

A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NA PROVÍNCIA DE GOIÁS NO SÉCULO XIX

Sandra Elaine Aires de Abreu.

2. História da profissão docente e das instituições escolares.

1 As narrativas da história da educação brasileira

A partir de meados da década de 1980, a produção historiográfica educacional brasileira passou por uma renovação.

Para a efetivação do processo de renovação e ampliação desse campo de pesquisa, fez-se necessária uma revisão crítica do legado historiográfico educacional brasileiro, a fim de identificar os padrões de produção de escrita, seu alcance, seus limites, recortes temáticos e temporais, além dos referenciais teóricos e fontes utilizadas e privilegiadas.

Através dessa análise crítica do legado historiográfico educacional, os pesquisadores concluíram que, para a renovação do campo da história da educação, era necessário desconstruir os modelos de produção historiográfica, rever antigas temáticas, reconstruir novos objetos de estudo e incorporar novas temáticas e novos referenciais teóricos. E também assimilar novos padrões de pesquisa e crítica documental, ampliando e problematizando as fontes de pesquisa.

No contexto dessa discussão, indagamos: quais são os padrões de produção historiográfica que marcaram a escrita da história da educação e que precisam ser desconstruídos e renovados? Que temáticas, recortes temporais e fontes foram privilegiados por esse padrão historiográfico educacional?

Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho, em um artigo intitulado *História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970)*, publicado em 2003, analisaram a produção historiográfica brasileira, tomando como base para o referido estudo as obras de referência em história da educação. Os autores identificaram três padrões de produção pelos quais passou a historiografia da educação no Brasil.

O primeiro tinha como eixo coligir documentos e aplicar métodos a eles. Era o padrão de escrita do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), embora nem todos os autores tenham tido ligação com essa instituição. Nesse bloco destacaram a produção historiográfica de Frederico José de Santa-Anna Nery, José Ricardo Pires de Almeida, Benjamin Franklim Ramiz Galvão, José Veríssimo Dias de Matos, Oliveira Santos e Primitivo Moacyr.

O segundo mercado foi pela “compilação comentada”, com inserção na “matriz azevediana”, com ou sem verniz supostamente marxista. Nesse grupo de produção historiográfica, de um lado, temos os manuais didáticos de história da educação que foram produzidos no Brasil após a introdução da disciplina de história da educação nas escolas normais no país. Nessa vertente, destacam-se as obras de Afrânio Peixoto, madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman, Bento de Andrade Filho, Ruy de Ayres Bello, Theobaldo Miranda dos Santos e Fernando de Azevedo. De outro, aparece a produção acadêmica dos anos 70 e 80 marcada pela simbiose entre referenciais marxistas e temas e matrizes interpretativas azevedianas.

O padrão narrativo azevediano remeteu ao limbo a história das modalidades não-escolares, das instituições de instrução pública, a materialidade dos processos e as práticas escolares. Ignorou ainda as práticas e os saberes que se articularam nos processos de ensinar e aprender (Carvalho, M., 1998; 2003).

Portanto, um dos padrões historiográficos brasileiros mais combatidos por um grupo de pesquisadores, e que deve ser desconstruído, é o azevediano, porque “[...] desembaraçar o objeto ‘escola’ das malhas que o conformam na narrativa azevediana é assim um requisito importante para a reescritura da história da escola no Brasil” (Carvalho, M., s.d., p.9).

O terceiro padrão de produção historiográfica, que convive com o segundo, é caracterizado pelo aporte da história cultural, cuja produção historiográfica é oriunda de associações, grupos e sociedades de história da educação.

Influenciados por essa nova forma de escrever a história da educação, os historiadores começaram a interessar-se pelo século XIX, o que “[...] tem possibilitado olhar a educação escolar no Império de um ponto de vista enriquecido [...]” (Hilsdorf, 2003, p.41). As pesquisas sobre a instrução primária no período imperial têm trazido à luz vários aspectos que até então estavam na penumbra, na invisibilidade, permitindo traçar um novo “quadro geral” da instrução pública primária no Brasil no século XIX.

