULO. Relatório do Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, 1852, p.16)

<sup>9</sup> No que diz respeito à administração pública, Weber (1982) entende que ela não pode prescindir de documentos escritos, tornando fundamental a constituição de arquivos oficiais, nos quais os documentos devem ser preservados na forma original ou em esboço. Dessa forma, segundo esse autor, uma repartição é constituída por um quadro de funcionários que ocupe ativamente cargos públicos, o expediente e seus arquivos de documentos.

As expectativas do Inspetor Geral não eram infundadas: efetivamente, o Regulamento de 1851 instituiu mecanismos de centralização e unificação da administração e fiscalização da instrução, fixando uma vigilância mais constante e rigorosa sobre a escola e os professores. Assim, a legislação estabelecida nesse momento constitui uma estrutura administrativo-burocrática que tornava possível, ao menos do ponto de vista legal, uma maior intervenção do Estado nos assuntos pertinentes à instrução pública. A criação da Secretaria de Instrução Pública, do Conselho de Instrução, bem como dos cargos de Inspetor Geral e de Inspetor Distrital deve ser entendida como um passo considerável nessa direção. Em contrapartida, como pouco a pouco se tornará mais evidente, a margem de escolha dos professores públicos será reduzida, assim como gradualmente sua voz perderá a importância na orquestração administrativo-pedagógica da instrução pública.

### 1.1 O cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública e suas atribuições

O Inspetor Geral da Instrução Pública, de acordo com a legislação instituída no início da década de 1850, ficaria subordinado apenas ao Presidente da Província, sendo responsável pela administração e fiscalização da instrução pública primária e secundária paulista, tendo ainda a incumbência de fiscalizar o ensino privado instalado na Província. Deveria ainda receber e intermediar toda a correspondência com o governo provincial sobre as questões da instrução.

São 17 as atribuições estabelecidas pelo Regulamento de 08 de novembro de 1851 para o Inspetor Geral da instrução pública paulista, arroladas a seguir:

- 1º Instruir os inspectores de districto e professores sobre seus serviços;
- 2º Prestar ao presidente da província e ao conselho de instrucção as informações que lhe forem por elles forem exigidas;
- 3º Assistir como membro nato as sessões do conselho de instrucção;
- 4º Manter a disciplina das escolas e forem [Ilegível] nellas as leis, regulamentos e decisões do governo e as suas instrucções sobre o ensino;
- 5º Assistir os concursos e exames transmittindo ao presidente da província seu parecer sobre os candidatos;
- 6º Conceder licença aos professores em casos urgentes até quinze dias, participando ao presidente da província;
- 7º Propor a criação, remoção, reunião, supressão e divisão das escolas primarias e secundarias;
- 8º Propor também a multa, supressão convencionall ou preventiva, remoção e demissão dos professores;
- 9º Reprehender os professores omissos multál-os até 30\$000 com recurso ao presidente da província;
- 10º Conceder licença para a abertura ou instituicção de escolas e collegios particulares;
- 11º Multar aos professores de escolas particulares e directores de collegios, e fechar as mesmas escolas e collegios nos casos em que por este regulamento é autorizado;
- 12º Visitar as escolas da província por si ou por algum membro do conselho de instrucção pública;
- 13º Dar forma e modelo para a escripturação dos livros, de moveis e utensis , e o das matriculas dos alumnos as quais todas as escolas primarias e secundarias são obrigadas de agora em diante a ter;

14º Organizar uma tabella da mobilia e utensis que cada escola primaria e secundaria deve ter, com declaração de valor e duração de cada um;

15º Propôr a nomeação e demissão dos inspectores de districto e multál-os quando forem omissos na quantia de 20\$000 a 50\$000;

16º Propôr a divisão dos districtos;

17º Apresentar ao Presidente da Província todos os annos até o fim de dezembro um relatório sobre o estado da instrucção publica indicando as reformas e melhoramentos que julgar convenientes, juntando: – 1º um mappa do numero das escollas primarias e secundarias publicas e privadas de ambos os sexos com declaração do numero de alumnos que as frequentam; 2º um mappa dos professores publicos com observação sobre sua capacidade [Ilegível] civil e moral; 3º um mappa da mobilia e utensis de cada escolla com observação sobre seu estado; 4º orçamento das despesas [Ilegível] para pessoal e material deste ramo de serviço publico no anno seguinte. (SÃO PAULO. Regulamento da Instrução Pública paulista de 8 de Novembro de 1851, s/p)

Ainda que as fronteiras entre as tarefas administrativas e as pedagógicas que envolvem uma escola não sejam totalmente nítidas, não é difícil perceber que àquele alto funcionário – o inspetor geral – foram atribuídas mais funções administrativo-burocráticas do que administrativo-pedagógicas. Excetuado o artigo primeiro, que prevê instrução dos inspetores de distrito e dos professores nos serviços que lhes cabem, as demais sugerem que seus subordinados – destacadamente os professores – não encontrariam no ocupante do cargo as orientações necessárias para a plena tarefa de educar as crianças paulistas.

Entre as atribuições do inspetor geral, cabe destacar, a incumbência de propor a criação, remoção, reunião, supressão e divisão das escolas primárias e secundárias mantidas pelo poder público. Esse membro do governo teria ainda a prerrogativa de conceder licença para a abertura ou instituição de escolas e colégios particulares.

O inspetor geral teria a remuneração de 2.000\$000 reis por ano, e uma ajuda de custo para visitar os institutos escolares por distância.

### 1.1.1 Os diretores gerais da Instrução Pública Paulista entre 1851 e 1868

O primeiro Inspetor Geral da instrução pública foi José Ignácio Silveira da Motta que se manteve no cargo até 07 de fevereiro de 1852, quando pediu demissão. Silveira da Motta foi Deputado Provincial de São Paulo na 9ª legislatura (1852/1853) – ocupando a comissão de Comércio, Indústria, Estradas e Obras Públicas (1853) –, na 10ª legislatura (1854/1855) e na 11ª legislatura (1856/1857). Foi ainda Deputado Provincial suplente na 3ª Legislatura (1840/1841); na 4ª legislatura (1842/1843), quando ocupou as comissões de Constituição, Justiça e Força Policial; de Instrução, Educação e Catequese e Civilização dos Índios e, a de Redação (1843); na 5ª (1844/1845) e na 7ª legislaturas (1848/1849). Esse Inspetor Geral ocupou ainda os cargos de Deputado Geral, de Conselheiro de Estado e Senador do Império do Brasil de 1855 a 1889.

Em substituição a Silveira da Motta, assumiu Diogo de Mendonça Pinto, depois como efetivo em 22 de abril de 1852. Mendonça Pinto manteve-se no cargo por aproximadamente vinte e um anos, aposentando-se no final de 1872.

Diogo de Mendonça Pinto foi Deputado Provincial de São Paulo na 5ª legislatura (1844/1845) quando ocupou a comissão de Estatística (1845) da Assembleia paulista; na 8ª legislatura (1850/1851) quando ocupou as comissões de Poderes (1850) e a de Instrução, Educação e Catequese e Civilização dos Índios (1850); na 9ª legislatura (1852/1853) quando tornou a ocupar a comissão de Instrução, Educação e Catequese e Civilização dos Índios (1852 e 1853); na 10ª legislatura (1854/1855) quando ocupou as comissões de Constituição, Justiça e Força Policial (1854), Fazenda e Orçamento (1855) e de Instrução, Educação e Catequese e Civilização dos Índios (1855) e a 11ª legislatura (1856/1857) quando ocupou a comissão de Instrução, Educação e Catequese e Civilização dos Índios (1857). Foi ainda deputado suplente (7ª legislatura - 1848/1849).

Portanto, foi na condição de deputado provincial que passou a ocupar o cargo de Inspetor Geral da Instrução pública paulista, tendo acumulado os dois cargos até 1857.

Temos assim que, a Assembleia Legislativa provincial paulista foi a origem dos dois primeiros Inspectores Gerais da Instrução pública paulista.

## 1.2 O Conselho de Instrução Pública e suas atribuições.

Criado pelo regulamento de 08 de novembro de 1851, o Conselho de Instrução pública devia ser composto de quinze membros. Foram nomeados para esse órgão: Manuel Joaquim do Amaral Gurgel, Carlos Carneiro de Campos, José Maria de Avellar Brotero, Prudêncio Giraldes Tavares da Veiga, Vicente Pires da Motta, Dr. Clemente Facão de Souza, Dr. Manoel Dias de Toledo, Dr. Anacleto José Ribeiro Coutinho, Dr. João Crispiniano Soares, Dr. Joaquim Ignácio Ramalho, Dr. João da Silva Carrão, Dr. Antonio Joaquim Ribas, Dr. Hypólito José Soares de Souza, Dr. Ildefonso Xavier Ferreira. Com exceção de José Maria de Avellar Brotero, todos os demais indicados aceitaram a nomeação. Como membro nato foi também nomeado o Inspetor Geral da Instrução pública paulista José Ignácio Silveira da Motta, logo substituído por Diogo de Mendonça Pinto.

Para o Inspetor Diogo de Mendonça Pinto esse órgão foi composto por cidadãos “(...) distintos por talento e ilustração, se sou eu exceptuado, e todos recommendáveis pela devoção ao progresso ao intellectual e moral do paiz”. (SÃO PAULO. Relatório do Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, 1856, p.05)

O Regulamento de 08 de novembro de 1851 determina três atribuições para o Conselho de Instrução Pública, que estão inseridas a seguir;

- 1º Consultar a respeito de todos os negocios relativos a instrucção publica sobre os quais for ouvido pelo Presidente da Província;
- 2º Discutir e propôr o plano normal de ensino, sua forma e distribuição, methodo das lições, divisão de classes, forma de matricula, exames, prêmios, e atestações honrosas, disciplina, e policia interna das escolas, e em geral todas as reformas e melhoramentos de que carece a instrucção publica nesta Província;
- 3º Propôr também: 1º os livros e compêndios que devem servir para uso das aulas e escolas; 2º a prohibição de livros e compêndios usados nos collegios e aulas particulares

que forem nocivos a instrução publica. 3º um plano para a reorganização da escola normal, lycêus e seminarios da província. 4º o regimento interno do conselho. (SÃO PAULO. Regulamento da Instrução Pública paulista de 8 de Novembro de 1851)

Como pode ser observado no quadro inserido acima, esse órgão, deveria ser consultado sobre todas as questões relativos a instrução pública da Província, devendo discutir e propor o plano de ensino das escolas paulistas, o seu método de ensino, a divisão das classes, entre outras medidas.

O Conselho de Instrução Pública teria a incumbência de propor os livros e compêndios que seriam utilizados nas escolas públicas paulistas, tendo ainda a prerrogativa de vetar os livros e compêndios utilizados pelas escolas e colégios particulares, sob o pretexto de serem nocivos ao ensino.

O Regulamento de 8 de Novembro de 1851 determina que o Conselho de Instrução Pública teria a responsabilidade de propor um plano para a reorganização da Escola Normal, do Liceu e dos seminários da Província.

A iniciativa de instituir um Conselho de Instrução Pública na Província de São Paulo efetivamente não prosperou, entre o período que foi instalado até a sua extinção, não foi indicado seu Presidente e ocorreram apenas duas seções, sendo que em nenhuma estiveram presentes todos os conselheiros.

No relatório de 1853, encaminhado pelo Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, ao governo, afirma de forma categórica sobre esse órgão - *Tudo que é dado a dizer a respeito, é que elle está abolido de facto, e que intimamente lastimo que no Brazil não vingue tão útil instituição.* (SÃO PAULO. Relatório do Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, 1853, p.04)

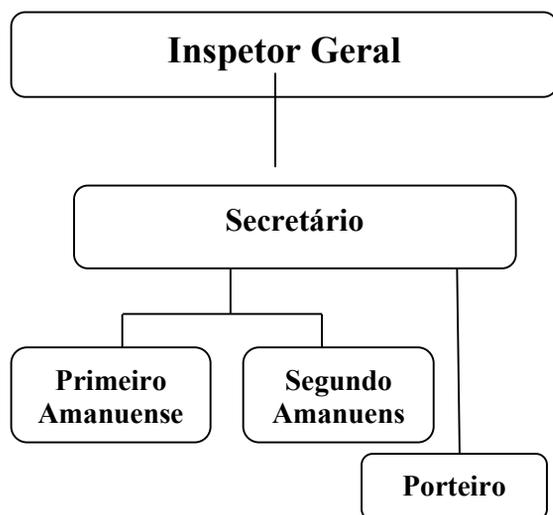
Para esse inspetor, entre as causas que contribuíram para a extinção desse órgão estavam - o grande número de cidadãos chamados a servir, a frequência das sessões, e a falta de nomeação do Presidente do Conselho, posto que tinha de ser ocupado pelo mais graduado, ou mais velho dos membros presentes. (SÃO PAULO. Relatório do Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, 1856)

O Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, descreve assim a importância do Conselho de Instrução pública para o desenvolvimento da educação:

[...] não há quem ignore que as luzes de um so homem não podem bastar; que um Governo sem a assistencia de um Conselho, pode distribuir as Cadeiras contra o principio das promoções; fazer e desfazer a torto e a direito os regulamentos; que um Governo sem esse contra-pezo é mais accessível á influencias extranhas á necessidade de adquirir partidistas que o preocupa. (SÃO PAULO. Relatório do Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, 1852, p.06)

### 1.3 A Secretaria de Instrução Pública.

De acordo com o regulamento da instrução pública de 08 de novembro de 1851, a Secretaria de Instrução Pública deveria ser composta pelo Inspetor Geral, que seria auxiliado por um secretário, dois amanuenses e um porteiro. Como pode ser verificado no organograma a seguir.

**Organograma 2 - Secretaria de Instrução Pública Paulista (1851)**

Fonte: Organograma elaborado pelos autores a partir do Regulamento de 08 de novembro de 1851.

Essa repartição foi instalada em 22 de novembro de 1851, pelo Inspetor Geral José Ignácio Silveira da Motta que se manteve no cargo até 07 de fevereiro de 1852, quando pediu demissão, nesse momento assume interinamente Diogo de Mendonça Pinto, que é efetivado no cargo apenas em 22 de abril de 1852.

O secretário seria o substituto imediato do Inspetor Geral. O primeiro funcionário a ocupar esse cargo, foi Manoel Francisco da Costa Silveira, que exerceu essa função por 12 anos até sua morte em 21 de novembro de 1864, sendo substituído por Gregório José de Oliveira Costa, que ficou no cargo apenas entre 28 de novembro de 1864 e 30 de maio de 1865, quando foi nomeado magistrado pelo governo Imperial, sendo substituído por Francisco Leandro de Toledo que passou a ocupar o cargo em 01 de julho de 1865,

[...] o qual á vista das declarações feitas prometia ter mais larga duração no emprego; - mas recebendo a nomeação de Official Maior da Faculdade de Direito, contra toda a expectativa, á 20 de Agosto o preferiu ao lugar de Secretario, com quanto de superior cathegoria, e de melhor vencimento. (SÃO PAULO. Relatório do Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, 1866, p.25)

Em substituição a esse funcionario foi nomeado em 05 de setembro de 1865 secretario dessa repartição o Hypólito José de Araujo, que se manteve no cargo até no mínimo 1868. A dificuldade para nomear funcionário para esse cargo pode ser explicada pela baixa remuneração dos funcionários dessa secretaria em detrimento de cargos em outras instancias de governo. Na ausência do secretário de instrução pública esse cargo seria ocupado interinamente por um amanuente.

Essa repartição era responsável pela organização e escrituração de toda documentação da instrução pública paulista, bem como, do Conselho de Instrução Pública quando esse estivesse em secção.

Entre as finalidades dos relatórios encaminhados pelo Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, a Presidência da Província no período entre 1852 e 1868, fica evidente a finalidade de detalhar o trabalho da Secretaria de Instrução Pública.

Nesse sentido, esses relatórios apresentam o tipo e a quantidade de documentos expedidos por essa repartição pública. Entre os documentos expedidos estão – ofícios ao governo; ofícios para os Presidentes das Câmaras Municipais; ofícios aos inspetores de distritos; ofícios aos diretores e professores do ensino público e privado; ofícios aos varios empregados públicos e privados; ofícios a particulares; portarias aos professores públicos e particulares; cartas de licença para a abertura de Colégios, Aulas e Escolas particulares; registro de cartas de nomeção de professores; registro de títulos dos professores; registros de licenças concedidas pelo governo a professores e empregados públicos; termo de juramento dos professores; e despachos em geral.

Pelo tipo de documentos expedidos por essa repartição e possível notar que se trata de um órgão eminentemente administrativo, não tendo nenhuma preocupação pedagógica ou técnico pedagógico.

Nesses relatórios, também é possível verificar o total de documentos que foram expedidos por essa secretaria, como é observado no quadro a seguir.

**Tabela 1** - Total de documentos expedidos pela Secretaria de Instrução Pública paulista entre 1852 e 1868

(Vigência do Regulamento de 08 de novembro de 1851)

ANO	TOTAL DE DOCUMENTOS EXPEDIDOS
1852	- <sup>1</sup>
1853	2.703
1854	2.863
1855	-
1856	3.646
1857	4.333
1858	4.372
1859	4.042
1860	4.365
1861	6.241
1862	6.154
1863	5.117
1864	5.550
1865	6.067
1866	8.694
1867	6.957
1868	5.795

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir do Regulamento de 08 de novembro de 1851.

No ano de 1852 não foi possível quantificar os documentos expedidos pela Secretaria de Instrução Pública, tendo em vista que durante o ano de 1852, essa ainda estava se constituindo. O que é possível verificar no primeiro relatório encaminhado ao Presidente da Província, pelo Inspetor Geral Diogo de Mendonça Pinto, que ao discutir

os trabalhos realizados por essa repartição afirma que na *secretaria não há emolumento algum; importa autorisal-a a perceber-os, assim como fornecer-lhe os moveis indispensáveis de que está ella ainda tão balda*. (SÃO PAULO. Relatório do Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, 1852, p.16)

Como é possível verificar no Quadro 1.3, nos primeiros anos após a instalação Secretaria de Instrução Pública o número total de documentos expedidos por essa repartição apresenta um aumento constante até o ano de 1857, quando se estabiliza entorno de 4.000 peças por ano, a partir de 1861 até 1868, em regra, esse número se mantém entre 5.000 e 6.000 peças por ano, com exceção do ano de 1866 que apresenta o número extraordinariamente maior de 8.694 peças expedidas.

Em relação aos documentos recebidos pela Secretaria de Instrução Pública, não é possível apurar a sua quantidade, apesar de serem, em regra, compostos por - ofícios do governo; ofícios dos diretores e professores do ensino privado; ditos e relatórios dos inspetores de distrito; ditos dos professores públicos; ditos de particulares e diversos empregados; requerimentos á inspetoria geral ou ao governo pela secretaria expedida; mapas e relações; títulos; licenças dadas pelo governo; e documentos em geral.

De acordo com o Inspetor geral, Diogo de Mendonça Pinto, o trabalho dessa repartição, apesar das dificuldades, grosso modo, causada pela impossibilidade de se poder contar sempre com a totalidade dos funcionarios lotados nessa repartição, estariam segundo esse gestor, *sempre em dia*.

Para que não ocorra atrasos na escrituração dos documentos da Secretaria de Instrução Pública, esse inspetor, aponta a necessidade, de que, na ausencia de qualquer funcionario, o governo recomponha o quadro da repartição o mais rapidamente possível. Outra solicitação recorrente nos relatorios produzidos por Diogo de Mendonça Pinto e o aumento do número de funcionarios da Secretaria de Instrução Pública, o que tornaria o trabalho mais eficiente.

Nos relatorios produzidos entre 1852 e 1868, o Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, ressalta constantemente o profissionalismo dos funcionários dessa repartição, como é possível verificar na citação a seguir;

A Secretaria conta excellente pessoal; estou satisfeito com seus Empregados sem reserva de nenhum; todos são assiduos, diligentes e aptos; todos trabalham com prazer, em perfeita união, mutuamente se auxiliando; de todos recebo lisonjeiro acolhimento, próprio do bello character de que são dotados. A cada um delles pois sou grato pelos seus bons serviços, e boas maneiras. (SÃO PAULO. Relatório do Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, 1866, p.26)

### 1.3.1 A remuneração dos funcionários da Secretaria da Instrução Pública

O Regulamento de 8 de novembro de 1851, fixa os valores a que teriam direito cada funcionario da Secretaria da Instrução Pública, como se pode observar no quadro que segue:

### Quadro 1 - Remuneração dos funcionários da Secretaria de Instrução Pública da província de São Paulo em 1851

(Regulamento de 08 de novembro de 1851)

CARGO	REMUNERAÇÃO [em réis]
Inspetor Escolar	2:000\$000
Secretario	800\$000
Primeiro Amanuense	600\$000
Segundo Amanuense	400\$000
Porteiro	200\$000

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir do Regulamento de 08 de novembro de 1851.

Contudo, nos relatórios produzidos entre 1852 e 1868, o Inspetor Geral Diogo de Mendonça Pinto, reclama insistentemente da discrepância entre os salários dos funcionários da Secretaria de Instrução Pública e dos funcionários de outros setores da vida pública. Para esse inspetor apesar dos funcionários da Secretaria de Instrução pública de exercerem as mesmas funções, seus salários são inferiores aos que ocupam igual cargo na Secretaria de Governo, na Assembleia Legislativa e na Secretaria do Tesouro Provincial.

Apesar disso, esse inspetor entende que o salário menor poderia ser justificado quando os funcionários da Secretaria de Instrução Pública trabalhavam um menor número de horas, tendo a manhã para as empregarem em outras ocupações lucrativas. *Mas presentemente que se lhes toma o mesmo tempo que aos Empregados de outras Secretarias, e que estão reduzidos á viver dos meios que recebem da Província*, há injustiça em continuarem privados de ordenados; e no gozo apenas das gratificações que lhes competião outr’ora. (SÃO PAULO. Relatório do Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, 1866, p.26)

A distribuição dos vencimentos, pelo que é possível constatar do Quadro 1.4, representa a posição hierárquica do funcionário na Secretária. Essa distinção, pelo que aponta Weber (1982), é crucial para constituição do cargo como profissão.

#### 1.4 O cargo de Inspetor de distrital e suas atribuições

De acordo com o regulamento de 08 de novembro de 1851, em cada distrito deveria ser indicado um Inspetor Distrital. Os inspetores distritais são agentes escolhidos pelo Estado nos municípios, sendo subordinados diretamente ao Inspetor Geral.

A nomeação e a demissão dos inspetores distritais e da competência do Inspetor Geral, sendo esse responsável pela aplicação de multas a esses cidadãos quando omissos em relação ao desempenho de suas funções<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Na concepção de Weber (1982) esses agentes não podem ser considerados como funcionários públicos, pois esse termo somente poderia ser utilizado nas organizações burocráticas de tipo racional-legal, presente nas sociedades capitalistas modernas. A admissão de um novo funcionário deve ser basear em critérios objetivos, devendo o mesmo comprovar o necessário conhecimento técnico para a ocupação de um cargo e o desempenho de uma determinada função (WEBER, 1982).

É interessante notar que apesar das inúmeras atribuições, esse cargo não é remunerado, fato que efetivamente inviabiliza, segundo o Inspetor Geral, o serviço de inspeção escolar provincial. Como é possível verificar os inspetores distritais possuem 13 atribuições, como consta no quadro a seguir;

- 1º Inspeccionar immediatamente as escolas e aulas de seu districto;
- 2º Passar aos professores as atestações de frequência para poderem receber seus ordenados;
- 3º Empossar aos professores annunciando antes por edital o dia de instalação da aula ou escola;
- 4º Inventariar os moveis e utensis das aulas e escolas, lançando o inventario por elle assignado e pelo professor no livro competente;
- 5º Abrir, numerar, rubricar, encerrar e guardar os livros dos inventarios e matricula dos alumnos. No livro de matricula de aula ou escola, se declaração, o nome, filiação, naturalidade, idade de cada alumno, o dia de entrada e sahida;
- 6º Engajar professores que sirvao interinamente, nos casos que trata o artigo 27º da lei 34º de 1846, submetendo o engajamento á aprovação do presidente por intermédio do inspector geral;
- 7º Admoestar os professores publicos dando parte ao inspector geral do facto que merece admoestação e representar os professores em caso que por sua gravidade e reincidência merecerem mais repressão;
- 8º Visitar uma vez por mês as escollas e aulas de seu districto;
- 9º Transmittir com informação ao inspector geral requerimentos e officios que os professores designarem ao inspector geral ou ao presidente da provincia;
- 10º Organizar o orçamento para cada aula no anno seguinte, remetter o dito orçamento ao inspector geral até o fim de outubro. Para esse orçamento serão ouvidos os professores
- 11º Enviar ao inspector geral no fim de cada trimestre um relatório sobre o estado das aulas e escolas de seu districto, capacidade e comportamento civil e moral dos professores, reformas e melhoramentos de que concerne a instrucção publica, acompanhada de um mappa contendo o numero das aulas e escolas, e dos alumnos que a frequentão com observação de seu aproveitamento
- 12º Assistir os exames annuais e transmittir sobre elles ao inspector geral o seu parecer.
- 13º Autorizar sendo lhe requisitado pelo professor, a expulsão dos alumnos incorrigíveis que possam passar exemplo e influencia prejudicar aos outros. (SÃO PAULO. Regulamento da Instrução Pública paulista de 8 de Novembro de 1851)

Pelo que está disposto no Quadro 1.5, entre as ações dos inspetores distritais, verifica-se o predomínio de atribuições técnico-pedagógicas já que a principal preocupação desses funcionários seria fiscalização das escolas e dos professores, não sendo mencionado, por exemplo, a orientação aos mestres.

#### 1.4.1 Os inspetores escolares (1851-1868)

Para Diogo de Mendonça Pinto, para o cargo de Inspetor Distrital deveriam ser escolhidos *homens probos, imparciaes, intelligentes e devotados*, sendo indispensavel que

o governo não poupasse esforços e sacrifícios para os reter no trabalho (SÃO PAULO. Relatório do Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, 1852, p.06)

Nos municípios, em regra, são indicados para a função de Inspetor Distrital – indivíduos ligados à igreja ou ao exército, ou ainda cidadãos graduados. Como e possível verificar no quadro a seguir.

**Quadro 2 - Relação dos Inspetores de Distrito da Instrução Publica paulista de 1865**

Nº	Distrito	Inspetor
1	Sé/Norte	Dr. Francisco Leandro de Toledo
2	Sé/Sul	Dr. Frederico Dabney de Avellar Brotero
3	Agoa Choca	Domingos Ferreira Alves
4	Alambary	Rvd. João Baptista Airoza
5	Santo Amaro	Adolfo Alves Pinheiro de Paiva
6	Amparo	Rvd. Vigario Antonio José Pinheiro
7	Santo Antonio da Cachoeira	Rvd. Vigario Antonio Alves de Siqueira (inspetor interino)
8	Apiahy	Major Carlos Antonio de Amorim
9	Araraquara	Dr. Joaquim de Almeida Leite Moraes
10	Arêas	Dr. Carlos Caetanode Abreo
11	Atibaia	Manoel Ignacio de Oliveira (inspetor interino)
12	Bananal	Rvd. Vigario Antonio Guimarães Barroso
13	Batataes	Rvd. Vigario Cassiano Ferreira de Menezes
14	Bella da Princeza	Antonio Alves Moreira (inspetor interino)
15	Bethlem de Jundiahy	Julio Joly Junior
16	Bethlem do Descalvado	Rvd. Vigario Jeremias José Nogueira
17	São Bernardo	Alfares Francisco Martins Bonilla
18	Botucatu	Dr. Bernardo Augusto Rodrigues da Silva
19	Bragança	Rvd. Vigario Mariano Pinto Tavares
20	Santa Branca	José Martins de Siqueira Cardozo
21	Braz	Rvd. Vigario Guilhermino José Pedrozo (inspetor interino)
22	Brotas	Rvd. Vigario Candido José Corrêa
23	Cabreuva	Rvd. Vigario João Alberto da Silva
24	Caçapava	Antonio Alexandre Xavier de Almeida
25	Caconde	Rvd. Vigario Angel Alves da Assumpção
26	Cajuru	José Baptista do Nascimento
27	Campinas	Dr. Francisco Antonio Pinto
28	Campo largo de Sorocaba	Rvd. Vigario Rafael Gomes da Silva
29	Cananéa	Rvd. Vigario João Manoel da Roza
30	Capivary	Joaquim Vaz de Arruda Botelho
31	Caraguatatuba	José Bonifacio de Oliveira Santos
32	São Carlos do Pinhal	Paulino Carlos de Arruda Botelho
33	Carmo	Rvd. Vigario Zeferino Baptista Carmo (inspetor interino)
34	Casa Branca	Alferes Moysés d' Oliveira Horta
35	Conceição de Guarulhos	Rvd. Vigario João Vicente Valladão
36	Constituição	Dr. Joaquim Augusto Ribeiro de Carvalho Rios
37	Cunha	Rvd. Vigario Antonio Gomes da Siqueira
38	Cutia	Rvd. Vigario José Manoel de Oliveira
39	São Domingos	Antonio Alves Nantes
40	Franca	Guido Eugenio Nogueira
41	Guaratinguetá	Dr. José Manoel de Castro Santos
42	Iguapé	João Baptista Alves Carneiro (inspetor interino)
43	Indaiatuba	João Tibiriça Piratininga
44	Santa Iphigenia	Dr. Americo Ferreira de Abreo

45	Santa Izabel	Angelo Pinto de Araujo
46	Itanhaen	Ursezino Antonio Ferreira
47	Itapeva	Major Rodrigo Carneiro de Camargo
48	Itapecerica	Capitão Manoel José de Moraes
49	Itapetininga	Dr. Francisco Martins da Silva
50	Itaquery	Alferes José Augusto de Azevedo
51	Jaboticabal	Manuel Fortunato Homem
52	Jacarehy	Innocencio Dias de Moraes
53	São João Baptista	Joaquim Ignacio Fagundes
54	São José dos Barreiros	Dr. Joaquim Silveiro Gomes dos Reis
55	São João da Boa Vista	Francisco Pereira Machado
56	São José do Parahyba	Major Luiz Antonio da Silva Fidalgo (inspetor interino)
57	São José do Parahytinga	Rvd. Vigario José Teixeira Bittencourt
58	Jundiah	Rvd. Vigario Estanislau José Soares de queiroz
59	Juquery	Francisco Galvão de França (inspetor interino)
60	Lençoes	Rvd. Vigario Antonio de Sant'Anna Ribas Sandy
61	Limeira	Rvd. Vigario Antonio Manoel de Camargo Lacerda
62	Lorena	Capitão José Vicente de Azevedo
63	São Luiz	Rvd. Vigario Francisco José Calassancio
64	Mogy das Cruzes	Dr. Mariano Rodrigues de Souza Mello
65	Mogy-Mirim	Dr. Delfino Pinenheiro de Ulhôa Cintra
66	Nazareth	Antonio Luiz Duarte Passos
67	Natividade	Rvd. Vigario Vicente José Martins
68	Ô	Julião Baptista Soares
69	Parahybuna	Dr. Joaquim Lopes Chaves
70	Paranahyba	Rvd. Vigario José Felizardo Gomes Mamede
71	Penha de França	Rvd. Vigario Antonio Benedicto de Camargo
72	Paranapanema	João Baptista de Castro Vasconcellos (inspetor interino)
73	Penha de Mogy-Mirim	Dr. Joaquim Floriano de Araujo cintra
74	Piedade	Ernesto Gonçalves de Almeida
75	Pindamonhangaba	Dr. Miguel monteiro de Godoy
76	Pirapora	Dr. Antonio de Campos Toledo
77	Pirassununga	Benedicto Leite Freitas (inspetor interino)
78	Porto Feliz	Dr. Cesario Nazianzeno de Azevedo Motta Magalhães
79	Queluz	Rvd. Vigario Antonio Paulino Gonçalves Benjamim
80	Rio Claro	Dr. Antonio Augusto da Fonseca
81	São Roque	Dr. Julio Xavier Ferreira
82	Santos	Rvd. Vigario Scipião F G Junqueira (inspetor interino)
83	Sapucahya-Mirim	Rvd. Vigario Pedro Nolasco Cesar
84	Sarapuh	Antonio José Gonçalves do Amaral
85	São Sebastião	Rvd. Vigario Coadjucto Joaquim Estevão Mattos
86	Serra negra	Capitão Francisco d'Assis Ferreira (inspetor interino)
87	Silveiras	Major Cesario Ventura de Abreo
88	São Simão	Rvd. Vigario Antonio José de castro
89	Sorocaba	Rvd. Vigario Jeronymo da Santa Bello (inspetor interino)
90	Tatuhy	Rvd. Vigario Demetrio leopoldo Machado
91	Taubaté	Dr. Antonio Moreira de Barros
92	Ubatuba	Dr. Januario José da Silva
93	Uma	Rvd. Vigario Raymundo Marcelino da Luz Cintra
94	Xiririca	Rvd. Vigario Antonio Agostinho de Sant'Anna
95	Yporanga	Manoel Joaquim da Rocha
96	Ytú	Dr. Francisco de Assis Pacheco Junior

**Fonte:** Quadro elaborado pelos autores a partir do Relatório de Inspetor Geral Diogo de Mendonça Pinto de 1865, pp.39-40.

O quadro apresentado possibilita um perfil do cidadão nomeado para o cargo de Inspetor Distrital no período. Do total de 96 inspetores distritais em exercício no ano de 1865 - 34 são vigários, portanto, ligados à igreja católica; 23 são graduados e identificados com o título de doutor; 10 são militares e apenas 29 não são ligados a instituição religiosa ou militar, ou são graduados em instituição superior; desses, seis são inspetores interinos.

Nos relatórios produzidos entre 1852 e 1868, inúmeras vezes, Diogo de Mendonça Pinto ressalta a relevância do trabalho dos inspetores distritais para o *progresso da instrução pública*, deixando claro o quanto a inspeção individual e especializada se diferenciou substantivamente da inspeção coletiva<sup>11</sup>.

Entretanto, em relatório encaminhado em 1854, ao Presidente da Província, Dr. José Antonio Saraiva, o Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto aponta a dificuldade em encontrar pessoas aptas a ocupar o cargo de Inspetor Distrital, chega a afirmar não ter *...encontrado no corrente anno, como não encontrei nos anteriores, a coadjuvação de todos os Inspectores de Districto que esperava, e de que preciso para a conveniente marcha dos negocios a meu cargo.* (SÃO PAULO. Relatório do Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, 1854, p.21)

Para Diogo de Mendonça Pinto, o cargo de Inspetor Distrital não era ocupado apenas por agentes aptos, esse cargo também era ocupado por indivíduos que por falta da aptidão necessária para a tarefa a eles incumbida, ou por indolência, não cumpriam com suas responsabilidades, o que estaria afetando as ações do governo. Como pode ser verificado na passagem a seguir;

A indolência de alguns e a falta de inteira aptidão de outros inutiliza o esforço a que não me poupo para melhorar em toda a Província as instituições de ensino publico. São muitos os Inspectores aptos e diligentes: aos outros como a esses sou reconhecido no intimo d'alma pelo auxilio que delles recebo; uns e outros prestam serviços; mas é mister que todos desenvolvão grande actividade, seriamente se empenhem no cumprimento de seus deveres. Disso depende na maxima parte o progresso da instrução publica. (SÃO PAULO. Relatório do Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, 1854, p.21)

Cabe ressaltar, que entre 1851 e 1868<sup>12</sup>, muitos inspetores distritais foram afastados, sendo escolhidos outros para a função. Como foi apontado anteriormente, a falta de remuneração desses agentes e um empecilho para o progresso do serviço de inspeção escolar.

Mas apesar da anunciada dificuldade, esse Inspetor afirma que o serviço de inspeção escolar era composto, em regra, por inspetores *aptos e diligentes*, que apesar de todas as dificuldades, são dedicados ao bem público.

Apesar de todas as dificuldades, na maioria dos relatórios encaminhados ao governo, Diogo de Mendonça Pinto, professa sua gratidão aos inspetores distritais, tendo em vista, o sacrifício e comprometimento destes a função.

<sup>11</sup> Cabe ressaltar que no período entre a instituição da Lei n° 34, promulgada em 16 de março de 1846, e a criação do regulamento de 8 de novembro de 1851 que institui a figura dos inspetores individual, a inspeção das escolas e dos professores deveria ser realizada pelas comissões inspetores.

<sup>12</sup> Constatação observada no cotejamento dos relatórios produzidos por Diogo de Mendonça Pinto no período de 1852 e 1968.

### 1.4.2 Os Relatórios

Com a instituição do cargo de Inspetor Distrital o Estado passa a ampliar o conhecimento a acerca da escola e do trabalho do professor, tendo em vista que entre as suas atribuições está a de encaminhar relatórios trimestrais e anuais sobre o andamento da instrução pública nos diversos distritos que compõe a Província de São Paulo.

Mas, apesar da relevância dos relatórios encaminhados ao governo pelos Inspectores Distritais, nem todos os inspetores enviavam regularmente tais documentos ao Inspetor Geral. Para Diogo de Mendonça Pinto;

[...] estando em execução há cinco annos o Regulamento de 8 de Novembro de 1851, ainda não foi dado redigir um Relatorio em que me achasse inteirado do estado da instrucção publica em toda a Província; ficão sempre algumas localidades excluídas de todo o conhecimento. (SÃO PAULO. Relatório do Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, 1856, p.06)

Entretanto, de acordo com o regulamento de 1851, os inspetores distritais são obrigados a encaminhar esses relatórios, podendo ser multado o agente que não o fizer. Mesmo assim, muitos inspetores distritais não encaminham tais relatórios ao Inspetor Geral.

Apesar de apontar sistematicamente esse problema como um entrave para o conhecimento da realidade da instrução pública paulista, o Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, solicita ao Presidente da Província a supressão das multas impostas aos inspetores distritais.

Sei que o Regulamento impõe a multa de 20 a 50 \$ rs. aos Inspectores incursos em omissão; mas decida a V.Ex. se há utilidade em sujeitar a essa pena avultado numero de cidadãos prestantes e zelosos pelo bem publico, que não percebem retribuição alguma, quando excusadamente se acumula sobre elles tanto trabalho. Mostremonos ao contrario menos exigentes, e ver-se-á que aquillo que o temor da multa hoje não faz, fal-o-á o estímulo do patriotismo, e que cidadãos illustrados não recusarão mais sua valiosa cooperação á grande obra da educação da mocidade. (SÃO PAULO. Relatório do Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, 1852, p.05-06)

Portanto, para Diogo de Mendonça Pinto não seria um artigo regulamentar que teria a virtude de resolver esse problema. O Inspetor Geral, ainda propõe que a lei que obriga os inspetores distritais a encaminhar trimestralmente a secretaria da instrução pública relatórios sobre a instrução dos distritos seja suspensa, com isso espera o aumento da preocupação desses com os relatórios anuais. Como e possível verificar a seguir:

Para obviar o primeiro proponho a abolição da lei na parte em exige relatórios trimensaes. Cuido que sem soffrimento do interesse publico, sem privação dos dados necessários para bem avaliar-se a marcha dos negócios, poder-se-á prescrever relatórios anuaes. (SÃO PAULO. Relatório do Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, 1852, p.05)

### 1.4.3 Distritos escolares (1851-1868)

A partir da instituição do Regulamento de 08 de novembro de 1851 a Província de São Paulo foi dividida em distritos escolares, sendo que o inspetor distrital deveria responder pela inspeção e fiscalização das escolas e dos professores em apenas um distrito, portanto, o serviço de inspeção escolar passa a ser individualizado.

A divisão do território em distritos, com a circunscrição de povoações e localidades, submetendo-as ao olhar de um inspetor, encarregado de vigiar as escolas e de informar, sistematicamente, sobre seu funcionamento, teoricamente possibilita um controle mais eficaz do Estado sobre a escola e o professor.

O Quadro 1.6 apresenta o total de distritos escolares que compõe a Província de São Paulo entre 1852 e 1868.

Tabela 2 - Total de distritos escolares entre 1852 e 1868

ANO	TOTAL DE DISTRITOS
1852	73
1853	75
1854	-
1855	-
1856	72
1857	73
1858	75
1859	83
1860	85
1861	87
1862	90
1863	92
1864	-
1865	96
1866	96
1867	97
1868	98

**Fonte:** Tabela elaborada pelos autores a partir dos relatórios do Inspetor Geral Diogo de Mendonça Pinto a presidência da Província (1852 – 1868).

A partir dos relatórios encaminhados a Presidência da Província de São Paulo entre 1852 e 1868, pelo Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, foi possível verificar o aumento substantivo do número de distritos escolares no período. Como é possível verificar o número de distritos foi sendo alterado ano a ano, no final de 1868 a Província era composta por 98 distritos escolares.

Cabe ressaltar, que o número de distritos escolas instituídos em dado ano não representa efetivamente que esse distrito seja fiscalizado por um Inspetor Distrital.

Como é possível verificar na fala de Diogo de Mendonça Pinto referente ao ano de 1852- *dos 73 Districtos da provincia estão vagos 6, e providos 67; d' estes 60 tem Inpectores*

*em exercício; os Inspectores dos restantes ainda não comunicarão se aceitam o cargo.* (SÃO PAULO. Relatório do Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, 1852, p.05)

### Considerações finais

A instituição do Regulamento de 08 de novembro de 1851, pode ser pensada como a continuidade do esforço da Assembleia Provincial em reformar a educação de São Paulo. Empenho que tem início em 1846 com a promulgação da primeira lei geral da instrução paulista.

Esse Regulamento instituiu o cargo de Inspetor Geral com jurisdição em toda a Província, o Conselho de Instrução Pública que deveria funcionar como órgão consultivo, e a inspeção individual concentrada na figura dos Inspectores de Distrito.

Essa legislação foi alterada em 1868, com a instituição da Lei n.º 54, que determina que a inspeção e a fiscalização da instrução pública paulista ficaria sob a responsabilidade do Presidente da Província, do Inspetor Geral e dos inspetores de distrito, mas seria exercida cumulativamente com os Presidentes das Câmaras Municipais. Essa legislação foi regulamentada em 18 de abril de 1869 com a instituição do Regulamento para a Instrução Pública e Particular da Província.

Efetivamente a legislação instituída no final da década de 1860, altera o sistema de inspeção e fiscalização das escolas e dos professores da Província de São Paulo. O regulamento de 08 de novembro de 1851, divide a Província em distritos e determina que esses estejam sob a responsabilidade dos inspetores de distrito. Homens escolhidos pelo Estado para realizar a fiscalização e inspeção das escolas e dos professores nos distritos, portanto, o sistema é individualizado. A legislação subsequente, altera essa sistemática, que passa a ser compartilhada com o Presidente da Câmara Municipal.

Para o Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto, a legislação instituída no final da década de 1860, efetivamente não teria a virtude de *regenerar* a instrução pública, pois não tocava nas questões essenciais.

No tocante, ao serviço de inspeção escolar para esse inspetor, essa alteração seria um retrocesso, pois, ao transferir para o Município parte da responsabilidade pela inspeção e fiscalização do ensino, interferia em um serviço que até aquele instante era prerrogativa exclusiva do governo provincial. Assim,

Associar as presidências das camaras municipaes a inspecção do ensino não me parece o melhor expediente para conseguil-a.

As funções não são de ordem tão variada que imponhão a partilha entre dous empregados; e conceder a essas presidências, e aos inspectores de districto as mesmas attribuições, é provocar conflictos entre elles, ou solicitál-os a inércia, repousando um na diligencia do outro. (SÃO PAULO. Relatório de Inspetor Geral, Diogo de Mendonça Pinto de 1868, p.05)

Para o Inspetor Geral Diogo de Mendonça Pinto, o problema com o serviço de inspeção escolar passava pela dificuldade em tornar o *cargo de inspetor distrital obrigatório*, que está relacionado com a falta de remuneração desses agentes. Na prática, o governo, para a realização da inspeção escolar, contava com um conjunto significativo de agentes

nomeados, os inspetores distritais, mas que, na prática, não se sentem obrigados a responder as demandas do estado. Portanto, a solução seria torná-los funcionários do Estado.

Diferentemente do Inspetor Geral Diogo de Mendonça Pinto, o seu sucessor, Francisco Aurélio de Souza Carvalho, em seu primeiro relatório de 1873, defende a inspeção coletiva.

Em minha humilde opinião o systema de inspectorias colletivas, cujos membros fossem, por exemplo o Presidente da Camara, Parocho e um autoridade policial da escolha do governo, offerceria garantias que não se pode contar no actual systema reprovado.