2 As fontes da história da educação

É a partir dos vestígios preservados pelo tempo que a história é construída/reconstruída.

A relação do historiador com as fontes é uma das bases sobre as quais se edifica a pesquisa histórica, pois as fontes são a matéria-prima básica do historiador, indispensáveis para a reconstituição do passado. Esta é uma construção do historiador, portanto, uma parte da operação historiográfica.

O ponto de partida de uma pesquisa não é a análise de um documento, mas a formulação de um questionamento. A problematização das fontes é fundamental porque elas não falam por si são testemunhas, vestígios que respondem a perguntas que lhes são apresentadas. Segundo Eliana Marta Teixeira Lopes e Ana Maria de Oliveira Galvão (2001, p.79), “[...] o que determina o que são as fontes é exatamente o [...] problema problematizado”.

As perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento. São as perguntas que o historiador faz ao documento que lhe conferem o sentido. Daí Foucault (apud Le Goff, 1984) dizer que os problemas da história podem se resumir nas seguintes palavras: o questionar dos documentos.

A renovação da historiografia educacional requer a ampliação das fontes, pois “[...] seria uma grande ilusão imaginar que cada problema histórico correspondesse um tipo único de documentos, especializado para esse uso [...]”. (Bloch apud Le Goff, 1984, p.98). As fontes da história da educação e da escola são aquelas que provêm diretamente das práticas escolares, mas muitos aspectos da escola de outras épocas estão registrados em um universo mais amplo de fontes (Lopes & Galvão, 2001).

A história da escola e da educação pode ser escrita a partir da análise dos debates parlamentares, da legislação, das normas, da jurisprudência, da administração pública, da economia, do Estado, dos partidos políticos, atos, resoluções, relatórios escritos por presidentes de província e inspetores escolares, regulamentos de instrução, programas de ensino. Esse esforço é necessário porque restringir-se às fontes escolares torna difícil a tarefa de penetrar no cotidiano da escola de outras épocas (Ragazzini, 2001; Lopes & Galvão, 2001).

Os historiadores têm ampliado o uso das fontes, incorporando a idéia de que a história se faz por qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas. Daí a utilização de diversas fontes para a escrita da história da escola, tais como: fotografias, inventários, testamentos, fontes arqueológicas, discursos de pedagogos e de médicos sobre a educação, carteiras escolares, utensílios escolares diversos, cadernetas de professores, exercícios, provas, boletins escolares, livros de ocorrências, trabalhos de alunos, uniformes, quadros-negros, bibliotecas escolares, livros dirigidos a estudantes e professores, espaços escolares, pinturas, desenhos, esculturas, cartões-postais, diários íntimos, relatos de viajantes, jornais, revistas, autobiografias, correspondências, obras literárias e até mesmo a poesia (Lopes & Galvão, 2001).

A literatura e a poesia começam a ser mais bem aproveitadas e têm propiciado a emersão do que era desconhecido do cotidiano escolar, entre outros aspectos. As fronteiras entre a ficção e a verdade são consideradas cada vez mais tênues no âmbito das ciências humanas. A verdade que a ficção pode trazer importa mais do que uma suposta “realidade”. Os autores são testemunhas da escola de sua infância ou da idade adulta e também são interpretes dos processos familiares, sociais e educacionais. O mesmo podemos dizer das autobiografias ou memórias, que em alguns casos, constituem documentos singulares e importantíssimos para a reconstrução de aspectos dos processos educativos em outras épocas. São testemunhos raros sobre a aquisição da leitura, da escrita ou sobre a formação de leitores (Lopes & Galvão, 2001).

Como já foi dito anteriormente, o ponto de partida da pesquisa é o estabelecimento de um problema de pesquisa, pois é ele que vai nortear a escolha e a seleção das fontes. Ao partimos para essa seleção, precisamos ter em mente que uma seleção já foi feita por aqueles que produziram o material, pelos que o conservaram ou deixaram um rastro de uma destruição intencional ou não, por aqueles que organizaram o acervo e pelo próprio tempo.