Dividindo entre seus membros os trabalhos da inspecção e fiscalisação, essas inspectorias por acção incessante imprimirão vida e animação nas diversas escolas dos respectivos districtos as farão trabalhar regulamente e melhor informadas das necessidades do ensino, também melhor poderão provel-as. As declarações da divergência, quando essas se dessem nas atestações, serão também dupla demonstração de verdade e justiça nos julgamentos de recursos por parte da inspectorias geral. (SÃO PAULO. Relatório de Inspetor Geral, Francisco Aurélio de Souza Carvalho de 1873, p.9)

Cabe, por fim, destacar o sentido inovador contido no Regulamento de 1851 em face ao panorama imperial, e particularmente ao Município da Corte. Em estudos posteriores, há de se examinar no Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, consagrado pela historiografia como Reforma Couto Ferraz, uma série de medidas de organização e administração do ensino que já estariam contidas no Regulamento paulista de 1851. A se confirmar a nossa hipótese, a Reforma Couto Ferraz não teria servido de referência reformadora ao menos para a Província de São Paulo, infirmando a tese comum à literatura pertinente que aquela reforma teria sido modelar para todo o Império, embora destinada apenas ao Município da Corte.

## Fontes

### Brasil

1. CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1824.
2. LEI DE 1º DE OUTUBRO DE 1828.
3. ATO ADICIONAL DE 1834.
4. LEI Nº 40, DE 03 DE OUTUBRO DE 1834.

### São Paulo

1. LEI Nº 34, DE 16 DE MARÇO DE 1846.
2. REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 25 DE SETEMBRO DE 1846.
3. LEI Nº 24, DE 02 DE JULHO DE 1850.
4. REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DE 08 DE NOVEMBRO DE 1851.

5. LEI Nº 54, DE 15 DE ABRIL DE 1868.
6. Relatório da Instrução Pública da Província de São Paulo de 1852, apresentado ao Presidente da Província pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto. São Paulo. Typ. 2 de dezembro, 1853.
7. Relatório da Instrução Pública da Província de São Paulo de 1853, apresentado ao Presidente da Província pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto. São Paulo. Typ. 2 de dezembro, 1854.
8. Relatório da Instrução Pública da Província de São Paulo de 1854, apresentado ao Presidente da Província pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto. São Paulo. Typ. 2 de dezembro, 1855.
9. Relatório da Instrução Pública da Província de São Paulo de 1855, apresentado ao Vice-Presidente da Província pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto. São Paulo. Typ. 2 de dezembro, 1857.
10. Relatório da Instrução Pública da Província de São Paulo de 1856, apresentado ao Presidente da Província pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto. São Paulo. Typ. 2 de dezembro, 1857.
11. Relatório da Instrução Pública da Província de São Paulo de 1857, apresentado ao Presidente da Província pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto. São Paulo. Typ. 2 de dezembro, 1858.
12. Relatório da Instrução Pública da Província de São Paulo de 1858, apresentado ao Presidente da Província pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto. São Paulo. Typ. 2 de dezembro, 1859.
13. Relatório da Instrução Pública da Província de São Paulo de 1859, apresentado ao Presidente da Província pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto, anexo ao Discurso do Presidente da Província de São Paulo, senador José Joaquim Fernandes Torres, na abertura da sessão ordinária, em 3 de fevereiro de 1860. São Paulo, Typ. Imparcial, 1860.
14. Relatório da Instrução Pública da Província de São Paulo de 1860, apresentado ao Presidente da Província pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto, anexo ao Discurso do Presidente da Província de São Paulo, Antonio José Henriques, na abertura da sessão ordinária, em 2 de março de 1861. São Paulo, Typ. Imparcial, 1861.
15. Relatório da Instrução Pública da Província de São Paulo de 1861, apresentado ao Presidente da Província pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto. São Paulo. Typ. Imparcial, 1862.
16. Relatório da Instrução Pública da Província de São Paulo de 1862, apresentado ao Presidente da Província pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto. São Paulo. Typ. Imparcial, 1864.
17. Relatório da Instrução Pública da Província de São Paulo de 1863, apresentado ao Presidente da Província pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto. São Paulo. Typ. Imparcial, 1864.
18. Relatório da Instrução Pública da Província de São Paulo de 1864, apresentado ao Presidente da Província pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto. São Paulo. Typ. Imparcial, 1865.
19. Relatório da Instrução Pública da Província de São Paulo de 1865, apresentado ao Presidente da Província pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto. São Paulo. Typ. Imparcial, 1867.

20. Relatório da Instrução Pública da Província de São Paulo de 1866, apresentado ao Presidente da Província pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto. São Paulo. Typ. Imparcial, 1867.
21. Relatório da Instrução Pública da Província de São Paulo de 1867, apresentado ao Presidente da Província pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Diogo de Mendonça Pinto, anexo ao Relatório apresentado a Assembléia Legislativa Provincial de São Paulo pelo Presidente da Província, Joaquim Saldanha Marinho, na sessão ordinária, em 2 de fevereiro de 1868. São Paulo, Typ. do Ypiranga, 1868.

### Referências

- ANANIAS, M. 2005. *A legislação da instrução pública primaria na Província de São Paulo: 1834-1868. Fontes e historiografia*. Campinas. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.
- GIGLIO, C. M. B. 2001. *Uma genealogia de práticas educativas na Província de São Paulo: 1836-1876*. São Paulo. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP.
- PAULO, M. A R; WARDE, M. J.. A instalação do serviço de inspeção escolar na Província de São Paulo (1835-1887). *Cadernos de História da Educação (UFU. Impresso)*, v. 12, p. 253-275, 2013.
- RODRIGUES, J. L. *Retrospecto histórico*. In: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo de 1907/1908. São Paulo: Typ. Augusto Siqueira & C., p. IX-XXXV. 1909.
- WEBER, M. 1982. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- . 1999. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. V. 1. Brasília: Editora UNB.
- . 2000. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. V. 2. Brasília: Editora UNB.
- . 2004. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo, Companhia das Letras.

*Recebido em fevereiro de 2014  
Aprovado em maio de 2014*

**NAS PÁGINAS DO DIÁRIO DE NOTÍCIAS E DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DE 1932:  
DIÁLOGOS DE CECÍLIA MEIRELES COM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
*On the pages of the Diário de Notícias and the Manifest of the Pioneers from 1932: Dialogues between Cecília Meireles and the History of Brazilian Education*

Regina Lúcia da Silva Nascimento<sup>1</sup>  
Selva Guimarães<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo versa sobre os diálogos de Cecília Meireles com a história da educação brasileira, por meio de sua produção crônica veiculada em uma coluna intitulada “Página de Educação”, do *Diário de Notícias*, importante jornal do Rio de Janeiro, por ocasião do governo provisório de Getúlio Vargas. Além dessa atividade da educadora e jornalista, registra-se também a sua participação como signatária do *Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação*, um documento redigido por Fernando de Azevedo que tematizava sobre a renovação educacional brasileira, publicado em 19 de março de 1932, após a realização da IV Conferência Nacional de Educação em 1931.

**Palavras-chave:** História da Educação. Cecília Meireles. Imprensa. Manifesto.

### ABSTRACT

This article centers on the dialogues Cecília Meireles kept with the History of Brazilian Education through her chronicles published in a newspaper column titled “Página da Educação” in *Diário de Notícias*, an important newspaper from Rio de Janeiro, on the occasion of the provisional government of Getúlio Vargas. Besides her activities as an educator and a journalist, it is important to highlight her participation as one of the signatories of the *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (Manifest of the Pioneers of New Education), a document written by Fernando de Azevedo about the renewal of the Brazilian Education, published on March 19, 1932, after the IV National Conference on Education held in 1931.

**Keywords:** History of Education. Cecília Meireles. Press. Manifest.

A atuação da imprensa na formação do povo é problema desde muito tempo incluído nas cogitações de todos os que se interessam pelo aperfeiçoamento da vida (MEIRELES, 2003, p. 298).

O Manifesto da Nova Educação fez voltar às vistas dos que o leram para a nossa realidade humana e brasileira. A realidade da nossa inteligência desamparada, do nosso esforço mal conduzido, de todo o nosso futuro comprometido numa aventura social que parece mítica, tanto andamos transviados e ignorantes, em cada um dos nossos elementos (MEIRELES, 2003, p. 280).

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, no âmbito do Programa de Doutorado Interinstitucional estabelecido com a Universidade Federal do Amapá. Professora de Literatura Brasileira da Universidade Federal do Amapá. E-mail: relusi.nascimento@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em História pela Universidade de São Paulo, com estágio de pós-doutorado realizado na Universidade Estadual de Campinas. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: selva@ufu.br

Com esse artigo pretende-se colocar em relevo diálogos que Cecília Meireles manteve com a educação brasileira em sua época. É um texto que advém do contexto de uma pesquisa bibliográfica intitulada *Entre o poético o histórico: interlocuções de Cecília Meireles com a educação brasileira*, que teve como *corpus*, crônicas de educação, as quais foram publicadas pela educadora e jornalista, na *Página de educação*, no período compreendido entre 1930 e 1933, no jornal “Diário de Notícias”.

A pesquisa fundamentou-se num referencial calcado em estudos de pesquisadores que focalizaram questões relacionadas aos contextos educacional, histórico e literário. Para analisar as concepções educacional, histórica e social expressas no gênero eleito pela referida educadora, bem como as contribuições para o debate educacional brasileiro contemporâneo, optou-se pela análise de conteúdo de Laurence Bardin, uma ferramenta metodológica que contempla a descrição, a inferência e a interpretação na construção de significados para as mensagens lidas.

Em 12 junho de 1930, foi lançado pelos jornalistas Orlando Ribeiro Dantas, Nóbrega da Cunha e Alberto Figueiredo Pimentel, o jornal *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro, com uma seção intitulada “Página de Educação” dirigida por Cecília Meireles. Nesse espaço da imprensa, a escritora registrou os seus ideais, as suas concepções de vida, de humanização, de liberdade, de arte, de formação de educando e educador, os quais foram habilmente documentados por meio de sua “pena” ora num tom lírico, ora num tom reflexivo, em ambos, ao mesmo tempo com o intuito de trazer para conhecimento da sociedade algumas reflexões sobre problemáticas que a inquietavam e a desafiavam.

Ao trazer à cena esse propósito, a educadora e jornalista lançou mão da crônica, para defender a sua visão sobre o sistema sócio/político/educativo, principalmente, no período conhecido na historiografia oficial, como “Revolução de 1930” liderada por Getúlio Vargas.

Nesse período houve uma série de transformações que alteraram as relações sociais e de trabalho, o modo de viver e pensar dos indivíduos. Foi o momento em que o “novo” espraiou-se em todas as direções: os meios de comunicação desenvolveram-se e se intensificaram, por meio da utilização do telefone, do telégrafo e do rádio. Os meios de transporte – o trem, o automóvel e o avião serviram para diminuir a distância entre as pessoas e os lugares. Entretanto, curiosamente, todo esse processo de modernização não serviu para eliminar as barreiras sociais e econômicas, mesmo com significativos avanços advindos da promulgação das leis trabalhistas fixando jornada de trabalho, férias, descanso remunerado e aposentadoria.

Os meios de comunicação foram importantes para o desenvolvimento nacional, mas dentre eles, um merece atenção, o rádio, em virtude, particularmente, de os serviços prestados ao governo. Na visão de Roquette-Pinto<sup>3</sup>, também signatário do Manifesto de 1932, “uma máquina importante para educar o nosso povo”, por isso em parceria com

---

<sup>3</sup> Edgar Roquette Pinto (1884-1954) nasceu no Rio de Janeiro e formou-se em 1905 pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Além de médico legista, foi antropólogo, ensaísta, diretor e professor do Museu Nacional e professor do Instituto de Educação e da Faculdade Medicina do Rio de Janeiro.

Henri Morize<sup>4</sup> criou a primeira rádio brasileira, a “Rádio Sociedade do Rio de Janeiro”, em 1923. Roquette-Pinto assumiu a direção do estabelecimento.

Com o passar do tempo, o rádio tornou-se um veículo de comunicação de massa mais popular e comercial, principalmente no início dos anos 1930, quando Getúlio Vargas autorizou a veiculação de publicidade, a concessão de canais a pessoas e a empresas privadas. Naquela década, ocorreu a massificação da propaganda política. O Estado tinha garantido uma hora diária da programação em todo território nacional para a divulgação do programa oficial do governo, por meio de “A Voz do Brasil”, criada em 1935, por Armando Campos, amigo de infância de Getúlio Vargas, com o intuito de manter a população conhecedora das ideias do presidente e assim, legitimar, apoiar o governo.

Para compreender o papel que a educação desempenhou na elaboração da política de Getúlio Vargas, um fato marcante: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, por meio do Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930, constituído por instituições e repartições desmembradas dos Ministérios da Agricultura e da Justiça e dos Negócios Interiores.

De acordo com Maria Célia Marcondes de Moraes (1992), a criação desse órgão pelo Governo Provisório significou:

o início de um processo no qual o Estado definiu sua competência no campo específico da educação, colocando sob seu poder um indispensável meio de controle e persuasão. Significou também o ponto de partida de um intenso movimento de construção, no Executivo federal – até 1945 – de um aparelho nacional de ensino, com códigos e leis elaborados tendo em vista estabelecer diretrizes, normas de funcionamento e formas de organização para os diversos ramos e níveis de educação no país (MORAES, 1992, p. 293).

Para assumir o novo ministério, foi indicado como titular Francisco Campos, um político mineiro, que implantou uma reforma na educação nacional por meio de uma série de decretos.

Dentre os decretos que nortearam a Reforma de Francisco Campos, um mereceu a atenção de Cecília Meireles: o Decreto nº 19.941 de 30-04-1931, pelo fato de instituir o ensino religioso nas escolas públicas, como matéria facultativa para os alunos, contrariando um dos princípios básicos da Escola Nova: a laicidade, aspecto que a educadora defendeu por acreditar que se tratava de um grande avanço no sistema educacional brasileiro.

Conforme Cecília Meireles, a atitude do ministro Francisco Campos, que um dia pareceu ser adepto da escola moderna, quando exerceu a função de diretor de Instrução de Minas Gerais em 1927, contrariou os propósitos da Revolução de 1930 que derrubou o presidente Washington Luiz e levou ao poder Getúlio Vargas, ao colocar o ensino “nas velhas situações de rotina, de cativo e atraso que aos olhos atônitos do mundo proclamarão, só por si, o formidável fracasso da nossa malograda revolução”.

---

<sup>4</sup> Henri Charles Morize ou Henrique Morize (1860-1930), um engenheiro industrial, geógrafo e engenheiro civil francês, naturalizado brasileiro. Morize foi também o primeiro presidente da Academia Brasileira de Ciências.

A educadora assim se pronunciou porque na sua visão “Educação é um problema de liberdade: preparo do homem para se orientar por si. Religião é catequese: subordinação do homem ao interesse de uma seita, ou de um indivíduo. Nem sequer de Deus” (MEIRELES, 2001, p. 162).

Com essas palavras, Cecília Meireles demonstrou a sua reação contra o triunfo do decreto que representou para a Igreja Católica uma forte possibilidade de voltar a exercer o seu poder no cenário político/educacional, papel que havia deixado de executar desde a Proclamação da República.

De fato, a aproximação da Igreja Católica com o Governo de Getúlio Vargas, por meio de um “decreto antipedagógico e antisocial”, segundo Cecília Meireles, provocou um debate violento entre a igreja e os educadores liberais que defendiam princípios básicos da Escola Nova que tanto causavam temor a um grupo de católicos: uma escola pública, laica e gratuita. Conforme Valéria Lamego:

Combater e destruir – foi este o lema que acompanhou Cecília Meireles durante a sua gestão na *Página de Educação*, principalmente a partir de 1931, quando os erros na condução da política pelos revolucionários de 30 se mostraram gritantes, aos olhos dos admiradores da Escola Nova e da democracia liberal (LAMEGO, 1996, pp. 58-59).

Com essa atitude combativa, a jornalista, de forma crítica e consciente, deixou entrever, principalmente, por meio de crônicas “finas e mordazes”, o seu espanto e a sua indignação diante de determinadas situações criadas pelo governo provisório.

Nesse sentido, Cecília Meireles utilizou o jornal como um espaço educativo para combater a presença de Francisco Campos no Ministério de Educação e Saúde Pública, porque na sua visão, a atitude de o ministro não correspondia aos objetivos propostos pelos defensores da renovação educacional, pois:

Se o ministro da Educação tivesse ouvido falar em psicanálise e na influência das emoções da infância sobre a personalidade, ainda que fosse fanático de qualquer credo, não se quereria comprometer tão seriamente com o futuro e com a melhor parte da consciência nacional, que é justamente aquela capaz de acatar todas as crenças em atenção à paz universal, e em não pregar nenhuma nas escolas para não atentar contra a liberdade de pensamento junto às criaturas indefesas como são os alunos, ainda incapazes de reagir contra as forças que os oprimem. Assim também evitaria influir perniciosamente sobre a própria formação biológica da criança e dos adolescentes, obrigados a tratar de assuntos que não lhes são acessíveis, em virtude da desproporcionalidade em que se encontram para com as suas próprias funções orgânicas.

O mal, porém, está cometido, e só resta a esperança de que possa vir a ser reparado com um governo mais coerente com a Revolução, e realmente interessado pelo bem-estar do povo, quer dentro dos limites nacionais, quer na sua projeção fraternal no mundo (MEIRELES, 2001, pp. 16-17).

Essas considerações presentes na crônica *Como se originam as guerras religiosas* publicada em 02.05.1931, revelam a crença de Cecília Meireles em uma educação moderna fundamentada no princípio da evolução biológica, porque a criança não joga com ideias, mas com fatos. Essa posição assumida por Cecília Meireles, conforme Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi (2001) corrobora a defesa de um dos princípios advindos da Escola Nova, feita pela educadora, ou seja, a valorização do educando no processo de ensino e aprendizagem, pelo fato de entender a infância “como idade da vida dotada de particularidades e potencialidades próprias, e defendia-se a compatibilidade entre os processos educativos e as fases de desenvolvimento do indivíduo” (MAGALDI, 2001, p. 135).

Dessa forma, o estudo religioso não teria como atender as exigências da formação da criança como “o atual conceito pedagógico – apoiado em todo enorme trabalho de verificação experimental” e não em “fórmulas abstratas, decoradas em textos religiosos, mas no próprio exemplo que lhe é fornecido diariamente, pelos que a rodeiam na escola, no lar, na vida” na opinião da cronista.

Assim como a educadora, outros intelectuais como Gustavo Lessa, um dos fundadores da Associação Brasileira de Educação em 16 de outubro de 1924 e segmentos da sociedade, “protestantes, espíritas, livres-pensadores e positivistas, todos eles” manifestaram-se contra a presença do ensino religioso no sistema educacional brasileiro. Apesar de manifestações como essas terem sido divulgadas pela imprensa, não obtiveram êxito contra o decreto ministerial.

Nessas circunstâncias, a reforma de Fernando de Azevedo introduzida no Rio de Janeiro em 1928, durante o governo de Washington Luiz, norteada por uma concepção democrática, cujo objetivo era alcançar a *educação universal* tal qual a proposta por John Dewey que defendia a liberdade individual acima de qualquer doutrina do Estado, sucumbiu em meio a uma série de críticas e embates político/ideológicos.

Ainda houve tentativas de diálogos na IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, quando Getúlio Vargas, na abertura do referido evento, solicitou a colaboração dos presentes na política educacional de seu governo, com o intuito quem sabe, de minimizar as divergências entre católicos e educadores da Escola Nova, mas em vão.

Nesse contexto ocorreu a publicação de o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 19 de março de 1932, por um grupo de intelectuais que reivindicava a reconstrução do sistema educacional brasileiro, à luz de ideias de John Dewey (1859-1952), pensador do pragmatismo norte-americano que influenciou a formação de Anísio Teixeira, um importante intelectual da História da educação brasileira.

Assim, em meio a disputas pelo encaminhamento das políticas do Ministério da Educação e da Saúde no Brasil, os vinte e seis signatários do Manifesto questionavam as formas tradicionais da ação pedagógica presentes no sistema educacional brasileiro, nos moldes oligárquicos, os quais certamente não correspondiam à nova configuração que o Brasil assumia no âmago do capitalismo mundial.

Nesse sentido, os manifestantes elaboraram o seu projeto educacional levando em consideração a articulação entre os aspectos cultural e econômico, pois:

se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, alguma já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes... (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2011, p. 465).

Essas fragmentação e desarticulação concorreram favoravelmente para a publicação do Manifesto dos Pioneiros que se debruçou sobre as diretrizes, as finalidades e as concepções de educação, bem como abordou a função do Estado, a função educacional, o processo educativo, o plano de reconstrução educacional, a formação de professores, o papel da escola na vida e a sua função social e, finalmente, a democracia.

No item finalidades da educação foi exposto o entendimento dos pioneiros sobre a relação entre a educação e a concepção de vida, com o intuito de evidenciar que:

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2011, p. 472).

Sob essa perspectiva, a nova política educacional assentava-se na laicidade, na gratuidade, na obrigatoriedade e na coeducação, princípios compreendidos como uma maneira de favorecer a organização do sistema escolar em consonância com os direitos do indivíduo em todo território nacional, pois:

A **laicidade**, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheia a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A **gratuidade** extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A **obrigatoriedade** que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente

até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. A **escola unificada** não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições “a educação em comum” ou **coeducação**, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2011, p. 476, com grifos meus).

No tópico “Plano de Reconstrução Nacional”, foram feitas observações sobre a desarticulação existente entre os diferentes graus de ensino, como se eles não fossem etapas de um mesmo processo, o que contribuía para o estabelecimento de “dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isso mesmo, instrumentos de estratificação social” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2011, p. 482-aspas no original).

No que se refere ao papel da escola na vida e a sua função social, foram observadas as influências da pluralidade e da diversidade das forças que atuam no movimento das sociedades, isto é, diferentes aspectos que atravessam a convivência social. Sob tal percepção, reorganizar a escola, às feições de “um organismo maleável e vivo”, contribuiria para estender os seus limites e o seu raio de ação. Aqui, a colaboração de outras instituições sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, bem como a utilização de recursos audiovisuais disponíveis na comunidade poderiam fortalecer a ação educativa e, assim, ela ultrapassaria os muros escolares.

Por fim, em A democracia – um programa de longos deveres, o grupo de signatários reafirmou o compromisso de trabalhar pela reconstrução do sistema educacional brasileiro:

Nós temos uma missão a cumprir; insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. A hora crítica e decisiva que vivemos não nos permite hesitar um momento diante da tremenda tarefa que nos impõe a consciência, cada vez mais viva, da necessidade de nos prepararmos para enfrentarmos com o evangelho da nova geração, a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2011, pp. 492-493).

Esse propósito foi reiterado por Cecília Meireles:

[...] Uma obra de educação tentada a altura desse momento, com as diretrizes indispensáveis para um êxito verdadeiro, tem de assentar não apenas no programa que a define, mas no compromisso de honra daqueles que, por ela, empenham, na sua simples assinatura, sua própria vida, como num juramento.

O manifesto que o Dr. Fernando de Azevedo acaba de redigir, pela liderança que lhe conferiu um grupo dedicado, acima de tudo, a construção educacional do Brasil, seria por si só mais um passo a frente na situação em que nos achamos. Mais para frente e para dentro da luz.

Mas os nomes que subscrevem essa definição de atitude são uma garantia de trabalho, de invulnerabilidade, de lucidez e de fé.

Tudo se deve exigir desse grupo, porque ele é o mais preparado, por todos os motivos, para a ação heróica de que depende a formação brasileira.

E eu, que também assino esse manifesto, não sinto nenhum constrangimento escrevendo o que acima escrevo: porque desde logo se vê que é dos outros que estou falando, quando me refiro a mérito e grandeza.

Por mim, só tenho, sem discussão, a consciência da responsabilidade, o desejo da ação e uma confiança perfeita no poder da vontade desinteressada (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2010, p. 108-109).<sup>5</sup>

Por intermédio dessas palavras, Cecília Meireles expressou a sua posição em prol de uma ação oposta ao ensino discriminatório e antidemocrático vigente que fomentava a desigualdade social no Brasil. Assim, para a escritora, a educação funcionaria como uma ferramenta que poderia contribuir para minimizar os distanciamentos existentes no contexto sócio/político/cultural brasileiro.

Em carta a Fernando de Azevedo, datada de 23 de maio de 1932<sup>6</sup>, Cecília Meireles, como manifestante e jornalista, reconheceu que o entusiasmo pelo debate a favor da renovação educacional proposta pelo Manifesto estava em declínio:

Ando meio triste com essas coisas. O grupo do Manifesto, se quisesse, podia ser uma força invencível. Quererá? Vencer é também obra de paciência e disciplina. Uma bela ideia arde nos ares como as girândolas. Precisamos de um fogo contínuo. Desse fogo humilde mas sustentado com que se espantam as feras e com se mantêm os lares. De um fogo que canse, que às vezes chegue a dar tédio – mas que seja a nossa vigilância, que exprima a nossa solidariedade, a reunião dos nossos esforços, a fórmula do nosso pensamento comum.

Quando penso no grupo do Manifesto, imagino muitas vitórias a ganhar. Mas esta dissolução em que vejo caírem todos os grupos e partidos, esta ausência de continuidade nas iniciativas, esta desagregação dos elementos que uma única intenção reuniu e que se deviam manter fiéis até o fim – tudo isso me desilude e impressiona. Não sei como se possa viver sem um sonho grande, e sem a disposição heróica de o servir. Não sei como se possa ser criatura humana sem uma aspiração para feitos maiores, e o gosto de aventura do espírito, e essa tentação do perigo em que a gente se experimenta, pela inquietação de ganhar, ainda que, certamente, com a possibilidade também de se perder. Faz-me mal ver a vida sem brilho, sem esperanças, sem glórias e sem desastres. Pensar que houve uma Revolução e continuamos assim...

<sup>5</sup> Esse texto encontra-se no *Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)*. Apêndices.

<sup>6</sup> Essa correspondência encontra-se disponível em LAMEGO, Valéria. *A farpa na lira: Cecília Meireles na revolução de 30*. Anexo II.

A melancolia da cronista revelada nesse excerto exprime a sua desilusão frente às dificuldades que ela e outros intelectuais de sua geração encontraram para dar continuidade ao projeto educacional que visava à construção de um Brasil moderno, pois:

Os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova estavam dispersos: Anísio Teixeira, recolhido ao interior da Bahia, onde se exilou, por longo tempo; Edgar Sússekind de Mendonça afastado do serviço público, em função do processo do qual tinha sido vítima; [...] Paschoal Lemme e Hermes Lima, presos e aguardando julgamento. O período das grandes realizações conjuntas tinha desaparecido (MIGNOT, 2010, p. 85).

Valéria Lamego (1996, p. 97), no item *A vitória dos curas e a despedida*, mencionou o enfraquecimento do grupo do Manifesto ao situar as lutas de intelectuais, de movimentos sociais, no período 1931-1932, contra o ensino religioso e os desmandos de Getúlio Vargas e seus colaboradores. Nesse clima, Cecília Meireles despediu-se do Jornal “Diário de Notícias”. Para Lamego “Não há provas de que Cecília Meireles tenha sido pressionada a deixar a *Página* por motivos políticos, ainda que essa hipótese não seja de todo desarrazoada” (LAMEGO, 1996, p. 109).

Sobre a experiência vivida na “Página de Educação”, Cecília Meireles declarou em sua última crônica denominada *Despedida* publicada em 12.01.1933:

Esta Página foi, durante três anos, um sonho obstinado, intransigente, inflexível da construção de um mundo melhor, pela formação mais adequada da humanidade que o habita.

Diz uma das nossas autoridades no assunto que isto de ser educador tem, evidentemente, a sua parte de loucura.

Mas além do sonho, esta Página foi também uma realidade enérgica, que muitas vezes, para sustentar sua justiça, teve de ser impiedosa e pela força de sua pureza pode ter parecido cruel.

O passado não é assim tão passado porque dele nasce o presente com que se faz o futuro. O que esta Página sonhou e realizou, pouco ou muito, cada leitor o sabe, teve sempre, como silenciosa aspiração, ir *além*. O sonho e a ação que se fixam acabam: como o homem que se contenta com o que é, e eterniza esse seu retrato na morte.

Assim, este último “Comentário” de uma série tão longa em que andaram sempre juntos um pensamento arrebatado e vigilante; um coração disposto ao sacrifício; uma coragem completa para todas as iniciativas justas, por mais difíceis e perigosas – este “Comentário” não termina terminando.

Ele deixa em cada leitor a esperança de uma colaboração que continue. Neste sucessivo morrer e renascer que a atividade jornalística, diariamente, e mais do que nenhuma outra, ensina, há bem nítida a noção da esperança que, através de mortes e ressurreições, caminha para o destino que a vida sugere e impõe (MEIRELES, 2001, p. 321-322).

Para Karla Renata Mendes e Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira (2009, p. 127), por meio de um jornalismo político, Cecília Meireles manteve-se engajada com os acontecimentos de seu tempo, dirigindo suas severas críticas ao governo de Getúlio Vargas, denominado pela escritora de *Sr. Ditador*, principalmente pelo caráter opressor que o governo provisório imprimiu à educação nacional.

É importante frisar que as dificuldades enfrentadas pela escola para conduzir as novas ideias pedagógicas, a situação do educador que demonstrava interesse em colocar em prática as orientações advindas do novo programa educativo e a atuação de determinados diretores, não escaparam da visão crítica da jornalista.

Mediante essa situação, na análise de Luzia Batista de Oliveira Silva (2008), Cecília Meireles compreendia a necessidade urgente de mudanças na educação brasileira, por isso “pediu, exigiu e cobrou educação de qualidade, educação ética e estética, pediu pela criação de institutos de cultura e de pesquisa que atendessem, em especial, a formação do educador” (SILVA 2008, p. 6).

Ana Chrystina Venancio Mignot (2001), ao comentar o ofício jornalístico de Cecília Meireles, destacou que a cronista:

Havia exercido o ofício de jornalista com paixão e compromisso, acreditando estar contribuindo para a construção de um mundo melhor. [...] Concluía uma etapa de sua trajetória, convencida de que escrevera não só para inscrever seu desencanto, mas também para despertar e cultivar sonhos.

Deixaria o espaço privilegiado do debate que se acirrou entre católicos e pioneiros, em meio ao irremediável aprofundamento das divergências sobre os valores que a escola deveria defender. Não estava mais na Página da Educação para criticar, denunciar, interferir no debate constituinte, quando os diferentes intérpretes da causa educacional, ao longo desse debate, posicionaram-se ideologicamente, cada vez mais, em lados opostos e alguns pioneiros, a partir de 1935, sofreram as consequências de suas opções (MIGNOT, 2001, pp. 167-168).

Aqui, convém lembrar o *Manifesto da Nova Educação*, crônica publicada em 10.07.1932, onde Cecília Meireles escreveu:

O Manifesto da Nova Educação vai aparecer, dentro de breves dias, numa edição limitada, que o deverá fixar melhor na atenção dos que na verdade se preocupam com a situação do Brasil. Para essa edição, Fernando de Azevedo escreveu um prólogo que é uma nova luz, mais forte e clara, sobre a questão. Resta que os educadores se animem a uma atitude decidida, num convívio eficiente, e que as energias sinceras convirjam para esse campo de atividade proveitosa que é o campo da educação (MEIRELES, 2003, pp. 281-282).

Com essas palavras, Cecília Meireles, como educadora, concebeu o “Manifesto” como um porta-voz daqueles que pretendiam a democratização do ensino, com a valorização do que pertencesse à esfera humanística, como uma forma de atenuar as desigualdades do sistema capitalista. E como jornalista, ao dirigir a “Página de Educação”, Cecília Meireles elevou essa seção à condição de uma verdadeira *arma de combate diária* ao interferir “na política cultural, conferindo visibilidade à questão educacional na medida em que contribuiu para a produção e difusão de uma nova maneira de pensar os seus principais problemas” (MIGNOT, 2001, p. 151).

## Considerações Finais

Por meio de a “Página de Educação” e de o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, Cecília Meireles registrou a sua luta a favor de uma modernização no cenário educacional, como uma forma de diminuir as diferenças sociais existentes no país e assim, proporcionar condições de uma vida melhor para o cidadão brasileiro. Desse modo, fica a compreensão de que Cecília Meireles, na condição de educadora e jornalista soube utilizar a potência das palavras para dirigir-se a um público que se encontrava fora dos muros da escola e que, precisava tomar conhecimento de suas ideias pedagógicas, na condição de manifestante, de pioneira, em prol de mudanças no campo da educação brasileira onde à escola caberia tanto a função educativa quanto a social.

## Referências

LAMEGO, Valéria. **A farpa na lira: Cecília meireles na revolução de 30**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

\_\_\_\_\_. A combatente: educação e jornalismo. In: GOUVÊA, Leila V. B. (Org.). **Ensaio sobre Cecília meireles**. São Paulo: Humanitas, 2007, pp. 217-226.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. A poesia no mundo: educando educadores. In: NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **Cecília meireles: a poética da educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Loyola, 2001, pp. 133-147.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves e ARAÚJO José Carlos Souza (Org.). **Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011, pp. 465-494.

MEIRELES, Cecília. Pedagogia de ministro. In: AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarantes. (Org.). **Obras em prosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, vol. 2, pp. 161-163.

\_\_\_\_\_. Despedida. In: AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarantes. (Org.). **Obras em prosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, vol. 4, pp. 321-322.

\_\_\_\_\_. Como se originam as guerras religiosas. In: AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarantes. (Org.). **Obras em prosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, vol. 3, pp.15-17.

\_\_\_\_\_. Manifesto da nova educação. In: AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarantes. (Org.). **Melhores crônicas: Cecília meireles**. São Paulo: Global, 2003, pp. 280-282.

\_\_\_\_\_. Jornalismo e educação. In: AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarantes. (Org.). **Melhores crônicas: Cecília meireles**. São Paulo: Global, 2003, pp. 298-300.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Antes da despedida: editando um debate. In: NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Org.). **Cecília meireles: a poética da educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Loyola, 2001, pp.149-171.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 17-4, PP. 291-321, maio/ago, 1992. Disponível em <[www.emaberto.inep.gov.br/RBEP/article/view/452/457](http://www.emaberto.inep.gov.br/RBEP/article/view/452/457)>. Acesso em 20 abr. 2013.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. **Cecília Meireles**: para além dos muros das escolas e das cidades. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~20silva/cecilia-meireles>>. Acesso em 04 set. 2010.

*Recebido em setembro de 2013  
Aprovado em janeiro de 2014*

EL CURRÍCULUM DE LA ESCUELA PRIMARIA ARGENTINA DURANTE LAS DOS  
PRIMERAS PRESIDENCIAS DE JUAN DOMINGO PERÓN. DE LA ESCUELA TEORICISTA Y  
FRAGMENTADA A LA ESCUELA PRÁCTICO-HOMOGÉNEA, 1946-1955.

*Primary school curriculums Argentinean during two first presidencies of Juan Domingo Perón. From  
theoreticist and fragmented school at practical-uniform school, 1946-1955*

Romina De Luca<sup>1</sup>

## RESUMEN

En el presente artículo examinamos las principales intervenciones que en materia curricular realizó el gobierno peronista (1946-1955) sobre el nivel primario de educación, en Argentina. Nuestro principal objetivo consiste en dar cuenta de la introducción de mecanismos de centralización y homogeneización creciente tanto en lo relativo a la administración escolar como, principalmente, a la organización de los contenidos. Las reformas fueron encaminadas para la resolución de dos grandes problemas. Por un lado, la fragmentación y diversificación de la formación. Por otro lado, el carácter escolástico del currículum. A tales efectos, revisamos fuentes documentales, de primera mano, elaboradas por el Ministerio de Educación en el período de referencia así como bibliografía específica. Consideramos que el artículo ilumina la etapa de referencia colocándola dentro de una tendencia anterior mayor, al mismo tiempo que se contrapone con la fase que se iniciaría una vez derrocado Juan Domingo Perón.

**Palabras clave:** Escuela primaria, Currículum, Centralización, Peronismo, Tendencias

## ABSTRACT

In this paper we examine the main curricular interventions conducted in the Peronist government (1946-1955) on the primary level of education in Argentina. Our main objective is to account for the introduction of mechanisms for increasing centralization and homogenization both as regards the administration and, mainly, to the organization of content. The reforms were designed to solve two problems. First: the fragmentation of the scholar training. Secondly: the emphasis on teorical aspects of education. To this end, we review source documents, firsthand, prepared by the Ministry of Education in the reference period and the specific literature. We believe that the article illuminates the stage of placing reference within a previous trend higher, while contrasts with phase would start once toppled Juan Domingo Perón.

**Keywords:** Primary school, Curriculum, Centralization, Peronism, Trends

¿Cuáles han sido los objetivos que se han perseguido en la enseñanza? ¿Cuál ha sido la consecuencia de esta heterogeneidad de maneras de pensar, donde cada uno que enseña tiene la libertad de acción de fijar esos grandes objetivos? [...] Se ha llevado al pueblo argentino a una diversificación tan extraordinaria en lo fundamental del Estado, que hoy los argentinos piensan sobre estas cosas básicas de la manera más diversa y encontrada (Discurso de Juan Domingo Perón, 1947, p. 36 y 3)<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doctora en Historia por la Universidad de Buenos Aires. Docente de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Centro de Estudios e Investigación en Ciencias Sociales (CEICS). Email: ryrromina@yahoo.com.ar

<sup>2</sup> República Argentina. (1953). *Síntesis de la Educación*. Buenos Aires: Argentina, p. 36 y 37.

En la Argentina, el peronismo ha sido objeto de numerosos estudios examinando diversos planos de la realidad social. La educación no ha sido excepción. En ese sentido, los dos primeros gobiernos de Juan Domingo Perón (1946-1955) han constituido un objeto de estudio privilegiado por parte de la historiografía argentina y latinoamericana. A través de diversos enfoques se han abordado distintos tópicos de estudio construyéndose así una agenda de investigación nutrida. La intervención del Estado sobre los libros de texto (censurando o introduciendo temas y enfoques), la incorporación de enseñanza religiosa o moral en las escuelas laicas (continuando lo actuado por el gobierno de facto en 1943), la estructuración de un circuito amplio de educación técnica que incluía la formación en el nivel primario así como el universitario; las distintas formas de reciprocidad entre la escuela y la formación para el trabajo han sido algunos de los numerosos puntos de examen. (Balduzzi, 1988; Cucuzza, 1997; Mollis, 1991; Pineau, 1991; Pineau y Dussel, 1995; Plotkin, 1995; Puiggrós y Bernetti, 2003; Tedesco, 1980; Weimberg, 1985; Wiñar, 1979) También, aunque menos exploradas, fueron estudiadas las formas de racionalización del aparato estatal, a través de la creación del Ministerio de Educación, autonomizándolo del antiguo Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (Cammarota, 2010). Al respecto, Cammarota concibe tal reforma como una instancia de centralización que se aunó con una creciente politización y burocratización de la vida educativa. El autor destaca que dicha centralización se desarrolló a partir de la década del '30, en el contexto de posguerra y en el marco del desarrollo de políticas de planificación educativa. En este artículo intentaremos mostrar cómo el peronismo profundizó políticas de centralización previas.

En lo que refiere a los trabajos considerados clásicos, el debate historiográfico contiene dos miradas opuestas sobre el período. Puntualmente, el conflicto se ubica en torno a determinar si el régimen peronista constituyó una instancia democratizadora de la educación o si, por el contrario, le imprimió un tinte opresivo y segregacionista. En buena medida, el parte-aguas se ubica en la valoración más general que del régimen peronista se realiza: si se lo considera un régimen populista de características fascistas, las interpretaciones se inclinarán por la última opción pero si, en cambio, la apreciación resulta positiva la caracterización se acercará a la primera.

Dentro de las intervenciones pioneras, Adriana Puiggrós y Jorge Luis Bernetti han dedicado varios trabajos al estudio de la historia del sistema educativo dentro de los cuales el peronismo ocupa un lugar fundamental. Entre otros temas, los autores reconstruyeron el proceso de uniformización de la educación técnica desarrollado, con fuerza, a partir del año 1948. A decir suyo, la intención oficial era adaptar el sistema educativo a los planes de gobierno porque “se señalaba la necesidad de adecuar la enseñanza profesional a las necesidades actuales y futuras de la industria nacional” (Puiggrós y Bernetti, 2003, p. 259). Por ello, en la etapa se revisó la estructura de ese circuito creándose distintos ciclos articulados entre sí, al mismo tiempo que se reforzaron sub-circuitos técnicos o bien se crearon otros (como el de nivel universitario a través de la creación de la Universidad Obrera Nacional).

Estos autores, discuten las tesis que han identificado al peronismo como un fenómeno educativo discriminador. Juan Carlos Tedesco y Gregorio Weimberg (Tedesco, 1980; Weimberg, 1985) han defendido ese postulado en relación a la Universidad Obrera,

concibiéndola como un mecanismo obrerista de segregación. Dentro de la misma corriente, David Wiñar (Wiñar, 1979) la ha conceptualizado como una respuesta demagógica cuyo principal objetivo habría sido la instalación de consenso (obrero) en torno al proyecto de industrialización de los sectores dominantes. Desde esta perspectiva, Perón se habría encargado, en materia educativa, de la clase obrera sólo con fines demagógicos. Caracterización general que podría hacerse extensiva al conjunto de las iniciativas en materia de educación técnica desarrolladas por el peronismo. Esa visión ha sido recuperada recientemente por Mariano Plotkin (Plotkin, 1995) en tanto concibe al sistema educativo de esos años como una herramienta para el adoctrinamiento político de la juventud. En relación a la Universidad Obrera Nacional sostiene que, si bien produjo una ampliación del acceso a la universidad, su legado sería más conservador que progresista. Esto sería así, en tanto el proyecto oficial no integraría a la clase obrera al sistema educativo formal sino que la incorporaría a otro, paralelo al existente.

Dentro de los trabajos que buscan rescatar, desde una conceptualización positiva, la obra de la Universidad Obrera Nacional se encuentra el trabajo de Marcela Mollis (1991). Para ella, la Universidad constituía una iniciativa profundamente democratizante, en tanto brindaba la oportunidad de formación en el nivel superior a trabajadores técnicos. Trabajos más recientes, se han ocupado también de la Universidad pero reafirmando su proceso de creación como la culminación de una serie de debates y disputas previas, en el campo del aprendizaje técnico. Más específicamente, como coronación “[de] un proceso de afirmación estatal sobre el campo de la formación profesional de los trabajadores industriales” (Sánchez Román, 2007, p. 270).

Contrariamente a quienes critican la segmentación educativa, Puiggrós y Bernetti entienden que existiría en el peronismo “una tendencia a vincular los distintos circuitos que se han ido constituyendo, tratando de establecer lazos entre las ramas tradicionales y la educación para el trabajo” (Puiggrós y Bernetti, 2003, p. 260). Por su parte, Juan Balduzzi (Balduzzi, 1988) discute también con las posturas que encuentran un circuito paralelo (y menor) para obreros rescatando la coherencia de una obra dirigida en forma completa a un nuevo sujeto. Llegados a ese punto, los autores consideran que el peronismo provocó una ruptura en la estructuración tradicional del sistema de educación pública estatal centralizado al ampliar el circuito a sectores otrora excluidos. Esa definición ha sido recuperada por trabajos actuales que han tenido como observables el correlato del proceso nacional en ámbitos locales o regionales (Posta y Uanini, 2000; García y Miralles, 2008). En algunos casos, la dimensión local ha sido utilizada para discutir los alcances de la centralización del sistema (Hirschegger, 2010; Petitti, 2012) matizando el grado de cobertura y expansión del circuito escolar en la etapa, o bien para problematizarlo dentro de estrategias de construcción de poder más amplias dando cuenta de los usos del gobierno central de los recursos como instancias en la distribución de premios y reprendas a las distintas provincias según mayor o menor afinidad política (Camarotta, 2011a, 2011b).

Dentro de los trabajos considerados clásicos, Pablo Pineau junto a Inés Dussel (Pineau y Dussel, 1995) también discuten con las corrientes historiográficas dominantes. Conciben la formación técnica “como un campo problemático en el que pueden verse

condensadas luchas sociales, económicas, políticas, culturales que fueron producto y a su vez produjeron interpelaciones diferentes y diferenciadas” (Pineau y Dussel, 1995. p. 108). Los autores van a discutir con los trabajos historiográficos pioneros -Tedesco, Wiñar, Weinberg-, en particular, la idea de improvisación y/o confusión en la iniciativa peronista en materia de educación técnica. Por el contrario, Dussel y Pineau sostienen la existencia de una organicidad en las distintas reformas encaradas. En otro trabajo, Pablo Pineau (Pineau, 1991) también se concentró en mostrar los instrumentos de promoción social para los actores involucrados en las nuevas iniciativas oficiales. Por su parte Silvina Gvirtz, demuestra cómo la ampliación de la educación secundaria, para nuevos actores, fue de la mano de la introducción de mecanismos de selección y de orientación de la matrícula separando “estudios humanísticos”, para los hijos de la clase media, de los “estudios técnicos” para hijos de obreros (Gvirtz, 1999a).

Otra de las dimensiones de análisis privilegiado, en esta etapa, ha sido el currículum. El equipo que ha estudiado tanto el currículum -a través del examen de los libros de texto escolares y de la lectura- como la introducción de la enseñanza religiosa bajo el peronismo con mayor trayectoria ha tenido asiento en la Universidad de Luján, siendo Rubén Cucuzza su coordinador (Cucuzza, 1997).<sup>3</sup> Por cuestiones de espacio, solo nos remitimos a él. Las formas de lectura, la ideología presente en los textos, su simbología, el apuntalamiento de rituales nacionales, los discursos y la construcción de un imaginario “peronista” común han sido algunos de los tópicos abordados en ese trabajo. Su obra buscó complejizar el estudio del peronismo introduciendo el examen de esferas escolares y no escolares tales como los rituales de lectura. Un aporte similar, en un estudio histórico más amplio, ha realizado el trabajo de Silvina Gvirtz (Gvirtz, 1999b; 2005).

Por su parte, en un trabajo más reciente Miguel Somoza Rodríguez (2006) ha intentado superar el debate tal como ha sido planteado en términos antagónicos por quiénes han interpretado al peronismo ya sea en clave de democratización o de discriminación. También la de aquellos que lo han identificado como una instancia de ruptura. En ese punto, el autor rechaza la interpretación esgrimida por Puiggrós y Bernetti. Como señalamos, ambos autores han identificado al fenómeno peronista como una “instancia procesadora de demandas”. Somoza Rodríguez aduce que dicha interpretación incurre en una mirada complaciente ante el fenómeno bajo estudio. No obstante, también rechaza la simplificación operada por la posición contraria. En su interpretación, trabajos como el de Plotkin, incurren en el error de magnificar el rol ideológico del peronismo desconociendo que el componente ideológico forma parte constitutiva en la estructuración del sistema educativo. Forma parte de su posición, que

---

<sup>3</sup> Del equipo de la UNLU puede consultarse: CUCUZZA Rubén (dir.), y PINEAU Pablo (codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina: del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Madrid: Miño y Dávila, 2002. Dentro de las referencias a trabajos clásicos de otros equipos de investigación podrían incluirse: CORBIERE, Emilio. *Mamá me mimó, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1999; WAINERMAN Catalina y HEREDIA Mariana. *¿Mamá amasa la masa? Cien años de libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación Editorial de Belgrano, 1999; ROMERO, Luis Alberto (coord.). *La Argentina en la escuela: la idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2004; SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel y PITTELLI, Cecilia. Creencias religiosas y socialización política en los manuales escolares del peronismo y del franquismo: un estudio comparado. En: Universidad del Atlántico, *Historia del Caribe*, N° 15, Barranquilla, Colombia, 2009.

“la combinación particular de autoritarismo político y democracia social [...] le da al peronismo su propia identidad como movimiento y régimen político” (pág. 310). Ambos elementos coexistirían, en forma ambivalente, durante la primera y segunda presidencia de Perón. El autor argumenta que la labor pedagógica del peronismo excedió el espacio de la institución escolar. Aportes posteriores pero para la enseñanza técnico-profesional, fueron realizados por el mismo autor en otros trabajos (Somoza Rodríguez, 2009)

En un sentido similar, Flavia Fiorucci intenta superar la tradicional escisión historiográfica, denominada por la autora “interpretaciones binarias”, y se concentra en el estudio de las formas en que las dinámicas de la vida escolar fueron afectadas por la llegada del peronismo (Fiorucci, 2012). Su obra discute la imagen tradicional que la historiografía ha presentado sobre el magisterio como cuerpo homogéneo mayormente antiperonista.<sup>4</sup> Por el contrario, a través del estudio de los sumarios elevados a docentes por el Consejo Nacional de Educación, recupera una dimensión conflictiva que, a su entender, reflejó las diversas respuestas de los docentes hacia el peronismo y los quiebres más complejos que se produjeron en el interior de la institución escolar (entre cuerpo de docentes, entre docentes y padres, entre docentes y directivos, por mencionar algunos). A decir de la autora, la escuela reflejó “las tensiones de la sociabilidad micro bajo el peronismo: las del barrio y del vecino” (p. 148). Por ese motivo, la autora afirma que “los maestros no fueron ni un grupo homogéneo de leales agentes del régimen, ni de disciplinados miembros de la oposición” (p. 153). En ese punto, discute también con quienes observan un quiebre o mayor profundización de las tensiones a partir de 1952, momento en el que se interpela al cuerpo docente a la difusión de la doctrina nacional, luego de la sanción del Segundo Plan Quinquenal.

En el presente artículo mostramos algunos de los resultados arrojados por nuestro trabajo de investigación. Aquí, examinaremos el período peronista y daremos cuenta de cómo éste constituyó la última, y más acabada, expresión de una tendencia articuladora del sistema educativo argentino, a saber: el centralismo. Como tendencia, permeó de alguna manera todas las intervenciones desplegadas sobre el sistema educativo en la época: la concepción y organización del currículum, la forma en que se articulaban los distintos niveles educativos, la creación de nuevos circuitos dentro de los niveles, la ampliación en la cobertura educativa (a través de la creación de escuelas desde el Estado nacional), la regulación del trabajo docente a partir de la sanción de un estatuto docente. Dicha tendencia se correspondió con una creciente homogeneización de la clase obrera y con la necesidad histórica de la burguesía de crear y afianzar una identidad artificial: la nacional. Forma parte de nuestros presupuestos teóricos, que la escuela, en una sociedad capitalista, tiene por función la creación de los atributos técnicos y morales de la fuerza

---

<sup>4</sup> El trabajo clásico de Puiggrós y Bernetti si bien destacan la ambigüedad del cuerpo de magisterio apuntan más bien a su disconformidad, posición que se profundizaría a partir de 1952: “hasta fines de los cuarenta grandes sectores del magisterio se mantuvieron en una posición ambigua, de expectativa y disconformidad ante la nueva forma que toma el estado”. Ver: PUIGGRÓS, Adriana y Bernetti Jorge Luis. Los discursos de los docentes y la organización del campo profesional. En PUIGGRÓS, Adriana. *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1993, p. 197. Posición que en forma más reciente ha sido recuperada en el trabajo de Ezequiel Adamovsky aunque también enumera algunas agremiaciones docentes pro-peronistas. Ezequiel ADAMONVSKY, Ezequiel. *Historia de la clase media argentina*. Buenos Aires: Editorial Planeta, 2009, ver páginas 259, 290 y 302.

de trabajo, por ende, la estrategia de la burguesía en materia educativa debería guardar cierta correspondencia con las características generales de la clase obrera y las necesidades productivas demandadas por el capital en cada momento histórico. Lo afirmado no implica negar la existencia de dinámicas propias del ámbito escolar. De todos los planos, focalizaremos nuestro análisis sobre el currículum en la escuela primaria y, colateralmente, sobre aspectos institucionales-estructurales tales como la creación del Ministerio de Educación. Nuestra perspectiva implica justipreciar las distintas medidas (rupturistas o no) dentro de una estrategia general de más largo aliento.

Si bien el peronismo ha sido una etapa ampliamente estudiada en materia educativa, la perspectiva que aquí proponemos no ha sido abordada. Algunas contribuciones en el sentido que aquí desarrollaremos fueron formuladas previamente por el equipo de trabajo de Guillermo Ruíz, puntualmente, en lo que refiere a currículum (Ruiz: 2008; 2010, 2012). Ruíz intenta ver cómo a pesar de no haberse promulgado una Ley educativa que sirviera como marco de las transformaciones operadas en esos años, los Planes quinquenales<sup>5</sup> y la Constitución Nacional, sancionada en 1949<sup>6</sup>, delimitaron la orientación general que se le propinó al sistema educativo en esos años. Dichos instrumentos contenían una crítica a los grandes hilos que vertebraban al sistema en forma previa al ascenso del peronismo. Se consideraba que la educación resultaba “enciclopedista”, al mismo tiempo no contenía un espíritu nacional adecuado y se encontraba, a su vez, desvinculada de la esfera productiva, entre otros. Por ello, en materia curricular las reformas encaradas bajo el peronismo intentaron recuperar tres ejes para la nueva formación de los estudiantes: la faceta formativa, la instructiva y la práctica. Para revertir el déficit materialista, la enseñanza religiosa y moral buscó proporcionar valores a la población escolar. Por su parte, la introducción de prácticas y orientación pre-laborales buscaba paliar la formación enciclopedista-universal previa incorporando el suministro de pericias concretas. Si bien el autor concluye que, bajo el peronismo, se logró una mayor articulación entre el sistema educativo y los ámbitos formativos y del mundo del trabajo, las transformaciones apuntarían a la construcción de un circuito paralelo (para obreros) manteniéndose incólume los circuitos educativos tradicionales (Ruiz: 2012). Por ese motivo, concluye que se trató de una intervención con múltiples aristas, algunas de continuidad y otras de ruptura. Dentro de los aspectos de “cara al futuro” que el autor identifica se encuentra lo que considera el comienzo del “cambio de estrategia de los sectores católicos” (Ruiz: 2012, p. 183), a saber: la consolidación de un circuito educativo paralelo e independiente al estatal, financiado con el aporte de recursos provenientes del Estado. En este punto,

---

<sup>5</sup> Los Planes Quinquenales constituyen medidas de planificación estatal en donde se trazan líneas directrices para las políticas públicas y metas a alcanzar. El Primer Plan Quinquenal del gobierno peronista se anunció el 19 de octubre de 1946 y fue elaborado por la Secretaría Técnica de la Presidencia de la Nación para el período 1946 y 1952. El Plan delimitaba diversas medidas en distintas áreas de gobierno tales como política, salud, educación, cultura, justicia, relaciones exteriores; trazaba además grandes directrices en la política económica y de defensa y seguridad nacional. El Segundo Plan Quinquenal fue presentado por Perón en su discurso, efectuado ante la Cámara de Diputados de la Nación, el 1º de diciembre de 1952. Si bien se delimitaron metas para el conjunto de las políticas públicas le cabió un lugar central a la política económica.

<sup>6</sup> La reforma a la Constitución Nacional fue promulgada el 11 de marzo de 1949 por una Convención Nacional Constituyente que sesionó previamente que venía funcionando desde enero de ese año. La reforma habilitó a la reelección indefinida de presidente y vice e introdujo diversas modificaciones consagrando distintos derechos sociales, especialmente, de los trabajadores.

el autor discute con las posiciones que conciben a la etapa peronista como el inicio de políticas subsidiarias por parte del Estado (un Estado que comienza a desentenderse del sostenimiento y gestión del sistema educativo) intentando ver allí el germen de lo que se profundizaría una vez derrocado Perón en septiembre de 1955. No obstante, en lo que refiere al análisis más general, el trabajo no aporta elementos originales respecto de trabajos anteriores.

Del recorrido historiográfico aquí realizado pudimos ver que la mayor preocupación de la literatura especializada se concentra en determinar qué grado de ruptura con etapas previas implicó el peronismo. Subsidiaria de esa preocupación se observa la constitución de un nuevo sujeto (la clase obrera) y de nuevos circuitos relacionados con él, el grado de universalidad o de discriminación presente en las iniciativas educativas, la creación o reforzamiento de rituales ligados al imaginario peronista, la temprana apertura o no de una fase subsidiarista en materia educativa, entre otros puntos. A nuestro entender, el énfasis en las rupturas (ya sea que se conciban de modo positivo o negativo) ha obturado la comprensión del período en el contexto más amplio en el que se inserta. Los datos de nuestra investigación nos permitieron conceptualizar al peronismo como la última fase de una etapa que llegará a su fin luego de su caída, en 1955: la consolidación de una estrategia centralizadora en materia educativa por parte de la burguesía argentina. Ella resultó expresión de la creciente concentración industrial, con el ciclo de acumulación de capital y, por ende, con determinados atributos técnicos requeridos de la fuerza de trabajo. La consolidación y expansión del régimen de Gran Industria o de manufactura moderna en varias ramas industriales (calzado, gráfica, textil, entre otros) al dejar atrás la estructura de oficios unificó las pericias requeridas de la clase obrera por parte del capital. Las décadas del treinta y del cuarenta fueron claves en ese proceso. En ese sentido, la creciente homogeneización de la clase obrera en una misma experiencia de trabajo tuvo su correlato en el plano político a través del pasaje de sindicatos de oficio a sindicatos por rama. Suponemos que esa creciente centralización de la vida fabril pudo tener su correlato en las demandas del capital en materia educativa: unificar la formación que estaba fragmentada. En ese sentido, reconstruimos a la etapa peronista como última fase de la escuela “sarmientina”, es decir, aquella iniciada por Domingo Faustino Sarmiento, a fines del siglo XIX, concebida como una escuela centralizada y de masas. Mostraremos aquí como se ordenaron las intervenciones del Estado a los efectos de garantizar una educación cada vez más unificada, proceso que retrotrae sus raíces hacia fines del siglo XIX.

### **La organización del sistema educativo**

Tal como ocurrió en el resto del globo, también en Argentina, entre fines del siglo XIX y principios del XX, se desarrolló lo que constituiría un “profundo cambio pedagógico y social” (Pineau, P, Caruso D., y Dussel, I. 2007 p. 27): la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica. Luego de las guerras de independencia, las burguesías triunfantes se hicieron con el control del Estado. Dentro del proceso de organización estatal, cada una de las naciones legisló sobre educación básica fijando tanto su alcance como su obligatoriedad.

Para el caso argentino, la Constitución Nacional, promulgada en 1853, en su artículo 5º, estableció como un atributo de las jurisdicciones provinciales el brindar y sostener a la educación básica (escuela primaria) atendiendo a la conformación estatal federalista. Sin embargo, la estructuración moderna de un sistema educativo de masas fue un proceso más tardío y, en buena medida, corrió a cargo de la autoridad nacional a partir de la sanción de la Ley Lainez, en 1905 (Ley nº 4.878 promulgada en octubre de ese año, implementada en febrero del año siguiente). Fue esa Ley la que le otorgó verdadero impulso a la masificación de la educación básica, situación que puede verificarse en la constante creación de escuelas nacionales en territorio provincial por parte del Consejo Nacional de Educación, así como en el crecimiento de la matrícula de las escuelas primarias. Si hacia 1895 la población escolar era de 877.810 alumnos (aunque apenas 28% asistía efectivamente a escuelas) hacia 1915 la cifra ascendía a 951.495; en 1930 comprendía 1.482.942 y hacia 1955 2.735.026 millones de alumnos alcanzando la matriculación a más del 70%, según las cifras del Departamento de Estadísticas Educativas del Ministerio de Educación y Justicia (Tedesco, 2009, pp. 129, 230-231).

La Ley subsanó un problema financiero de las provincias, situación que relentecía la estructuración del circuito educativo. A principios del siglo XX, las provincias argüían falta de recursos económicos para garantizar la cobertura total del sistema educativo a lo largo y ancho del territorio que quedaba bajo su administración. Entonces, la nueva Ley Lainez habilitó a la Nación a “socorrer” a las provincias que reclamaran auxilio de la Nación a los efectos de garantizar el cumplimiento de las metas educativas fijadas en la Ley 1.420<sup>7</sup> de educación básica, común y obligatoria promulgada el 8 de julio de 1884. Tanto una como otra Ley proporcionaron el marco legal para la conformación moderna del sistema educativo argentino.

Previamente a la sanción de la Ley 1.420, la obra de Domingo Faustino Sarmiento, la sanción de la Ley Avellaneda<sup>8</sup> para el ámbito universitario y la fundación de la primera escuela Normal de maestros, en la ciudad de Paraná, habían sentado las bases de la futura transformación. Sarmiento, en un libro publicado en 1849, recuperaba la idea de la “educación popular”, entendiendo por ella la novedad que en términos históricos constituía la instrucción pública de la plebe por parte del Estado. En ese momento, destacaba que, dependiendo la condición social de los hombres de circunstancias ajenas a su voluntad, “un padre pobre no puede ser responsable de la educación de sus hijos” (Sarmiento, 2011, p. 19). No obstante, era un derecho de la sociedad el asegurarse que todos los individuos que conformarían la Nación recibieran educación en su primera infancia, preparándose para el

---

<sup>7</sup> La Ley 1.420 constituyó uno de los hitos legales fundantes del sistema educativo argentino. Su sanción fue el resultado de los debates que arrojó la realización en dicho país del Primer Congreso Pedagógico Nacional, en el año 1882. En el Congreso se desarrollaron múltiples discusiones encontrándose posturas encontradas en torno a las características de la educación mixta, la incorporación de contenidos religiosos en el currículum y el rol desarrollado por el Estado en su capacidad para legislar medidas que afectaran para el conjunto del país. La Ley dispuso la instrucción primaria obligatoria para todos los habitantes del país, al mismo tiempo que su carácter gratuita y gradual.

<sup>8</sup> La Ley nº 1.597, conocida como Ley Avellaneda, fue promulgada el 26 de julio de 1885. Dicha herramienta legal dispuso a la sanción de Estatutos Universitarios para las altas casas de estudios argentinas: la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Córdoba. Fijó la composición de las autoridades, sus funciones de las Universidades, su función disciplinaria y de policía, entre otros.

desempeño de las funciones sociales que serían llamados a realizar. Por esos motivos, el gobierno se hacía cargo de la educación pública para, a través de ella, aumentar las fuerzas productivas de la Nación, en tanto una de sus misiones sería la de garantizar la adaptación de los medios de trabajo generados en otros países al ámbito local. En su concepción “los rudimentos de una educación en las escuelas primarias son esenciales para adquirir destrezas y habilidades como trabajadores o consideración y respeto en las relaciones sociales y civiles de la vida” (Sarmiento, 2011, p.28). En ese sentido, muy claramente la preocupación sarmientina ligaba el desarrollo de las relaciones sociales capitalistas, en la Argentina, a la expansión de una educación de masas. Ese es, para nosotros, el contenido último de la misión civilizatoria y de su famosa máxima “hacer de toda la República una escuela”. Si bien el planteo era formulado a un nivel general refiriéndose a una sociedad abstracta, su pensamiento constituía el pensamiento burgués hegemónico; los derechos generales de la sociedad, los constituidos en el marco de derecho burgués y las funciones sociales a desempeñar, los atributos técnico-productivos de la burguesía. A la formación técnica se adicionaba un elemento moral: el de la construcción de ciudadanos.

Pero esa identidad, detrás del celeste y blanco, homogeneizaba y unificaba una desigualdad que la economía consagraba y reproducía: la identidad de clase. De hecho, el ascenso de las luchas obreras de principios de siglo (el ciclo de grandes huelgas que se extiende entre 1902 y 1921) vio converger la sanción de leyes de represión interna -*Ley de Residencia* y la posterior *Ley de Defensa Social*<sup>9</sup>- con otras tendientes a acelerar la conformación nacional del sistema educativo y de su maquinaria patriótica.

En suma, si bien 1884 resulta una referencia ineludible en la conformación del moderno sistema educativo argentino, al igual que los debates y grandes acciones previas, solo el puntal legal de 1905 permitió que, en medio siglo, la masa de la población se incorporara al sistema educativo consiguiendo elevados índices de alfabetismo. Ese éxito alcanzado por la escuela permitió que la trayectoria argentina se distinguiera de la seguida por otros países latinoamericanos con estructuraciones más tardías de sus modernos sistemas escolares.

La preocupación por la masificación de la escuela, en Argentina, emergió fuertemente a principios del siglo XX cuando la formación hegemónica burguesa nucleada en torno al “Pacto Desarrollista”<sup>10</sup> (Sartelli, 1996) manifestaba su agotamiento. Se resquebrajaban

---

<sup>9</sup> La Ley de Residencia (conocida también como Ley Cané por el diputado argentino Miguel Cané que la impulsó) se promulgó, durante la presidencia de Julio A. Roca, con el número 4.144 el 23 de noviembre de 1902. Fue sancionada con fuerza de Ley por la Cámara de Diputados y Senadores de la Nación argentina y permitía expulsar del país a los extranjeros cuya “conducta comprometa la seguridad nacional o perturbe el orden público” a quienes ya hubieran sido condenados o a todos los pasibles de sospecha. Por su parte, la Ley de Defensa Social se sancionó también en el Congreso de la Nación el 28 de junio de 1910 durante la presidencia de Figueroa Alcorta. La Ley negaba el ingreso al país a personas con condenas, a los anarquistas o a aquellos previamente expulsados de la República. Al mismo tiempo, prohibía las reuniones que tuvieran como objeto la propaganda anarquista y habilitaba a la expulsión interna de los sospechosos a Ushuaia conocida también como “la Siberia argentina”.

<sup>10</sup> Denominamos “Pacto Desarrollista” a la primera formación hegemónica que se dio la burguesía terrateniente en territorio argentino entre 1860 y principios del siglo XIX. Toda formación hegemónica presupone dosis de coerción desplegadas por el Estado y formas de consenso por parte de los dominados. Una de las particularidades de esa formación hegemónica residía en la separación geográfica y temporal de la coerción y violencia necesaria para genera el consenso. Esa formación hegemónica se correspondía con una sociedad relativamente abierta en donde las relaciones sociales capitalistas se encontraban aún en fase de expansión extensiva lo que posibilitaba procesos de “promoción de clase” para un confín de

las posibilidades de ascenso y promoción social (“hacerse la América”) y una incipiente conciencia obrera brotaba con fuerza cuestionando el orden establecido. La crisis hegemónica tenía su expresión tanto en las numerosas huelgas obreras (1902, 1904, 1907, 1909, 1910 sólo por mencionar las más importantes hasta el Primer Centenario) como en el cuestionamiento político al régimen fraudulento proveniente de la pequeña burguesía (coloquialmente denominada “clase media”). No extraña entonces que hacia 1905 la burguesía acelerara el proceso de conformación del sistema educativo para cerrar esa crisis de hegemonía, encomendando toda la maquinaria estatal central a garantizar tal tarea. Años más tarde, reformaría su régimen político-electoral a través de la sanción de la *Ley Saenz Peña* de sufragio secreto y obligatorio, en 1912.<sup>11</sup> Con ello buscaba, por un lado incorporar a la pequeño burguesía y a fracciones menores de la burguesía, nucleadas en la Unión Cívica Radical, al sistema político. También reunía, en el convite electoral, a fracciones de la clase obrera afiliadas al Partido Socialista. De ese modo, el proceso de masificación de la escuela corrió paralelo a la construcción de una identidad artificial para el conjunto de la población: la identidad nacional.

Llegados hasta aquí, cabe preguntarse qué rol desempeñó el peronismo en ese proceso de ampliación. Específicamente, nos ocupamos del lugar que se le proporcionó al sistema educativo. Durante la primera y segunda presidencia de Juan Domingo Perón, entre 1946 y 1955, se produjeron una serie de reformas estructurales dirigidas a aumentar el centralismo del sistema educativo. Uno de los hitos más salientes fue la creación del Ministerio Nacional de Educación, en el año 1949 (Anales de Legislación Nacional. 1949. Tomo IX-A, p. 196) bajo la categoría de Ministerio Secretaría de Estado, separándolo del Ministerio de Justicia como una entidad independiente.<sup>12</sup> En el mismo año, mediante la Ley N° 13.548, el Consejo Nacional de Educación pasó a depender directamente del nuevo Ministerio. Se suprimieron, también, todos los Consejos Escolares Provinciales, reforzando así el comando centralizado del sistema educativo por parte del Estado.

En 1954, ya durante la segunda presidencia de Perón, se tomaron otras medidas que reforzaron esa impronta. En primer término, se reestructuró el Ministerio de Educación.

---

población que era expulsada por los procesos de acumulación originaria en el “Viejo Mundo”. El inmigrante expulsado de su terruño de origen que venía a nuevas tierras a “hacerse la América” con un pequeño capital. La vida política era dominada por la burguesía terrateniente quienes se aglutinaban en el Partido Autonomista Nacional y gobernaban con mecanismos de sucesión regulada (fraude electoral). La participación política no era masiva en tanto mecanismos de promoción social operaban generando consensos.

<sup>11</sup> La Ley recuperaba la noción de sufragio universal de la época, dispuesta por la Constitución Nacional, entendiéndose por universal el votante nativo o nacionalizado varón. Hasta la segunda mitad del siglo veinte, las mujeres no eran consideradas electores. Asimismo, en el contexto de una población inmigrante muy extensa en esa época, la Ley incorporaba nueva población aunque la masa de electores seguía siendo escasa. La Ley Saenz Peña, al tornar el sufragio secreto y obligatorio buscaba superar las prácticas fraudulentas que hacían que el proceso electoral fuera dirigido desde arriba.

<sup>12</sup> El Ministro de Instrucción Pública y Justicia en su momento adujo: “La tarea de iniciar las reformas judiciales y educacionales por una sola persona, es tarea superior a toda posibilidad humana. En gobiernos del tipo como el nuestro, no puede haber un hombre que simultáneamente atienda en forma eficiente semejantes tareas. Le propongo la división de este Ministerio, ya que no hay razón de similitud posible, para que funcione con dos ramas tan dispares y de tan grande trascendencia en los momentos que vivimos. Yo me quedaría con el Ministerio de Justicia y habría que nombrar un secretario hasta que tengamos la ley que nos permita designar un Ministro de Educación.” Discurso del Excmo. Señor Presidente de la Nación, Don Juan Domingo Perón el 19 de febrero de 1949 en el Salón de Actos del Colegio Nacional Buenos Aires. En: Ivanishevich, Oscar (1973). *Rindo cuenta. 1983-1973*, segundo tomo, Buenos Aires: Argentina. p. 158.

La Ley N° 13.378 sancionada el 11 de agosto, le otorgó al Ministerio la función de asistencia al Presidente en la promoción de la cultura nacional. Además, se reformaron algunos de los organismos que lo estructuraban (Anales de Legislación Nacional. 1954. Tomo XIV-A, p. 554). Allí también se dispuso que “la acción educativa nacional deb[ía] ser desarrollada con unidad de concepción en todo el país, sin que ello importe desatender las necesidades regionales o locales correspondientes” (Anales de Legislación Nacional. 1954. Tomo XIV-A, p. 554). En diciembre del mismo año, mediante el Decreto N° 20.564, las funciones de la Dirección General de Cultura fueron absorbidas por el Ministerio de Educación con el objeto de que un único organismo concentrara todas las tareas propias de la gestión cultural. Tal como veremos en el próximo acápite, la reforma de los programas del nivel primario robusteció la impronta del Estado central.

### El nivel primario: la centralización del currículum

En lo que refería a los planes y programas de estudio, el peronismo se propuso acondicionarlos a la nueva etapa. En primer término, en septiembre de 1947, sancionó el Decreto N° 26.944/47 que, como marco previo a las reformas curriculares, se encargaba de fijar y delimitar los objetivos generales de la educación para los niveles primario y medio. Dicho decreto, concebido como un marco normativo provisorio hasta tanto se promulgaran las herramientas legales necesarias, buscaba suplir el déficit que proporcionaba la ausencia de leyes que unificaran al conjunto de la enseñanza. En ese sentido, se señalaba que la carencia de un pensamiento organizador en el plano macro-legal conducía al aislamiento de los distintos tipos de enseñanza y a la dispersión de esfuerzos. En relación a los aspectos formativos más generales, el Decreto destacaba para el nivel primario, medio y superior así como para la educación profesional, comercial, industrial, técnica, artística y de oficios que:

Es indiscutible, desde el punto de vista de los intereses nacionales en la hora actual, que la enseñanza debe contribuir a forjar y a consolidar la unidad del pueblo en lo moral, lo económico, lo político y lo cultural, respetando y estimulando en el hombre el desenvolvimiento de sus propias posibilidades. (Ministerio de Educación de la Nación (1952). *Labor desarrollada durante la primera presidencia del General Juan Perón*. Buenos Aires: Argentina. p. 63-64)<sup>13</sup>

En relación a ello, fijaban como competencia estatal la orientación de la enseñanza pública procurando la armonización cultural de la nación y la formación del “hombre argentino con plena conciencia de su linaje, auténtica visión de los grandes destinos de la nacionalidad y ferviente voluntad histórica para servir a su patria y a la humanidad”.

Dentro de los aspectos más generales de la futura reforma, consideraban que los planes de estudios de la enseñanza primaria debían desplegar dos grandes modalidades, íntimamente unidas. Por un lado, un área de preparación o instrucción (técnicas del

<sup>13</sup> De aquí en más, todos los entrecomillados se corresponden con citas textuales del documento de referencia entre las páginas 63-65.

saber o disciplinas instrumentales) y, por el otro, lo que refería a “configuración o desenvolvimiento” (educación intelectual, física, moral, estética y religiosa). Es decir, un área de formación cultural general y otra, más abarcativa, que incorporaba dimensiones como la física o artística, esferas que coadyuvarían a una formación integral. En el mismo sentido, se puntualizaba que:

En todas las escuelas de la república se implantará *un mismo plan de estudios para fijar a la enseñanza un contenido uniforme y una sola orientación*. Los programas correspondientes a las materias instrumentales y los de formación patriótica, moral, estética y religiosa serán los mismos, por su contenido, graduación y sentido en todas las escuelas primarias infantiles. En las restantes materias del plan de desenvolvimiento se establecerán las diferencias que aconsejen las características y posibilidades del medio ambiente”

De ese modo, si bien para algunas materias se daba lugar al despliegue de las diferencias “del medio ambiente”, se enfatizaba sobre la pauta centralizada de la educación.

En sintonía con la búsqueda de ir subsanando la ausencia de una Ley Orgánica de educación que permitiera estructurar el sistema educativo en forma centralizada y coherente, tal como se había manifestado en el Decreto N° 26.944, en septiembre de 1947 se promulgó una nueva normativa. El Decreto N° 28.718 se encargó de determinar cuáles debían ser las características de las escuelas primarias y medias para convertirse en “centro[s] de irradiación y atracción cultural y social” (Ministerio de Educación-Consejo Nacional de Educación (1949). *Programas de Educación Primaria*. Buenos Aires: Argentina. p. 12). Para ello, todo establecimiento educativo debía contar con bibliotecas infantiles, museos, clubes de niños, comedores escolares, teatros, cooperativas, cruz roja infantil, agrupaciones musicales, ropero, asociaciones cooperadoras y de ex alumnos (artículo 1°). Tal como vemos, nuevamente se buscaba imprimir una pauta centralizada al sistema educativo a partir de la determinación de los distintos espacios y/o servicios que debían brindar cada una de las escuelas del territorio nacional. Y, tal como estipulaba la normativa, se apuntalaba a una formación integral que superara la mera transmisión de contenidos académicos.

Como hemos mencionado, luego de su ascenso al poder, el peronismo puso sobre el tapete el currículum que se enseñaba en las escuelas primarias. En relación a ello, la historiografía depositó su interés en el rol altamente prescriptivo del peronismo, puntualmente, en las distintas formas que asumía el “adoctrinamiento” de niños y jóvenes, utilizando como estrategia la introducción de libros de lectura centrados en la figura de Juan Domingo Perón o de Eva Duarte de Perón. A modo de ejemplo, la incorporación de *La razón de mi vida* (libro sobre la vida de Eva Perón) como lectura obligatoria en las escuelas primarias y secundarias, hacia 1952, resulta arquetípica de esa situación.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> La Ley N° 14.126 dispuso la adopción de *La razón de mi vida* como libro de lectura obligatorio en todas las escuelas dependientes del Ministerio de Educación de la Nación. Rubén Cuccuza evidenció en sus trabajos que ese no se era el primer libro de lectura obligatoria introducido por el régimen peronista.

Sin embargo, la intervención en materia curricular no se limitó a la adición de nuevos textos o materiales de lectura. Por el contrario, se intervino sobre el currículum a partir de un diagnóstico preciso sobre las formas en las que la escuela venía desarrollando la formación de los niños y jóvenes. Se consideraba que los programas educativos de la escuela elemental eran demasiado extensos. Su amplia currícula no se condecía con la cantidad de contenidos que realmente se podían desarrollar a lo largo de un año escolar. Por ello, una de las tareas que el régimen se dio fue la de adaptar esos programas.

Un primer puntal se realizó a través del Decreto N° 1.100, de enero de 1948, a partir del cual se incorporó al currículum lo que se denominó “pre-aprendizaje en las escuelas primarias”.<sup>15</sup> El Decreto incorporaba a los contenidos oficiales capacitaciones, muy básicas y generales, ligadas a oficios o tareas manuales. Se consideraba que esa innovación permitiría garantizar la obtención de una formación integral. Entonces, razonaban no podía dejarse de lado a las distintas “actividades adecuadas a una educación preparatoria para los oficios, las artes y las tareas manuales”.

La nueva disposición contribuía a realizar la meta más general del gobierno: afirmar la cultura y el trabajo argentino. Como parte de ese presupuesto, la escuela no podía limitarse a instruir sino que, además: “Debe descubrir y fomentar vocaciones, diagnosticar aptitudes y crear hábitos de trabajo y de virtud en los educandos, para la formación y orientación del hombre argentino.” (p. 14). Ahora bien, ¿cómo se concebía el pre-aprendizaje? Acorde con una pauta de alta prescripción por parte del Estado, éste se encargó de detallar en qué consistirían las nuevas destrezas:

Las actividades del pre-aprendizaje tendrán íntima conexión con la cultura general, asignándose a los trabajos manuales carácter de recurso educativo, para despertar una conciencia de trabajo y estimular, por la actividad creadora la formación del hombre argentino con un claro sentido de su tradición religiosa, patriótica, moral y estética [...] no significa introducir en la escuela primaria la enseñanza de oficios sino informar a los alumnos sobre prácticas rudimentarias aplicables a todas las actividades. (p. 14)

Cabe destacar que, la introducción de actividades de pre-aprendizaje guardó una particularidad que no pudimos hallar en otras intervenciones realizadas sobre el currículum, en el mismo período. En este caso puntual, se destacó que su enseñanza, a diferencia de otros contenidos, tendría un carácter regional o ambiental. La formación técnica era concebida en estrecha relación con las distintas necesidades locales, aspecto que permitiría explicar el cambio de criterio unificador que se observaría luego para el resto de los contenidos. Si bien se introducían nociones generales en lugar de la práctica de un oficio, esa generalidad conservaría algún tipo de relación con los distintos oficios productivos desarrollados en cada región del país. La nueva práctica se desarrollaría a contra-turno, por un espacio de dos horas, quedando el dictado de la disciplina, preferentemente, a cargo del maestro del curso común. Así, la ligazón entre formación escolar y necesidades productivas reales se cimentaba férreamente.

---

<sup>15</sup> Ministerio de Educación-Consejo Nacional de Educación: *Programas de Educación Primaria*, Buenos Aires, 1949, p. 13-15. De aquí en más, todos los entrecomillados se corresponden con este documento salvo que expresamente se indique lo contrario.

Meses más tarde, se dio a conocer lo que constituiría uno de los hitos más salientes en el proceso de reforma curricular cuando la Comisión de Programas elevó su propuesta de reforma, al Poder Ejecutivo. Señalaban, al inicio, que su intervención respetaba e incorporaba los criterios de la legislación anterior.

Uno de los puntos medulares de la nueva iniciativa residía en la unificación de los contenidos. Superando la fragmentación previa, la reforma permitiría alcanzar uniformidad en los educandos a partir de proporcionarles una orientación única en los planes y programas de estudio. La Comisión destacaba también que los programas básicos de conocimiento comprendían dos grandes grupos. El primero, conformado por “conocimientos que el niño debe adquirir” en matemática y lenguaje. En ambos casos se fijaba un mínimo de conocimientos cuyo dominio era exigible y mensurable. Además, establecían que: “Todas las escuelas del país deben enseñar exactamente lo mismo. Todos los escolares según sea el grado que cursen deben dominar los mismos conocimientos.” (p. 19). Tal como podemos ver, la reforma imponía un criterio unificador y homogeneizador para todos los alumnos del país.

El segundo grupo se constituía por los conocimientos “en procura de los cuáles el niño debe trabajar (historia, geografía, ciencias naturales, instrucción cívica)” (p. 19). En este caso, lo que importaba no era la cantidad de conocimientos asimilados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje sino la “maduración espiritual lograda en el esfuerzo del trabajo” (p. 20). Así, se trataba de diferenciar entre la información y la cultura. Cabe destacar que, en relación a este grupo de conocimientos, la Comisión no abogaba ni por la centralización ni por la descentralización. Sin embargo, en tanto la primera orientaba la reforma en términos generales, creemos que bien podría valerse del mismo criterio unificador. Por otra parte, este segundo grupo daba lugar a la elaboración de los “programas de desenvolvimiento”. Ellos nucleaban unidades de trabajo en las que se buscaba estructurar, según tiempo y espacio, el estudio del hombre en relación con el ambiente geográfico, la cultura y el progreso social. En otro nivel, destacaban que una de las innovaciones que se les había realizado a los nuevos programas, en particular a los de desenvolvimiento, residía en la incorporación de “los más trascendentales e importantes acontecimientos de los últimos años” tales como los “derechos del trabajador, la conquista política de la mujer, los derechos de la ancianidad y la dignificación del trabajo” (p. 19).

Ahora bien, si tal como vimos la Comisión argumentaba a favor de una unicidad en el diseño de planes y programas, colocándose en continuidad con la tradición legislativa abierta desde, por lo menos 1947, también pregonaba por cierto grado de “regionalización”. En el mismo documento de referencia, pautaban las “consideraciones generales acerca de la adaptación de estos programas a la realidad ambiente y escolar”. Allí se destacaba que la redacción de los programas se había realizado teniendo en miras a la escuela común argentina, urbana, con alumnos de diversos sectores sociales. En ese sentido, señalaban que los nuevos programas contaban con un “carácter nacional que permitirá el desenvolvimiento de la personalidad del niño conformada a la realidad argentina”. Sin embargo, a renglón seguido detallaban:

No obstante que su contenido y orientación permite una aplicación natural en todas las escuelas del país, cualesquiera fueran su ubicación y organización, se considera prudente recomendar sean éstos adaptados a las peculiaridades de las distintas zonas y escuelas de la República. Este arbitrio permitirá conformar el programa escolar con los propósitos del P.E. [Poder Ejecutivo] en el sentido de que se contemplan las necesidades regionales manteniéndose la unidad pedagógica, cultural y espiritual que los informa. (p. 21)

Lo más llamativo era que la “adaptación” también incumbía a las asignaturas para las cuales se había establecido específicamente que su contenido sería único en todo el territorio como, por ejemplo, matemáticas. La misma pauta se establecía para ciencias naturales, geografía e historia. No obstante, no creemos que de esa forma se estuviera revirtiendo la intervención unificadora de los planes. Más bien se argumentaba a favor de un criterio pedagógico que permitiera alcanzar los objetivos fijados, a saber: que todos los niños del país alcanzaran los mismos conocimientos. De hecho, al observar los contenidos hallamos que la manifestación de lo local aparece como soporte pedagógico de procesos más complejos o bien como correlato de un proceso histórico, geográfico o natural que se estudiaba primero a nivel nacional. Ilustrativo de ello resultan los contenidos de historia. Valga de ejemplo lo prescripto en historia para, el examen de la Revolución de Mayo. Primero se describían sus aspectos generales y, en segundo término, se buscaba determinar el impacto de esos acontecimientos en la provincia o en el territorio de cada una de las escuelas del país. En el mismo sentido, en educación cívica se sugería a los docentes que al enseñar el funcionamiento de la división de poderes en el gobierno nacional utilizaran como ejemplo el plano local. Tal como vemos, entonces, la referencia regional es utilizada como recurso didáctico a los efectos de solidificar nociones generales. Orientación general que comenzaría a revertirse luego de la caída de Perón en septiembre de 1955.<sup>16</sup>

En lo que refería a la introducción de nociones relacionadas con el mundo del trabajo, el programa también fijaba los contenidos y actividades sugeridas para el “pre-aprendizaje”. En primer término, aclaraban que se trataba de propuestas de trabajo para que el docente realizara según sus propias habilidades y las comodidades que el edificio escolar ofreciera. En ese sentido, afirmaban: “El maestro formulará el programa de pre-aprendizaje que aplicará en su grado teniendo en cuenta lo que estos programas sugieren y buscando relacionarlo con las actividades que se vayan a desarrollar con el programa de desenvolvimiento.” (p. 91).<sup>17</sup> Los rubros de trabajo posible se hallaban comprendidos por carpintería, metalistería, electrotécnica, cartonado y encuadernación, modelado y construcción, cestería, talabartería, educación para el hogar, tareas rurales, aeromodelismo y juguetería.

El programa del '49 rigió en las escuelas primarias argentinas hasta 1953. En septiembre de ese año, se decidió reimprimirlos debido a que se encontraban agotados. En aquella oportunidad, la Dirección General de Enseñanza Primaria creyó oportuno

<sup>16</sup> Tesis doctoral de la autora. Se omite referencia para el proceso de evaluación.

<sup>17</sup> A partir de aquí, todos los entrecorridos se corresponden con citas textuales extraídas entre las páginas 91 a 96 del documento de referencia.

realizar una “prolija revisión” de los mismos (Ministerio de Educación de la Nación-Dirección General de Enseñanza Primaria (1954). *Programa de Educación Primaria*. Buenos Aires: Argentina. p. 2). Sin embargo, destacaban que las modificaciones sugeridas, al igual que las introducidas anteriormente en 1950,<sup>18</sup> eran “de mero detalle” y, por tanto, no alteraban su esencia fundamental. Las bases del programa no fueron alteradas: se trataba de un programa que buscaba unificar la enseñanza sin que por ello se generara una formación abstracta desprendida de la realidad zonal. Por ello, en un documento previo a esa transformación, se destacaba:

Los programas de educación primaria son comunes para todo el país en lo esencial y propios para cada lugar en lo accidental” (Ministerio de Educación de la Nación-Dirección General de Enseñanza Primaria (1953). *Cuadernos para el maestro argentino.2. Observaciones sobre los programas de educación primaria*. Buenos Aires: Argentina. p. 7)

En suma, tal como pudimos ver aquí, la preocupación por el tipo de hombre a formar, sus características y cómo debía llevarse a cabo ese proceso fue una tarea que desarrolló el peronismo desde su ascenso al poder. Desde 1947, en ausencia de una Ley Orgánica de Educación, se fueron sancionando diversos decretos y leyes tendientes a unificar los criterios de formación en las escuelas primarias. Uno de los puntos que determinó toda la legislación era la necesidad de una educación común y unificada para el conjunto del territorio. Ello no debía dejar de lado la incorporación de problemas locales que facilitarían la comprensión de lo enseñado. También, en lo que refería a la formación técnica y la calificación de futuros obreros, se hacía pie sobre una estructura regional. Este aspecto fue enfatizado en el Segundo Plan Quinquenal.<sup>19</sup> Sin embargo, las bases de esa actuación se iniciaron previamente. Hacia 1949, las iniciativas, hasta el momento dispersas, cuajaron en la promulgación de nuevos planes y programas de estudio, tanto para la escuela primaria como para la del nivel medio o secundario, si bien no nos hemos ocupado, en este artículo, de este último. Dentro de los puntos más salientes en las reformas se destacaba, ante todo, la necesidad de lograr una formación integral; un hombre argentino “útil” para llevar a cabo las tareas y urgencias de la etapa. Por ello, se colocaba el énfasis en los alumnos y, relacionado con ello, se reducía la información para concentrarse en la construcción de un aprendizaje significativo. Ya casi al cierre de la etapa bajo estudio, y conscientes de las tareas desarrolladas sobre el sistema educativo, hacia 1954 se afirmaba que la escuela había alcanzado su misión. En tanto:

---

<sup>18</sup> No hemos podido encontrar estas enmiendas pero suponemos que, tal como se advertía, no alterarían el análisis aquí efectuado. En términos generales, no fue fácil hallar los programas. El del '49 lo encontramos en la Biblioteca Reservada Peronista y el del '54 en el Centro de Documentación de la Nación ubicado en el Palacio Pizzurno.

<sup>19</sup> “La enseñanza primaria habrá de ser realizada conforme a las siguientes bases particulares: a) tendrá en cuenta la idiosincrasia del alumno, las características regionales y el ambiente donde se desarrolle”, en Capítulo IV, 2, del Segundo Plan Quinquenal. Creemos que ese punto no altera la pauta centralizada de los programas en tanto se señalaba que la escuela apuntaría a una formación integral, a enseñar un saber hacer y que ello sólo sería posible y significativo si se utilizaba como insumo el elemento regional conocido por el alumno.