O historiador recorre aos arquivos onde estão guardados e preservados os testemunhos do passado. Pode-se pensar nas pessoas como arquivos vivos de sua própria memória, testemunhas de seu tempo; na história, como um grande arquivo da civilização, da sociedade, de uma época; no arquivo, como um espaço físico, lugar destinado a guardar memórias e vestígios de nossa existência. Sem falar naquele tipo de arquivo que desafiou a materialidade de seus suportes e se transformou em uma seqüência de sinais eletrônicos, em um espaço virtual (Giglio, 2001).

3 A historiografia da história da instrução primária em Goiás no século XIX: alargando o tema e ampliando as fontes

A produção historiográfica educacional goiana é incipiente, carece de estudos e pesquisas. Há muitos aspectos da história da escola e da educação em Goiás a serem escritos, especialmente no que se refere à instrução pública elementar no período imperial.

Nestes termos, analisar a instrução pública primária em Goiás nos século XIX é certamente relevante, por lançar luz sobre a escolarização de uma região pouco estudada.

A realização dessa operação historiográfica requer o alargamento dos temas até agora abordados, bem como a ampliação das fontes utilizadas e a incorporação de um novo referencial teórico, que permita romper com o padrão historiográfico hegemônico, o

azevediano, possibilitando a reescrita da história da instrução primária em Goiás no século XIX.

Mapeando os temas da instrução primária abordados na historiografia educacional goiana, verificamos que permaneceram na invisibilidade o processo de criação e expansão das escolas de primeiras letras na província, o processo de constituição da carreira docente e a prática do magistério nas escolas de primeiras letras. A partir da delimitação desses aspectos da instrução primária como entradas de pesquisas que devem ser privilegiadas, a nossa questão central é saber quais fontes nos permitem trazer à visibilidade tais aspectos da instrução primária em Goiás no século XIX. Que fontes podem e devem ser privilegiadas nesta operação historiográfica? Que tipos de fontes existem nos arquivos de Goiás que nos possibilitam escrever a história da instrução primária goiana no século XIX? E qual história da instrução primária? As fontes existentes nos oferecem quais entradas de pesquisa? O que ainda não foi escrito sobre a história da instrução primária em Goiás que essas fontes nos possibilitam escrever?

As fontes de pesquisa sinalizadas para subsidiar inicialmente esse estudo foram os relatórios dos presidentes da província e a legislação educacional.

Com base na análise dos relatórios dos presidentes de província e da legislação educacional, iniciamos a construção do texto, mas, à medida que cruzávamos as informações contidas nos relatórios presidenciais e a legislação educacional, constatamos a existência de lacunas que dificultavam o entendimento e a compreensão da constituição da instrução primária em Goiás no século XIX.

Para tentar preencher algumas lacunas, ampliamos as fontes utilizadas. Sabe-se que a progressiva regulamentação da instrução pública inaugurou uma série de registros manuscritos em livros de registros e uma profusão de papéis manuscritos avulsos que se destinavam à operação de controle dessa administração, assim partimos para uma outra etapa da coleta de dados, que foi a localização dessas fontes.

Esta pesquisa nos desafiou a identificar e reunir uma variedade de fontes sobre a instrução primária em Goiás no século XIX, em diferentes arquivos.

Na pesquisa, cada momento de trabalho nos arquivos transformou-se em uma experiência única. Cada acervo conta com uma lógica de organização, uma sistemática de catalogação das fontes, disponibilizando ou omitindo informações de uma determinada maneira. Em alguns acervos, foi difícil o acesso, o qual dependia de autorização; nos casos dos arquivos pessoais, ficamos à mercê da vontade do “dono” em permitir ou não a consulta em seu acervo. Em outros arquivos não foi possível fazer a pesquisa por causa do

mau estado de conservação das fontes ou da falta de catalogação das mesmas ou ainda porque o material não estava disponível para consulta porque o prédio que o abrigava encontrava-se em reforma. Saindo do âmbito dos acervos goianos, levamos seis meses para adquirir a cópia um regulamento de instrução de Goiás, cujo documento encontrava-se na Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, porque, entre os motivos, houve uma greve dos funcionários da instituição, que interromperam suas atividades. Essas circunstâncias devem ser levadas em consideração quando se trata de abordar o território dos arquivos.