Hoy la escuela dice la verdad completa a los niños argentinos poniéndolos frente a los problemas reales de la vida y de la eternidad; enseñándoles a conocer a Dios y a valorar del espíritu; acercándolos a las fuentes mismas del trabajo; llevándolos a las fábricas y talleres para que aprendan en ellos que allí se construye la grandeza de la Nación. La escuela habla hoy a los niños argentinos de la verdad económica, de la verdad social y de la verdad política del país y les muestra la Patria tal cuál es en toda su extensión y en toda su maravillosa juventud.<sup>20</sup>

Como vemos, la agenda de trabajo era defendida. La modernización de la escuela era el resultante de una confluencia de cambios a partir de los cuales se había encarado una revisión global de contenidos, de sus articulaciones así como sus fines y objetivos formativos. El peronismo, en tanto alianza entre capital y trabajo, clases antagónicas, no podía más que destacar la armonía de sus metas trazadas:

Hoy las metas de la escuela son: 1º) entronizar a Dios en las conciencias, exaltando sobre lo material lo espiritual; 2º) suprimir la lucha de clases para alcanzar una sola clase de argentinos: los argentinos bien educados. Educación integral del alma y del cuerpo; educación moral, intelectual y física; 3º) unir en un solo anhelo, en una sola voluntad, a todos los argentinos. Para que ese sentir nacional se ahonde y tenga profundas raíces en todo el suelo de la República hemos extendido el ámbito del aula a los cuatro confines de la Patria; 4º) El joven argentino debe conocer su país no por referencias, sino por sus propias comprobaciones; 5º) cada argentino debe ser un valor perfeccionado de alta capacidad técnica y gran impulso creador. Cada argentino debe considerarse indispensable para la vida del país. El milagro de nuestra grandeza no será efectivo hasta que el humilde y el más último no sienta el honor de serlo y no se sienta entonces indispensable para el porvenir de la Patria; 6º) Cada argentino debe aspirar a ser dueño de un pedazo del suelo y de un pedazo del cielo de su patria. Dueño en lo material de un pedazo del suelo para fecundarlo con su esfuerzo y embellecerlo con su inteligencia; en lo espiritual, de un pedazo de suelo para que en el quepan sus ansias de perfección moral; 7º) Difundir la doctrina de independencia económica y política para afianzar la paz nacional e internacional por el reinado de la justicia.”<sup>21</sup>

Tal como la cita reflejan una labor de expansión y ampliación que abordaba todas las esferas del ámbito educativo. Pero, como hemos visto, el proceso de transformación se inició tempranamente. En un segundo nivel, podemos afirmar que no observamos en el diseño del currículum un quiebre a partir de 1952. La historiografía ha identificado ese momento, como etapa a partir de la cual se produjo una agudización del uso del ámbito escolar como medio para la propagación de la “doctrina nacional”. Sin embargo, la adecuación curricular resultó previa y se inició en 1947.

El crecimiento global del sistema educativo se reflejaba en varias dimensiones. La historiografía ha enfatizado lo actuado en la modalidad técnica de educación. En lo

<sup>20</sup> Partido peronista: *El movimiento peronista: origen, ideal, síntesis de la doctrina, realizaciones y soluciones universales*, Buenos Aires, 1954, p. 216.

<sup>21</sup> Partido peronista: *El movimiento peronista: origen, ideal, síntesis de la doctrina, realizaciones y soluciones universales*, Buenos Aires, 1954, p. 222-223.

que refiere a ése circuito, entre 1947 y 1951, el Estado creó -por lo menos- 78 escuelas fábrica, 103 escuelas de aprendizaje, 106 escuelas de medio turno, 304 escuelas de capacitación obrera para adultos y 78 escuelas de capacitación profesional para mujeres. Esas iniciativas estatales se sumaban a las de tipo privada, es decir, a la capacitación que ya se venía ejerciendo en academias, sindicatos y a los cursos brindados por la Sociedad de Damas de Caridad, los Círculos de Obreros Católicos y la Unión Industrial Argentina. El peronismo se montó sobre una obra que se venía desarrollando, por lo menos, desde una década atrás. Dentro de sus iniciativas se encuentran la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, en junio de 1944, a través del Decreto N° 14.530. El organismo no se limitaba a la creación de escuelas sino que también era el encargado de regular las condiciones de aprendizaje que se desarrollaban en espacios extra-escolares tales como los establecimientos industriales. La CNAOP regulaba un primer tipo de educación que se extendía por tres años y se desarrollaba en las escuelas fábrica. La particularidad de este régimen era el de contar con un plan mixto de enseñanza y producción. El segundo ciclo de escuelas fue regulado por la Ley N° 13.229 de 1948, Ley que también se encargó de crear la Universidad Obrera Nacional. Básicamente, se trataba de “cursos de perfeccionamiento técnico” para obreros y obreras que hubieran cursado el ciclo básico de aprendizaje y orientación. Cabe destacar que los cursos de perfeccionamiento eran dirigidos a aquellos que acreditaran su condición de obreros -a través de la Libreta de Trabajo que se emitía a los trabajadores menores de edad-, habiendo completado sus estudios en escuelas dependientes de la CNAOP. En ese sentido, los cursos iban dirigidos para alumnos provenientes del circuito técnico de educación. La finalización de los cursos proporcionaba el título de “técnico de fábrica” en la especialidad elegida. Para el nivel medio, con un funcionamiento paralelo al de la CNAOP, se instituyó la Dirección General de Enseñanza Técnica a través del Decreto N° 17.854/44. Cuatro años más tarde se dictó su reglamento orgánico de funcionamiento interno. Posteriormente a su creación se fueron modificando algunas pautas de su funcionamiento a través de los Decretos N° 2.701/45, 9.078/48 y 19.379/48.

En ese mismo año, mediante el Decreto N° 19.379, algunos de los distintos tipos de escuelas técnicas del país -artes y oficios, técnicas de oficios e industriales- fueron unificadas bajo una misma nomenclatura: las escuelas industriales.

En enero de 1948, el Decreto N° 1.100 autorizó al Consejo Nacional de Educación a implantar el aprendizaje general en los grados 5° y 6° en las escuelas primarias de su dependencia, aumentándose así en dos horas la tarea diaria escolar. A tales efectos se establecía que el desarrollo y la aplicación de las actividades estuvieran en función del sexo, edad e interés de los alumnos y que las tareas propuestas tuvieran íntima conexión con la cultura general, asignándose a los trabajos manuales un carácter de recurso educativo para despertar en los educandos la conciencia del trabajo. En este punto, se consideraba que la enseñanza debía tener un carácter regional o ambiental. Asimismo, se fijaba que a los docentes que estuvieran a cargo de estas tareas se les asignara un sobresueldo.

En 1948 también se dio inicio a una nueva experiencia educativa: las misiones monotécnicas. En ese sentido, el Decreto N° 8.594 del 27 de marzo, creó 25 nuevos

establecimientos escolares de capacitación técnica y educacional en educación rural. La apertura de estas escuelas se fundaba sobre legislación previa. Un año antes, en 1947, el Decreto N° 20.628 sentaba las bases para la innovación: se creaba una nueva modalidad, las misiones monotécnicas y de extensión cultural dirigidas a población que registrara atraso educativo (repetencia y/o ingreso tardío al sistema) o que tuviera dificultades para finalizar sus estudios. El proyecto iba dirigido a jóvenes que superaran los 14 años de edad, que hubieran alcanzado cuarto grado de la escuela primaria o bien demostraran, mediante un examen, dominio de conocimientos equivalentes. Por otra parte, la nueva modalidad contaba con variantes específicas para varones y mujeres. Tres años más tarde, mediante el Decreto N° 16.957/50, se permitió el ingreso a las Misiones de los menores de 12 años. Hacia 1955, la experiencia se había extendido formidablemente, contabilizándose, por lo menos, 70 misiones.

En el año 1950, a través del Decreto N° 5.634, se fijó un plan de estudios particular para las escuelas industriales regionales mixtas. El ciclo de capacitación tenía una extensión de tres años de duración al cabo del cual se otorgaba un “certificado de capacitación” en el oficio elegido. Una vez concluidos los estudios en las regionales mixtas se podía acceder al primer año del ciclo de perfeccionamiento en las escuelas industriales dependientes de la Dirección General de Enseñanza Técnica.

Tal como podemos ver, el afán centralizador también afectó al circuito técnico. Llegados a este punto, debemos destacar que todo el proceso de estructuración del circuito de educación técnica se realizó dentro de un movimiento expansivo mayor del conjunto del sistema escolar. La modalidad técnica, que tanto interés historiográfico ha despertado, constituyó un eslabón más.

Por ese motivo, muy claramente, los documentos de la época expresaban que el norte de la tarea era: “La ingente obra técnica, administrativa y auxiliar cumplida durante la primera presidencia se tradujo en: crear lo necesario y eficiente; suprimir lo deficiente y superfluo; perfeccionar lo digno de subsistir”<sup>22</sup> Dentro de esa orientación general, si tomamos los datos suministrados en el balance de la acción del primer gobierno peronista en materia educativa, podemos colocar la expansión del circuito técnico en su justa medida. En lo que hacía al crecimiento de la matrícula destacaba que hacia 1946, en todos los niveles, la cifra de estudiantes ascendía a 1.267.459 (incluyendo universidad) y hacia 1952 a 1.512.184. La creación de escuelas técnicas formó parte de un proceso de construcción y ampliación de los establecimientos mucho mayor. La fuente de referencia nos habla de la creación de:

1.069 nuevos edificios para escuelas primarias, 1.064 nuevas secciones de jardines de infantes, 6.071 nuevas secciones de grado, 30 nuevos edificios y 141 nuevos colegios para enseñanza secundaria, 108 nuevas escuelas para la enseñanza técnica, 20 cursos de enseñanza nocturna de la misma rama, nuevas facultades y cátedras sumadas a un sinnúmero de creaciones, reflejan claramente el impulso dado a la educación del general Perón. (pp. 5-6)

<sup>22</sup> Ministerio de Educación de la nación: *Labor...op. cit.*, p. 5.

Esa ampliación edilicia había sido posible gracias a la expansión del presupuesto educativo. Éste pasó de 285.719.261 millones de pesos, en 1946, a 1.183.569.242 de pesos, en 1951. El presupuesto educativo para gastos ordinarios se fijó en 1.230.738.493 de pesos para los ejercicios 1953 y 1954 y en 1.815.946.671 de pesos para los ejercicios 1955 y 1956. De tratarse del mismo monto para cada uno de los años, la tendencia a incrementar el gasto educativo se mantuvo en un crecimiento moderado. La mayor partida presupuestaria fue acompañada de medidas que buscaban garantizar la gratuidad de la educación. Ejemplo de ello fue la eliminación por decreto, en 1952, del pago de derechos de exámenes y de matrículas para el nivel medio.

Por su parte, la educación pre-escolar sufrió un gran impulso. Cuando Perón llegó a la presidencia, sólo en 5 establecimientos de la Capital Federal existía educación preescolar. Hacia 1952 se habían sumado 636 secciones en todo el país. En lo que refería a la educación primaria, en las escuelas nacionales de provincia no existían ni quinto ni sexto grado. Por el contrario, hacia fines del primer gobierno peronista, funcionaba el nivel completo.

En ese sentido, entonces, el interés historiográfico sobre el circuito técnico ha sobredimensionado su expansión sin considerar que buena parte de lo allí actuado se encontraba operando también en el resto del sistema. Al igual que en el resto del sistema, podemos ver allí, un afán centralizador y unificador por parte del Estado que atravesó al conjunto de las transformaciones allí encaradas. Por otro lado, resulta razonable que el circuito técnico fuera utilizado para imponer una visión del trabajo, una determinada cultura obrera. De hecho, esa batalla también se desplegó en las modalidades no técnicas. Valga de ejemplo, la introducción en todas las escuelas de nociones de pre-aprendizaje o de aprendizaje general en los últimos grados de la educación común.

## Conclusiones

En el presente artículo intentamos reconstruir las principales intervenciones que, en materia curricular, efectuó el régimen peronista sobre el sistema educativo. Buscamos ver cómo se incorporaron dos grandes preocupaciones. Por un lado, la búsqueda de actualizar los contenidos a los cambios en la coyuntura política a través de la incorporación de tópicos de actualidad pero también sobre un balance previo. Se concebía que los diseños curriculares resultaban muy frondosos; desprovistos, además, de utilidad práctica para los alumnos. También, al carecer de regulación estatal, el sistema educativo se encontraba fragmentado. Por esos motivos, en la etapa se avanzó en, por un lado, reforzar los mecanismos de centralización y unificación del sistema. En este punto, los cambios a nivel administrativo operaron en esa dirección. En relación a ello, podemos mencionar la unificación de un Ministerio de Educación independiente separado del de Justicia. La unificación del currículum se inició en 1947 a partir de la delimitación de los fines y objetivos para el nivel primario (y también el secundario). Allí se buscaba dejar atrás una formación excesivamente teorizante o enciclopédica a partir de la división del currículum en dos grandes ejes: uno instructivo general y otro práctico (este último entendido como de “desarrollo”). Como vimos, se buscaba implantar un contenido uniforme y

una misma orientación para el conjunto del sistema educativo nacional. Dimos cuenta de cómo esa mayor centralización fue de la mano de lo que denominamos descentralización pedagógica: la incorporación de referencias regionales en los diseños curriculares para que cómo soporte próximo al niño convirtiera más comprensible procesos más generales.

Como evidenciamos, a partir de 1948, se buscó compensar el teoricismo de la escuela con la introducción de “nociones de pre-aprendizaje” a los efectos de proporcionar a los alumnos capacitaciones laborales mínimas o pericias generales vinculadas a determinados oficios. En este punto, se recuperaba la dimensión regional como orientadora de las pautas de pre-aprendizaje.

Si bien en la etapa no se llegó a sancionar un marco legal homogéneo -como por ejemplo la sanción de una Ley Educativa para el conjunto del sistema- sí resulta cierto que las distintas intervenciones se fueron ordenando en un todo coherente. De hecho, hacia 1953, se realizó una segunda serie de reformas que, de ningún modo, afectaron la esencia de lo actuado entre 1947 y 1949.

Como vimos en la introducción, generalmente, la etapa ha sido interpretada como un momento rupturista o de quiebre con la tradición previa. Sin embargo, a nuestro entender, el principal elemento del período reside el reforzamiento de una serie de elementos tendientes a fortalecer, por un lado, la unicidad del sistema educativo argentino -un currículum único y homogéneo, depurar los contenidos de aquello que no se llegaba a estudiar en el año escolar, tornarlo más relevante a través de incorporar nociones prácticas- y, por otro, (aunque no nos hemos ocupado de ello aquí) en ampliar el sistema mejorando los mecanismos de incorporación y de retención de la población escolar en el circuito educativo.

Lo dicho queda claramente verificado si comparamos ése momento con lo acontecido en materia educativa en la etapa posterior. Luego de la caída de Perón, en septiembre de 1955<sup>23</sup>, la estrategia para el ordenamiento de la vida educativa se va a fundar en una tendencia inversa: incrementar los niveles de descentralización tanto en el plano administrativo como en el curricular. En el plano administrativo, se iniciará la transferencia, por parte de la Nación a las provincias, de los establecimientos nacionales instalados en territorios provinciales (aquellos construidos al calor de la Ley Lainez) proceso que culminará, para el nivel primario, en 1978. En lo que refiere a la dimensión curricular, las distintas intervenciones sobre el currículum buscarán borrar la impronta homogénea de los contenidos a través de la implantación de “contenidos comunes, mínimos y básicos”. Éstos tenían como objetivo el permitir una mayor regionalización curricular recuperando las necesidades de cada una de las provincias en el diseño de los contenidos a enseñar en las escuelas argentinas. Dicho proceso tuvo como resultado una creciente fragmentación y segmentación del sistema, proceso que se correspondió con una mayor fragmentación de la clase obrera. Dicha tendencia se consolidará hacia la década del setenta. No ha sido objeto de este artículo reconstruirlo pero sí creemos que permite iluminar la importancia que cobró la etapa anterior justipreciando así el legado del peronismo.

<sup>23</sup> El 16 de septiembre de 1955, un golpe cívico-militar, puso fin a la segunda presidencia de Juan Domingo Perón luego del intento fallido de golpe meses más antes que culminó en el bombardeo a civiles en La Plaza de Mayo. Dicho proceso pasó a la historia como “Revolución Libertadora” debido a la caracterización de la figura de Perón como un tirano-dictador.

## Bibliografía

ADAMONVSKY, Ezequiel. *Historia de la clase media argentina*. Buenos Aires: Editorial Planeta, 2009

BALDUZZI, Juan. Peronismo, saber y poder. En: PUIGGRÓS, Adriana. *Hacia una pedagogía de la imaginación de América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Contrapunto, 1988, p.301-351.

CAMAROTTA, Daniel. El Ministerio de Educación durante el peronismo: ideología, centralización, burocratización y racionalización administrativa (1949-1955). En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA)*, vol. 15, año 2010, pp. 63-92.

CAMAROTTA, Adrián. Consideraciones sobre la educación media humanística bajo el primer peronismo (1946-1955): expansión de la matrícula secundaria, inversión estatal y orden educativo meritario En: [en línea], *Temas de historia argentina y americana* 19 (2011a). Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/consideraciones-educacion-media-humanistica.pdf> [Fecha de consulta: 25 de abril de 2013]

CAMAROTTA, Adrián. El cuidado de la salud de los escolares en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo (1946-1955). Las libretas sanitarias, las fichas de salud, y las cédulas escolares. En: *Propuesta Educativa*, FLACSO, n°35, junio 2011, Buenos Aires: Argentina, 2011b.

CUCUZZA, Rubén. *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1946-1955)*. Buenos Aires: Editorial Los libros del riel, 1997.

-FIORUCCI, Flavia. El Campo Escolar bajo el Peronismo 1946-1955. En: *Revista de historia de la educación latinoamericana*, Vol. 14 No. 18, enero – junio 2012 - ISSN: 0122-7238 - pp. 139 – 154.

GARCÍA, Amelia Beatriz y MIRALLES, Glenda. Tierra de promisión: la Patagonia en los manuales Estrada durante el primer peronismo. En: Publicación del *Instituto de Estudios Socio-Históricos - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad de La Pampa*, número 12, año 9, La Pampa: Argentina: 2008.

GVIRTZ, Silvina. La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón- Argentina 1949-1955 En: *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, vol. 10, N° 1, enero-junio, 1999a

GVIRTZ, Silvina. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba, 1999b.

GVIRTZ Silvina. La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios 1949-1955. En: RAANAN Rein y SITMAN, Rosalie (eds). *El primer peronismo*, Buenos Aires: Lumiere, 2005.

HIRSCHEGGER, Ivana. La enseñanza primaria en el marco del Estado de Bienestar: los planes de obras y la expansión de los servicios educativos en dos municipios de Mendoza, 1946-1955. En: *Antítesis*, vol. 3, n° 6, julio –diciembre de 2010, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil.

MOLLIS, Marcela. La historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una universidad para hombres y mujeres que trabajan. En: Revista *Educação y sociedade*, Año 12, n° 39, Campiñas, 1991, p.47-93.

PINEAU, Pablo. *Sindicatos, Estado y educación técnica (1938-1968)*. Buenos Aires: CEAL, 1991.

PINEAU, Pablo. ¿Por qué triunfó la escuela? En: PINEAU, Pablo, CARUSO Marcelo, y DUSSEL, Inés. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós, 2007, p.27-52.

PETTITI, Eva Mara. El viejo problema del analfabetismo sigue en pie: el escenario educativo en la provincia de Buenos Aires en la década del '40. En: *Antíteses*, vol. 5, núm. 9, enero-julio, 2012, pp. 351-370, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil

PINEAU, Pablo y DUSSEL, Inés. De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En: PUIGGRÓS, Adriana. *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna, 1995, p.107-173.

PLOTKIN, Mariano. *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista, 1946-1955*. Buenos Aires: Ariel, 1995.

POSTA, Viviana y UANINI, Natalia. “Educación y construcción de tradiciones: las versiones de la historia. Córdoba, 1946-1955” en *Cuadernos de Historia*, Número 1, Volumen 1, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

PUIGGRÓS, Adriana. *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna, 2006.

PUIGGRÓS, Adriana y BERNETTI, José Luis. (1986) Las reformas del sistema educativo. En TEDESCO, Juan Carlos *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1° edición de 1986, 2009, pp. 129, 230-231.

PUIGGRÓS, Adriana y BERNETTI, José Luis. *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna, 1995.

RUIZ, Guillermo. La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza. La educación secundaria durante las primeras décadas del siglo XX. En: *Anuario de Investigaciones* de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Vol. XV. Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones, 2008, p. 307-318.

RUIZ, Guillermo. La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo. En: *Anuario de Investigaciones* de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Vol. XVI. Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones, 2010, p. 265-276.

RUIZ, Guillermo. *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Buenos Aires: Eudeba, 2012.

SÁNCHEZ ROMÁN, José Antonio. “De las “escuelas de artes y oficios” a la Universidad Obrera Nacional: Estado, élites y educación técnica en Argentina, 1914-1955” En *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 10 (2007), Madrid: España, 2007, pp. 269-299.

SARMIENTO, Domingo Faustino. *La educación popular*. Argentina: Buenos Aires, La Plata, UNIPE, 2011.

SARTELLI, Eduardo. Celeste, blanco y rojo. Democracia, nacionalismo y clase obrera en la crisis hegemónica. En *Revista Razón y Revolución*, nro. 2. Buenos Aires: Ediciones ryr, 1996, p.1-60 de la edición electrónica consultada el 27/9/2012 del sitio: <http://www.razonyrevolucion.org/textos/revryr/luchadeclases/ryr2SartelliCeleste.pdf>

SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel. *Educación y Política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2006.

SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel. Clases dirigentes en formación: enseñanza técnico-profesional y socialización política durante el gobierno justicialista. En: ASCOLANI, Adrián (comp.). *El sistema educativo en Argentina. Civilidades, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Buenos Aires, Argentina: Laborde editor, 2009.

TEDESCO, Juan Carlos. *La educación en argentina. (1930-1955)*. Buenos Aires: CEAL, 1980.

WIÑAR, David. *Poder político y educación: el peronismo y la CNAOP*. Buenos Aires: ITDT, 1979.

WEIMBERG, Gregorio. *El descontento y la promesa*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1985.

*Recebido em novembro de 2013*  
*Aprovado em fevereiro de 2014*

**OSTENTOR BRAZILEIRO. JORNAL LITERÁRIO E PICTORIAL (1845-1846): UM PROJETO EDUCATIVO DO CIDADÃO BRASILEIRO<sup>1</sup>**

*Ostentor Brasileiro. Pictorial and literary journal (1845-1846): An educational project of the Brazilian citizen*

Tatiane de Freitas Ermel<sup>2</sup>

Marcelo da Silva Rocha<sup>3</sup>

**RESUMO**

O percurso histórico dos periódicos no Brasil do século XIX não pode ser aduzido sem uma aproximação com a história do país e de suas discussões mais importantes, vinculadas à formação educacional, à instrução de valores, hábitos e cultura de comunidades locais bem como à contribuição para a formação de uma consciência nacional. Nesse sentido, buscamos examinar, a partir do discurso do *Ostensor Brasileiro – Jornal Literário e Pictorial*, publicado entre 1845-46, o aspecto formativo do indivíduo, dentro de uma perspectiva geral, e seus vínculos a um processo, ainda incipiente, de sentimento ou de consciência nacional. Assim, o liame que articula as relações entre a incorporação de valores e temas como instrução primária, poesia, matrimônio, manifestações literárias, bailes e festas busca analisar, ao mesmo tempo, nas páginas do periódico: um retrato do Brasil, ostentado com orgulho em imagens e textos, e uma intenção programática e política de reconhecimento do país como, efetivamente, autônomo e independente.

**Palavras-chave:** História da Educação; História da Mídia; Periódicos brasileiros; *Ostensor Brasileiro*.

**ABSTRACT**

The historical trajectory of journals in Brazil in the 19th century can not be put forward without a rapprochement with the history of the country and its most important discussions, linked to the educational formation, the education values, habits and the culture of local communities as well as the contribution to the formation of a national consciousness. Therefore, we examine, from the discourse of *Ostensor Brasileiro - Pictorial and literary journal*, published between 1845-46, the formative aspect of the individual, within a general perspective, and his links to a process, still incipient, of feeling or national consciousness. Still, the connection that articulates the relation between the incorporation of values and issues such as primary education, poetry, marriage, literary events, dances and parties, analyzes, at the same time, the pages of the journal: a representation of Brazil, showing images and texts proudly, and a programmatic intention and political recognition of the country, effectively, as autonomous and independent.

**Keywords:** History of Education, History of Media; Brazilian journals; *Ostensor Brasileiro*.

<sup>1</sup> Parte deste trabalho foi apresentado no 19º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense em História da Educação, em novembro de 2013, Pelotas/RS.

<sup>2</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista da Capes. E-mail: tatiane.ermel@acad.pucrs.br.

<sup>3</sup> Doutor em Teoria da Literatura, com estágio de pós-doutorado concluído na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa. E-mail: marcelorocha@unipampa.edu.br.

O *Ostensor Brasileiro*, objeto deste estudo, foi fundado no Rio de Janeiro, e possuía como editores Vicente Pereira de Carvalho Guimarães (romancista e poeta português) e João José Moreira. Circulou entre os anos 1845 e 1846, com periodicidade irregular, sem indicação de dia e mês, totalizando 52 números publicados, 416 páginas e 54 gravuras e com poucas indicações de autoria. A organização deste material foi realizada pela Fundação Biblioteca Nacional, produzindo uma edição *fac-similar*, publicada em 2010<sup>4</sup>. Como um periódico de linha claramente progressista, seu conteúdo visa denunciar problemas em diferentes aspectos da nação brasileira, e, ao mesmo tempo, lançar guias a serem seguidas para o progresso e desenvolvimento<sup>5</sup>. Cardoso (2011, p. 23) enquadra o periódico como uma das primeiras revistas de variedades organizadas no Brasil. Neste mesmo contexto, *O Museu Imperial: Jornal das Famílias Brasileiras* (1838-1844); *Correio das Modas* (1839-1840); *Minerva Brasiliense* (1843-1845); *Ostensor Brasileiro* (1845-1846); *Museu Pitoresco, Histórico e Literário* (1848); o *Jornal das Senhoras* (1852-1855), *Brasil Ilustrado* (1855-1856), assim como *O Jornal das Famílias* (1863-1878)<sup>6</sup> divulgavam em suas páginas “estampas e/ou ilustrações impressas na própria página, juntas ao texto, por clichê ou por processos litográficos”.

**Figura 1:** Ostensor Brasileiro. Jornal Literário e Pictorial. 1845-1846. Tomo 1. (s/p)



**Fonte:** Fundação Biblioteca Nacional (2010).

<sup>4</sup> A obra é organizada com uma apresentação, de autoria de Eliane Perez e Marco Lucchesi, (p.7-9), a reprodução de todos os números do jornal, o índice onomástico e o índice de assuntos. (*Ostensor Brasileiro: jornal literário e pictorial*. Ed. Fac-similar. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010. 496 p.).

<sup>5</sup> No início do século XIX surge uma figura de homem público, até então inexistente no território da América portuguesa, o redator panfletário. Entre as mutações culturais vindas com a manifestação da modernidade política ocidental, surge esse homem de letras, em geral visto como portador de uma missão, ao mesmo tempo política e pedagógica. Influenciados pelos processos de independência dos Estados Unidos, a Revolução Francesa e os movimentos liberais ibéricos. Estes publicavam livros e, sobretudo, impressos de combate imediato, e apoio/ataque a pessoas e facções e de propagação de novas ideias, dirigidos ao povo ou à nação ou, quando fosse o caso, para formá-los (MOREL, 2011, p.35)

<sup>6</sup> Sobre, ver Bastos (2002).

Figura 1: Ostensor Brasileiro. Introdução. *Jornal Literário e Pictorial*. n. 1, 1845. p.1



Fonte: Fundação Biblioteca Nacional (2010).

A aposta do *Ostensor* parecia ser, também, visual, ou seja, a publicação visava a um público pouco instruído, tentando galvanizá-lo pelo recurso imagético. As gravuras serviriam ao mesmo tempo para “ostentar” (como indica o próprio nome do Jornal), ou falar aos olhos do público, mostrar com orgulho o nosso país e, além disso, como instrumento eloquente de complemento às descrições da paisagem urbana e natural do Brasil. Talvez esta idiossincrasia fosse a esperança dos editores em marcar sua diferença, em meio a tantas publicações congêneres.

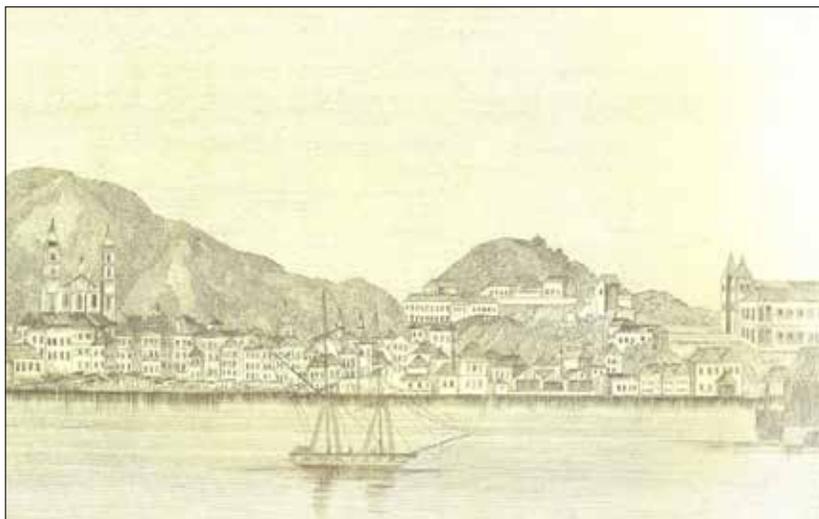
Conforme salienta Pina (2006), a economia de mercado vinculada à prática jornalística, na primeira metade do século XIX, dependia muito da transposição ornamental de elementos visuais e auditivos da cultura brasileira para as páginas dos jornais. Apenas assim o leitor – na condição de consumidor – seria, então, seduzido. Desse modo, sobre a relação entre o leitor e a imprensa, a autora destaca:

A sociedade brasileira, até a difusão da imprensa, em meados do século XIX, mantém hábitos culturais formados no âmbito da oralidade, isto é, o leitor brasileiro foi criado nos limites da palavra espetáculo. O ornato o seduz, a reflexão o afasta. É preciso reeducá-lo. (1991, p.71)

Côncios desta necessidade, os editores do *Jornal Literário e Pictorial*, apresentam gravuras do Brasil, com paisagens especialmente do Rio de Janeiro, mas que mostram, também, as fortificações da Bahia e o Teatro de Pelotas, na Província do Rio Grande do Sul, referido como “o mais belo teatro da província” (n.1, 1845, p. 67). Em relação às imagens e, em especial, à arquitetura em seu espaço urbano, Gonçalves (2011) examina o primeiro artigo da revista, assinado por J.A. Cordeiro. Nele, o autor salienta *um olhar filosófico* lançado sobre a cidade do Rio de Janeiro destacando, assim, que a emoção

própria a esta mirada origina-se do orgulho da nossa pátria e de seus monumentos e cujo corolário é dignificarmo-nos diante de nós mesmos e dos olhos do mundo inteiro.

**Figura 3:** Vista de uma parte da cidade do Rio de Janeiro.



Fonte: *Ostensor Brasileiro*, n.7, 1845, p. 51.

De outro lado, há uma perspectiva alternada, no que se refere à arquitetura e que se revelará, igualmente, na perspectiva da crítica literária. Assim, conforme Gonçalves, o modelo arquitetônico da Europa, a despeito de sua condição de “termômetro da civilização” deveria ser deixado de lado, em favor do estudo da América, ou seja,

Quanto aos artefatos, contrariando o estrangeiro, que não parece encontrar edifício digno das regras arquitetônicas fora da Europa, o autor (J. A. Cordeiro) pretende convencer o leitor de que estes existem e, para isso, propõe um percurso dos lugares onde “a mão do constructor os ergueu, segundo os preceitos de sua arte e a influência de sua época”. (2011, p.84)

A paisagem do Rio de Janeiro estaria de acordo, então, com a construção de um imaginário articulado à perspectiva cultural. A arquitetura, portanto, integra-se ao componente memorialista, à percepção visual e ao cotidiano. Ademais, a ruptura com o modelo europeu reforça a agenda política de independência, voltando os olhos para a singularidade e novidade da construção arquitetônica na América.

Dentre os inúmeros temas abordados em *Ostensor Brasileiro* destacamos o espaço urbano e o meio ambiente, valores, sentimentos, diversões, educação, religiosidade, intelectualidade, Filosofia, poemas, romances, revoluções, Patrimônio Cultural, monumentos, biografias de personagens importantes, entre outros.

O objetivo principal deste estudo é analisar uma parcela de artigos publicados em *Ostensor Brasileiro* (1845-1846) relativos ao amplo aspecto formativo do indivíduo bem como seu vínculo a um processo, ainda que incipiente, de configuração de um sentimento ou consciência nacional. Para tanto, selecionamos uma série de cinco (5) textos sobre a

instrução primária e outros relativos aos valores e formação moral da sociedade brasileira, tais como casamentos, assuntos religiosos, filosofia, intelectualidade, diversões, condições sociais das mulheres (deste último, uma série de 9 textos), além de representações pela literatura, no exame de um romance histórico e de um trecho de uma crônica de Joaquim Manuel de Macedo. A escolha por esta diversidade de temas/assuntos para análise se justifica por entendermos que, no âmbito da história cultural, a formação do indivíduo perpassa diferentes instâncias sociais e culturais, e, no caso de organização educacional incipiente, outras instituições (família, igreja, estado) ocupam papel central nesta configuração.

### O século XIX: suas transformações e a imprensa

O início do século XIX foi marcado por uma série de transformações que alteraram profundamente as relações entre Portugal e sua colônia, o Brasil. Podemos destacar a transferência da Família Real Portuguesa e sua Corte para a cidade do Rio de Janeiro (1808), a elevação do Brasil a Reino Unido de Portugal (1816), a supressão da censura prévia e regulação da liberdade de imprensa (1821) e, finalmente, a Independência do Brasil (1822), como acontecimentos que modificaram definitivamente o quadro político e cultural.

A história dos periódicos no Brasil está entrelaçada com a instalação da imprensa régia no país, em 1808, que visou, primeiramente, a publicação de atos/documentos oficiais, mas em pouco tempo começou a publicar obras que abrangeram muitos campos do conhecimento (MINDLIN, 2010, p.19)<sup>7</sup>. O primeiro jornal publicado no Rio de Janeiro foi a *Gazeta do Rio de Janeiro*, a partir de 1808, pela Imprensa Régia<sup>8</sup>.

De acordo com Knauss (2011, p. 9), é no “contexto da Independência, entre 1820 e 1821, que os jornais no Brasil começam a se afirmar como veículos de opinião e mobilização social, acompanhando os rumos da política”. Já no período pós-Independência, *Aurora Fluminense* e o *Jornal do Comércio*, ambos fundados em 1827, orientavam a “construção de um discurso de cunho político a base de sua produção editorial” (BARBOSA, 2007, p.16).

As revistas, seguindo as tendências europeias, difundiram-se de forma significativa em algumas cidades brasileiras, fazendo uso da imagem como forma de atingir uma maioria da população analfabeta. A comunicação realizada a partir das caricaturas e desenhos possuiu um instrumento de crítica a partir do humor. A Igreja, Governo e Escravidão foram temas recorrentes na produção dos caricaturistas, assim como a figura de D. Pedro II (MARTINS, 2006).

Ao longo da primeira metade do século XIX vemos aflorar uma variedade de títulos, alguns que circulam até hoje, mas a maioria com existência efêmera: *Revista do*

<sup>7</sup> A partir de 1815 a Imprensa Régia passou a chamar-se Real Oficina Tipográfica, sendo substituída, em 1821, por Tipografia Nacional e, com a Independência do Brasil, em 1822, recebeu o nome de Imprensa Nacional, o qual mantém até hoje (ABREU, 2010, p. 43-43).

<sup>8</sup> Neste mesmo ano, Hipólito da José da Costa, brasileiro exilado em Londres, iniciou a publicação, da capital londrina, do *Correio Braziliense*. “Ambos os jornais – *Gazeta do Rio de Janeiro* e *Correio Braziliense* – teriam praticamente a mesma duração e encerraram suas atividades às vésperas da Independência” (MARTINS, 2006, p.19)

<sup>9</sup> Em São Paulo, o primeiro jornal que surgiu foi o bissemanário *O Paulista*, em 1823, manuscrito e publicado pelo professor de gramática latina e retórica, Antônio Mariano de Azevedo Marques (MARTINS, 2006, p.17)

*Instituto Histórico e Geográfico* (1839-); *Minerva Brasiliense* (1843-1845); *O Recreador Mineiro* (1845-1848); *O Carapuço*, de Pernambuco (1832-1842); *O Musaico, da Bahia* (1844-1847), *O Monitor Campista*, do Rio de Janeiro (1834-2009). Os primeiros jornais constituíam, em alguns casos, através de redes de sociabilidade, dentro das condições da época, formadas no Brasil recém-independente que visava a construção da nação (MOREL, 2011, p. 41)

Em relação aos primeiros momentos de Império Brasileiro, Martins (2006, p. 23) salienta que:

A atmosfera de culpa e medo que marcara a Colônia em parte se rarefez no Império, diante do avanço de ideias liberais. Mas a mudança fundamental ainda não ocorrera. Em lugar da República laica, vingara a Monarquia Católica, com a Igreja e o Estado partilhando do poder, cerceando educação e mentes.

Em relação à nomenclatura, cabe ressaltar que os limites entre jornal e revista mantiveram-se bastante fluídos ao longo do século XIX. Era comum os próprios redatores usarem os termos como sinônimos (CARDOSO, 2011, p.19). De modo geral, o termo “periódico” servia para diferenciação dos livros.

As manifestações literárias também ganharam espaço nas páginas dos periódicos, promovendo diferentes gêneros, especialmente o folhetim cuja estrutura afigurada no rodapé dos jornais, antecipou o formato da crônica, conforme conhecemos hoje, além de subdividir em capítulos alguns dos textos romanescos que formariam o cânone da literatura brasileira oitocentista.

Além da relevância cultural, a imprensa servia como estímulo econômico aos escritores de uma literatura nacional ainda em processo de consolidação identitária. Assim, a recepção dos jornais aos nossos autores de ficção, além da subsistência, garantiria, igualmente, certa repercussão pública de seus textos em um cenário cujo sistema literário ainda voltava-se, majoritariamente, à literatura estrangeira.

No entanto, a participação dos escritores na imprensa não se constituía em unanimidade, no que diz respeito aos seus resultados na literatura. De certo modo, muitos escritores não se sentiam à vontade no *métier* das redações de jornais, em função do caráter mercantilista de muitos periódicos e que não correspondia à perspectiva da ficção em sua função artística ou de fruição estética.

É, portanto, nesta ambivalência relacional entre literatura e jornalismo que se justifica o questionamento de João do Rio, no livro-inquérito *O momento literário*, quando pergunta aos nossos escritores: “o jornalismo, especialmente no Brasil, é um fator bom ou mau para a literatura?”. As respostas entre os entrevistados, à parte de algumas omissões e tergiversações, foram bastante divididas. No entanto, talvez Medeiros e Albuquerque tenha feito a síntese mais adequada da circunstância em que viviam os nossos autores e a relação com imprensa escrita da época:

É certo que a necessidade de ganhar a vida em misteres subalternos de imprensa (sobretudo o que se chama ‘a cozinha dos jornais’; a fabricação rápida de notícias vulgares), misteres que tomam muito tempo, pode impedir que homens de certo

valor deixem obras de mérito. Mas isto lhes sucederia se adotassem qualquer outro emprego na administração, no comércio, na indústria... O mal não é do jornalismo: é do tempo que lhes toma um ofício qualquer, que não os deixa livres para a meditação e a produção. (RIO. p.165, s/d. )

Em primeiro lugar, a imprensa aparece como um “mister subalterno”. Ao lado dessa constatação, há o diagnóstico de que esta ocupação tomaria o tempo que poderia ser destinado à escrita de uma grande obra, cotejando, assim, ao caráter efêmero do texto jornalístico a perenidade que se supõe de um clássico da literatura. Logo, se o espaço da imprensa facultava, de um lado, a subsistência de nossos literatos, por outro, segundo o argumento, impediria a elaboração de uma obra ficcional de vulto e, nessa aporia, produzia-se a literatura consumida, ainda de maneira tímida, pelo incipiente público-leitor da época.

Para Machado de Assis, contudo, o jornal não deveria ser compreendido como um suporte menos importante se comparado ao livro, tampouco se constituía como conspiração de uma possível grande obra literária, em seu processo de gênese. Ao contrário disso, o autor de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* via no jornal uma possibilidade de democratização do texto escrito para novos públicos e que deveria ser tão valorizado quanto o teatro. Essa perspectiva de Machado é ressaltada por Guimarães ao pesquisar os leitores do autor fluminense:

Machado nunca se mostra horrorizado diante das exigências materiais da arte ou revela desconforto com as exigências comerciais colocadas à atividade do escritor. Pelo contrário, ele rejubilava-se com a relativa despersonalização da atividade literária e via no jornal veículo por excelência da literatura popular, a vantagem de conferir alguma autonomia ao homem de letras, nos tempos passados subjugado pela existência parasita “em que a consciência sangrava quando o talento comprava uma refeição por um soneto” (2004, p. 114).

Desse modo, a história da literatura brasileira deve registrar em seu percurso um capítulo especial à relação entre nossos escritores e a imprensa no Brasil. À parte de alguns olhares de desconfiança de alguns autores que viam na redação dos jornais a representação da “indústria devoradora de gênios”, é certo que os jornais facultaram subsídios econômicos e a popularização de nossos escritores que, de sua parte, emprestaram a técnica do texto narrativo à linguagem jornalística em um diálogo tão profícuo quanto polêmico e que persiste até hoje.

### *Ostensor Brasileiro e a Instrução Primária*

A concepção de educação, proposta no *Ostensor Brasileiro*, era compreendida do nascimento até a morte, sendo ao mesmo tempo física, intelectual e moral. A teoria de melhoramento da espécie humana era citada como forma de elevar o indivíduo (e o país) ao tão almejado desenvolvimento, já que a “palavra – educação – segundo Spurzhein<sup>10</sup>,

<sup>10</sup> Teoria de desenvolvimento da espécie humana.

compreende tudo quanto pode contribuir para o aperfeiçoamento e cultura da espécie humana; e – educar – diz Kant, é desenvolver em qualquer indivíduo toda a perfeição de que for susceptível” (*Ostensor Brasileiro*, n.6, 1845, p.41).

A importação de métodos e sistemas de ensino europeus é considerada como incapazes de suprir as necessidades nacionais. Aos intelectuais brasileiros que traduziam obras sobre este assunto, ficava a crítica, já que poderiam “prestar grandes serviços ao Brasil compondo um manual para professores de educação primária no Brasil” (*Ostensor Brasileiro*, n.8, 1845, p.57)

O progresso é vislumbrado a partir da ação “moralizadora do povo”, sendo que esta se daria pela educação primária igualitária para todas as classes, pois, o que até então determinava a instrução seria a carreira que os indivíduos pretendem percorrer e não a classe. Com a inexistência de uma estrutura de ensino, o *Ostensor* lança seus questionamentos aos leitores,

Seria uma impertinência o de se pretender demonstrar hoje que a educação acomoda a todas as classes da sociedade e uma necessidade absoluta; as vozes de tantos homens ilustres poderão em fim calar os silvos dessas víboras destruidoras da humanidade; porém, se ela é uma necessidade absoluta, qual a razão porque vemos entre nós em completo abandono a das classes inferiores, ao mesmo passo que se multiplicam os meios de educar mal as classes elevadas da sociedade? Qual a origem de cegueira tão completa ou de abandono tão degradante para aqueles que deviam olhar por objetos de tanta magnitude? (*Ostensor Brasileiro*, n.5, 1845, p.33)

A busca por uma unidade na educação, “onde todas as classes recebem uma mesma instrução primária, para que o general e o soldado, o supremo magistrado e o simples oficial de policia, o rico e o pobre, sintam, pensem e obrem, a certos respeitos, uniforme”. Esta tarefa era descrita como árdua, um desbravar, limpar, derrubar, cortar, queimar, arrancar, cavar para enfim, começar, com muita força, a institucionalização de um sistema de ensino primário brasileiro,

E o que devemos fazer, apesar de não termos que semear em mata brava, mas em chão áspero e estéril? Cortar abusos, derrubar opiniões erradas, queimar livros inúteis ou perniciosos, arrancar vícios arraigados, a limpar as almas impuras e cavar esses terrenos virgens onde cardos e espinhos não brotaram ainda. (...) Também havemos de começar derrubando a má vontade de alguns, desfazendo dúvidas e incertezas, arrancando (é esse o nosso propósito) do centro emaranhado de especulações e egoísmos braços fortes, que os temos. (*Ostensor Brasileiro*, n.6, 1845, p.42)

Como é sabido, a instrução primária no Brasil – ler, escrever, contar - no Oitocentos, era destinada a uma parcela restrita da população, ou seja, para uma elite que estudava nas poucas aulas régias que existiam ou através da contratação de professores particulares<sup>11</sup>.

O magistério é o problema destacado a seguir, já que considerava-se que não poderíamos falar em instrução sem formação de professores habilitados para tal função,

<sup>11</sup> Sobre, ver Vasconcelos (2005).

formando o ciclo vicioso da educação. A instalação das Escolas Normais estava em processo incipiente<sup>12</sup>. O Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro é chamado como a “Escola Normal que faltava uma disciplina de Pedagogia”, sendo que esta deveria dar ênfase à instrução religiosa e moral dos alunos que se destinam ao magistério.

Quanto ao método mútuo/monitorial, severas críticas são lançadas contra sua capacidade de suprir os rudimentos mais básicos da educação e sua incapacidade de abranger um número de alunos com idades distintas. O artigo segue destacando a atribuição deste método a Lancaster é errôneo, já que, “antes dele o doutor André Bell e o cavaleiro Paulet tinham posto em prática o ensino mútuo, e muitíssimo antes destes refere Pedro de la Vailé em sua viagem as Índias Orientais, começo do século 17, que aí o viu geralmente em prática”. (*Ostensor Brasileiro*, n.9, 1845, p.65)

Considerado “puramente mecânico”, o método mútuo não seria próprio para desenvolver faculdades mentais e intelectuais dos educandos. O monitor (um menino) não poderia fazer o papel do professor já que ele mesmo muitas vezes nem compreende o conteúdo na sua essência. Mesmo em defesa do método individual, considerado o “melhor de todos”, reconhece a necessidade que se levou a passagem do individual para mútuo<sup>13</sup>. A proposta do *Ostensor* é dividir a escola em 3 classes distintas, aplicando o método Lancaster somente na inferior (por seu atraso). Todas as aulas deveriam seguir o método simultâneo mútuo. Já para as demais, seriam ocupadas pelo método simultâneo puro, o único que além do individual, coloca o professor na necessidade e possibilidade de servir-se dos verdadeiros métodos de transmissão, o intuitivo, o curístico, o acroamático, o eromático, o analítico e o sintético (*Ostensor Brasileiro*, n.9, 1845, p.66).

A instrução moral segue em destaque, já era compreendida como algo a ser construído em espaços além da escola. A faculdade imitativa da criança era considerada “melindrosa”, mas de fácil direção. O problema da sociedade escravocrata e a educação das crianças é descrito pela passagem: “Que boas lições poderá dar uma escrava, viciosa por índole, e quase sempre viciosa para chegar a ser mãe, e pode ser ama?” (*Ostensor Brasileiro*, n.15, 1845, p. 114). A índole, os vícios, as enfermidades compreendiam aspectos que a sociedade brasileira deveria dar atenção para alcançar o progresso. Seria tempo cuidados com as gerações futuras, já que as anteriores estavam fadadas ao fracasso de sua formação,

acordamos tarde, se acordarmos agora, para curar as mazelas desta geração que passa; ela vai precipitando-se no túmulo com seu egoísmo e sede de especular; curá-la radicalmente é impossível; choremos, porém que nos console a ideia de que será melhor a futura, e trabalhemos para que o seja. (*Ostensor Brasileiro*, n.15, 1845, p. 114)

Neste contexto, D’Incao (2000) salienta que os cuidados e a supervisão das mães passam a ser muito valorizados, ganhando força a ideia de que é importante que “as

<sup>12</sup> Sobre Escolas Normais no Brasil, ver Araújo et alii (2008).

<sup>13</sup> Ao contrário do posicionamento do periódico, Hipólito da Costa, em 1816 defende e recomenda o Método Lancaster para o Brasil. Sobre, ver Bastos (2005). Sobre o método, ver Bastos; Faria Filho (1999); Faria Filho (2000).

próprias mães cuidem da primeira educação dos filhos e não os deixem simplesmente soltos sob influência de amas, negras ou estranhos “moleques” da rua” (p.229).

### Formação moral da sociedade: matrimônio, bailes, amor e mulheres

No âmbito geral, quanto à incorporação de valores, virtudes e da moralidade formadora da sociedade, da constituição nacional e sob forte influência católica, alguns temas, como poesia e matrimônio, os bailes, festas, o amor e a independência política e social das mulheres, indicam a cultura existente nesta metade de século.

Nos fragmentos da caderneta de viagem, de José Mármol<sup>14</sup>, temos a defesa da liberdade da prática poética, assim como da liberdade de imprensa. Quanto ao matrimônio, reconhecido o Católico como o melhor de todos e que “reduz-se, como todos sabem, e alguém a seu pesar, a união indissolúvel de um só homem com uma só mulher; salvo as exceções que traz consigo toda a regra geral, por muito boa e santa que ela seja” (*Ostensor Brasileiro*, n. 27, p.211)

José Mármol é claro ao distinguir a poesia do casamento, já que ao casar-se sai de cena a poesia e “começa a prosa, bem como a prole: adeus braços, adeus olhos, adeus tudo; sai a poesia pela mesma porta por onde entrou o marido!”. Citando Balzac, destaca que entre os 18 e 30 anos acham-se encerrados toda a poesia e todo o amor de uma mulher, porque sua inteligência acha-se desenvolvida a par de seu coração. Para concluir suas reflexões, o matrimônio é “cristão, social, eminentemente moral, porém não poético; - isto é tudo quanto dizemos”. (*Ostensor Brasileiro*, n. 27, p.213).

Quanto aos divertimentos, uma série de três reportagens intituladas “Os bailes” nos remetem a extratos de uma tese defendida pelo Dr. Francisco Bonifácio de Abreu, que pela sua “semelhança com os de Montaigne assim como seus diálogos”, foi suprimida pela Faculdade de Medicina<sup>15</sup>. Relacionando os bailes com questões de Saúde Pública, o autor tece uma série de comentários e recomendações quanto aos preparativos e a frequência aos bailes, fazendo o questionamento: “os bailes motivam alguma quebra na saúde pública?”.

A fim de responder tal questão, um primeiro texto aborda a questão do ar como ponto de propagação de enfermidades e mal estar. Os aglomerados de pessoas provocam a inalação de “substâncias heterogêneas a antípodas em suas propriedades, senão mesmo que desfalcado em sua porção mais vital; e assim a respiração” (*Ostensor Brasileiro*, n.38, p.301). Assim, também ressaltava o uso de perfumes, tão apreciados pelas mulheres,

Ora, se há um objeto sobre que o belo sexo devaneia – são os perfumes “em suas casas cada uma se deixa atuar por seus gostos e caprichos; mas em uma reunião não sucede assim, cada uma está sujeita aos de todas; e isto não é impunemente que se passa, muita feita aparecem palpitações, tonturas, náuseas, vômitos, etc. (*Ostensor Brasileiro*, n.38, p.301).

<sup>14</sup> Um dos poucos artigos com autoria, “A poesia e o matrimônio” (Fragmento da minha caderneta de viagem) Por José Mármol. (*Ostensor Brasileiro*, n.27, p.210-212).

<sup>15</sup> Sobre as teses da Faculdade de Medicina, ver Gondra (2004).

No próximo trecho da tese, o tema da alimentação é colocado como outro problema de saúde, já que as moças, nos “preparativos” para os bailes, se torturavam com dietas muito rigorosas. O uso de coletes e cintos muito apertados e que comprometiam a própria respiração, também deveriam ser evitados.

Ainda, na mesma reportagem, são descritas 10 recomendações para bailes, tais como as reuniões não serem repetidas e preferencialmente ao ar livre, dispensar novas mãos de tintas nas paredes e, a qualquer incomodo retirar-se, acabar mais cedo, tomar a refeição como de costume, não usar vestidos apertados. Em síntese, pelo apreço físico, muitas doenças e mortes eram causadas.

Passando pelos divertimentos dos bailes, ao amor é destinado espaço em um diálogo entre o Príncipe, Célio e Ayo, intitulada “O Curioso Cortesão”, de autor desconhecido. A obra é dedicada a Dom José de Lancastre Conde de Figueiró e seus manuscritos são pertencentes à Biblioteca Pública da Corte. Os extratos foram publicados ao longo de 4 números do periódico, enfatizando uma possível definição do amor e como este se distingue do desejo.

Com suas variações, o amor é primeiramente descrito pela sua natureza vaga, quase impossível de explicar pelas palavras,

Amor é um não sei que, que vem não sei por onde, mandam não sei quem; enquadra-se não sei como; contenta-se com não sei que; sente-se não sei quando; mata não sei porque; e finalmente o atrevido amor sem romper as carnes de fora nos de sangra as entranhas a dentro. (*Ostensor Brasileiro*, n.10, 1844, p.75)

Semelhante a razão, por ser compreendido como a mesma verdade, ao amor se guardam todas as leis da honestidade, pois os amantes queriam mais honra e o bem a quem ama. Também, vislumbrado enquanto arte, pois alcançam coisas impossíveis e dificuldades. Sem semelhança ao desejo, o amor seria mais nobre, já que o desejo seria o ausente, aquilo que “infra com a possessão e o gozo do bem” (*Ostensor Brasileiro*, n.10 1844, p.75).

O amor é entendido como ser único, destinado a um mesmo objeto e não geral, ou seja, “quem diz que tem amor a muitos é sinal que não tem amor a ninguém”. Ainda, para ser perfeito “deve ser correspondente, ficando sendo amado e amante, por participar e ser participante, satisfazendo um ao outro no que imaginam lhe faltam e mais desejam. (*Ostensor Brasileiro*, n.12, 1844, p.91). Para finalizar a série de reportagens, remetem-se as diferentes naturezas do amor, das muitas opiniões entre poetas e autores antigos,

Uns dizem ser filho de Marte, quando atrevido. Outros de Mercúrio quando sábio e elouquente, alguns quando vil lhe dão por pai a Vulcano e quando belo, formoso e amoroso, o fazem filho Venus. Outros, há que em quanto liberal, querem seja filho do povo (que significa influência e abundância) e de Penia, que quer dizer pobreza e defeito (*Ostensor Brasileiro*, n.14, p. 106)

De acordo com D’Incao (2000), o amor, no período romântico da literatura brasileira, especialmente a urbana, representa um estado da alma e, a escolha do cônjuge, passa a ser vista como condição de felicidade. Entretanto, os romances acontecem “à distância e sem os beliscões (...) tudo em silêncio, sem ação, senão as permitidas pela

nobreza desse sentimento novo: suspirar, pensar, escrever e sofrer” (p.234). Ama-se um conjunto de ideias sobre o amor e não propriamente as pessoas.

Além das apresentações acerca do matrimônio, bailes e amor, as mulheres, apesar de já abordada em outras reportagens, ganha uma dimensão central. Neste caso, são através de uma série reportagens intituladas “*Da independência política e social das mulheres nos tempos antigos e modernos*”, propondo refletir sobre a situação das mulheres “nos últimos tempos e em todos os países”<sup>16</sup>. Da Revue Britannique e traduzido, apenas com a identificação M., para o *Ostensor*, visa recorrer aos tempos passados e primitivos a fim de saber “até que ponto é verdade que o Cristianismo tenha comprimido as faculdades nativas da mulher” (*Ostensor Brasileiro*, n. 32, p. 249).

A fim de justificar essa questão, alinhada aos pressupostos católicos, temos um recorrido pelas civilizações antigas, e Homero é o primeiro citado a descrever a situação das mulheres na Grécia, “o poeta representa as mulheres gregas contemporâneas da guerra de Tróia, como belas, delicadas e enérgicas, mas como inteiramente escravizadas às vontades e aos caprichos dos homens”. Para os gregos, a mulher servia para desempenhar as funções domésticas, lembrando o provérbio espanhol como definição abreviada do casamento: “Fiar, parir e chorar”. Às prostitutas, muito estimadas, seriam dados todos os privilégios, sendo a elas “permitido cantar, dançar, estudar, receber em sua casa e admitir a esplendidos banquetes com homens célebres e influentes. A partir deste primeiro trecho da tradução, é salientado que somente o “Cristianismo restituiu a mulher à sua dignidade, à sua nobreza e aos seus deveres”.

Seguindo em defesa da religião Cristã e seus valores, o amor, entendido como ternura e dedicação, não condiz com as práticas de poligamia e infanticídio. Deste último, são descritas as mortes das crianças, do sexo feminino na China, Índia e Indonésia. Sendo o “cristianismo essencialmente espiritualista, quem protege as mulheres; e todas as vezes que for atacado o cristianismo, podemos estar certos que serão elas embrutecidas e sacrificadas pela sociedade que sofrer este ataque” (*Ostensor Brasileiro*, n.32, p.258).

Após este recorrido histórico, entre em cena a Europa do século XIX, mais especificamente a realidade inglesa e algumas obras de temática feminina, destacando que as mulheres ainda não se acham preparadas para a grande revolução dos nossos costumes. As obras intituladas “A mulher considerada em seu caráter doméstico e social” (7ª edição) e “A mulher na sua perfeição” (3ª edição), ambas de Mistress Sandford, são descritas como de excelente moral, cheias de sentimentos religiosos, tratam mais da educação das mulheres do que de sua posição social e seus direitos. Nem pela originalidade das ideias e força e simplicidade de estilo, poderia a autora produzir uma viva impressão aos seus leitores e leitoras<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Cabe destacar, que os primeiros manifestos assinados por mulheres reivindicando participação na vida pública e direitos de cidadania foram publicados na imprensa, no Brasil, em 1823, no *Sentinella da Liberdade*, de Cipriano Barata. Entre outras publicações femininas, podemos destacar *O Espelbo Diamantino*, Rio de Janeiro, 1827; *Correio das Modas*, Rio de Janeiro, 1839; *O Espelbo das Brasileiras*, Recife, 1831. No ano de 1852 foi lançada uma das primeiras publicações brasileiras voltadas para o público feminino e redigida exclusivamente por mulheres, o *Jornal das Mulheres*, que durou três anos. (MOREL; BARROS, 2003, p.60)

<sup>17</sup> Em relação à história da leitura e a formação de leitores, ver Bathkin (1998); Chartier (2001, 1998, 1998-1999); Lyons (1999).

Outras obras são brevemente assinaladas, como “As mulheres em Inglaterra, seus deveres sociais e a vida doméstica”, por Mistress Ellis, onde a autora traça um “excelente” manual de conduta, de acordo com os princípios ingleses; “A Missão da Mulher”, onde é assinalado que a autora quis fazer conhecer a obra francesa “A educação das mães de família”, de M. Aimé Martin; “A Mulher e o seu senhor”, de Lady Morgan, considerada não mais do que a primeira parte da obra que a autora havia meditado, onde é descrito um vasto quadro histórico que deveria traçar-nos a luta da mulher contra o homem. “Dos direitos e deveres da mulher, considerados relativamente à sua influência na sociedade e sobre a sua própria existência”, por uma senhora anônima, o texto é considerado difuso, cheio de repetições e de verdades em demasia triviais. (*Ostensor Brasileiro*, n.34, p.265-267)

Em comparação às autoras americanas, o autor cita o exemplo da obra italiana, *La Donna saggia ad amabile*, por Ana Pepoli, já que, sobretudo na Itália, reina o prejuízo contra as mulheres autoras, do mesmo modo que uma atriz e uma improvisadora. É, pois, uma anomalia, um ente excepcional que desprezou a delicadeza, a graça e a modéstia, encantos particulares do seu sexo. De modo geral, chama atenção para o conservadorismo italiano em comparação a independência da donzela americana que “a maneira que vai crescendo, vai-se tornando soberana absoluta em suas ações” (p.267)

Além das mulheres escritoras, outros comparativos são descritos, como de personalidade e ações. A americana é vista como mais racional, a sua imaginação e o seu coração estão sempre sujeitos ao exame de sua razão e a ela aprende a avaliar seus admiradores segundo o seu merecimento real. A americana seria uma das variedades da mulher emancipada, livre, produto do caráter nacional, do temperamento, dos usos e dos costumes; emancipação que não foi inculcada por nenhuma religião, por nenhuma filosofia. (*Ostensor Brasileiro*, n.35, p.273).

As italianas, diferentemente das americanas, chamam em seu auxílio ainda a piedade e a religião como atrativos necessários à mulher. São descritos o apego destas pela casa, sendo “que concentra em um espaço limitado a sua afeição apaixonada por seu marido e por seus filhos”. Ao matrimônio é atribuído valor divino, uma santa instituição, criado por Deus e não somente para satisfazer os desejos do homem, mas sim para fundar e sustentar a família. A emancipação feminina, tal como é reclamada por alguns reformadores, destruiria o matrimônio, sendo que a “legislação política vai de acordo com a legislação divina, sujeitando a mulher ao domínio do marido”. (*Ostensor Brasileiro*, n.36, p.281).

Segundo Perrot (2005), o século XIX é marcado pelo mal-estar, por medos e angústias em torno das mulheres, que alcançam, ainda que em proporções reduzidas, força e conquistas em vários domínios. Neste contexto, caberia aos homens,

Limitar seus poderes, sua ascendência; conter sua influência; mas também usar o imenso potencial que elas representam, não somente no domínio doméstico; mas cada vez mais no social, pela filantropia, e depois, pelo trabalho social. Daí todo um arsenal jurídico, político, educativo, e uma organização racional da sociedade da sociedade da qual a teoria das esferas - pública/privada - é uma das formas mais elaboradas. (2005, p.268)

A série de reportagens traduzidas e publicadas no *Ostensor Brasileiro* sobre a emancipação política e social das mulheres elucida diversas questões atemporais presentes no universo feminino, seus papéis públicos e privados, suas práticas sociais e culturais. A linha de pensamento presente nas reportagens assinala que as mulheres devem seguir suas tarefas “naturais”, ou seja, esposas, mães, donas de casa, tendo uma educação marcada pelo âmbito privado, familiar e maternal, sobretudo uma questão das Igrejas.

### **Imagens e narrativas do país no *Ostensor Brasileiro*: literatura e sociedade**

Dentre as manifestações literárias no *Ostensor Brasileiro* duas delas se destacam pela originalidade, especialmente no que se refere ao gênero narrativo. Como o *Ostensor* era editado também por um romancista e poeta, o lusitano Vicente Pereira de Carvalho Guimarães, o Jornal apresenta alguns textos ficcionais relevantes, sobretudo em função do contexto do Romantismo que predominava na produção artística de nossos escritores da época. Nesse sentido, selecionamos dois recortes da literatura no *Ostensor*, sem a pretensão metonímica de representação do todo, mas no intuito de mostra-los como parte de um projeto comum associado, conforme entendemos, a um sentimento de consciência nacional.

Nas páginas do *Ostensor* são apresentados, em capítulos, diversos romances históricos, entre eles, *Jerônimo Barbalho Bezerra*, *A Guerra dos Emboabas*, *A Cruz e a Pedra*. A despeito de não apresentarem autoria, em pesquisas sobre a cronologia da prosa de ficção escrita e publicada no século XIX, organizada por Sales<sup>18</sup>, o texto *Jerônimo Barbalho Bezerra* consta como primeiro romance histórico brasileiro e é atribuído a Vicente Pereira de Carvalho Guimarães.

Na definição clássica de romance histórico, consagrada por Georg Lukács (1996), a narrativa caracteriza-se não apenas por transportar o leitor para um tempo pretérito, mas por auxiliá-lo na compreensão dos acontecimentos, especialmente na vinculação essencial das crises históricas na existência cotidiana dos indivíduos. Escudado em Walter Scott, Lukács situa a obra do escocês como modelo de uma tipologia narrativa que aproxima personagens triviais a personagens históricos, ocupando papéis de destaque na centralidade do poder. Mas em que medida esta descrição conceitual articula-se ao romance histórico presente nas páginas do *Ostensor Brasileiro*?

Carvalho Guimarães, não por acaso, seleciona um acontecimento da história brasileira retratando um conflito político com a Metrópole para, a partir da reelaboração ficcional do passado, imprimir um desejo de autonomia e emancipação no presente. O protagonista do texto de Guimarães, Jerônimo Bezerra fora decapitado, em 1661, no Rio de Janeiro, após liderar uma revolta popular contra a proteção do monopólio português no comércio de aguardente. O acontecimento, conhecido por Revolta da Cachaça,

---

<sup>18</sup> Segundo cronologia da prosa de ficção, escrita e publicada no Brasil no século XIX, organizada pela Dra Germana Maria Araújo Sales, orientada pela Dra Márcia Abreu (Unicamp) consta, como material historiográfico, a obra *Jerônimo Barbalho Bezerra*, veiculada aos sábados, no *Ostensor Brasileiro*, como sendo o primeiro romance histórico publicado no Brasil. Disponível em: <http://www.caminhosdoromance.iel.unicamp.br/cronologias/brasileira.htm>. Acesso em: 15/06/2013.

ocorreu 131 anos antes do enforcamento de Tiradentes, no entanto, guarda semelhanças no sentido de insubordinação de ambos à Coroa Portuguesa. Para além disso, no centro do romance histórico está o desejo de aduzir mais um episódio e outro nome eminente na galeria das personagens nacionais vinculados ao ideário da independência política.

Carvalho Guimarães realiza, assim, um duplo movimento. Ao mesmo tempo em que se inspira no formato textual em voga em seus conterrâneos mais célebres na época, Almeida Garrett e Alexandre Herculano<sup>19</sup>, Guimarães incorpora o intuito nativista, por meio da ficcionalização de um fato histórico. A narrativa parece funcionar muito mais do que a tradução do sentimento de nacionalidade, uma vez que ela própria transfigura-se em elemento cultural de formação de consciência nacional.

Este projeto parece coadunar-se à necessidade de estabelecimento de parâmetros para a escrita da história do Brasil, numa tentativa de evitar a afirmação da influência constante portuguesa. Nesse sentido, Zilberman (2004) destaca que o aparecimento de instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1838, também foram fundamentais na busca do que poderíamos designar hoje como a “narração de uma nação”<sup>20</sup>. Contudo, a tarefa ainda era sobejamente difícil, mesmo para os integrantes do Instituto, tal como assevera Zilberman:

o fato de que, no começo da década de 1840, seus membros ainda buscassem fórmulas que ensinassem “Como se deve escrever a história do Brasil”, tema do concurso promovido em 1840 e vencido, em 1845, por um estrangeiro, o cientista alemão Carl F. Philip von Martius, é sugestivo das dificuldades experimentadas por aquele colegiado (...) (2004, p.301-2).

Premida por um intuito programático, a literatura do Romantismo brasileiro assume o papel da materialização da nação, vinculando-se, principalmente, à natureza em sua construção simbólica e paradisíaca de um país original e que se afigurava como a renovação do modelo estético europeu.

Na linha do panegírico às peculiaridades locais, Joaquim Manoel de Macedo publica nas páginas do *Ostensor*, o texto “S. João de Itaboraí”. O autor, lembrado sempre pelo romance “A Moreninha” (1844), escreve aquela que seria sua primeira incursão na crônica. O texto conserva alguns traços da escrita que marcara o Romantismo Brasileiro, como é possível perceber no excerto abaixo:

A oito léguas de distância da cidade de Niterói se levanta uma elevada colina, sobre cujo cimo está assentada a povoação de Itaboraí. Qual fosse a sua origem, qual o seu primeiro habitante, é para nós um mistério, que o tempo tem tornado indecifrável. Pode ser que isso nada tenha de curioso. Mas quem sabe... é também possível que dois perseguidos amantes, fugindo medrosos, da prepotência e do poder de seus inimigos, procurando escapar a pais

<sup>19</sup> São autores portugueses, reconhecidos pelos seus trabalhos sobre o Romantismo. Almeida Garrett (1799-1854) é autor de uma das principais obras românticas da literatura portuguesa: o poema “Camões”, publicado em 1825. Alexandre Herculano (1810-1877) foi um romancista que consolidou o gênero do romance histórico em língua portuguesa.

<sup>20</sup> Conforme expressão utilizada e difundida por Bhabha (1998).

severos e a sua desamorável família, depois de peregrinar longos dias, chegando ao fim a essa solitária colina sossegada... saudável... bela... poética... que se pode dizer um orgulho da natureza brasileira, a julgassem azada para a vida de seus amores e aí erguessem a primeira casinha de ternura e felicidade. (*Ostensor Brasileiro*, n. 23, 1846, p.179)

A característica do texto é de exaltação ao povoado, sua terra natal. Quando elabora a narrativa mítica como alternativa à “indecifrável” origem do local, Macedo, então, obedece à sequência clássica do texto romântico, isto é: o encontro dos amantes apaixonados, sua conseqüente fuga para viver o grande amor, longe da opressão familiar, até chegar a um sítio, “orgulho da natureza brasileira”, como transfiguração de um éden acolhedor, “azado” para uma existência feliz e terna. Macedo faz, desse modo, o papel de lírico de Itaboraí.

Mais do que a questão estilística ou expressiva de Macedo, o texto publicado no *Ostensor* possui valor simbólico importante, pois revela um gênero não muito conhecido da escrita narrativa do autor romântico<sup>21</sup>. Assim, vemos nas páginas do periódico, um autor canônico da nossa literatura oitocentista, que ficou célebre pela escrita de um romance com traços urbanos e ao gosto folhetinesco do leitor burguês em um gênero diferente, mas cujo conteúdo não dista tanto assim de sua narrativa ficcional. O Macedo lido no *Ostensor*, em crônica, é muito próximo do narrador de “A Moreninha”. No entanto, talvez um exame profícuo para futuros estudos seja a aproximação desta crônica ao romance “O Rio do Quarto”, de 1869, e cuja ambientação é, também, em São João de Itaboraí com sua paisagem descrita bem ao estilo do Romantismo.

O romance histórico de Guimarães e a crônica de Macedo fazem lembrar a admoestação de Sússekind (1990) quando esta se refere, de maneira geral, ao panorama da representação ficcional do Brasil no Romantismo. De certa maneira, há uma aporia entre a realidade nacional e sua configuração narrativa, especialmente da primeira metade do século XIX. Se por um lado, a opulência da Natureza configurava-se em um primado do projeto romântico, por outro, a paisagem não poderia ser vista de modo tão pormenorizado sob o risco de enxergar-se os leilões de escravos, as inúmeras rebeliões e incidentes que se disseminavam pelo país, uma população em sua maioria analfabeta, além da dependência ainda muito forte, na política e na cultura, de Portugal. Logo, a beleza mostrada no *Jornal Literário e Pictorial* não condizia com a realidade brasileira, se vista mais atentamente no presente.

### Considerações finais

Num percurso distinto ao ocorrido na Europa em que a entronização da imprensa acabou por fragmentar o latim, promovendo, por outro lado, as línguas vernáculas e descentralizando o poder antes restrito à Igreja, na América e, no Brasil, em particular,

<sup>21</sup> Apenas recentemente, em 2010, em pesquisas realizadas por Michelle Strzoda, foram compiladas as crônicas jornalístico-literárias de Joaquim Manuel de Macedo, revelando uma prolífera produção textual do autor, não somente no gênero romanesco. Ver mais, Strzoda (2010).

parece que o movimento foi, de certa forma, diferente. A pluralidade de periódicos surgidos desde a década de 30 do século XIX indica, a despeito da heterogeneidade aparente, o valor e a dimensão atribuída à ilustração, não apenas como elemento imagético, mas no sentido de polimento cultural e formativo do indivíduo.

Além disso, foram os periódicos os mediadores de um processo de construção do imaginário nacional e da noção de pertencimento do sujeito a uma cultura distinta da Europa. Assim, as convivências sociais em uma atmosfera de crescente urbanização e de ideias liberais avançavam, mobilizadas, sobretudo, pelo anseio de uma autossuficiência efetiva.

Em relação ao *Ostensor Brasileiro*, o programa aparece claro desde a sua introdução, priorizando exclusivamente objetos relativos ou pertencentes ao Brasil, falando aos “olhos e ouvidos juntamente” no intuito audacioso de servir como “poderosa alavanca da civilização”. A imagem, nesse sentido, serviria como diferencial do periódico em relação a este objetivo civilizatório, proposto pelos editores.

A concepção de educação, fundamental para a formação do povo brasileiro, é compreendida em três dimensões: física, intelectual e moral. Ao mesmo tempo, os métodos estrangeiros são considerados ineficientes, pois deslocados das demandas nacionais. Desse modo, em vez da preocupação com a tradução de sistemas de ensino alheios a nossa realidade, os editores do Jornal sugerem a elaboração de manuais da educação primária para o Brasil. Além disso, a educação primária, segundo os pressupostos difundidos pelo Jornal, deveria ser extensiva a todas as classes, a fim de que todos, ricos ou pobres, sintam pensar e obrem de maneira uniforme.

A educação, portanto, serviria para o desenvolvimento da população, mas, também, como área precípua para a identificação das questões relativas ao sentimento nacional – por isso a necessidade de métodos próprios. Esse processo englobaria, segundo o intuito aduzido pelo *Ostensor*, todas as classes numa perspectiva de unidade a um país que ainda carecia de uma coesão social, em virtude dos séculos de dependência da metrópole. Se o Jornal Pictorial era uma alavanca da civilização, era preciso ainda constituir, pela via da educação, um leitor capaz de reconhecer o Brasil, suas principais carências e valores, bem como a sua autonomia coletiva, enquanto comunidade política.

No âmbito cotidiano, os artigos relativos aos objetivos pedagógicos da poesia e a configuração da sociedade em geral, apontam para importância formativa da moralidade, fundamentada em sólida influência católica, herança do período colonial. Essa incidência da religião torna-se mais significativa quando são preconizados os comportamentos das mulheres. O matrimônio é, então, reiterado como instituição essencial para a consolidação da família e a emancipação feminina vista com reservas, uma vez que à mulher caberia sujeição ao marido. Por fim, o Cristianismo é ressaltado como tendo restituído a dignidade à mulher.

Na literatura, os textos ficcionais que compõem o *Ostensor*, a partir do recorte que nos propusemos a fazer, deixam claro sua filiação ao período romântico. Nesse sentido, cumpre salientar a atenção dada à verossimilhança na elaboração narrativa dos textos relativos ao Brasil. Assim, na quase indistinção entre ficção e realidade é exaltado o país, em suas belezas naturais – “apesar de novo na ordem das nações” (*Ostensor Brasileiro*, p.22, v.1,1845) – cujo detalhamento minucioso toma conta dos romances, crônicas e das descrições topográficas do país, em especial do Rio de Janeiro.

Ainda sobre a narrativa ficcional, o romance histórico dá o tom sugestivo à configuração simbólica pretendida. O que autorizava o leitor a compreender que o país, a despeito de sua recente independência, já possuía acontecimentos e heróis que o revestiam de um passado a ser ostentado com orgulho.

Não obstante o projeto de retratar por imagens e textos o Brasil aos brasileiros e estrangeiros possuir uma finalidade civilizatória, o resultado final foi frustrante. O Jornal que teve a duração de um ano sofreu, paradoxalmente, com previsão que anunciava em sua introdução, já no primeiro número. Lá, os editores criticavam aqueles que enfastiavam o povo cientificamente e, por consequência disso, deblateravam que as empresas não se mantinham no país, pois “o povo não lê vinte e trinta páginas que de huma só vez lhe atiram” (*Ostensor Brasileiro*, n.1, 1845, p.1). É evidente que o exemplo era dado na esperança de que com as imagens e o conteúdo de exaltação ao país, o destino do *Ostensor* seria diferente, pois assim, talvez, criasse “raízes no coração do povo”. Não foi isso que ocorreu.

Assim, ainda que as primeiras décadas do século XIX foram marcadas pela expansão do público leitor, a alfabetização ainda era escassa. (MOREL, 2011, p.39). Desse modo, a subsistência de um Jornal que não exibia anúncios, tampouco contava com recursos estatais tornou-se inviável. Além disso, a proposta de uma coesão legitimamente nacional, estimulada pelo processo de Independência, esbarrava no poder político português que reverberava, com insistência, na vida social brasileira.

Por fim, o *Ostensor Brasileiro* na tentativa entusiasmada de representação da nação recebeu como imagem especular das gravuras que mostrava o retrato de um país que não era absolutamente autônomo, sem grandes gestas a serem cantadas e cuja população ainda mimetizava, adaptando ou não, os vícios e as virtudes dos modelos europeus.

Ao menos do empreendimento malgrado de Carvalho Guimarães e João José Moreira talvez tenha restado um pequeno saldo, anunciado, quase como vaticínio, na página inicial do Jornal em seu primeiro número e que dizia: “Em nós só cabe o plantar as coisas (...)”. De fato, a semente havia sido, portanto, lançada.

### Referências

- ARAÚJO, Josá Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 4ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1998.
- BASTOS, M. H. C. . **Leituras das famílias brasileiras do século XIX: O Jornal das Famílias (1863-1878)**. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho/Portugal, v. 15, n.2, p. 169-214, 2002.
- BASTOS, M.H.C.; FARIA Fº, Luciano Mendes de. (Org.) **A Escola Elementar no século XIX. O método monitorial/mútuo**. Passo Fundo, EdUPF, 1999.

- BASTOS, M. H. C. **Leituras das famílias brasileiras do século XIX: O Jornal das Famílias (1863-1878)**. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho/Portugal, v. 15, n.2, p. 169-214, 2002.
- BASTOS, M.H.C.; **A Educação Elementar e o Método Lancaster no Correio Braziliense**. Revista História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 17, abr. 2005, p. 193-195.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BRIGGS, Asa. **Uma história social da mídia: de Gutemberg à Internet**/Asa Briggs e Peter Burke; tradução Maria Carmelita Pádua Dias; revisão técnica Paulo Vaz. – 2ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2006.
- CARDOSO, Rafael. **Projeto gráfico e meio editorial nas revistas ilustradas do Segundo Reinado**. In: KNAUSS et al., organizadores. *Revistas Ilustradas: modos de ler e ver no Segundo Reinado*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.p. 17-40.
- CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.
- CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998-1999.
- COSTA, Carlos. **A revista no Brasil do século XIX: a história da formação das publicações, do leitor e da identidade do brasileiro**. São Paulo: Alameda, 2012.
- D'INCAO, Maria Ângela. **Mulher e família burguesa**. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000. 3ª ed. p. 223-240.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Instrução Elementar no século XIX**. In: LOPES, Eliane; VEIGA, Cynthia; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.
- GONÇALVES, Denise. **A construção de um imaginário urbano: historiografia e imagens da cidade em *Ostensor Brasileiro***. In.: KNAUSS, Paulo (et al) organizadores. **Revistas ilustradas: modos de ler e ver no Segundo Reinado**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.
- GONDRA, José G. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.
- GUIMARÃES, Hélio de Seixas. **Os leitores de Machado de Assis: o romance machadiano e o público de literatura no século 19**. São Paulo: Nankin Editorial / Edusp, 2004.
- KNAUSS, Paulo. **Introdução**. In: KNAUSS et al., organizadores. *Revistas Ilustradas: modos de ler e ver no Segundo Reinado*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.p. 7-14.
- LUKÁCS, Georg. **La novela historica**. México: Era, 1996.
- MARTINS, Ana Luiza. **Imprensa e Cidade**. Ana Luiza Martins, Tania Regina de Luca. São Paulo: Editora UNESP, 2006 (Paradidáticos. Cultura).
- MARTINS, Ana Luiza. **Imprensa em tempos de Império**. In: MARTINS, Ana Luiza e LUCA, Tânia Regina de (orgs). *História da Imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 45-80.

MOREL, Marcos. **Os primeiros passos da palavra impressa**. In: MARTINS, Ana Luiza e LUCA, Tânia Regina de (orgs). *História da Imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 23-43.

MOREL, Marcos, BARROS, Maria Monteiro de. **Palavra, Imagem e Poder: o surgimento da imprensa no Brasil do século XIX**. Rio de Janeiro> DP&A, 2003.

Ostensor Brasileiro: jornal literário e pictorial. Ed. Fac-similar. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

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

PINA, Patrícia Kátia da Costa. **A crônica na imprensa periódica oitocentista: Machado de Assis e a formação do público leitor**. *REVISTA Brasileira de Literatura Comparada/ Associação Brasileira de Literatura Comparada*. V1,n1. Rio de Janeiro: Abralic, 1991.

RIO, João do. **O momento literário**. Rio de Janeiro: Livreiro, s.d.

STRZODA, Michelle. **O Rio de Joaquim Manuel de Macedo: Jornalismo e Literatura no Século XIX**. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2010.

SÜSSEKIND, Flora. **O Brasil não é longe daqui: o narrador, a viagem**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

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

ZILBERMAN, Regina. **Antônio Cândido e o projeto de Brasil**. In.: AXT, Günter; SCHÜLER, Fernando (orgs). **Intérpretes do Brasil: cultura e identidade**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

*Recebido em outubro de 2013  
Aprovado em janeiro de 2014*

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: A PASSAGEM DO SIMPLES/COMPLEXO PARA O FÁCIL/DIFÍCIL

*History of mathematics education in the early years: the passage of simple/complex for easy/difficult*

Wagner Rodrigues Valente<sup>1</sup>

### RESUMO

O texto analisa as transformações dos processos didático-pedagógicos tendo em vista as propostas da chamada “pedagogia científica”. Em específico, atém-se àquelas destinadas aos ensinamentos de matemática na escola primária na década de 1930. Toma como referência a obra de Lourenço Filho intitulada *Introdução ao estudo da Escola Nova*. Usa como instrumental teórico-metodológico aportes da História Cultural. Orienta-se pelo objetivo de historicizar a passagem do simples/complexo para a diáde fácil/difícil.

**Palavras-chave:** história da educação matemática, curso primário de aritmética, pedagogia científica, Lourenço Filho

### ABSTRACT

The paper discusses the transformation of educational-learning processes in view of the proposals of the “scientific pedagogy”. In particular, sticks to the proposals for the teaching of mathematics in primary school in the 1930s. Takes as reference the work of Lourenço Filho titled *Introduction to the New School*. Uses as theoretical and methodological contributions of instrumental Cultural History. Is guided by the goal of historicizing the passage of simple / complex for easy / difficult dyad.

**Keywords:** history of mathematics education, elementary school arithmetic, science pedagogy, Lourenço Filho

Os matemáticos e educadores matemáticos pouco têm se dedicado a realizar estudos históricos sobre a educação matemática nos primeiros anos escolares. De pronto, mesmo sem lançar mão de estudos que melhor poderiam explicar essa ausência de literatura, há hipóteses muito plausíveis para pensar sobre o assunto. Cabe observar inicialmente que os primeiros anos escolares, matematicamente falando, têm referência numa matemática primeira, básica, a mais elementar. E isso, ao que tudo indica, parece desmotivar professores e pesquisadores graduados em matemática, a encetarem estudos e pesquisas sobre o ensino de conteúdos tão iniciais. Junto a essa hipótese há uma outra que me parece igualmente aceitável, intrinsecamente ligada à primeira: a necessidade das pesquisas sobre a educação matemática em perspectiva histórica, nos anos iniciais, ser realizada fora do contexto disciplinar. Explicando melhor: o professor dos anos iniciais é profissional polivalente, não é docente de matemática, não tem em seu ofício e nem em sua formação um curso de matemática. A ele cabe o trato com variados saberes não

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, com estágio de pós-doutorado concluído na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Livre Docente no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: wagner.valente@unifesp.br

organizados em forma de disciplinas. Em termos mais técnicos, é possível dizer que a pesquisa em história da educação matemática nos primeiros anos escolares obriga a imersão e conhecimento de uma *cultura escolar não disciplinar*.

Diferentemente do que ocorre nos anos posteriores, onde o currículo apresenta-se com disciplinas escolares definidas e professores especialistas, o trato com a matemática no início da escolaridade é plural, no âmbito de uma cultura escolar onde não há disciplinas. E, aqui, caberia melhor explicitar o modo como estou utilizando o termo “cultura escolar”. Ele lança mão de estudos de autores como Dominique Julia (2001) mas, sobretudo, ganha significado maior com os estudos de Roger Chartier, em termos de uma História Cultural. Esse historiador francês menciona haver duas famílias de significados para o termo cultura: uma delas é a que designa por cultura as obras e os gestos que, em uma dada sociedade se subtraem das urgências do cotidiano para submeterem-se a um juízo estético ou intelectual; a outra família se refere às práticas ordinárias através das quais uma sociedade ou um indivíduo vivem e refletem sobre sua relação com o mundo, com os outros ou consigo mesmo (CHARTIER, 2007, p. 50). Assim, considerando esta segunda acepção, que toma a noção de cultura agarrada a um grupo e à sua vida comum de existência, é que nos localizamos no âmbito de uma História Cultural; em específico, à vida cotidiana das escolas, aos significados construídos no meio escolar que dão vida e funcionamento ao dia-a-dia pedagógico. Ou seja, ao que se pode chamar de *cultura escolar*. E, nessa perspectiva, interessa analisar os saberes matemáticos presentes numa cultura escolar não disciplinar. Isso conduz ao uso do termo *matéria escolar*. Mesmo de modo provisório e inicial, caberia caracterizar uma matéria escolar como um conjunto de conteúdos interligados ao processo de ensino que envolve a tríade ler-escrever-contar.

Em meio a tantas matérias escolares, à diversidade de saberes elementares, está presente a matemática. E ela se dá a conhecer por intermédio de diferentes rubricas: cálculo, aritmética, geometria, formas, desenho linear, cartografia, trabalhos manuais etc. Desse modo, os passos primeiros em direção ao conhecimento matemático são múltiplos. Assim, os estudos relativos à história da educação matemática nos primeiros anos escolares têm necessidade de compreender como num dado tempo uma pedagogia organiza e estrutura os conhecimentos matemáticos mais elementares presentes nessas diferentes rubricas. E como ela mesma, essa pedagogia, cria essas rubricas.

Tendo em vista essas anotações iniciais, o objetivo deste estudo é analisar aspectos de um texto emblemático para a *pedagogia científica*. Uma pedagogia que se consolida na década de 1920, sendo difundida na década seguinte, ganhando as lides escolares. Um modo de pensar a condução da educação a partir dos ensinamentos da psicologia experimental, calcada em métodos estatísticos de avaliação. O texto em questão refere-se à obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho.

Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) tem vastíssima biografia intelectual, ocupando cargos importantes na condução da educação brasileira. Para fins deste texto, resalto que sua trajetória inclui o diploma da Escola Normal de Pirassununga em 1914; a carreira no magistério como professor primário no Grupo Escolar de Porto Ferreira, SP; a docência na Escola Normal de Piracicaba, na Escola Normal de Fortaleza e na Escola

Normal de São Paulo. Em outubro de 1930 é nomeado Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo. Nesse cargo, reorganiza e muda sua denominação para Diretoria Geral do Ensino. Transforma a Escola Normal da Praça da República em Instituto Pedagógico. Em 1932, passa a dirigir o Instituto de Educação do Distrito Federal. É considerado um dos principais representantes do movimento da Escola Nova no Brasil (GANDINI; RISCAL, 1999).

Relativamente à obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* tem-se que é publicada em 1930 pela Editora Melhoramentos, SP. Sobre o livro e sua recepção cabe citar o estudo do historiador da educação Carlos Monarcha:

Pode-se dizer que a recepção significativa de *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, é tributária de vários fatores que se completam: originalidade na abordagem do tema, destacando-se a sua pertinência científica, relevância social e condensação metódica de um conjunto significativo de questões teóricas e procedimentos práticos de organização. Apoiando a sua argumentação nas ciências então consideradas modernas - biologia, psicologia e sociologia -, produziu uma reflexão singular, contribuindo decisivamente para a afirmação de um padrão de estudos especializados sobre educação, articuladamente às questões sociais contemporâneas, esclarecendo os nexos intrincados presentes na correspondência entre educação e vida social, mediante utilização de uma chave explicativa: o tema da “escola nova” (2000, p. 172-173).

Monarcha em apreciação-síntese sobre o livro, mais adiante, pondera:

Lourenço Filho, por sua vez, ao combinar análise educacional e análise social, produziu um livro que foi mais além das questões estritamente educacionais, contribuindo para a difusão de uma certa pedagogia social tão cara a uma determinada linhagem de intelectuais. Livro demiurgo e que fez história, em decorrência de sua longa permanência na cena cultural, é também um livro fundador da moderna tradição pedagógica brasileira (2000, p. 175).

Por certo, muitos estudos já trataram de tal texto. A obra refere-se a um ícone do chamado movimento da Escola Nova. Assim, não é pretensão deste estudo trazer uma análise da obra para história da educação, contrapondo-se a tantas pesquisas já realizadas por historiadores e historiadores da educação.

A análise aqui pretendida busca alguns elementos presentes na *Introdução* que diretamente permitam compreender um modo de tratar a educação matemática nos primeiros anos escolares. Em verdade, mais do que isso: intento discutir um tempo onde serão construídas *representações*<sup>2</sup> até hoje presentes nas salas de aula, sobretudo quando

---

<sup>2</sup> Cabe, neste ponto, mencionar, novamente, os estudos do historiador Roger Chartier sobre História Cultural e o papel das representações. De pronto, explicitar o que o autor entende por *representação*: uma noção que articula três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionais e objetivas graças às quais uns “representantes” (instâncias coletivas ou pessoa singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1990, p. 23).

a matéria a ensinar é matemática. Destacarei mais detidamente uma delas: a passagem do simples/complexo para o fácil/difícil relativamente aos elementos matemáticos presentes em todas as rubricas dos primeiros anos escolares.

### Quando o novo é anunciado, o velho é caracterizado...

Lourenço Filho, desde as primeiras páginas, busca caracterizar a nova pedagogia, a pedagogia da Escola Nova. Uma pedagogia que irá contrapor-se ao é considerado velho e deve ser ultrapassado: “a sobrecarga dos programas, o predomínio do ensino verbal, o caráter da disciplina, a maneira de verificar os resultados do ensino” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 6).

Ao longo da obra, todos esses temas serão tratados detidamente. Para o que interessa tratar neste texto, fixo atenção em dois temas: os programas e “a maneira de verificar os resultados do ensino”. Eles irão mostrar-se intrinsecamente associados.

Quanto aos programas de ensino, a crítica do novo, em relação ao velho, pode ser assim enunciada:

A escola nova critica severamente os programas tradicionais porque os vê baseados numa falsa compreensão intelectualista da sistematização da conduta e, por isso mesmo, sobrecarregados, enciclopédicos. São programas feitos para a escola, não para a criança. Programas que os alunos devem aprender, não que crianças possam aprender (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 193).

O tratamento de programas e modo de avaliar o ensino necessita, previamente, que a nova pedagogia se situe relativamente ao passado, aos modos de pensar o ensino em tempo anterior. Desse forma, será preciso colocar a nova pedagogia em perspectiva relativamente àquilo que a antecedeu:

Quando se tinha por assentado que havia ideias inatas, ou que a palavra transmitisse a ideia, era natural que o ensino fosse puramente verbal; quando, depois se acreditou que o espírito se organizasse de fora para dentro, como justaposição das impressões exteriores, era natural que o ensino se tornasse intuitivo, isto é, *de coisas*. Com essas concepções não se satisfaz a ciência hoje. Todas as condutas, inclusive as do pensamento, são hoje concebidas como formas de ação. Ao invés do *homo sapiens*, o *homo faber* (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 16).

A citação é digna de comentário: a nova pedagogia anunciada por Lourenço Filho vem substituir as formas mais tradicionais de pensar a condução do ensino, de modo verbalístico; ultrapassando, também, uma modernidade de finais do século XIX – o ensino intuitivo – pensado através da chamada Lições de Coisas, que teve em Rui Barbosa um de seus baluartes<sup>3</sup>. A Escola Nova tratada por Lourenço Filho tem outra filosofia: a

<sup>3</sup> As *lições de coisas*, forma pela qual o método de ensino intuitivo foi vulgarizado é, na realidade, a primeira forma de intuição – a intuição sensível. O termo foi popularizado por Mme. Pape-Carpentier e empregado oficialmente durante suas conferências proferidas aos professores presentes na Exposição Universal de Paris, em 1867. Pestalozzi também é apontado como referência em lições de coisas, pelo fato deste ter captado os pontos essenciais da renovação pedagógica

da ação. E ela é amparada por conhecimentos científicos de época, saberes que conduzem a educação por meio de práticas próprias das ciências biopsicológicas. Desse forma, a nova pedagogia terá por alicerces a psicologia experimental articulada à análise estatística. Assim, ela se torna científica. E essa articulação melhor irá se expressar através dos *testes*. E eles são de dois tipos: aqueles psicológicos e os pedagógicos. Os testes darão resposta adequada à verificação do rendimento do ensino.

### As práticas avaliativas, os testes...

A nova pedagogia – a pedagogia científica – modo de conduzir a educação; a Escola Nova, sob a égide positivista da psicologia experimental e da avaliação estatística, tem nos *testes* o seu vetor de transformação das práticas escolares:

De tentativa em tentativa, a psicologia experimental logrou obter meios práticos para as investigações necessárias à classificação dos indivíduos, hoje possível sem longo ou penoso trabalho, e por meios objetivos muito simples. Esses meios são os *testes psicológicos*, pequenas provas, sob condições bem definidas, e cujos valores significativos só são fixados depois de investigações bioestatísticas (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 16).

Lourenço Filho refere-se, por certo, ao que virá sistematizar em tempo próximo: os testes diagnósticos a que serão submetidos os alunos antes de ingressarem no curso primário<sup>4</sup>. Terão eles a finalidade principal de organização das classes escolares. Através dos testes os alunos serão classificados em fracos, médios e fortes relativamente aos escores que obtiverem, indicativos de sua prontidão para a leitura e escrita. Haverá, desse modo, classes correspondentes: fracas, médias e classes fortes prontas a receberem os mestres no início de cada ano letivo:

E o mais interessante, do ponto de vista escolar, é que esses mesmos processos científicos de organização dos *testes psicológicos* (base estatística e técnica da aplicação) vieram fornecer elementos para a organização da medida objetiva de todo o trabalho do mestre (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 17).

Organizadas as classes homogêneas (fracas, médias e fortes), tem início o ano escolar e essa organização prévia das salas, elaborada por meio dos testes psicológicos, dará lugar a um outro tipo de testes: os testes pedagógicos:

---

que as lições preconizavam “[...] as coisas antes das palavras, a educação pelas coisas e não a educação pelas palavras”. (...) Sua difusão no final do século XIX gerou a produção de um grande número de manuais escolares para o ensino das lições de coisas, dentre eles podemos citar: *Primeiras Lições de Coisas* de Norman Allison Calkins, publicado originalmente nos Estados Unidos, em 1861 e traduzido por Rui Barbosa, em 1886 (...). Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_licoes\\_das\\_coisas.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_licoes_das_coisas.htm) - GLOSSÁRIO - Acesso em 26 de janeiro de 2012).

<sup>4</sup> Lourenço Filho publica em 1933 a obra *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. O livro alcança em três décadas 12 edições. Segundo o próprio autor, a obra tem por finalidade permitir “(...) de um lado, apreciação rápida, simples e eficiente da capacidade de aprender a leitura e escrita; de outro, a organização de classes seletivas, para desigual velocidade no ensino, com o que tenderão a maior economia de tempo e energia dos mestres, e consequentemente aumento da produção útil do aparelho escolar” (1962, p. 19-20).

Ao lado dos testes psicológicos, lança mão a pedagogia moderna dos *testes pedagógicos* ou de *escolaridade*. São meios, igualmente simples, pelos quais se pode verificar o andamento do ensino, e proceder-se assim à comparação objetiva entre o trabalho dos professores de duas classes, entre os de todas as classes de uma escola, das várias escolas de um distrito, do de várias distritos de uma circunscrição. Tais meios vieram a permitir a organização de normas de uma verdadeira *pedagogia experimental* (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 17).

Não é difícil imaginar as transformações a que fica sujeita a cultura escolar do curso primário em tempos de pedagogia científica. Considerando esses aspectos da avaliação, da penetração da psicologia experimental no âmbito escolar, nota-se que desde o ingresso dos alunos, da formação de classes, haverá impacto em suas práticas habituais. Elas, doravante, precisam ser realizadas cientificamente. Não mais será possível deixar outros critérios alheios aos ditames da psicologia comandarem a montagem das salas de aula. Antes afeitos à cronologia das matrículas, ou ao sabor de opiniões de professores ou diretores escolares, ou mesmo considerando a permanência, para o ano seguinte, de grupos de alunos já formados em ano anterior, não somente as classes de ingressantes do curso primário (1<sup>o</sup>. ano) estarão sujeitas ao critério de agrupamento via testes psicológicos. Todas as classes do estabelecimento de ensino serão classificadas como fracas, médias ou fortes. A designação de cada uma delas será feita por letras: fracas (A), médias (B), fortes (C).

Essa organização prévia dos alunos nessas classes consideradas homogêneas terá consequência direta nas práticas avaliativas dos professores ao longo do ano escolar:

Se os testes psicológicos intervêm, como dissemos, antes do ensino, podemos dizer agora que os testes pedagógicos só se empregam *depois dele*. Intervindo antes do ensino ou depois dele, é claro que os testes não influem diretamente, por si sós, na técnica didática. Podem, é certo, fornecer elemento de certeza para úteis transformações dos processos em uso, substituindo o critério do julgamento subjetivo dos mestres e administradores, pelo critério objetivo da ciência (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 17).

Desse modo, para além das alterações trazidas com a formação das classes por meio dos testes psicológicos, a marcha do ensino deverá agregar processos de avaliação diferente dos modos estabelecidos: os testes pedagógicos constituirão referência de ensino. Através deles será possível a comparação com vistas a caracterizar o melhor rendimento do ensino. Eles substituirão o modo artesanal, subjetivo de cada mestre realizar a avaliação de seus alunos.

### **Das práticas avaliativas para a construção de um programa**

Os testes pedagógicos, como menciono acima, trazem consequência aos próprios conteúdos a ensinar. Eles reformulam as matérias de ensino. Lourenço Filho especifica um pouco mais as consequências à pedagogia, ao ensino das diferentes matérias, trazidas pelos testes, pela penetração do modo científico de tratar as questões de ensino:

Dantes se ensinava por matérias, por séries de conhecimentos, entre si relacionados pela lógica do adulto. E tudo isso, separadamente. A psicologia vem demonstrando que tal ensino atenta contra leis gerais da atividade psicológica, contra a evolução genética, contra a ação coordenadora dos interesses naturais da criança. Ao invés de matérias, assim, separadas, propõe a psicologia que se ensine por séries de problemas, que globalizem os conhecimentos que se querem ver produzidos (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 46).

Assim, dado que a avaliação dos alunos seguirá curso diferente, irá considerar os testes pedagógicos, os conteúdos a serem precisam ser reorganizados de modo a ser possível a aplicação desses testes. E isso necessariamente conduz ao abandono do modo tradicional de considerar o que deve ser ensinado:

O que se critica, com razão, na escola tradicional, quanto aos seus programas, é a preocupação normativa exagerada, que leva a prejudicar a evolução natural do espírito infantil, sobrepondo a mecânica dos processos e das técnicas ao desenvolvimento da ideação, e como consequência, o *plano lógico* ao *plano genético* (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 197).

No entanto a proposta do ensino globalizado precisa ser equacionada com a necessidade da escola graduada. Lourenço Filho, então, traz a resposta para a equação: o programa mínimo. E esse programa estará diretamente vinculado à standardização dos conhecimentos a serem aprendidos em cada etapa escolar:

Esse programa encara, sobretudo, a questão das técnicas fundamentais, leitura, cálculo e escrita, fixando a *performance* mínima, exigível em cada grau de ensino. (...) Os programas mínimos são de evidente necessidade no ensino graduado: comportam a verificação do ensino por testes, definem a responsabilidade dos docentes, permitem fácil verificação do trabalho (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 198).

Vê-se, por essas considerações a íntima relação que passa a existir entre a aplicação dos testes e a configuração de um programa. Por certo isso é algo a ser considerado em todas as matérias do curso primário. A pedagogia científica introduz elementos na cultura escolar dos anos iniciais nunca antes considerados: aos processos próprios de cada professor na condução de sua classe, aqueles cancelados pela psicologia experimental. O processo de avaliação e a construção dos programas de ensino passam a ser *cientificamente* elaborados. Entenda-se: não caberá à subjetividade de cada professor avaliar os seus alunos e, tampouco, escolher um modo de organizar as matérias a lecionar.

As consequências trazidas por essa nova pedagogia aos ensinamentos das diferentes matérias, por certo, são grandes. Uma delas, que arrisco a dizer, pode melhor ser lida nos ensinamentos de matemática, e refere-se à passagem do simples/complexo para a díade fácil/difícil.

## Do simples/complexo ao fácil/difícil

A nova pedagogia que pode ser lida na *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, como procuro destacar em linhas anteriores, faz a crítica às pedagogias que a antecedem nos mais variados itens que comportam a configuração de um modo de pensar o processo educativo. Trato de dois desses aspectos: os conteúdos de ensino (os programas) e a avaliação escolar.

A pedagogia científica coloca acento primeiro na avaliação. Desde o ingresso dos alunos, na constituição das classes escolares. O processo de construção e apuração dos resultados dos testes comanda, praticamente, todo o fazer didático-pedagógico. Na crítica aos programas, aos conteúdos que deverão ser ensinados, Lourenço Filho destaca a necessidade de abandonar a perspectiva lógica, o *plano lógico* de pensá-los. Ora bem, essa perspectiva, esse plano lógico tem a ver com as formas herdadas de tempos passados de estruturação dos conteúdos de ensino. Essa estruturação segue a ordem do mais simples ao mais complexo. Entendendo-se por *simples* o que é dado inicial, elemento independente; e, por *complexo*, aquilo que abarca vários elementos (simples) em relação de interdependência.

A lógica de organizar os conteúdos do simples para o complexo implica num modo de conduzir os ensinamentos nesse trajeto: supõe-se que primeiro devam ser ensinados conteúdos simples e, aos poucos, a articulação desses elementos simples levarão a temas complexos. Há um encadeamento lógico-matemático. Por exemplo: ensina-se primeiro o número 1, depois o 2 e sucessivamente os demais números. Desde o primeiro, simples, a unidade, para os demais, mais complexos, pois contêm várias unidades. Também, por exemplo, o ensino das operações aritméticas seguem a ordem da adição, subtração, multiplicação e divisão. Essa ordem de ensino está organizada considerando-se uma estrutura interna, tomando a adição como a mais simples das operações e a divisão como a mais complexa, pois necessita de elementos das operações anteriores para ser compreendida. A nova pedagogia intenta romper com essa perspectiva, mostrando que o processo didático-pedagógico deve abandonar a díade simples/complexo.

Cabe, neste ponto, trazer referências que mostram como os ditames da *Introdução* farão escola em anos posteriores. E, neste caso, melhor caracterizar as iniciativas que visam a ultrapassagem do ensino na perspectiva da lógica interna dos conteúdos, ou seja, levando em conta o par simples/complexo.

Exemplo emblemático das práticas iluminadas pela obra de Lourenço Filho é o trabalho de Alfredina de Souza<sup>5</sup>. Sigamos um de seus estudos: trata-se da pesquisa intitulada “O ensino da Matemática no curso primário – adição e subtração”. Considero o seu texto um exemplo importante para a leitura do impacto da pedagogia científica no ensino de matemática, em especial, relativamente ao tema da passagem do simples/complexo para a dupla fácil/difícil.

---

<sup>5</sup> Alfredina de Paiva e Souza, carioca, nascida em 1905, concluiu a Escola Normal do Distrito Federal em 1923; ingressa no Instituto de Educação do Rio de Janeiro em 1932. Alfredina trabalhou na Seção de Prática de Ensino do Instituto entre os anos de 1932 a 1937, sob a direção de Lourenço Filho (Almeida, 2013, p. 45).

Alfredina Souza inicia o seu texto fazendo referência a um passado a ser superado, no ensino das quatro operações fundamentais da aritmética:

Fazia-se, outrora, o ensino das combinações fundamentais das quatro operações, por simples decoração, quase sempre cantada e desprovida de interesse direto. As combinações eram apresentadas segundo a ordem crescente de valores, facilitando a memorização, que precedia a compreensão e era feita antes que as crianças sentissem, em situações reais, a necessidade dos conhecimentos respectivos (SOUZA, 1936, p. 181).

Esse expediente didático-pedagógico precisaria ser alterado. E isso deveria ser feito por testagem, construindo testes. No dizer de Alfredina Souza, no que diz respeito ao conteúdo a ser ensinado, de modo a que possa de fato ser aprendido, é preciso:

(...) examinar as 100 combinações fundamentais de cada operação, procurando descobrir as falhas mais frequentes em que os alunos incidem, conseguindo assim grupá-las de forma a permitir ao professor uma organização e distribuição mais eficiente do treino. Claro está que as causas múltiplas e complexas dessas falhas dificilmente poderiam ser pesquisadas, e somente a atenção diária e constante de cada professor, em presença da classe, poderia talvez fornecer os elementos suficientes para um diagnóstico seguro. Por outro lado, a organização do treino em um novo sentido, com orientação mais definida, conduzir-nos-ia, em breve, a uma completa modificação na escala de dificuldades, agora encontradas (SOUZA, 1936, p. 181).

Com esses pressupostos, Alfredina Souza passa a descrever a pesquisa realizada, sua experiência pedagógica, e o encontro dos resultados, no melhor e mais acabado estilo dos novos tempos da era da pedagogia científica.

Depois de uma série de gráficos de aproveitamento e de referências às dificuldades e graduação delas pelos alunos, na realização de operações de adição e subtração, seguem as conclusões. Dentre elas, descobertas importantes que, por certo, causaram estranheza ao modo como vinha sendo pensado o ensino de aritmética nas escolas. A principal, me parece, diz respeito diretamente aos níveis de dificuldades dos alunos ao efetuarem adições e subtrações: dentro de cada nível as mais diversas combinações de números evidenciando o mesmo nível de dificuldade. Assim, por exemplo, o aluno de 8 anos de idade, na segunda série, teria o mesmo grau de dificuldade para efetuar a operação  $(1+1)$  que para obter o resultado de  $(5+3)$ . Trata-se, para esse caso, do nível A, de dificuldade muito pequena. No entanto, se a esse mesmo aluno fosse solicitado efetuar  $(3+5)$  isso representaria um nível de dificuldade maior, recaindo no nível B.

Assim, diferentemente de seguir a ordem numérica crescente para o ensino da operação de adição, vê-se que o mais indicado seria seguir pela ordem de dificuldade que determinadas combinações de parcelas apresentam. O mesmo para a operação de subtração.

A partir de trabalhos como esse, instala-se o novo par fácil/difícil. As referências para o ensino não mais devem encadear-se segundo a ordem lógica de organização do conteúdo matemático herdada de tempos anteriores. À ordem lógica deve sobrepor-se a psicológica. Ao simples/complexo, o fácil/difícil. Em síntese: à ordem do ensino, a ordem da aprendizagem.

### Considerações finais

A nova pedagogia que se ampara na psicologia experimental, com auxílio dos inventários estatísticos tem em Lourenço Filho talvez o seu mais importante divulgador. E a obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* a sua mais acabada síntese doutrinária. Por entre tantas dimensões que podem ser tomadas para análise da obra, considere importante abordar os temas dos programas e da avaliação do ensino. Tais aspectos levam às origens da constituição de representações vigentes até os dias de hoje no cotidiano das escolas. Homogeneização das classes, graduação dos ensinamentos estão entre essas representações. De outra parte, o que hoje, no senso comum é tomado como sinônimo, isto é, o simples como fácil; o complexo como difícil, tem uma historicidade própria e afeta a todas as matérias escolares. Em particular, a matemática presente nos anos iniciais. A passagem do simples/complexo para a díade fácil/difícil remete aos tempos da pedagogia científica. E para compreendê-la é necessário avaliar o impacto da presença dos testes psicológicos e pedagógicos no processo que passa a ser instaurado a partir da autoridade da psicologia experimental de base estatística.

O simples/complexo é par conceitual de tempos de permanência de uma pedagogia centrada no conteúdo, regendo o ensino por sua própria lógica interna. Já a dupla fácil/difícil resulta do aparato estatístico que produz a graduação dos elementos matemáticos que têm mais acertos/menos acertos quando submetidos a uma variada gama e número de alunos. Afasta-se, portanto, da lógica própria do conteúdo matemático e alinha-se àquela psicológica relativa aos alunos e às suas possibilidades.

### Referências

- ALMEIDA, D. H. A matemática na formação do professor primário nos Institutos de Educação de São Paulo e Rio de Janeiro (1932-1938). *Dissertação* (Mestrado em Ciências). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da UNIFESP, 2013.
- CHARTIER, R. *A história cultural – entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 1990.
- CHARTIER, R. *La historia o la lectura del tempo*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.
- GANDINI, R. P. C.; RISCAL, S. A. Manoel Bergström Lourenço Filho. *Dicionário de Educadores no Brasil – da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/MEC INEP, 1999, p. 365-373.
- JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gisele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas / SP: Editora Autores Associados, n.1, jan./jun. 2001, p. 08-43.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1930 (Biblioteca da Educação, v. XI).

LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1962. 7ª. Ed.

MONARCHA, C. Lourenço Filho M. B. Introdução ao estudo da Escola Nova. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1930 (Biblioteca da Educação, v. XI). *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Anped. No. 14, Mai./Ago. 2000. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200014&script=sci_arttext) (Acesso 19 de abril de 2014).

SOUZA, A. P. O ensino de matemática na escola primária. *Arquivos do Instituto de Educação*. Rio de Janeiro: Instituto de Educação. V. 7, N. 2. Junho, 1936.

*Recebido em abril de 2014*  
*Aprovado em junho de 2014*



## UMA FONTE INÉDITA PARA HISTORAR A RECEPÇÃO DE COMENIUS NO BRASIL

*A new source to evaluate the Impact of Comenius ideas in Brazil*

Wojciech Andrzej Kulesza<sup>1</sup>

### RESUMO

A partir da descoberta de um número da revista *A Escola Normal* editado no Rio de Janeiro em 1926 e dedicado inteiramente a Comenius é feita neste trabalho uma análise da recepção do educador morávio na educação brasileira nas primeiras décadas do século passado. O artigo procura identificar as diversas representações da obra de Comenius em circulação nos meios educacionais da época e que estão presentes no periódico carioca. Revelando aspectos importantes da reforma educacional então empreendida no Distrito Federal por Carneiro Leão, essa fonte traz subsídios que consideramos relevantes para o debate acerca do significado do movimento escolanovista para a educação no Brasil.

**Palavras-chave:** Comenius; Carneiro Leão; Escola Nova.

### ABSTRACT

From the discovery of a copy of the magazine *A Escola Normal* edited in Rio de Janeiro in 1926 and dedicated entirely to Comenius is made in this paper an analysis of the reception of the Moravian educator in Brazilian education in the first decades of the last century. The paper seeks to identify the various representations of the work of Comenius circulating in educational media at the time and that were present in the Rio periodical. Revealing important aspects of educational reform then undertaken by Carneiro Leão in the Federal Capital, this source provides subsidies that we consider relevant to the debate about the meaning of the New School movement in Brazilian education.

**Keywords:** Comenius; Carneiro Leão; New School.

No dia 8 de setembro de 1926, uma quarta-feira, a Diretoria Geral de Instrução Pública do Rio de Janeiro realizou uma homenagem a João Amos Comenius na então Escola de Aplicação, atual Escola Gonçalves Dias, situada no Campo de São Cristóvão. Além das autoridades presentes, professores e professoras, o evento contou com a ativa e numerosa participação dos alunos do jardim de infância, do ensino primário e das alunas da Escola Normal que lá realizavam seus estágios. Juntando os nacionalismos do sete-de-setembro brasileiro e da ainda fresca independência da Tchecoslováquia, liberta com o desmoronamento do Império Austro-húngaro ao final da Primeira Guerra Mundial, as solenidades incluíram extensa programação cívica, com direito a trajes típicos, recitativos, alegorias e canto dos hinos nacionais. Comenius, além da inauguração do seu retrato, foi apresentado por uma professora da Escola através de uma “Lição sobre Comenius”, além de ter sido amplamente contemplado nos discursos proferidos.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor de História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: kulesza@terra.com.br

Os levantamentos até aqui realizados sobre a presença de Comenius na educação brasileira encontraram pouca referência direta ao educador nos anos de 1920. Assim, tanto Kulesza (1992, p. 64), como Araújo (1996, p. 120), relacionam apenas o ensaio de Fernando de Azevedo que acompanha sua biografia (publicada em 1924 por um compatriota para exaltar o papel do educador na constituição da nacionalidade tcheca), enquanto o artigo posterior de Streck (1999) analisando a recepção do educador morávio no Brasil nada acrescenta sobre esse período. Tradicionalmente, o nome de Comenius vem sendo associado ao chamado ensino ou método intuitivo, fato reforçado desde a menção explícita ao seu nome no prefácio do livro de Allison Norman Calkins, *Lições de Coisas*, traduzido por Rui Barbosa e publicado no Brasil em 1886. Já no seu famoso *Parecer do Ensino Primário*, o deputado baiano havia reconhecido Comenius “como o primitivo criador do método intuitivo”, fazendo pela primeira vez na educação brasileira a transcrição de dois longos trechos pretensamente atribuídos ao grande educador morávio (BARBOSA, 1946, p. 202-3).

A divulgação entre nós do nome de Comenius como teórico da educação foi consequência do seu “renascimento” na segunda metade do século XIX na Europa que, por sua vez, está inextricavelmente associado à demanda por uma escolarização universal perseguida então pelos Estados nacionais. Esse processo de reconhecimento de seu trabalho teve um impulso extraordinário por ocasião das comemorações do tricentenário de sua morte em 1870 (algumas vezes 1871, dada a imprecisão que se tinha então sobre sua biografia), quando a *Didactica Magna* começou a ser vertida para diversas línguas nacionais, ao mesmo tempo em que se produziam resenhas e compilações sobre sua obra. Foi de uma dessas recensões que Rui Barbosa, sem citar a fonte, retirou suas citações de Comenius pensando estar reproduzindo o original<sup>2</sup>. Esse intenso movimento intelectual em torno do seu nome iria se repetir em 1892, ano em que se comemoraram os trezentos anos de seu nascimento, instaurando daí em diante uma prática de celebrações jubilares que continua até hoje e cuja oportunidade e dimensão estão intimamente associadas ao momento histórico em que ocorrem. Assim, no ano de 1920, 250 anos depois de sua morte, as comemorações comenianas na Tchecoslováquia se confundiram com o regozijo pelo fim de 300 anos de dominação dos Habsburgos iniciada após derrota dos tchecos na batalha da Montanha Branca em 1620.

O desconhecimento de sua obra no Brasil até meados da década de 1930 talvez resida no fato da menção a Comenius ter chegado até nós mormente como repercussão desses momentos festivos, sem que houvesse uma concomitante circulação de suas obras. Esse conhecimento “por ouvir falar” é bem ilustrado pelo caso do deputado republicano paulista Rangel Pestana que, em 1879, costumava usar como pseudônimo o nome de Comenius para assinar suas matérias jornalísticas que tinham como tema assuntos educacionais (*apud* PESTANA, 2011, p. 38). Que esse estado de coisas se manteve até a década de 1920 é corroborado pelo artigo citado de Azevedo (1924, p. 93-4) no qual, depois

<sup>2</sup> Identificamos nas citações apenas os seguintes excertos retirados da *Didactica Magna*: Capítulo XVI, 15 (p. 211), Capítulo XVIII, 28 (p. 259), Capítulo XX, 7 (p. 307) e Capítulo XXVIII, 3 e ss (p. 416-7), onde os números das páginas entre parênteses referem-se a primorosa tradução de Joaquim Ferreira Gomes (COMÊNIO, 1976).

de afirmar ser raro quem conheça, “de primeira mão e de raiz”, o pensamento “do grande Comenius, um dos luminares da educação moderna”, ele caracteriza assim a situação: “O que geralmente, entre nós, se sabe desse escritor de visão profética, que empreendeu a reforma do ensino em seu tempo, é um pecúlio minguido de citações colhidas por alto em suas obras e, à força de passarem de mão em mão, desfiguradas no caminho”<sup>3</sup>.

É nesse contexto que acontece a homenagem a Comenius no Rio de Janeiro, parecendo ser apenas mais uma louvação jubilar, cheia de discursos enaltecendo, sem maior aprofundamento de sua obra. No entanto, como veremos, graças a um número especial da revista *A Escola Normal*, cuja capa inserimos na Figura 1, neste caso foi-se um pouco além, principalmente por se publicar também nessa revista a tradução de um autêntico texto comeniano<sup>4</sup>. Esse exemplar do periódico, que traz na portada uma reprodução do tradicional retrato de Comenius<sup>5</sup> que supomos ser idêntico àquele afixado na Escola durante a cerimônia, é uma espécie de resenha da homenagem, documentando os textos dos pronunciamentos, fotos, letras e músicas das peças interpretadas e mais escritas alusivas, dentre as quais a versão de um capítulo de *A escola da infância*, obra cuja tradução integral para o português só apareceria 85 anos depois.

### Um magazine escolar

A revista mensal *A Escola Normal*, Revista de Educação, era um “Órgão dos Corpos docente e discente da Escola Normal do Distrito Federal e suas congêneres nos Estados” publicado no Rio de Janeiro por Mendonça, Machado & Cia<sup>6</sup>. A procura de integração das diversas Escolas Normais dos Estados era uma preocupação de Antonio Carneiro Leão, então diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, que defendia uma centralização maior do ensino primário e normal pelo Estado brasileiro, se empenhando na época pela concretização de um Conselho Nacional de Educação com poderes efetivos de intervenção nos Estados (SILVA, 2006), o que nos faz supor que ele utilizava a revista como veículo de divulgação de suas propostas. Na contracapa estão relacionados

<sup>3</sup> De qualquer maneira, ele sempre foi considerado uma autoridade em matéria de educação como atesta o episódio no qual Sampaio Dória procura ridicularizar um crítico afirmando que não precisava ser nenhum Comenius para perceber a obviedade de sua posição. Vide Medeiros (2005, p. 206).

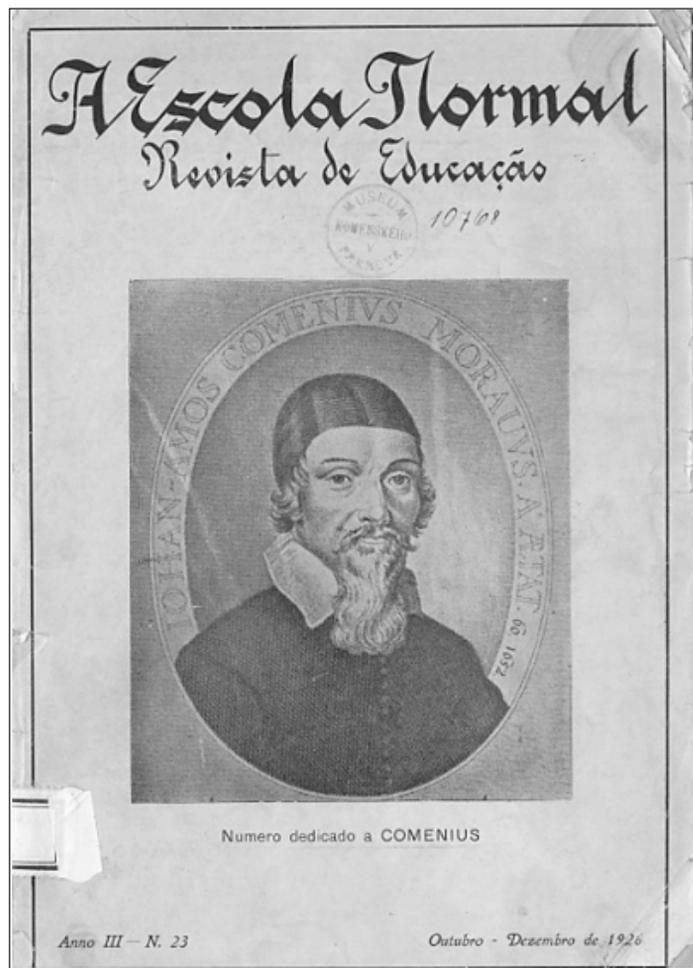
<sup>4</sup> Encontramos uma reprodução da capa dessa revista no livro de Pešková, Cach, Svatoš (1991, p. 281). Depois de procurar infrutiferamente essa revista em arquivos do Rio de Janeiro e de São Paulo, contatamos o Museu Comenius em Pířerov onde a revista está arquivada que, gentilmente, nos enviou uma cópia digitalizada. Foi nos disponibilizado também uma cópia do ofício do Ministério das Relações Exteriores da Tchecoslováquia, datado de 4 de abril de 1927, encaminhando ao Museu dois números da revista. Por si só, isto demonstra o cuidado com que são tratados na República Tcheca os assuntos referentes a Comenius, especialmente em Pířerov, vulgarmente conhecida como “a cidade de Comenius”. Aproveitamos o ensejo para externar aqui nosso agradecimento à colega Helena Kovářová pela sua solicitude no atendimento de nossos pedidos ao Museu.

<sup>5</sup> Cópia da gravura em metal realizada pelo artista tcheco Wencelaus Hollar em 1652, ano em que Comenius completou 60 anos e que daí em diante passou a ser um verdadeiro *ex libris* de Comenius, sendo usada frequentemente para ilustrar suas obras, inclusive no Brasil.

<sup>6</sup> Procedeu-se à atualização ortográfica das citações retiradas do periódico. Todas as informações sobre a revista foram retiradas do número dedicado a Comenius, datado de outubro-dezembro de 1926 cuja capa é reproduzida na Figura 1. Todavia, como nesse número anuncia-se que se encontrava à venda na redação uma “coleção de 1924-1925 d’*A Escola Normal*, um volume com cerca de 700 páginas ricamente encadernado” (p. 550), com certeza outros números vieram a lume. Porque Antonio Carneiro Leão foi Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal de 24 de novembro de 1922 a 15 de novembro de 1926, supõe-se que este tenha sido o último número publicado da revista.

os nomes dos representantes da revista junto às Escolas Normais dos estados de São Paulo (Capital, Braz, Pirassununga, Piracicaba, São Carlos), Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco, geralmente professores dessas instituições. A ausência de uma relação institucional entre a revista – ela não era oficial – e essas escolas certamente contribuiu para que ela não fosse incorporada às suas bibliotecas, o que ajudaria a explicar sua ausência nos respectivos acervos<sup>7</sup>.

**Figura 1** – Capa da revista *A Escola Normal*



**Fonte:** Museu Comenius de Píerov

O número dedicado a Comenius contém 64 páginas das quais 11, não numeradas (provavelmente porque utilizadas em outros números da revista), veiculam anúncios diversos ocupando toda a página. A numeração desse exemplar começa no número 545,

<sup>7</sup> Apesar de Carneiro Leão fazer parte do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação até outubro de 1926, não há nenhuma referência a essa entidade no exemplar da revista por nós analisado. Todavia, nas breves notas publicadas na imprensa da época ela foi citada como co-patrocinadora do evento. Vide, por exemplo, a matéria “Homenageando a Comenius” publicada pelo jornal *Correio da Manhã* no dia sete de setembro de 1926. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842\\_03&pasta=ano192&pesq=Comenius](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_03&pasta=ano192&pesq=Comenius) (Acesso em 23 jan. 2014).

denunciando a intenção de encadernar todos os números do ano de 1926 num volume único. As publicidades de página inteira divulgavam produtos supostamente de interesse das normalistas, elixires, produtos de beleza, livrarias, etc. Três desses anúncios chamam a atenção por revelarem certo caráter familiar e de compadrio do periódico: um curso que “prepara alunas para os exames da Escola Normal”, dirigido por Zenaide Guerreiro, Professora da Escola Normal e secretária da revista; a clínica de cirurgia e ortopedia infantil de Barboza Vianna, Professor Catedrático da Faculdade de Medicina e da Escola Normal e diretor da revista; um curso de declamação dirigido por Angela Vargas Barboza Vianna, esposa do diretor da revista<sup>8</sup>. Demonstrando o caráter de revista ilustrada do periódico, treze páginas desse número são preenchidas por fotografias. Seis delas referentes à Tchecoslováquia, a começar por uma estampa de página inteira do presidente Masaryk, seguidas de fotos de paisagens típicas do país, com seus castelos e jardins. As restantes retratam momentos da comemoração com destaque para a participação dos alunos que eram explicitamente nomeados nas legendas das fotos.

Os espaços vazios deixados pelos textos também eram aproveitados para divulgar anúncios, especialmente aqueles de interesse da própria revista e que nos ajudam a conhecer as pretensões dos editores como, por exemplo, “A revista ‘A Escola Normal’ é o verdadeiro ‘manual da normalista’” (p. 570) ou “O verdadeiro tesouro da mulher já foi descoberto: ‘A Escola Normal – Revista de Educação’” (p. 578). Demonstrando sua sintonia com o movimento de emancipação feminina então em curso na Capital Federal, foram também colocadas nos espaços vagos vinhetas alusivas ao movimento: “‘A Escola Normal’ é a revista da Mulher. Feministas, lede ‘A Escola Normal’” (p. 554) e “O verdadeiro feminismo consiste em instruir a mulher. Lede ‘A Escola Normal’” (p. 558). Comenius como “precursor da educação feminina” é exatamente o mote com que se abre a revista com o editorial, não assinado, intitulado “O grande precursor” (p. 545). Depois de apresentar uma verdadeira hagiografia do educador, justificativa mais que suficiente para que “rendamos homenagem ao grande precursor da instrução generalizada, do ensino popular a ambos os sexos”, termina-se por exaltá-lo com os tradicionais antonomásticos “Galileu da Educação” e “Mestre das Nações”.

Na sequência é apresentada a “Lição sobre Comenius” dada durante a homenagem pela professora da Escola de Aplicação, Maria Coutinho de Amorim (p. 547-9). O texto é uma versão condensada do livro “Um Apóstolo do Progresso” com algumas passagens entre aspas, mas sem citar a fonte e, inclusive, termina do mesmo modo que o ensaio de Fernando de Azevedo nesse livro: “como um facho de luz passou pela Europa por espaço de mais de meio século, espalhando clarões por entre sombras” (com aspas no original). A leitura que a professora faz do ensaio de Azevedo é radical: foi Comenius quem lançou a semente da escola moderna no século XVII, que “germinou e frutificou através dos tempos”. Assumindo claramente as posições dos pioneiros da escola nova, a professora

---

<sup>8</sup> O preço nominal da revista era de 2 mil-réis, um valor relativamente acessível para as normalistas, menos do que os três mil-réis necessários para se comprar um vidro de Óleo Indígena Perfumado para o cabelo, conforme anunciado na própria revista. Para se ter uma ideia do custo da revista, segundo levantamento feito pelo jornal O Paiz, em 4 de abril de 1926, dos preços máximos no varejo do Rio de Janeiro, um quilo de arroz custava 900 réis, de açúcar 1 250 réis e 700 réis o litro de leite fresco, enquanto o preço do jornal nesse dia era de 200 réis o exemplar (FEIRAS LIVRES, 1926).

desqualifica totalmente o ensino tradicional. Dirigida diretamente aos alunos, a lição da professora louva o ensino ministrado na Escola de Aplicação:

aqui neste templo, sob o influxo da moderna pedagogia, se escoam as vossas horas de trabalho e de estudo; aqui, o vosso espírito se expande livre, como livres voam as aves no espaço e livre germina a semente ao calor do seio da terra; sabeis entretanto que esta não era a feição da escola três séculos atrás. Enquanto hoje correis pressurosos e satisfeitos à escola, onde desfrutais talvez os melhores dias de vossas vidas, os estudantes de outrora sucumbiam ao peso da austeridade, do ensino dogmático, decorativo e quase inquisitorial!

Graças ao combate de Comenius ao “ensino passivo e verbalístico de seu tempo”, a escola “que a todos se vos abre franca e risonha” pode agora desfrutar desse “ensino intuitivo, fácil e atraente, que recebeis de vossos mestres”. Reitera-se assim, citando passagens de sua obra muito semelhantes àquelas usadas por Rui Barbosa no seu parecer, a representação de Comenius como paladino da escola moderna, libertando-a dos “moldes seculares em que se enquadrava a pedagogia clássica” e propugnando “o método ativo e intuitivo, opondo-o tenazmente ao velho ensino”. No “agradecimento à memória de Comenius” (p. 550), poema de Heitor Lima recitado por uma aluna do quarto ano, a essa representação pedagógica do educador se associaram suas virtudes morais e cívicas, como demandava a celebração<sup>9</sup>. A primeira parte da cerimônia foi encerrada com uma homenagem a Comenius pelas crianças do jardim de infância, “de quem Comenius não esqueceu”, simbolicamente vestidas com as cores da Tchecoslováquia e do Brasil.

Em continuação é transcrita a “Lição sobre a Tchecoslováquia” dada pela professora Mathilde Cirne Bruno, com uma exposição delineada da geografia e história dessa nação e que foi seguida de “projeções relativas a esse país” cedidas pelo embaixador Vlastimil Kybal. Aluno de Masaryk, Kybal era professor de história na Universidade de Praga quando foi recrutado em 1920 para o serviço diplomático em Roma, servindo de 1925 a 1927 como embaixador no Rio de Janeiro e em Buenos Aires<sup>10</sup>. Como pesquisador do movimento hussita, Kybal estava bem familiarizado com a problemática comeniana e seu discurso já enfatiza a interpretação do educador tcheco – mais como reformador social do que propriamente pedagogo - que seria dominante no século XX. Assim, Comenius “trabalhou pela educação científica da humanidade, convencido de que o maior conhecimento reforçaria o desejo de paz e de que quando os homens se soubessem entender não mais haverá razões de conflitos” (p. 556), ansiando por “uma humanidade

<sup>9</sup> Alguma coisa o tempo não consome/na sua marcha de devastador:/Comenius, é intangível o teu nome,/nunca se há de apagar tanto esplendor!/Teu gênio, teu amor, tua bondade/puseste na obra imperecível/de guiar o coração dos jovens para o bem./Quiseste a perfeição da humanidade/cultivando-a no espírito da infância;/e hoje o teu nome tem/esse fulgor imarcescível,/que aumenta quanto mais se afasta na distância./E se o teu nome espande com tal brilho/neste país, longe do teu,/hoje, que a terra de que és filho/para o alto sol da liberdade reviveu/bendizem o teu apostolado/todos quantos o teu ensinamento/estimulou para a vitória/e o Brasil, justiceiro e apaixonado/pela grandeza desse monumento,/traz uma palma para tua glória.

<sup>10</sup> Foi também embaixador em Madrid e no México, atuando depois da Segunda Guerra, como professor e pesquisador em várias universidades norte-americanas. Vide [http://cs.wikipedia.org/wiki/Vlastimil\\_Kybal](http://cs.wikipedia.org/wiki/Vlastimil_Kybal) e também [http://www.oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/kt5r29p6sr/entire\\_text/](http://www.oac.cdlib.org/findaid/ark:/13030/kt5r29p6sr/entire_text/) (Acesso em 30 jan. 2014).

pacífica e uma nação nobilitada e elevada em todas suas classes” (p. 557)<sup>11</sup>. Com o país em estado de sítio desde o levante do Forte de Copacabana em 1922, o diplomata não poderia ter escolhido melhor representação para Comenius que a de paladino da paz mundial.

Fecha essa primeira parte da revista um pronunciamento radiofônico do jurista e diplomata Rodrigo Octávio, presidente da Sociedade Brasileira Tchecoslovaca, saudando o embaixador tchecoslovaco pelo sucesso da participação do Brasil na Feira de Praga. Reprodução de uma fala feita em outra ocasião (é a única matéria da revista que não se refere explicitamente a Comenius), o discurso é um panegírico do embaixador Kybal “que está mostrando, de modo prático e eloquente, a nova orientação da diplomacia de nosso tempo que não pode deixar de ter como principal escopo a intensificação das relações de todo gênero entre os povos” (p. 563). Claro que são destacadas no texto as “questões de aspecto econômico, sob cuja inspiração uma mais eficaz solidariedade se produz e entretém”, que motivaram a criação dessa Sociedade pelo embaixador Kybal. Vemos assim como os interesses pedagógicos se entrelaçam com as motivações econômicas sobre o fundo comum da homenagem a Comenius. Certamente, essa iniciativa de Carneiro Leão contribuiu para que ele recebesse a Ordem do Leão Branco, a maior condecoração destinada a estrangeiros concedida pela Tchecoslováquia na época e que, aliás, também foi outorgada a Rodrigo Octávio.

### As representações de Comenius em *A Escola Normal*

A lição da professora apresentando Comenius como precursor da escola moderna e o discurso do embaixador revelando sua obra de reformador social serão matizadas e aprofundadas pelas três matérias seguintes da revista. A primeira traz um capítulo inédito de *A Escola da Infância* traduzido do inglês sem indicação de autoria, versão, de maneira geral, bastante completa e fiel ao original (p. 566-70)<sup>12</sup>. A matéria seguinte intitulada “Palavras de Ramiz Galvão” reproduz o discurso de inauguração do Asilo Gonçalves de Araújo em 1900, “estabelecimento que hoje honra o ensino profissional do Distrito Federal”, pronunciado pelo seu diretor (p. 573-4)<sup>13</sup>. Finalmente, essa série de artigos se encerra com as “palavras do Dr. C. Leão” pronunciadas durante a homenagem em setembro presidida por ele na condição de diretor geral de Instrução Pública e que tem por título “Comenius: homenagem ao precursor da pedagogia moderna (p. 575-6)<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> Essa interpretação de Comenius seria devidamente apropriada por Carneiro Leão. Em seu livro de leituras para a escola primária, publicado na década de 1940, *Meus Heróis*, uma série de biografias de grandes educadores, ele coloca como epígrafe ao primeiro capítulo, dedicado justamente a Comenius, a seguinte frase a ele atribuída: “Uma educação sábia é o melhor remédio contra a corrupção do gênero humano” (LEÃO, s.d., p. 19).

<sup>12</sup> Uma nota ao final da tradução menciona apenas que ela foi feita a partir da “edição inglesa” publicada na Heath’s Pedagogical Library que, na verdade, é uma coleção norte-americana publicada em Boston (MONROE, 1901).

<sup>13</sup> Essa instituição, também localizada então no Campo de São Cristovão, era mantida pela Irmandade do Santíssimo Sacramento da Candelária e o Barão de Ramiz Galvão ainda era seu diretor em 1926. Como diretor da Instrução Pública no início da República, Galvão havia enviado uma comissão de professores à Europa e aos Estados Unidos que trouxeram materiais didáticos para o *Pedagogium* (conforme LOPES, 2006, p. 88). Data daí, muito provavelmente, seu conhecimento da obra do educador morávio. É interessante observar que a professora Maria Coutinho de Amorim, que havia dado a aula sobre Comenius, também era professora do Asilo. Vide *Instituições Diversas* (1926, p. 808).

<sup>14</sup> Carneiro Leão reproduzirá esse discurso em seu livro *Palavras de Fé*. Vide a biografia de Carneiro Leão publicada por Silva (2006, p. 111-7).

Tomando essas matérias como práticas que marcam uma posição na acepção de Chartier (1991), procuraremos articular o trabalho de classificação e recorte da obra de Comenius presente nesses textos com a veiculação de uma determinada concepção de educação por parte da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal na gestão de Carneiro Leão.

A forma de apropriação da obra de Comenius pela revista fica bastante evidente na tradução publicada, a começar pelo título dado ao capítulo de *A Escola da Infância*: “Estudos da Natureza”. O título original do capítulo VI dessa obra, “Como educar as crianças para o conhecimento das coisas”, segundo a versão brasileira (2011, p. 35), é assim reduzido ao conhecimento das coisas naturais<sup>15</sup>. Essa orientação também transparece no trecho escolhido para localizar o capítulo “no conjunto da obra”, extraído do capítulo IV, parágrafo oitavo (2011, p. 18-9) e que reduz a educação ao “conhecimento das coisas”<sup>16</sup>. Já no parágrafo segundo do capítulo a interpretação de “coisas” como sendo as “coisas naturais” é evidente, a tradução substituindo o conhecimento das “coisas ao seu redor e outros objetos”, pelo “ensino das coisas naturais e de outras matérias”, reiterando essa interpretação também nos parágrafos restantes. Essa representação empirista de Comenius contribuiu para que as “lições de coisas” e o próprio método intuitivo fossem considerados como sendo talhados apenas para o ensino de ciências naturais, não se aplicando às outras disciplinas do currículo<sup>17</sup>.

Para afirmar a concepção republicana de uma educação pública laica, a tradução omite duas referências bíblicas existentes logo no primeiro parágrafo do capítulo e também outra no parágrafo nono, mantendo-se porém a orientação geral do “temor a Deus” e o calendário cristão de celebrações, aliás, sem fazer a adaptação para nosso hemisfério, situando o dia de Natal no inverno e *Corpus Christi* no verão. Também no parágrafo décimo, que trata do que chamaríamos hoje vida social, deixa-se de explicitar os “momentos graves”, nos quais devem cessar qualquer tipo de brincadeira, isto é, durante as “orações, exortações e admoestações”. Talvez para não prejudicar a representação comeniana de um ensino liberal, alegre e feliz, a tradução também suprimiu desse parágrafo o trecho seguinte:

Assim, a criança deve aprender a se voltar para quem a chama, atendê-la e ouvir o que lhe dizem. Responder educadamente a todas as perguntas, por mais jocosas que sejam (uma vez que nessa tenra idade as crianças lidam tranquilamente com os gracejos dos outros, que devem ser feitos para estimular seu entendimento das coisas) (COMENIUS, 2011, p. 40)<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> Na versão de Monroe o capítulo se intitula “Nature and Thought Studies” (1901, p. 35), que já é uma versão reduzida uma vez que na tradução inglesa de Benham (1858, p. 31) ele havia sido denominado “How children should be exercised in the knowledge of things”, bem mais de acordo com a versão brasileira do original em latim.

<sup>16</sup> Nos parágrafos anteriores desse capítulo Comenius trata exaustivamente do ensino da fé e dos bons costumes às crianças antes, portanto, do ensino das “artes liberais”.

<sup>17</sup> Essa visão estreita da metodologia comeniana já havia sido denunciada por Leôncio de Carvalho na interpretação dada à questão por Rui Barbosa em seu parecer (conforme VALDEMARIN, 2004, p. 3). Basta citar o exemplo dado por Comenius no próprio capítulo XX da *Didactica Magna* em que trata do ensino de ciências no qual toma como objeto de conhecimento uma carta enviada por um amigo, para comprovar o absurdo dessa interpretação (COMÊNIO, 1976, p. 312).

<sup>18</sup> Foi suprimida também a seguinte passagem do parágrafo quarto que trata da relação da criança com a luz: “Porém, deve-se tomar cuidado para não expô-la à luz muito intensa, evitando que seus olhos se ofusquem, o que poderia

O discurso de Ramiz Galvão na inauguração do Asilo refere-se exatamente à “necessidade de uma atmosfera de alegria e de doçura em que se desenvolvam natural e progressivamente as faculdades da criança” dentre as propostas avançadas por Comenius, “prodígio de lucidez e clarividência”, no século XVII (p. 573). Não havendo sido compreendidos em seu tempo os princípios de Comenius, só no século XIX que então findava, “puderam eles encontrar aplicação generalizada e feliz, revivendo debaixo de vestes mais sedutoras talvez” os mesmo princípios preconizados pelo “grande apóstolo morávio”. Graças à aplicação desses princípios, “a escola do nosso tempo não é e nem pode ser mais a rotineira e fastidiosa mestra do abc e das quatro operações, aprendidas materialmente, sob o regime do terror e na penumbra malsã de um antro falho de tudo, até de luz, de ar e de alegria”, discorria Galvão, trecho que seguramente inspirou a professora Coutinho para compor a sua “Lição sobre Comenius”. “A nova escola é um templo, a cuja construção presidem rigorosos preceitos de psicologia e higiene”, continua o médico Galvão, “o novo internato, sem feições de quartel nem de convento, é uma grande casa de família, ruidosa, ativa, alegre”.

Reitera-se assim a representação de Comenius, “cujo nome anda injustamente esquecido, mas que se deveria gravar em letras de ouro no frontão de todas as escolas”, como precursor da escola moderna. Todavia, considerando que o Asilo se destinava à formação profissional dos “desvalidos da fortuna” nos mais variados ofícios, Galvão conclui o seu discurso afirmando que a “nova escola”, “cheia de trabalho sim”, era “antes de tudo uma casa de educação, em que se trata com máximo empenho de formar cidadãos úteis e mulheres prestimosas, cultores da honra e de todas as virtudes” (p. 574). Ressurge assim a representação de Comenius, que já havia sido utilizada por Rui ao enfatizar o papel do desenho e dos trabalhos manuais em seu parecer, como patrono de uma educação prática, instrumental, vocacional e até profissionalizante. Com efeito, a essa representação do “Galileu da Pedagogia” já havia sido dado destaque em nossa historiografia educacional: “É, portanto, como teórico de uma educação para o trabalho que Comenius surge em nossa modernidade” (KULESZA, 1992, p. 58).

A conferência de Carneiro Leão que fecha essa série de artigos na Escola de Aplicação anexa à Escola Normal não era o lugar apropriado para se fazer proselitismo do ensino técnico-profissional. Todavia, o diretor de Instrução Pública aproveitou o momento para apregoar a reforma que então promovia no Distrito Federal neste setor e que incluía como um componente importante e inovador a educação para o trabalho das camadas populares (PAULILO, 2003). Trazendo como subtítulo a expressão, “homenagem ao precursor da pedagogia moderna”, a matéria exalta Comenius como pioneiro das reformas que então se promoviam no Rio de Janeiro: “nós que aqui pugnamos pela renovação educativa, que buscamos marchar na vanguarda do movimento pedagógico contemporâneo”, não poderíamos deixar de festejar “o precursor sábio e generoso de todas as conquistas que

---

diminuir ou mesmo prejudicar sua visão. Comecem ambientando o bebê em uma luz suave, de preferência esverdeada, deixando-o gradualmente se acostumar com tudo que brilha” (Comenius, 2011, p. 36). Desde o parecer de Rui sobre o ensino primário parece se fazer uma leitura deliberada da palavra criança como escolar, ao menos do jardim da infância, ignorando o fato dessa obra ser dedicada à educação de crianças de zero a seis anos não necessariamente na escola. A passagem talvez tenha sido eliminada pela tradução exatamente para evitar outra leitura, dada sua clara referência a crianças sob cuidados maternos.

nesse campo desfrutamos” (p. 575). Desta forma, Carneiro Leão alinhava o “clarividente” Comenius, “o primeiro a defender a educação para todos”, nas fileiras dos que empreendiam a modernização do ensino no Rio de Janeiro sob seu comando.

Simbolicamente, demarcando o lugar de onde falava, local “em que não apenas as crianças aprendem e os mestres ensinam, mas os jovens professores de amanhã se vêm integrar, com a profissão sagrada de formar o homem”, Carneiro Leão, afirmando que Comenius “viverá para sempre no coração dos pensadores e na gratidão dos humildes”, profetizava: “esta escola, que se orgulha de possuir o seu retrato, será de hoje em diante o templo brasileiro de sua glorificação” (idem). Deixando claro que as boas ideias por si só não são suficientes para efetivar as mudanças educativas, o diretor termina por exaltar a figura do presidente Masaryk que, empreendendo “uma das mais extraordinárias aventuras militares da história”, presidiu “a ressurreição da pátria de Comenius” (p. 576). Desta forma, o discurso de Carneiro Leão enfeixava todas as representações presentes na celebração acerca do educador tcheco, representações que ele pretendia assumir para si a fim de ser como tal reconhecido.

### Conclusão

O recado dado aos políticos no discurso de Carneiro Leão constava regularmente dos relatórios por ele enviados ao prefeito Alaor Prata Leme Soares e ao Conselho Municipal solicitando ações e recursos, sem produzir aparentemente maior efeito. Assim, em seu relatório anual referente ao ano 1925, reclamando dos políticos que “deixam que as verbas cresçam em toda parte e se restrinjam para a educação”, ele ponderava:

Não compreendo como os homens de governo possam ter receios do futuro do seu povo quando eles têm à sua mão a escola, onde podem organizar uma educação de energia construtora, de trabalho e de ordem (apud PAULILO, 2011, p. 50).

Se Masaryk, como Comenius, “ama o povo e não quer apenas lhe melhorar as condições materiais de vida, mas ampliar-lhe o campo de compreensão e elevar-lhe o nível moral”, porque o prefeito não podia comungar desse mesmo credo com o diretor de Instrução Pública, parecia insinuar Carneiro Leão em sua peroração.

Vemos assim que a apropriação que Carneiro Leão faz de Comenius não se restringe à sua consideração como teórico do “método intuitivo”, mero elo da cadeia empirista formada por “Bacon, Locke, Hume, Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Fröebel e Spencer” (VALDEMARIN, 2004, p. 35), mas abarca sua proposta mais ampla da educação como fator de transformação social, como “emendatione rerum humanarum”. Tomando ao pé da letra o mote de uma “educação para todos”, essa representação da pedagogia comeniana, aplicada à questão da educação popular, conduz infalivelmente a uma proposta de educação prática, utilitária, ativa, de “aprender fazendo”. Todavia, gestada no interior de uma sociedade estamental no século XVII, o projeto comeniano, transportado para a modernidade, favorecia amplamente a interpretação dualista de uma educação para as elites (aristocracia) e outra para as classes populares (plebe), tema candente nos meios educacionais da sociedade brasileira em processo de modernização nas primeiras décadas do século XX.

Desse modo, tendo identificado essa representação de Comenius nessa fonte inédita aqui analisada, fomos procurar na literatura pedagógica da época leituras semelhantes da obra de Comenius. Esse breve levantamento corroborou nossa hipótese de que a representação de Comenius partidário de uma educação técnico-profissional não era exclusividade de Carneiro Leão no Brasil. Assim, já em 1919, João Toledo, no artigo intitulado “Aprendizado Activo” publicado na *Revista da Escola Normal de São Carlos*, vale-se de Comenius, “a criança só aprende por meio de uma obra realizada por si”, para sustentar sua argumentação de que “só se aprende a fazer, fazendo” (apud ARCE, VAROTTO e CANDIAN, 2011, p. 138, grifo no original). Em 1926, na *Revista Escolar*, órgão da Diretoria Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo, que mantinha na época uma extensa seção dedicada às “Lições de Coisas”, encontramos um artigo que considera Comenius, “o célebre pedagogista”, introdutor do “trabalho manual” na escola, que ele reputava “como elemento de grande alcance educativo”, sendo por isso “adepto fervoroso do ensino das artes, da prática de profissões e do exercício de ocupações manuais” (VIZIOLI, 1926, p. 53). Na tese que o reformador paulista do ensino catarinense, Orestes Guimarães apresentou na I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba em 1927, dedicada ao ensino da disciplina “Trabalhos Manuais”, também é feita referência ao *omnes, omnia, omnino* (ensinar tudo a todos totalmente) comeniano, registrando-se significativamente que foi ele quem “traçou, pela primeira vez, um plano educativo popular” (GUIMARÃES, 1997, p. 357). Também em Minas Gerais, no auge da reforma da educação primária empreendida na década de 1920, Comenius é associado ao ensino ativo: “Disse Comenio: a atividade é a lei da meninice”, é a frase que abre a palestra intitulada “A atividade infantil e suas consequências pedagógicas”, feita por José de Almeida, professor de metodologia da Escola Normal de Ouro Fino e publicada na *Revista de Ensino* (ALMEIDA, 1930, p.27). Por sua vez, o livro *A Escola Decroly* (OLIVEIRA, 1930), que tem como sub-título “e a aplicação dos seus processos no Estado de Minas” tem como epígrafes iniciais, uma frase de Decroly, “Temos que reduzir a jogos infantis todos os processos de ensino elementar” e outra de Comenius, “Porque não abrir em lugar dos livros mortos o livro vivo da Natureza?”, novamente reiterando a importância da atividade da criança para o planejamento do ensino.

Assim, parece ter havido um interesse amplo na obra de Comenius como reformador social pelos educadores que pensavam a educação popular na Primeira República<sup>19</sup>, interesse que se desvaneceu na década de 1930 juntamente com o “método intuitivo”, deslocado que foi pelas diversas teorias da aprendizagem formuladas pela moderna psicologia da educação. Cumpre aqui assinalar a concomitância desse movimento com o que Paulilo (2011) chamou de “esmaecimento” da reforma Carneiro Leão no Distrito Federal. De fato, desde o clássico trabalho de Nagle (1974), a reforma do ensino realizada por Carneiro Leão no Rio de Janeiro não é considerada uma obra do escolanovismo, uma reforma dos “pioneiros da educação nova”<sup>20</sup>. Certamente, não por Carneiro Leão

<sup>19</sup> Anísio Teixeira, por exemplo, escrevendo em 1928 de New York para seu substituto na Diretoria de Instrução Pública da Bahia, Archimedes Pereira Guimarães, fala das “dificuldades em obter as obras de Comenius” a ele encomendadas, mas que havia encontrado “a Didática Magna traduzida para o inglês” caso houvesse interesse. Meses depois, em outra carta a Archimedes ele escreve que “mandei para o dr. Prisco por esse Correio o Comenius. Diga-me se ele o recebeu”. Vide <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/carta2.html> (Acesso em 21 fev. 2014).

<sup>20</sup> Mesmo a valiosa síntese de Saviani (2007, p. 177) exclui o trabalho de Carneiro Leão no Rio de Janeiro das reformas escolanovistas.

não ter sido signatário do “Manifesto dos Pioneiros”, pois a reforma realizada por ele na educação de Pernambuco a partir de 1928 é reconhecida por todos como escolanovista.

O evento promovido por Carneiro Leão e a publicação da revista aqui analisada seriam certamente argumentos valiosos para sustentar a sugestão de Paulilo (2011, p. 55) de considerá-lo pioneiro *honoris causa* da educação nova. Parece-nos, entretanto, que a depreciação do conteúdo moderno da reforma empreendida por Carneiro Leão no Distrito Federal e do concomitante silenciamento da representação de Comenius como reformador social nos obriga a problematizar o próprio conceito de “educação nova” propalado pelos pioneiros. Ou seja, ao invés de caracterizar primeiro o escolanovismo para somente depois verificar que ações e representações devam como tal ser reconhecidas, sugerimos a sua dissolução historiográfica e a reconsideração dessas ações e representações no âmbito de uma “escola moderna”. A celebração de Comenius aqui rememorada pode ser considerada como um pequeno passo nesse programa de pesquisa, inspirado no título que o poeta Drummond deu a um de seus livros de memórias: *Esquecer para Lembrar*.

### Referências

- ALMEIDA, José de. A atividade infantil e suas conseqüências pedagógicas. *Revista de Ensino*, n. 44, abr 1930, p. 27-35.
- ARAÚJO, B. (1996). *A atualidade do pensamento pedagógico de Comenius*. Salvador: Editora da UFBA. 180p.
- ARCE, A., VAROTTO, M. e CANDIAN, D.C. (2011). Pestalozzi e Froebel e a divulgação de suas ideias educacionais nos periódicos da antiga Escola Normal Secundária de São Carlos. In: ARCE, A. e NERY, A.C.B. (Orgs.). *Ideias Pedagógicas em Movimento*. São Carlos: EdUFSCar.
- AZEVEDO, F. (1924). Clarões por entre sombras. In: LORENC, W. F. e AZEVEDO, F. *Um apóstolo do progresso*. Rio de Janeiro: Anuario do Brasil. 106p.
- BARBOSA, R. (1946). *Obras Completas*, v. 10, t. 2. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.
- BENHAM, D. (1858). *The School of Infancy*. London: W. Mallalieu & Co.
- CHARTIER, R. (1991). O mundo como representação. *Estudos Avançados*. V.5, n.11. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci_arttext) (Acesso em 11 fev. 2014).
- COMÊNIO, J. A. (1976). *Didáctica Magna*. 2ª ed. Lisboa: Gulbenkian.
- COMENIUS, J.A. (2011). *A Escola da Infância*. São Paulo: EDUNESP.
- FEIRAS Livres (1926). *O Paiz*. Rio de Janeiro, 22 de abr. Disponível em: [http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=178691\\_05&pasta=ano\\_192&pesq=22](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=178691_05&pasta=ano_192&pesq=22) de abril de 1926 (Acesso em 27 jan. 2014).
- GUIMARÃES, O. (1997). O ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias e complementares. In: COSTA, M.J.F.F., SHENA, D.R. e SCHMIDT, M.A. (Orgs.). *I Conferência Nacional de Educação*. Brasília: INEP.

- INSTITUIÇÕES Diversas (1926). *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro*, v. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=313394&pagfis=92742&pesq=&esrc=s&url=http://memoria.bn.br/docreader#> (Acesso em 28 jan. 2014).
- KULESZA, W.A. (1992). *Comenius: a persistência da utopia em educação*. São Paulo: Editora da UNICAMP. 214p.
- LEÃO, Antonio Carneiro. *Meus Heróis*. Rio de Janeiro: Editora A NOITE, s.d.
- LOPES, S.C. (2006). *Oficina de Mestres*. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ.
- MEDEIROS, V.A. (2005). Antonio Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas Primeiras Décadas do século XX. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MONROE, W.S. (1901). *Comenius' School of Infancy*. Boston: D.C. Heath & Co.
- NAGLE, J. (1974). *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: MEC.
- OLIVEIRA, Julio de. *A Escola Decroly*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930.
- PAULILO, A.L. (2003). Aspectos políticos das reformas da instrução pública no Rio de Janeiro durante os anos 1920. *Revista Brasileira de História*, v. 23, n. 46, p. 93-122.
- \_\_\_\_\_. (2011). A Reforma Carneiro Leão no Distrito Federal (1922-1926). In: MIGUEL, M.E.B., VIDAL, D.G. e ARAUJO, J.C.S. (Orgs.). *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)*. Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia/MG: EDUFU.
- PEŠKOVÁ, J.; CACH, J.; SVATOŠ, M. (1991). *Homage to J. A. Comenius*. Praha: Karolinum.
- PESTANA, M.G. (2011). Colecionando livros, formando mestres: a biblioteca pedagógica da Escola Normal de São Paulo. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SAVIANI, D. (2007). *História da Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados.
- SILVA, J.A.P. (2006). Carneiro Leão e a proposta de organização da educação popular brasileira no início do século XX. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.
- STRECK, D.R. (1999). Uma linguagem para a educação: notas sobre a recepção de Comenius no Brasil. *História da Educação* (ASPHE). Pelotas/RS: UFPel. n. 6, p. 5-23.
- VALDEMARIN, V.T. (2004). *Estudando as Lições de Coisas*. Campina/SP: Autores Associados.
- VIZIOLI, D. (1926). Trabalho Manual. *Revista Escolar*, ano II, n.14, p. 53-7.



DOCUMENTO

---

*DOCUMENT*



REGULAMENTAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE  
FRUTAL/MG, BRASIL, 1892

*School Regulation of Public Instruction in the Municipality of Frutal, MG, Brazil*

Gabriela Ferreira de Mello Borges<sup>1</sup>  
José Carlos Souza Araujo<sup>2</sup>

Entre as leis e demais dispositivos que constituem um estado jurídico, encontra-se estabelecida uma hierarquização entre eles. É o caso, por exemplo, da constituição que - de acordo com a posição kantiana, é o fundamento da república -, ocupa o topo, uma vez que ela é o fundamento de outras leis; a propósito, ela também é denominada por Carta Magna, Lei Maior, Carta Constitucional, Lei Básica, Lei Maior etc. Segundo Kant (1943), a constituição é a que dá forma à república, o que implica um conjunto de leis que produzem um estado jurídico, além de constituir o direito público. Assim, este se destina ao povo, e intenta o estabelecimento de uma orientação única através da constituição, a qual se propõe a estabelecer um norteamento, tendo em vista atender à “[...] necessidade de um estado jurídico que os [homens, povos] reúna sob uma influência única; isto é, de uma constituição a fim de ser partícipes no direito (KANT, 1943, p. 145).

Considera ele que três são os poderes – legislativo, executivo e judiciário – pelos quais a cidade adquire sua autonomia, e assegura: “Em sua reunião consiste a salvação do Estado; [...] não deve entender-se por isto o bem dos cidadãos e sua felicidade; [...] a salvação pública consiste na maior conveniência da constituição com os princípios do direito, como um estado, ao qual a razão por um imperativo categórico, nos obriga a aspirar (KANT, 1943, p. 153-154). Na constituição, “[...] a lei é autônoma e não está vinculada a nenhuma pessoa em particular. [...] Toda república verdadeira não pode ser outra coisa senão um sistema representativo do povo, para a defesa dos seus direitos” (KANT, 1943, p. 155).

Dessa forma, dá-se a constituição da sociedade civil, a qual, encarada como totalidade que responde pelos seus membros, se chama Estado. A união de todos em tal sociedade deriva de seus interesses pela participação de uma sociedade juridicamente regulada, ao que se dá o nome de república (*res publica*, ou seja coisa pública) (KANT, 1943, p. 145). “Toda república verdadeira não pode ser outra coisa senão um sistema representativo do povo, para a defesa dos seus direitos” (KANT, 1943, p. 155). “Essa maneira é baseada na Constituição, que é o ato da vontade geral através do qual uma multiplicidade de pessoas torna-se uma nação” (KANT, 2008, p. 28).

A República no Brasil foi proclamada em 15 de novembro de 1889, a Assembleia Nacional Constituinte foi instalada em 15 de novembro de 1890, e a primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil foi promulgada em 24 de fevereiro de 1891; a Constituição do Estado de Minas Gerais o foi em 15 de junho de 1891 (MINAS GERAIS,

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade de Uberaba. Docente da Faculdade Frutal do Ensino Fundamental Municipal, ambos na cidade de Frutal, em Minas Gerais.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Unicamp. Atua na pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba e da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: jcaraujo.ufu@gmail.com

1891). Por isso, cabe explicitar, sobretudo, qual é o significado que esta Constituição atribuiu à instrução pública, às câmaras municipais e aos orçamentos municipais.

O seu Art. 3º: fixa que “A constituição garante aos brasileiros [...] § 6º O ensino primário será gratuito e o particular exercido livremente”. E o “Art. 30. Compete privativamente ao Congresso: [...] 27º. Promover no Estado o desenvolvimento da educação pública, da agricultura, da indústria, do commercio, das imigrações e das artes; e o seu Art. 31 estabelece que compete também ao Congresso: “5º Legislar sobre instrução primaria” (MINAS GERAIS, 1891).

Em relação às diretrizes mineiras de 1891, relativas às Câmaras Municipais, o seu Art 75 fixa: “Uma lei especial regulará a organização dos municípios, respeitadas as bases seguintes: [...] II. A administração municipal, inteiramente livre e independente, em tudo quanto respeita ao seu peculiar interesse, será exercida em cada município por um conselho eleito pelo povo, com a denominação de Câmara Municipal”. Ressalte-se que o mesmo Art 75, inciso IV, atribui à Câmara Municipal, questões relativas ao orçamento municipal, do qual faz parte a instrução pública: “[...] que será annuo e votado em epoca prefixada, a policia local, a divisão districtal, a criação de empregos municipaes, a instrucção primaria e profissional, a desapropriação por necessidade ou utilidade do município e alienação de seus bens, nos casos e pela forma determinada em lei, são objecto de livre deliberação das camaras municipaes, sem dependencia de approvação de qualquer outro poder, guardadas as restricções feitas nesta Constituição” (MINAS GERAIS, 1891).

O Art 117 também retoma aspectos relativos à instrução pública: “A lei de organização de instrucção publica estabelecerá: 1º. A obrigatoriedade do aprendizado em condições convenientes; 2º Preferência dos diplomados pelas escolas normaes, para a investidura do magistério; 3º Instituição do fundo escolar; 4º Fiscalisação do Estado, quanto a estabelecimentos particulares de ensino, somente no que diz respeito à hygiene, moralidade e estatística” (MINAS GERAIS, 1891).

Em suas *Disposições Transitórias*, a Constituição do Estado de Minas Gerais de 15 de junho de 1891, estabelece em seu Art. 6º: “Na primeira sessão legislativa, o Congresso deverá fazer as seguintes leis:—sobre organização municipal e judiciaria, instrucção publica, regimen eleitoral, peculio legal dos funcionarios públicos do Estado, responsabilidade do presidente, organização das secretarias do Estado, terras publicas e regimen tributário” (MINAS GERAIS, 1891).

Tais norteamientos relativos à instrução pública, às câmaras municipais e ao orçamento estarão também presentes no município de Frutal, MG, localizado na região do Triângulo Mineiro, que “[...] foi elevado à categoria de Distrito de Paz pela Lei provincial nº 862, de 14 de maio de 1858; recebeu a categoria de vila, a 5 de outubro de 1885, pela Lei nº 3.325; sua elevação a cidade deu-se a 4 de outubro de 1887, pela Lei nº 3.464; o município foi instalado a 25 de outubro de 1888<sup>3</sup>, tendo sido criado a 5 de outubro de 1885” (IBGE, 1959, p. 146).

---

<sup>3</sup> A municipalização de Frutal, MG, é pouco posterior à de Uberabinha, MG, que se dera em 31 de agosto de 1888. Ambos se encontravam entre os quatorze municípios que constituíam o Triângulo Mineiro quando da proclamação da República em 1889.

Em termos populacionais, “Em 1891, já existiam, na região hoje compreendida pelo município e sua sede, 6.952 habitantes [...]” (IBGE, 1959, p. 146). Em 1916: “Em todo o município é de 25.000 habitantes, dos quaes, perto de dois mil residem na cidade” (CAPRI, 1916, p. 253). Segundo o Censo de 1920, eram 28.549 habitantes; entretanto, Victor Silveira (1926, p. 1079) informa que o número de habitantes em 1925 era de 33.859; todavia, segundo o Censo de 1950, eram 17.808<sup>4</sup> habitantes (IBGE, 1959), que se distribuíam pela sede com 2.948 habitantes (16,55%), pela zona rural com 14.312 habitantes (80,38%), e um distrito contava com 548 habitantes. De acordo com o Censo de 2010, perfaziam 53.468 habitantes.

Por acto de 6 de julho de 1888 foi designado o dia 1º de setembro do mesmo anno para a eleição da Camara, ordenando o presidente da então Província, fossem eleitos somente 7 vereadores, de acordo com a primitiva lei de 1885. O eleitorado, porém, visto que a lei mais recente conferira ao Fructal os fóros de Cidade, votou para 9 vereadores. [em 4 de outubro de 1887, foi elevada à categoria de cidade]. Apuradas as eleições pela Camara Municipal de Uberaba foi designado o dia 25 de outubro de 1888 para a instalação do município, cujo acto se revestiu de grande solenidade. [...] Proclamada a Republica e após a promulgação da Constituição Mineira, foi Fructal elevado á categoria de Comarca pela lei n. 11 de 13 de setembro de 1891. Á sede desta Comarca se anexaram os municípios do Prata e Villa Platina [Ituiutaba]. (CAPRI, 1916, p. 247-248)

Informa ainda essa obra de 1916 que “Na cidade funcionam 2 escolas estadoaes, uma do sexo masculino com a matrícula de 90 alumnos e outra do sexo feminino com 80 alumnas. Existem também 2 collegios particulares: o Collegio Bandeira e o Collegio Salazar”<sup>5</sup> (CAPRI, 1916, p. 256). Ainda com Roberto Capri (1916, p. 259):

No município pois existem: uma escola estadual mixta na sede do districto de S. Francisco de Salles e a outra, que funcionava no Lageado, foi transferida para o futuro districto Commendador Gomes da Silva. Acham-se, atualmente, funcionando com proveitosa regularidade e bons professores 6 escolas municipaes: 1ª. No Corrego Alegre, 2ª. Em Areas, 3ª. Em S. Francisco de Salles, 4ª. Nos Barbozas, 5ª. Em S. Matheus, 6ª. Em S. José do Fecho. Existe pois uma grande quantidade de escolas rurais particulares. A população escolar do município orça em mais de 1.000 alumnos. Fructal foi a primeira cidade mineira onde se organizou a Liga contra o analfabetismo, da qual também partiu a iniciativa da Caixa Escolar “Gomes da Silva”.

Depois da explicitação da centralidade das Constituições Federal e Estadual mineira, no tocante à temática educacional, cabe situar o que significa uma *resolução* do ponto de vista jurídico, enquanto representa um ato deliberativo de um dado poder

<sup>4</sup> São duas as possíveis explicações para o número variável de habitantes: a primeira se refere aos números de 1925, que podem estar baseados em estimativa, uma vez que houve um recenseamento em 1920 (o qual é considerado como um censo superestimado); a segunda pode ser atribuída à constituição de dois municípios em 27/12/1948 (Comendador Gomes e Itapagipe), os quais eram até esta data distritos de Frutal, MG. Somavam eles em torno de 11.000 habitantes, segundo o Censo de 1950.

<sup>5</sup> A cidade de Frutal, MG, teve o seu grupo escolar criado em 01/04/1913, mas sua instalação ocorreu somente a 15/02/1924, quase onze anos depois.

público, que tem por horizonte regulamentar práticas sociais baseadas em decisões de ordem administrativa, fundadas em norteamentos constitucionais.

Levando-se em conta o arcabouço jurídico do estado republicano brasileiro, compõe o mesmo, mas não pela ordem, emenda constitucional, lei complementar, lei ordinária, medida provisória, lei delegada, decreto, decreto-lei, resolução, portaria. Sob um outro registro, também de caráter hierarquizado, mas pela ordem, distinguem-se leis federais, leis estaduais e leis municipais, as quais expressam competências específicas dos entes federados (União, Estado, Município e Distrito Federal).

Ao tomar como foco esclarecer o teor do documento em análise – o *Regulamento Externo*, definido pela *Resolução nº 3, de 27 de julho de 1892*, advinda da Câmara Municipal de Frutal, MG (Triângulo Mineiro) –, cabe considerar, primeiramente, que um *regulamento* compõe-se de um conjunto de regras, que têm em vista uma dada instituição ou algum corpo coletivo. O próprio cabeçalho da *Resolução* em apreço apresenta uma distinção entre *regulamento* e *resolução*: “O Capitão José de Paula e Silva presidente e agente executivo interino da camara municipal da cidade de Fructal faz saber que a mesma camara decretou a *resolução* do theor seguinte para ser o Regulamento Escolar do município de Frutal”. Ou seja, trata-se de um *Regulamento Escolar* instituído através de uma *Resolução*.

Caracteriza-se esta também pela fixação de dispositivos jurídicos. O referido Capitão José de Paula e Silva, presidente e agente interino da Câmara Municipal de Frutal, MG, comunica que esta decretou uma *Resolução*. Ressalte-se que, no período da Primeira República (1889-1930) no Brasil, o referido agente, ainda que interino, representa o Poder Executivo; contudo, como presidente de uma câmara municipal, representa formalmente o Poder Legislativo municipal. Considere-se então que uma “Resolução [...] é o ato de autoridade competente de um órgão de deliberação coletiva para estabelecer normas regulamentares. A estrutura da resolução é idêntica à da portaria. Resolução e Portaria são formas de que se revestem os atos, gerais ou individuais, emanados de autoridades [...]” (Disponível em [http://www.cema.pr.gov.br/arquivos/File/como\\_elaborar\\_uma\\_resolucao.pdf](http://www.cema.pr.gov.br/arquivos/File/como_elaborar_uma_resolucao.pdf). Acesso em 22/04/2015).

Por conseguinte, resolução é uma deliberação, uma determinação que se caracteriza por um

[...] ato pelo qual a autoridade pública ou o poder público toma uma decisão, impõe uma ordem ou estabelece uma medida. Em regra, as resoluções dizem respeito a questões de ordem administrativa ou regulamentar” (Ibidem). Uma outra conceituação situa ainda que resolução é um “[...] Ato legislativo de conteúdo concreto, de efeitos internos. [...] As Resoluções não estão, em princípio, sujeitas a promulgação e também não estão sujeitas a controle preventivo da constitucionalidade [...]”. Disponível em: <http://www.baraoemfoco.com.br/barao/noticias/marco2009/leis.htm>. Acesso em 22/04/2015.

Parece, então, importante que se anua à seguinte generalização “O contorno legal indica possibilidades e limites de atuação, os direitos, os deveres, proibições, enfim,

regras. Tudo isto possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as implicações e consequências” (CURY, 2000, p. 8). Todavia, mais importante que isso, “As leis fazem parte substantiva de um complexo jurídico que media, pelo Direito, permanentemente, as relações entre Estado e Sociedade” (CURY, 2000, p. 9). Ou seja, tais relações configuram-se como direito público, o qual se estabelece por vários dispositivos componentes do referido arcabouço jurídico.

Se se compreende dessa forma, uma dada resolução, ainda que municipal, compõe o ordenamento jurídico, cujo fundamento se encontra na constituição. Dessa forma, não é demais sustentar com Carlos R. Jamil Cury (2000, p. 15), que

A legislação, então, é uma forma de apropriar-se da realidade política por meio das regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de modo a suscitar o sentimento e a ação da cidadania. Não se apropriar das leis é, de certo, modo, uma renúncia à autonomia e a um dos atos constitutivos da cidadania.

Tais ângulos conceituais, se direcionados a uma dimensão local, permitem considerar a *Resolução n° 3* como um componente municipal do arcabouço jurídico federal e estadual.

Anteriormente à Ata da Câmara Municipal de Frutal de 27/08/1892, na qual consta a *Resolução n° 3*, encontra-se informação a respeito de sua elaboração na Ata do dia 12/07/1892:

[...] o Senhor Presidente [da Câmara] propôs e foi unanimemente aprovado o adiamento da presente sessão para 25 do corrente, a fim de que o Commendador Gomes da Silva<sup>6</sup> possa concluir e apresentar a proposta para o *Regimento Escolar* e o *Instituto Municipal* que têm a fornecer a Instrução Primária e Secundária neste Município. (CÂMARA MUNICIPAL DE FRUCTAL, 1892, p. 75)

Treze dias depois, em reunião da Câmara Municipal de Frutal do dia 25/07/1892, a Ordem do Dia está assim registrada no tocante à futura *Resolução n° 3*:

Pelo Commendador Gomes da Silva foi apresentada a proposta para o regimento escolar deste Município, declarando o mesmo que, na sua confecção tinha aproveitado

<sup>6</sup> Nasceu em 15 de julho de 1838 em Pitangui, MG, e faleceu em 1915 aos 77 anos. Inicialmente, desenvolveu carreira política em Pitangui, MG, desde 1864. Tornou-se advogado em 1867. Depois, foi comerciante. “Em 1876, mudou-se para Uberaba, onde manteve o *Collegio Piedade* por três anos. Em 1878, assumiu a redação do jornal *O Progresso*, colaborou com o *Gazeta de Uberaba*, e, em 1880, por questões de ordem partidária, assumiu a redação do *Correio Uberabense*, que era um órgão do partido Liberal” (CAPRI, 1916, p. 243). Em 1882, tornou-se proprietário e redator do *Monitor Uberabense*. “[...] foi eleito deputado provincial em 1884 [...]” (IBGE, 1959, p. 149), quando foi 1º Secretário da Assembleia Legislativa. “Pleiteou, pela imprensa e ao lado de Sampaio, Gaspar e outros, a substituição do nome de Farinha Podre, pelo qual era conhecida esta zona, pelo de Triângulo Mineiro; bateu-se, com ardor patriótico, pelo prolongamento da Mogyana à Uberaba e pelo prolongamento da Oeste de Minas à sua saudosa Pitangui; converteu em lei o projecto da estrada de ferro do rio Grande ao rio Parahyba, passando por Uberaba; [...]” (CAPRI, 1916, p. 243). Bateu-se pela abolição da escravatura, pela separação entre Igreja e Estado, pela instituição do casamento civil e “[...] tantas outras conquistas de espírito liberal” (Ibidem). “[...] creou, em 1885, a villa do Fructal, com fôro anexo ao de Uberaba” (Ibidem). “Em 1886, passou a residir em Fructal, afim de dar as necessárias providências para a posse da villa, por ele creada, no ano anterior. Elevada a villa à categoria de cidade, por empenhos seus, em 1887, teve que proceder a um trabalho de organização [...]” (Ibidem) jurídica e política. Em 1895 foi eleito senador (IBGE, 1959, p. 149). Foi “[...] promotor de justiça, professor e diretor de Escola Normal, em uma de suas phases mais florescentes. Professor, tornou-se profundo conhecedor da língua latina, de que fez estudos especiaes. Musicista, literato ou escritor. Tornou-se agraciado com a comenda da Ordem da Rosa em 1883” (CAPRI, 1916, p. 244).

em grande parte o regulamento nº 100 notável trabalho publicado em junho de 1883 [19/06/1883] pelo distintíssimo Mineiro Dr. Antonio Gonçalves Chaves, quando Presidente da então província de Minas. (CÂMARA MUNICIPAL DE FRUCTAL, 1892, p. 76)

Na Sessão ordinária de 27 de julho de 1892, a Ordem do Dia registra a aprovação da *Resolução nº 3*:

A Comissão de Instrução pública ofereceu e foi lido, submetido à discussão e aprovado, o parecer pelo qual opina pela aceitação e aprovação da proposta apresentada para o regulamento escolar deste Município. A Câmara determinou que, depois de publicado na sua Secretaria, o fosse também pela imprensa e em 50 folhetos. (CÂMARA MUNICIPAL DE FRUCTAL, 1892, p. 78 frente e verso)

Como se depreende, a *Resolução* em apreço é uma expressão municipal de Frutal, MG, porém sua origem e fundamento significativos advêm de uma legislação provincial mineira, a Lei 100, de 1883. Registre-se aqui uma espécie de sincretismo político, que promove uma coligação entre opostos: uma lei provincial mineira ecoa num município mineiro republicano-federativo. Politicamente, tal coligação expressa conciliação, num momento em que a República no Brasil acaba de triunfar. Dialeticamente, o velho é incorporado pelo novo, ao tornar aquele ainda vigente ainda que sob outro norteammento.

A propósito da data dessa *Resolução de 27/07/1892* da Câmara Municipal de Frutal, MG, uma semelhança: em Uberabinha, MG (atual Uberlândia, desde 1929), anteriormente e por pouco mais de três meses, foi estabelecida a “[...] Lei número 1 de Uberabinha, ‘Sobre a instrução pública’, foi aprovada pela Câmara Municipal, em última votação, em 21 de abril de 1892 [...]” (GONÇALVES NETO 2002, p. 137; 2003, p. 64); “Além desta, de número um, [...] foram aprovadas a Lei número 2, que ‘dispõe sobre o Regulamento Escolar’, a de número 3, que ‘dispõe sobre as aulas nocturnas’ e a de número 4, que ‘dispõe sobre a divizão das zonas litterarias dos districtos da cidade Uberabinha’”(GONÇALVES NETO, 2002, p. 137).

Tal proximidade quanto às datas referidas dos dois municípios em pauta, saliente-se que o nascimento municipal de ambos se deu nos anos de 1880, no caso de Frutal, MG, formalmente em 1885 e, no caso de Uberabinha, em 1888. Porém, foram eles instalados no mesmo ano de 1888, com uma diferença de cinquenta e cinco dias: o de Uberabinha em 31/08/1888, e o de Frutal em 25/10/1888. Além disso, a constituição dos distritos se deram, respectivamente, em 21/05/1852 e em 14/05/1858. Ambos, tornaram-se municípios antes da abolição da escravatura, bem como antes da Proclamação da República em 15/11/1889.

Nesse sentido, ambos os municípios têm como parte integrante de sua formação política, enquanto distritos, a orientação imperial, inclusive com relação ao tradicional papel das câmaras municipais. Cinco ângulos podem ser relevados, quando se busca explicar e interpretar tais aspectos, seja em vista da contextualização, de uma necessária ampliação a respeito do papel das câmaras municipais, o que permite, por sua vez, uma dada associação entre os diferentes parâmetros jurídicos do período em apreço, além do estabelecimento de correlação, comparação e semelhança.

O primeiro ângulo cabe às câmaras municipais, sobre as quais a Constituição Política do Império do Brasil, que foi outorgada em 25/03/1824, confere atribuições. Em seu artigo 167º fixava que às câmaras “[...] compete o governo econômico e municipal das cidades e vilas” (BRASIL, 1824). E o seu artigo 169º: “O exercício de suas funções municipais [câmaras], formação das suas posturas policiais, aplicação das suas rendas, e todas as particularidades e úteis atribuições, serão decretadas por uma lei complementar” (Ibidem).

O segundo ângulo seria relativo à Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, que “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. Ela prescreve em seu “Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”; e em seu “Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução” (BRASIL, 1827).

O terceiro ângulo pode ser atribuído ao artigo 70 da Lei de 1º de outubro de 1828 que conferiu às Câmaras Municipais a inspeção de escolas, a busca da prosperidade e o aumento dos estabelecimentos de primeiras letras e educação:

Art. 70. Terão inspeção sobre as escolas de primeiras letras, e educação, e destino dos orphãos pobres, em cujo numero entram os expostos; e quando estes estabelecimentos, e os de caridade, de que trata o art. 69, se achem por Lei, ou de facto encarregados em alguma cidade, ou vila a outras autoridades individuaes, ou collectivas, as Camaras auxiliarão sempre quanto estiver de sua parte para a prosperidade, e augmento dos sobreditos estabelecimentos. (BRASIL, 1828)

Um quarto ângulo também precisa ser trazido à tona, pois a Lei nº 16, conhecida por Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, conferirá às Províncias a competência para legislar sobre a instrução pública, o que significou descentralização em relação ao poder imperial. Seu Art. 10 fixava que “Compete às mesmas assembleias legislar [...] 2º Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promove-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” (BRASIL, 1834).

E o quinto ângulo se configura em vista de uma necessária correlação e comparação: o Art. 4º da *Resolução nº 3, de 27/07/1892*, do município de Frutal, MG, estabelece que as escolas municipais seriam divididas em dois graus, sendo consideradas de 2º grau as da cidade de Frutal, e de 1º grau todas as outras, ou seja rurais e distritais. No âmbito da Província de Minas Gerais, a propósito de tal Artigo, desde a Lei Mineira n.º 13, de 13 de março de 1835, a divisão da instrução primária em dois graus já estava estabelecida (ANDRADE; CARVALHO, 2012).

A de 1º grau era destinada às escolas de todos os lugares em que houvesse pelo menos vinte e quatro alunos, e estaria em foco o ensino da leitura, da escrita e das quatro operações aritméticas; e na de 2º grau, destinada às cidades e vilas, cabia o ensino da leitura, da aritmética, noções gerais dos deveres morais e religiosos (ANDRADE; CARVALHO, 2012, p. 281). Como salientam os mesmos autores, o “[...] Regulamento n.º 100 [de 1883] foi o último a legislar sobre a instrução primária. As escolas continuam divididas em dois graus. As de 1º seriam instaladas em freguesias e distritos e as de 2º grau em cidades e vilas” (Idem, p 286).

É esta forma de distinguir os dois graus, que estará presente até o final do Império em 1889. Mas em Frutal, MG, já sob o regime republicano, tal diferenciação se mantém, inclusive através do artigo 5º da *Resolução de 1892* do município de Frutal, MG, que enuncia as várias disciplinas para cada um dos graus da escola primária municipal. São elas: para as de 1º grau: “Instrução moral, religiosa e cívica; Grammatica portugueza; Arithmetica elementar; Leitura e escripta”. E para as de 2º grau, além destas, também compreendem as seguintes matérias: “Toda a arithmetica com suas applicações praticas; Systema metrico; Noções de geographia geral, geographia e historia do Brazil; Historia sagrada; Noções praticas de geometria e desenho linear; Trabalhos de agulha e economia domestica (nas escolas do sexo feminino)”.

Estruturalmente, a *Resolução n.º 3* de 27 de outubro de 1892, proclamada pela Câmara Municipal de Frutal, MG, compõe-se de 57 artigos, distribuídos em seis partes:

*Secção 1ª - Do ensino municipal, suas condições e regimens* com 16 artigos, nos quais são tratados os seguintes ângulos: distinção entre escolas de 1º e 2º grau com disciplinas diferenciadas; estabelecimento ou prevalência de escolas masculinas e femininas, fixação do número mínimo de alunos, idade para a frequência escolar, normas sobre a infrequência, regras sobre matrícula, qualidades ambientais da sala de aula, fornecimento de mobília, material e livros e horário da jornada escolar.

*Secção 2ª - Do Magistério Municipal*, com 24 artigos, trata da nomeação e demissão de professores, sua moralidade, normas para concursos, dispensa do exame de capacidade profissional para normalistas, restrições para a nomeação e remoção de professores, deveres do professor associados à moralidade, religião, amor à pátria, respeito às leis, necessidade de explicações sobre direitos políticos, deveres cívicos, Constituição federal e estadual, pontualidade do professor, normas para a entrega de pontos diários e dos mapas de frequência escolar, delineamentos em torno da vitaliciedade do magistério, gratificações extraordinárias e por tempo de serviço, professores são sujeitos à admoestação, multa, suspensão do exercício profissional e dos vencimentos, demissão

*Secção 3ª - Do anno lectivo, dos exames escolares e das férias* (5 artigos) refere-se ao estabelecimento de datas para o ano letivo, exames escolares e escolha de examinadores; feriados aos domingos, dias de guarda, de festa nacional, carnaval, cinzas, semana da Paixão e dia de finados.

*Secção 4ª - Das licenças* compõe-se de 3 artigos, que tratam de normas a respeito da concessão de licença a professor.

*Secção 5ª - Das recompensas e dos meios disciplinares e dos livros* (3 artigos) estabelece normas para a recompensa aos alunos por bom comportamento, boas notas e prêmio anual;

os meios disciplinares previstos para os alunos são admoestação particular, repreensão na aula, perda do local de distinção na sala, expulsão. A respeito da documentação escolar, prevê livros de matrícula, ponto diário, inventário, termos de visitas e atas dos exames.

*Secção 6ª - Disposições diversas* (7 artigos) são relativas às inspeções da escola, pelo menos mensalmente pelo delegado rural, em vista da atestação de cumprimento de deveres pelo professor e justificativa de faltas (que podem envolver moléstias, gala de casamento até 8 dias e falecimento de pessoas próximas ao professor).

\* \* \* \* \*

### Regulamento Externo

Resolução nº 3, de 27 de julho de 1892.

Contém o Regulamento Escolar do município de Fructal no Estado de Minas Gerais.

O Capitão José de Paula e Silva presidente e agente executivo interino da camara municipal da cidade de Fructal.

Faz saber que a mesma camara decretou a resolução do theor seguinte para ser o Regulamento Escolar do município de Fructal.

### Secção 1ª

Do ensino municipal, suas condições e regimens

#### Cap. 1º

Das escolas primarias

Art. 1º Seis escolas municipais, situadas em quatro circunscripções literárias de 72 Kilometros cada uma distribuirão o ensino primario.

Art. 2º Serão constituídas as sédes de tais circunscripções do modo seguinte:

- 1ª Cidade do Fructal;
- 2ª Povoação do Lageado;
- 3ª Arraial de São Francisco de Salles;
- 4º Fazenda das Melancias.

Art. 3º Na primeira circunscripção e na terceira haverá uma sala municipal para cada um dos sexos; nas outras seguintes, uma para o sexo masculino.

Art. 4º As escolas municipaes serão divididas em dous gráus sendo consideradas de 2º gráu as desta cidade e do primeiro todas as outras.

Art. 5º Nas escolas do 1º gráu o ensino comprehenderá:

- 1º Instrucção moral, religiosa e civica;
- 2º Grammatica portugueza;
- 3º Arithmetica elementar;
- 4º Leitura e escripta.

Nas do 2º gráu, além destas materias, o ensino comprehenderá:

- 5º Toda a arithmetica com suas applicações praticas;
- 6º Systema metrico;
- 7º Noções de geographia geral, geographia e historia do Brazil;
- 8º Historia sagrada;
- 9º Noções praticas de geometria e desenho linear;
- 10º Trabalhos de agulha e economia domestica (nas escolas do sexo feminino.)

Art. 6º Será suspenso o ensino da escola que, em 15 dias uteis pelo menos, não tiver sido frequentada por 20 alumnos ou 15 alumnas.

§ Único – Si a falta de frequencia fôr determinada pelo máu procedimento ou inhabilitações do professor incorrerá este nas penas previstas pelo art. 37 deste Regimento.

Art. 7º Quando ambas as escolas da 1ª ou da 3ª circunscripção litteraria não tenham frequencia legal, podera o agente executivo municipal reunil-as sob o exclusivo regimem da professora.

§ Único – Nestas escolas mixtas é prohibida a frequencia de alumnos maiores de 12 annos.

Art. 8º A matricula, nas escolas primarias municipaes, estará aberta todo anno.

§ Unico – Não serão admittidas à matricula e a frequencia das aulas:

- 1º Os que soffrem molestias contagiosas;
- 2º Os menores de 5 e os maiores de 14 annos.

Art. 9º A matricula será feita pelo professor, à vista da guia passada pelo agente executivo districtau ou do delegado rural, quando a escola estiver fóra da cidade dos districtos, e deverá conter:

§ Único –

- 1º O nome, idade e naturalidade do alumno;
- 2º O nome do pae, tutor, curador, padrinho, amo ou protetor;
- 3º Sua residencia e estado.

Art. 10º Si, depois de matriculado, algum alumno fôr affectado de molestia contagiosa ou repugnante, o professor dispensal-o-á de comparecer às aulas e o coumunicará à pessoa encarregada da sua educação.

Art. 11º O alumno matriculado que faltar as aulas por 40 dias consecutivos e sem justificação aceitavel, será eliminado da matricula.

§ Unico – Fica salvo o direito de recurso ao agente executivo municipal, que, ouvido o professor, decidirá como fôr de justiça.

Art. 12º O edificio da escola deverá ser situado quando possivel, no centro das circunscripções litterarias e ter accomodações sufficientes para a frequencia dos alumnos.

Art. 13º A sala da escola deverá ser convenientemente vasta, arejada e conservada sempre com rigoroso aceio.

Art. 14º Todo o serviço escolar é encarregado a um professor immediato responsavel pelo que fôr pertinente ao estabelecimento e sujeito a indenisar o valor dos objectos escolares que lhe forem entregues e se deteriorarem por culpa ou negligencia sua.

Art. 15º A Camara municipal fornecerá a mobilia indispensavel a cada escola e bem assim o material e os livros necessarios.

§ 1º Estes, indicados pela camara, serão apenas utilizados durante os exercicios e logo apóz recolhidos e guardados pelo professor.

§ 2º O fornecimento destes livros uma vez feito, não será renovado si não apóz dous anos, salvo o caso de augmento de alumnos.

§ 3º A mobilia escolar será fixada de conformidade com a importancia da localidade e frequencia dos alumnos.

Art. 16º Os trabalhos escolares se verificarão das 9 horas da manhã às 2 da tarde, havendo entre 11 e 12 um descanso de 30 minutos.

§ Unico – Nos sabbados não haverá interrupção nos exercícios que terminarão ao meio dia.

## Secção 2ª

### Do Magistério Municipal

#### Cap. 2º

##### Da Nomeação e demissão dos professores

Art. 17º Os professores serão nomeados pela camara municipal sob proposta do agente executivo, mediante concurso e levando-se em conta a moralidade e aptidão do oppositor para o magisterio.

Art. 18º Precederá ao concurso a inscripção dos candidatos no prazo de 60 dias que será prefixado por editau reproduzidos pela imprensa.

Art. 19º A inscripção será requerida pelo candidato ao agente executivo municipal que mandará fazel-a, uma vez que o candidato exhiba provas de maioridade, moralidade e folha corrida.

Art. 20º Finda a inscripção, terá logar o concurso em dia designado servindo de examinadores dous professores públicos ou particulares ou dois cidadãos de reconhecida idoneidade, nomeados pelo presidente do acto – o - Agente executivo municipal.

§ 1º O concurso versará sobre as materias comprehendidas no ensino da cadeira, de cujo provimento se tractar.

§ 2º As provas serão orais e escriptas, ficando inhabilitado para a prova oral o candidato, cujas provas escriptas forem julgadas más.

Art. 21º Será concedida uma hora ao candidato para a prova escripta e meia para a prova oral, devendo cada examinador arguir por um quarto de hora.

Art. 22º Nos exames para professoras, ouvirão os examinadores, à cerca dos trabalhos de agulha, o juizo de uma professora publica ou o de uma senhora para esse fim nomeada pelo presidente do exame.

Art. 23º O agente executivo municipal fará a classificação das candidatas, depois de concluido o concurso e remetel-a à com as provas escriptas à camara que, em sessão, resolverá sobre a nomeação do professor.

§ Unico – Si a camara entender que nenhum dos candidatos está no caso de ser nomeado professor, mandará que a cadeira vá de novo a concurso.

Art. 24º O titulo ou diploma de escolas normais dispensa o exame de capacidade profissional e a prova de idade legal, quando se tractar das escolas do ensino primario.

§ Único – E quem o obtiver terá preferencia para ser nomeado professor, independente de concurso, si, aberto este, não apresentar-se outro normalista.

Art. 25º Não poderá ser nomeado professor publico o individuo que tiver soffrido pena de galé ou condemnação judicial por furto, roubo, rapto, adulterio ou qualquer crime offensivo da moral publica e da religião.

Art. 26º O professor publico, que sem licença da camara, deixar de tomar pösse e de entrar em exercicio da cadeira para a qual haver sido nomeado, no praso de 30 dias a contar-se da data do titulo, perderá a nomeação.

Art.27º O professor municipal só poderá obter permutada cadeira com outra do mesmo gráu.

§ Único – Poderá porém, ser removido, desde que o requeira para qualquer cadeira vaga do mesmo ou de inferior gráu, mas depois de effectivamente ter exercido o ensino na cadeira para que tiver sido nomeado.

Art. 28º Quando, a bem do serviço publico, se julgar necessaria a remoção de um professor, esta sómente se poderá verificar com audiencia do agente executivo municipal e do conselho districtal e somente para cadeira do mesmo gráu e nas circunscrições litterarias da comarca.

§ Único – Nos casos previstos do art. antecedente, o agente executivo municipal marcará o praso, dentro do qual os professores removidos devem entrar em exercicio tendo em attenção as distancias. Perderá a cadeira o professor que, no praso marcado, não entrar em exercicio.

### Cap. 3º

#### Dos deveres do professor

Art. 29º Incumbe ao professor:

§ 1º Dar aos alumnos, pela sua conducta constantes exemplos de moralidade e applicação: ser solícito em dar-lhes bons conselhos e inspirar-lhes sentimentos de honra, religião, amôr à pátria e respeito às leis.

§ 2º Manter a ordem e a regularidade na escola, fazer-se [sic] ou [...] dos seus discipulos, esforçar-se pelo adiantamento deles e tratal-os sem outra distincção que não seja a do merito.

§ 3º Explicar, uma vez por semana a fôrma de governo republicano, direitos politicos e deveres civicos, fazendo-os ler trechos da Constituição da Republica e do Estado e desenvolvendo-os.

§ 4º Comparecer nos trabalhos diários 15 minutos pelo menos antes da hora marcada e não retirar-se da aula si não depois de terminados os exercicios.

§ 5º Remetter mensalmente ao agente executivo municipal os pontos diarios e trimestralmente os mappas de frequencia dos alumnos, sem o que não será pago dos seus vencimentos.

§ 6º Prestar as informações verbais e escriptas que lhes forem exigidas pelo presidente da camara, agente executivo municipal e conselho districtal.

§ 7º Franquear a escola as pessoas decentes que desejarem visital-a, uma vez que os exercicios não sejam perturbados.

Art. 30º É expressamente proibido ao professor:

§ 1º Ocupar-se de objectos estranhos ao ensino durante as horas das lições.

§ 2º Empregar os alumnos em seu serviço particular ou de outrem ou em misteres estranhas ao ensino.

§ 3º Ausentar-se por mais de 8 dias lectivos da localidade, onde estiver a escola, para qualquer ponto distante ou deixar de dar aulas nos referidos dias sem licença do agente executivo municipal, que só poderá concedela por motivos urgentes.

§ 4º Ter sua residencia fóra do logar em que estiver a cadeira.

Art. 31º Antes de entrar em exercício, o professor prestará juramento ou contrahirá termo de compromisso perante a camara apresentando, em seguida, o seu titulo de nomeação ao –visto- do agente executivo municipal.

§ Único – A este communicará tambem o começo do seu exercicio, qualquer impedimento que o iniba de funcionar e bem assim, no caso de exceder o praso de licença, o motivo justificado do excesso.

#### Cap. 4º

#### Das vantagens

Art. 32º São accessos do magisterio:

§ 1º A vitaliciedade.

§ 2º As gratificações extraordinarias.

Art. 33º A vitaliciedade só será concedida ao professor provido ou habilitado na fórmula deste Regulamento que tiver 5 annos de effectivo exercicio e provar:

1º Que, no decurso de todo esse tempo, exerceu o magisterio com assiduidade e proveito dos alumnos.

2º Que é de provada moralidade.

3º Que não incorreu nas penas de multa e suspensão, assim como que não ficou em disponibilidade por culpa sua.

§ Unico – Estas provas serão exhibidas perante a camara, por attestações do agente executivo municipal e conselho districtal e, sendo concludentes, a camara em sessão, declarará vitalicio o provimento do impetrante.

Art. 34º O professor declarado vitalicio na fórmula deste Reg. e o normalista, desde a data do seu provimento, não poderão ser removidos e só perderão suas cadeiras por sentença em processo disciplinar que os sujeite à pena de demissão ou por incapacidade phisica ou moral judicialmente declarada.

Art. 35º A camara municipal poderá conceder sob proposta ao conselho districtal e com audiencia do agente executivo municipal, uma gratificação que não exceda da 5ª parte do ordenado aos professores providos ou habilitados na fórmula deste regulamento que se houverem distinguido no mesmo por mais de 15 annos.

Art. 36º O professor terá direito, ouvidos o conselho districtal e o agente executivo municipal, a perceber mais uma quantia equivalente a 4º parte de seus vencimentos e quando, depois de 25 annos de serviço, for conservado no magistério.

### Cap. 5º

#### Das penas

Art. 37º No caso de infracção das disposições contidas no presente Regulamento, conforme a gravidade da falta, ficam os professores sujeitos às seguintes penas impostas pela camara:

1º Admoestação.

2º Multa de 10\$000 a 30\$000.

3º Suspensão de exercicio e dos vencimentos por 10 a 30 dias.

4º Demissão.

Art. 38º Para a imposição da pena prevista pelo § 4º do art. antecedente, reunir-se-á o conselho districtal que, depois de ouvido o accusado, receberá sua defeza escripta, emitirá seu parecer salvo a procedencia ou improcedencia da accusação, fazendo subir os autos ao agente executivo municipal que condemnará ou absolverá, causo ante o merito dos mesmos autos.

§ 1º Da decisão que julgar improcedente a accusação, ha recurso necessario do agente executivo para a camara.

§ 2º Da decisão que concluir pela condemnação ha recurso voluntario da parte para a mesma camara.

§ 3º Este recurso será interposto perante o agente executivo municipal no praso de 5 dias a contar da data da pronuncia.

Art. 39º Nos casos que gravemente affectarem a moral ou a que exijam promptas providencias, o agente executivo municipal deverá propor desde logo, à camara, a suspensão do professor accusado, intimando-lhe imediatamente pra responder perante o conselho districtal.

### Seção 3º

#### Do anno lectivo, dos exames escolares e das ferias

### Cap. 6º

#### Do anno lectivo

Art. 40º O anno lectivo começará a 7 de janeiro e terminará 30 de novembro de cada anno.

### Cap. 7º

#### Dos exames escolares

Art. 41º Terão logar os exames nos tres dias anteriores ao encerramento dos trabalhos escolares e versarão sobre as materias estudas no anno lectivo.

Art. 42º Dentre as pessoas mais habilitadas da localidade e de preferencia professores publicos ou particulares, escolherá o agente executivo os dous examinadores para cada escola.

Art. 43º Na séde do município a banca dos exames será presidida pelo agente executivo municipal; na séde dos districtos pelo agente executivo districtal e nas circunscipções ruraes por pessoa previamente nomeada pelo agente executivo municipal sob a denominação de – Delegado.

§ Unico – Com o tempo, este funcionario fará a nomeação dos respectivos examinadores e dos presidentes das bancas, officiando-lhes no sentido de se desempenhar da missão que lhe for incumbida.

#### Cap. 8º

##### Das ferias

Art. 44º Serão feriados nas escolas municipaes:

- 1º Os Domingos e dias de guarda;
- 2º Os dias de festa nacional, marcados por lei;
- 3º Os de carnaval e de cinzas;
- 4º A semana da Paixão;
- 5º O dia de finados;
- 6º E, finalmente o tempo que decorrer dos exames até 06 de janeiro futuro.

#### Secção 4º

##### Das licenças

#### Cap. 9º

Art. 45º Ao professor que não haja entredado no exercicio da cadeira para que for nomeado ou removido não concederá licença alguma.

Art. 46º Somente por motivo de molestia provada por attestado de facultativo e na falta deste, por attestações do conselho districtal e do agente executivo municipal, se concederá licença ao professor até 3 mezes com metade do ordenado.

Art. 47º Alem da hypothese prevista no art. antecedente a camara só poderá conceder licença aos professores por 8 dias com ordenado dentro de um anno, e por 30 dias, sem vencimento algum.

§ 1º As licenças serão concedidas pela camara e apresentadas ao agente executivo municipal para o respectivo, cumpra-se.

§ 2º Ao mesmo agente executivo communicará o professor licenciado o dia em que entrar no goso de licença.

§ 3º A portaria da licença ficará sem effeito, si o professor não entrar no goso desta, no praso de 30 dias a contar da data da sua concessão.

#### Secção 5ª

##### Das recompensas e dos meios disciplinares e dos livros.

#### Cap. 10º

##### Das recompensas

Art. 48º as recompensas de bom comportamento e aproveitamento nos estudos serão:

- 1º Logar de distincção na classe;
- 2º Bilhete de bôas notas;
- 3º Premio annual.

### Cap. 11º

#### Dos meios disciplinares

Art. 49º os meios disciplinares serão:

- 1º Admoestação particular;
- 2º Reprehensão na aula;
- 3º Perda do lugar de distincção na classe de boas notas;
- 4º Expulsão.

### Cap. 12º

#### Dos Livros

Art. 50º Haverá em cada aula quatro livros:

- Para matricula;
- Para o ponto diário;
- Para o inventario;
- Para termos de visitas e actas dos exames.

§ Unico – Estes livros serão abertos, encerrados, numerados e rubricados pelo agente executivo municipal.

### Secção 6º

#### Disposições diversas

### Cap. 13º

Art. 51º O delegado rural inspecionará a escola da sua circunscripção, visitando-a pelo menos uma vez mensalmente.

Art. 52º Incumbe ao delegado rural, além do que se acha previsto neste regulamento, dar attestação de cumprimento de deveres ao professor sob a sua fiscalisação.

Art. 53º Nenhum professor poderá receber seus vencimentos sem apresentar attestado de cumprimento de deveres, passado ou pelo delegado rural, ou pelo agente executivo districtal e visado pelo municipal.

Art. 54º Não será admittido a inscripção para com concurso o impetrante que tiver sido reprovado, senão após o lapso de seis meses da reprovação.

Art. 55º Até tres faltas em cada mez poderá o delegado rural ou o agente executivo districtal justificar independente de documento algum; d'ahi em diante só ao agente executivo municipal compete a justificação por occasião de visar o attestado de cumprimento de deveres.

Art. 56º Consideram-se tambem motivos justificativos de faltas:

- 1º Molestia.
- 2º Gala de casamento até 8 dias.
- 3º Nojo por fallecimento de ascendente, descendente e conjuge, até 8 dias: Por irmão, cunhado, tio, sogro, sogra, genro e nora, até 3 dias.
- 4º Occupação em serviço publico a que por lei for obrigado o professor.

Art. 57º Revogam-se as disposições em contrario.

Mando, portanto, a todos aqueles a quem e conhecimento e observancia da mesma resolução pertence que a executem e cumpram tão inteiramente como nella se contém.

Paço municipal na Cidade de Fructal, 27 de julho de 1892.

Nesta secretaria foi publicada a presente resolução a 28 de julho do mesmo anno.

O agente executivo interino – José de Paula e Silva.

### Referências

ANDRADE, Renata Maia de. Civilidade, legislação e escolarização primária em Minas Gerais: a organização da instrução pública (1835-1889). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.46, jun 2012, p. 278-292.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 25/03/1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em 10/05/2015.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm). Acesso em 10/05/2015.

BRASIL. Lei de 1º de outubro de 1828. Dá nova forma ás Camaras Municipaes, marca suas attribuições, e o processo para a sua eleição, e dos Juizes de Paz. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LIM/LIM-1-10-1828.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM-1-10-1828.htm). Acesso em 10/05/2015.

BRASIL. Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e addições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM16.htm). Acesso em 10/05/2015.

CÂMARA Municipal de Frutal. Registro das Resoluções e Leis – de 29/04/1892 a 13/07/1915, p. 21-28.

\_\_\_\_\_. 1892. In: Livro de Ata – sessão de 05/09/1889 até sessão de 12/09/1898, 200 p.

CAPRI, Roberto. O Brasil e seus Estados – Minas Gerais e seus municípios. São Paulo: Capri &C., 1916.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Legislação educacional brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Organização do ensino público no final do século XIX: o processo legislativo em Uberabinha, MG. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, MG, nº. 2, jan./dez. 2003, p. 59-66.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. A documentação oficial de Uberabinha e a compreensão da história da educação em Minas Gerais e na região do Triângulo Mineiro. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, MG, 1(1): 133-139, jan./dez. 2002.

<http://www.baraoemfoco.com.br/barao/noticias/marco2009/leis.htm>. Acesso em 22/04/2015.

[http://www.cema.pr.gov.br/arquivos/File/como\\_elaborar\\_uma\\_resolucao.pdf](http://www.cema.pr.gov.br/arquivos/File/como_elaborar_uma_resolucao.pdf). Acesso em 22/04/2015.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). ENCICLOPEDIA DOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1959, vol. XXV.

KANT, I. Princípios metafísicos del derecho. Buenos Aires: Editorial Americalee, 1943.

\_\_\_\_\_. À paz perpétua. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.

MINAS GERAIS. Constituição do Estado de Minas Gerais o foi em 15 de junho de 1891. Disponível em: <http://www.oab.org.br/editora/revista/users/revista/1211291541174218181901.pdf>. Acesso em 10/05/2015.

SILVEIRA, Victor. Minas Geraes em 1925. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1926.

*Recebido em outubro de 2014  
Aprovado em novembro de 2014*

RESENHA

---

*BOOK REVIEW*



## CATECISMO E EDUCAÇÃO

*Catechism and Education*

César de Alencar Arnaut de Toledo<sup>1</sup>

---

MOLINARIO, Jöel. *Le catéchisme, une invention moderne. De Luther à Benoît XVI*. Paris: Bayard, 2013. 247 p.

---

O que teriam em comum Martinho Lutero, o Reformador religioso do século XVI e Joseph Ratzinger, que foi papa no início do século XXI? A princípio, é estranho pensar numa relação entre os dois, no entanto, o autor do livro: **O catecismo**, uma invenção moderna. De Lutero a Bento XVI, recentemente publicado na França, mostra que a noção de utilização do catecismo como meio de propagação e instrução da fé liga os dois religiosos, tão distantes no tempo. O tema desperta então, o interesse pela leitura. Ele nos instiga a investigar essas possíveis ligações.

Este livro, recém lançado na França, nos traz uma discussão sobre a história de uma pedagogia tipicamente cristã, o catecismo. Desde suas mais remotas origens até a pedagogia atual da transmissão da cultura religiosa mais característica do mundo ocidental, o cristianismo. A discussão sobre essa prática cristã nos remete à própria origem da cultura chamada hoje de ocidental.

O autor do livro é teólogo, conferencista no Instituto Teológico Católico de Paris, Diretor Adjunto do Instituto Superior de Pastoral Catequética, também de Paris, e membro do Instituto Superior de Formação para o Ensino Católico Francês. É autor de diversas obras sobre teologia, pastoral, catequese e estudos bíblicos, traduzidas em vários países e com boa recepção nos meios acadêmicos, além dos eclesiais. Trata-se de um autor que se caracteriza pela familiaridade que demonstra possuir com a História Religiosa do Ocidente e também com a doutrina cristã.

O livro é apresentado como uma reflexão sobre a história, a filosofia, e também a teologia. O autor considera que o catecismo é um dos maiores dados culturais da Modernidade. Para ele, as Igrejas Cristãs, que souberam inventar os elementos de inauguração da Modernidade, enfrentam hoje o desafio de fazer o Cristianismo sobreviver à Pós-Modernidade.

O livro, além da introdução, tem 7 capítulos e a conclusão, assim distribuídos:

**Introdução** (p.7-13): Apresenta as linhas gerais da reflexão e destaca dois momentos: o papel de Lutero na divulgação do recurso pedagógico e pastoral do catecismo e o Concílio Vaticano II, que estabeleceu as diretrizes atuais para a elaboração de manuais de divulgação da doutrina cristã aos iniciantes na fé.

**Capítulo I** (p. 15-61): É centrado nas origens do gênero. Os primeiros manuais destinados ao ensino das elites (*majores*), e da gente simples (*minores*), em versões

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: caatoledo@uem.br

diferentes, com Honório d'Autun, bispo, com o seu **Elucidário**, do início do século XII, e também Lourenço, um dominicano da segunda metade do século XIII. Estes antecederam Jean Charlier de Gerson (1363-1429), autoridade na Universidade de Paris e que escreveu duas obras seminais para a história do catecismo: *Opus Tripartitum*, dividido em três livros: **O espelho da alma**, **Exame de consciência a partir dos pecados capitais**, e **A Medicina da Alma**; sua outra obra é o **A.B.C. da gente simples**. Estas obras conheceram grande publicidade e divulgação. Durante o Concílio de Trento (1545-563) foram tomadas como base para as discussões sobre a instituição dos manuais para o ensino e divulgação da doutrina cristã ao povo, recurso largamente utilizado pelas ordens religiosas católicas e também pelos Reformados, a partir de então, como meio de unificação da ação pastoral e também de divulgação da fé cristã. Esses manuais insistiam na repetição das verdades cristãs, para a incorporação dos princípios religiosos, com um roteiro de perguntas simples e respostas curtas, que resumiam os princípios da fé cristã. Na sequência, o autor trata de uma questão que mobiliza os estudiosos dos Tempos Modernos, que é a questão da substituição da teologia pela pedagogia nos meios acadêmicos, especialmente no século XVI, período de grande efervescência cultural na Europa e que resultou em largas transformações na estrutura social, com reflexos importantes na religião e na religiosidade. Tais transformações resultaram num processo de Confessionalização da religião na Europa ocidental. Nesse processo, o catecismo exerceu um papel de destaque nas lutas pela hegemonia sobre a sociedade europeia. De um lado, a hierarquia da Igreja Romana e sua tentativa de renovação, por outro, as novas confissões cristãs, que, para se afirmarem, propunham novas (e antigas) formas de organização eclesial, o que resultou em guerras.

Lutero e seus dois Catecismos (**Grande Catecismo**, **Pequeno Catecismo**, ambos de 1529) são também tratados no capítulo. Eles se transformaram em marcos para os missionários e pastores. O grande sucesso da estratégia pedagógica é vista por Jöel Molinario como um dos mais importantes legados do cristianismo na Modernidade. Após o Concílio de Trento, a Igreja Católica incentivou a publicação e a divulgação da estratégia do ensino da doutrina por meio de catecismos e obteve assim, grande sucesso nas missões fora da Europa. Os Reformadores insistiam num ensino em língua vernácula, o que tornava a mensagem e a estratégia mais eficazes na divulgação das doutrinas Reformadas, nos meios sociais onde eram majoritários os grupos Reformados. O que tinham em comum era o fato de serem, tanto os catecismos católicos quanto os Reformados, das várias tendências, dirigidos aos crentes. Esses catecismos tiveram, segundo o autor, influência significativa na educação escolar que se desenvolveria nos séculos posteriores, especialmente nas regiões de forte presença de grupos ligados ao ideário Reformado da religião cristã ocidental (p. 60-61). A parte final do capítulo é reservada à discussão sobre as ideias de alguns historiadores da educação da atualidade na França, como Marie-Madeleine Compère, Dominique Julia e Roger Chartier, que apontaram a importância dos catecismos na formação do mundo Moderno no ocidente.

**Capítulo II** (p. 63-86): Esta parte do texto discute o período entre o Concílio de Trento e o Concílio Vaticano I (1869-1870). O recurso foi largamente utilizado e a

maioria das dioceses produziu textos catequéticos. Estudiosos do tema dos catecismos na história da Igreja, como Jean-Claude Dhotel são avaliados nesse capítulo. A análise é mais centrada na produção dos manuais católicos do período. É dado um destaque para dois catecismos de autoria do jesuíta Roberto Francesco Romolo Bellarmino (1542-1621): **Breve Doutrina Cristã**, de 1597, e a **Declaração Expandida da Doutrina Cristã**, do ano de 1598, ambos escritos pouco antes da elevação de seu autor ao cardinalato, e que conheceram sucessivas edições até o século XIX. Os ensinamentos eram centrados na afirmação dos sacramentos como sinal de fé para os católicos. Logo após o Concílio de Trento foi decisiva a influência de São Carlos Borromeu (1538-1584), cardeal e arcebispo de Milão, que fundou os primeiros seminários diocesanos para a formação de padres segundo os cânones tridentinos. Sua atenção era sempre voltada à compreensão da fé pelos mais simples e pelos mais pobres.

Uma mudança significativa ocorreu em 1806, quando Napoleão (1769-1821) impôs um catecismo único para a Igreja da França. Esse catecismo imperial incorporou artigos da Concordata imposta por ele ao papado em 1801. Além da unificação do catecismo, a Concordata também determinava uma liturgia única para toda a França. Naquele momento, a centralização não era de todo inconveniente para a Cúria Romana, sempre ciosa de sua supremacia, no entanto, as relações entre o papado e o Imperador seriam depois, bastante difíceis e quase beligerantes quando, em 1809, Napoleão decretou a anexação dos Estados Pontifícios.

Inspirado no catecismo de Bossuet, o ministro do culto, Abade d'Astros, sobrinho de Napoleão, escreveu uma obra centrada em três noções: Dogma, Moral e Culto. A obra serviu de base e de reforço aos ideais mais conservadores e reacionários da Igreja na França. Era um grande plano de “racionalização” da religião, sob a tutela do estado napoleônico. Após a restauração da monarquia na França em 1814, Luís XVIII prometia paz no reino e uma política catolicizante. Tal programa de governo seguramente traria reflexos para a ação pastoral da Igreja e também no tom da pregação dos catecismos do período. O autor mostra que os cerca de 32.000 padres católicos contados em 1815, eram cerca de metade da quantidade que a Igreja Católica tinha na França em 1789, mas, contavam então, com ajuda certa do Estado para as garantias legais e pastorais. A restauração da monarquia na França representou também, um período de efervescência do catolicismo. O catecismo, especialmente o católico, ocupou, no período, um espaço de justificação das resistências ao aprofundamento das transformações sociais na França.

**Capítulo III** (p. 87-140): Nele o autor trata do período entre os dois concílios do Vaticano. Entre 1870 e 1965, ano do encerramento do segundo Concílio do Vaticano, teve início o mais largo processo de mudanças feito pela Igreja Católica em sua estrutura administrativa e também na ação pastoral. O final do século XIX viu a Igreja buscar com insistência, um catecismo universal. Para tal, a recuperação dos antigos catecismos, de Bossuet, de Bellarmino, e outros, de grande tiragem, oportunizou uma política de centralização pastoral. Nada ainda de aparecer nos textos dos catecismos populares, os temas já presentes em documentos da Igreja, de reconhecimento da opressão no mundo do trabalho industrial, por exemplo.

No início do século XX, a ação pastoral foi centralizada na criação de catecismos e na sua utilização. “A ignorância é a verdadeira causa da degradação dos costumes e a única causa do abandono da fé” (cf: p. 114, tradução livre). O tema, caro ao Papa Pio X (Giuseppe Melchiorre Sarto, 1835-1914, papa desde 1903), acabou se tornando a marca de seu papado e também da ação pastoral da Igreja nos primeiros anos do século XX. Esse esclarecimento, ou melhor, estudo sobre as “verdades da fé” marcou também, segundo o autor, a própria concepção de fé cristã na contemporaneidade. O autor indica que a publicação do **Novo Código Canônico**, em 1917, trouxe determinações claras sobre o catecismo, especialmente nos parágrafos 336, 1322, e 1329. Estas determinações, segundo ele, deram fôlego à marcha renovadora, porém lenta, que a Igreja teve no século XX. Ao fazer um balanço histórico do catecismo como criação moderna, o autor afirma:

O catecismo nasceu e se desenvolveu no espírito do Renascimento, com a noção de pedagogia dos Humanistas. Os Protestantes, e depois os Católicos, tiveram esta intuição moderna da necessidade de investir massivamente na educação centrada no indivíduo concreto. As Igrejas chegaram mesmo a criar as instituições portadoras desse projeto de educar todo o povo. Sob o nome de catecismo, foram fundadas as pequenas escolas paroquiais, marcas de uma nova era cultural e social, marcadamente democrática (p. 129, tradução livre).

Esse catecismo foi se desenvolvendo em direção ao indivíduo, segundo Jöel Molinario. A fórmula só foi questionada quando as estruturas da Igreja também o foram.

**Capítulo IV** (p. 141-155): Trata das mudanças no catecismo após o Concílio Vaticano II. O autor faz referência à grande demanda por renovação, presente na Igreja em fins dos anos de 1950 e que se fizeram presentes também nos catecismos. O cenário conciliar só fez crescer a demanda por renovação. Os documentos conciliares mais destacados no tocante ao tema, segundo o autor, são: *Dei verbum*, e o *Gaudium et spes*, fontes diretas dos catecismos contemporâneos.

**Capítulo V** (p. 157-166): O curto capítulo é dedicado ao *affaire* do Catecismo Holandês. O caso se deu com a publicação em 1966 do **Catecismo Holandês**. O documento aprofundava a distinção entre catecismo e catequese feita pelo Concílio Vaticano II e contava com teólogos conhecidos e respeitados nos meios eclesiais entre seus colaboradores, como E. Schillebeeckx e P. Schoonenberg. O *Nieuwe Katechismus* causou enorme comoção e reações de muitas partes. Os estratos mais conservadores viram ameaçados os princípios tradicionais (e tradicionalistas) sobre a Virgindade de Maria e o Pecado Original, entre outros. O fato de valorizar mais a catequese de adultos tornou o **Catecismo Holandês** alvo de muitas críticas, segundo o autor. A convulsão teria reflexos na educação, certamente.

**Capítulo VI** (p. 167-210): Este capítulo trata da figura do cardeal Ratzinger e o Catecismo de 1983. O autor analisa uma conferência proferida pelo então cardeal em Paris no ano de 1983. Na conferência foram delineados os caminhos seguidos pelo catecismo. A insistência do cardeal no retorno aos Padres da Igreja marcou não apenas as edições seguintes dos catecismos, mas, influenciou também, a própria noção de ação pastoral da Igreja. Trata-se, segundo o autor, de uma referência.

**Capítulo VII** (p. 211-237): O último capítulo aborda o **Catecismo da Igreja Católica**, de 1992, a determinação mais recente da Igreja sobre o tema. A coordenação da publicação foi feita pelo então cardeal Ratzinger. O documento reflete o movimento de renovação do próprio catecismo como instrumento de pastoral e discute as influências daquela conferência proferida em Paris no ano de 1983.

**Conclusão** (p. 239-244): Nesta parte o autor afirma: “O catecismo é o testemunho privilegiado da ligação intrínseca que o cristianismo teve com a emergência do sujeito, com o desenvolvimento de sua autonomia e a sua racionalidade, com sua abertura universal” (p. 239, tradução livre). Esta afirmação do autor resume sua visão a respeito do tema tratado no livro. Para ele, esse testemunho contradiz a visão simplificadora do cristianismo como avesso a mudanças no início da Modernidade e também a visão, simplificadora, segundo ele, de que o catecismo seria um instrumento de resistência à Modernidade e à modernização. Para Molinário, a invenção Moderna de Lutero, o catecismo em sua forma atual, não teria sido possível sem a imprensa, sem o Humanismo, e sem as descobertas de novos mundos, todos eles fatores característicos da própria Modernidade.

Enfim, a leitura do texto é agradável e os argumentos do autor são sólidos e sóbrios. Desperta a curiosidade, o que pode levar a pesquisas profícuas sobre o tema do catecismo e de sua história, das ideias pedagógicas de extração religiosa, da documentação sobre a produção das ideias religiosas na sociedade moderna, das ordens religiosas e denominações religiosas cristãs que passaram a elevar a educação e a educação escolar ao patamar de determinante na sociedade e na religião mais especificamente. O livro interessa aos pesquisadores da área de História das Religiões, mas não só. A obra também é de grande interesse para os pesquisadores das áreas de História da Educação, História das Ideias, História da Leitura e outras áreas afins. Trata-se de uma pesquisa que instiga. Muito mais do que oferecer conclusões e definições prontas, mesmo centrando mais na tradição católica do catecismo, o autor nos leva a um percurso de questionamentos e indagações sobre o tema.

*Recebido em março de 2014  
Aprovado em abril de 2014*



## NORMAS PARA COLABORADORES

### Natureza das Colaborações

“Cadernos de História da Educação” aceita para publicação trabalhos originais de autores brasileiros e estrangeiros na área de História e Historiografia da Educação, que serão destinados às seções de artigos, debates, entrevistas, documentos, memorialistas, notícias de pesquisa, resenhas, resumos de teses e de dissertações. Traduções serão eventualmente solicitadas ou aceitas pelo Conselho Editorial.

### Idiomas

“Cadernos de História da Educação” publica em português, espanhol, francês e inglês.

### Apresentação dos originais

O arquivo eletrônico do material para publicação deverá ser encaminhado por e-mail para o editor da revista, com a identificação do(s) autor(es) ou dos autores, feito em uma versão recente do programa Word for Windows.

Exemplo: A História da Educação no Brasil. Antônio Gomes da Silva, Professor de História da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: antonio.gomes@udi.com.br

O texto deve ser configurado com todas as margens em 2,5 cm, com cabeçalho e rodapé em 1,25 cm, sendo utilizado o papel A4. O texto deve ter entrelinhas simples, alinhamento justificado e fonte *Times New Roman* com tamanho 12.

Os textos deverão conter título e resumo, um na língua de origem e outro em inglês e/ou francês. No caso do resumo, cada qual com no mínimo 50 e no máximo 150 palavras. Além disso, deverão ser indicadas três a cinco palavras-chave na língua de origem do texto e sua tradução em inglês e/ou francês, conforme o caso.

Extensão máxima dos originais: artigos, entrevistas, documentos e traduções/20 páginas; debates e comunicações/15 páginas; notícias de pesquisa e resenhas/05 páginas; resumos de dissertações e de teses/02 páginas.

### Ilustrações

As ilustrações (fotos, tabelas e gráficos) deverão ser de boa qualidade (300 dpi, no mínimo), preferencialmente em preto e branco, acompanhadas das respectivas legendas.

### Referências

Devem ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT ou de outro sistema reconhecido pela comunidade científica. Colaborações que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.

## Notas de Rodapé

As notas de rodapé, caso utilizadas, deverão ser numeradas e inseridas pelo Word for Windows e aparecer no pé de página.

## Avaliação dos textos

Os originais serão avaliados anonimamente por especialistas, cujo parecer será comunicado imediatamente ao(s) autor(es). Os originais recusados não serão devolvidos. Todo material destinado à publicação, encaminhado e já aprovado pelo periódico, não mais poderá ser retirado pelo autor sem a prévia autorização do Conselho Editorial.

## Direito autoral

Os trabalhos publicados são de propriedade dos seus autores, que poderão dispor deles para posteriores publicações, sempre fazendo constar a edição original (título original, Cadernos de História da Educação, volume, nº, páginas).

## Exemplares do (s) autor(es)

O(s) autor(es) receberá(ão) gratuitamente três exemplares do número do periódico em que for publicado o trabalho.

## Envio dos originais

As colaborações submetidas deverão ser encaminhados para: [nephe@ufu.br](mailto:nephe@ufu.br)

Porém, caso necessário, serão aceitos também colaborações enviadas pelo correio postal (CD-ROM), para:

Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação  
“Cadernos de História da Educação”  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U116/8 - Campus Santa Mônica  
38400-902 - Uberlândia - Minas Gerais - Brasil

Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial

## SUBMISSION GUIDELINES

### Types of Submissions

“Cadernos de História da Educação” (“Notes on the History of Education”) accepts original works by Brazilian and foreign authors for publication in the area of History and Historiography of Education, which will be directed to the section of articles, debates, interviews, documents, memoirs, reports on research, reviews, abstracts of theses and dissertations. Translations may be requested or accepted by the Editorial Board.

### Languages

“Cadernos de História da Educação” publishes in Portuguese, Spanish, French and English.

### Presentation of originals

The electronic file of the material for publication must be sent by e-mail to the editor of the journal, with identification of the author or authors, made in a recent version of the program Word for Windows.

Identification of the authors must be made in a way that includes: the title of the work, the full name of the author or authors, with a description of occupation and current professional ties; information regarding the highest academic qualification and description of the institution in which it was obtained; and the electronic address for contact, in accordance with the example below:

Example: The History of Education in Brazil. Antonio Gomes da Silva. Professor of the History of Education in the Pedagogy Course at the Federal University of Uberlandia. Doctor of Education: History and Philosophy of Education from the Pontifical Catholic University of Sao Paulo. E-mail: antonio.gomes@udi.com.br

The text should be configured with all the margins at 2.5 cm, with headings and footnotes at 1.25 cm, using A4 paper. The text must be simple spaced, with justified margins and *Times New Roman* size 12 typeface.

Texts should have a title and abstract, one in the original language and the other in English and/or French. In the case of the abstract, each should have a minimum of 50 and a maximum of 150 words. In addition, three to five keys words should be indicated, both in the original language of the text and in its translation in English and/or French, as may be the case.

Maximum extension of originals: articles, interviews, documents and translations/20 pages; debates and communications/15 pages; reports on research and reviews/05 pages; abstracts of dissertations and theses/02 pages.

### Illustrations

Illustrations (photos, tables and graphs) should be of good quality (300 dpi, at least), preferentially in black and white, accompanied by their respective captions.

### References

These should be presented at the end of the text in alphabetical order, obeying the updated norms of the ABNT or another system recognized by the scientific community. Contributions that do not contain bibliographical references or that present them in an incorrect way will not be considered for examination and publication.

## Footnotes

Footnotes, when used, should be numbered and inserted by Word for Windows and appear at the foot of the page.

## Evaluation of texts

Originals will be evaluated anonymously by specialists, whose judgment will be immediately communicated to the author(s). Originals refused will not be returned. All material destined for publication, sent and already approved by the periodical may no longer be withdrawn by the author without previous authorization from the Editorial Board.

## Copyright

Published works are the property of their authors, who can make the works available for later publication, always citing the original publication (original title, Cadernos de História da Educação, volume, no., pages).

## Complementary issues for the author(s)

The author(s) will receive free of charge three copies of the issue of the periodical in which the work is published.

## Sending originals

Contributions submitted should be sent to: [nephe@ufu.br](mailto:nephe@ufu.br)

However, if necessary, contributions sent by mail (CD-ROM) will also be accepted, sending them to:

Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação  
“Cadernos de História da Educação”  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U116/8 - Campus Santa Mônica  
38400-902 - Uberlândia - Minas Gerais - Brazil

Exceptions and cases of omission will be resolved by the Editorial Board





**COMPOSER**

Diagramação - Impressão - Acabamento

Av. Segismundo Pereira, 145 - B. Santa Mônica  
Uberlândia - MG - Fone: (34) 3236-8611  
[www.composer.com.br](http://www.composer.com.br)