Utilizamos também como fonte de pesquisa relatos de ex-alunos das escolas de primeiras letras na província. Os relatos de Cora Coralina são narrados em forma de poesia. Os poemas de Cora retratam a história de sua terra (cidade de Goiás) e sua escola primária. O depoimento de ex-alunos torna-se importante para a presente pesquisa porque nos permite conhecer o cotidiano da escola primária em Goiás do ponto de vista do estudante.

4 Discutindo o tema e delimitando o objeto de estudo

No século XIX, consolidou-se o estado nacional brasileiro e construíram-se as bases da instrução pública. Nesse período, deu-se ênfase à difusão da escola popular. Entendia-se que ela deveria ser de responsabilidade do Estado, por ser considerada uma das instituições capazes de garantir a unidade nacional, uma vez que se destinava à maioria da população, por veicular um conteúdo unificado e valores morais e culturais.

Segundo Anaete Regina Schelbauer (2005), o século XIX é o “Século da Instrução Primária” por ter sido o período que culminou na intervenção do Estado na criação da escola primária obrigatória, laica e gratuita e na organização de sistemas nacionais de ensino. A instrução passou a ser vista como uma das estratégias para civilizar e moralizar o povo brasileiro e propiciar o progresso intelectual da nação (Almeida, 2000; Faria Filho, 2000, Hilsdorf, 2003).

Após a Independência do Brasil, na abertura dos trabalhos da Constituinte de 1823, D. Pedro I, em seu discurso inaugural, deu início às discussões sobre o problema da instrução pública e alertou para a necessidade de uma legislação específica para essa área. Ao longo do período imperial, várias medidas legais foram tomadas a fim de organizar a instrução pública, dotar o país de um sistema de ensino e suprir as províncias de escolas primárias. Entretanto, muitas permaneceram letra morta para a maior parte do Brasil.

O Ato Adicional de 1834 criou as assembleias legislativas provinciais e a elas conferiu importantes atribuições, dentre elas destacamos a possibilidade de organização de uma variada rede de escolas públicas e privadas, tantas quantas fossem as províncias

existentes no Império. Nestes termos, deixou de vigorar uma lei geral de instrução primária, como a Lei de 15 de outubro de 1827, que unificava a organização da instrução primária no país, passando a existir diversas formas de organização da instrução primária no Brasil. Assim, cada província do império organizou sua instrução pública. Nesse contexto interessa-nos a organização escolar pública primária da província de Goiás.

O Estado imperial e as províncias mantiveram sob controle a organização escolar primária e secundária, do município neutro e das províncias, respectivamente, através da decretação de um grande número de textos legais que normatizavam as condutas escolares. Tal fato é visto pelos historiadores da educação como sendo a estratégia principal do Estado em intervir na instrução (Almeida, 2000; Chizzotti, 1975; Faria Filho, 2000; Gama & Gondra, 2006; Haidar, 1972).

A atitude “centralizadora” do governo central, em relação à instrução primária, resumiu-se em estabelecer uma legislação educacional para normatizar a instrução pública no município da corte, a fim de que a organização do ensino primário no município neutro servisse de modelo às províncias do Império (Almeida, 2000; Chizzotti, 1975; Faria Filho, 2000; Gama & Gondra, 2006).

O olhar vigilante da coroa sobre os poderes locais em relação à instrução primária e secundária se deu pela criação das inspetorias de ensino, que foram implementadas em todas as províncias para fiscalizar os estabelecimentos de ensino público e particular e tentar uniformizar as aulas, as práticas docentes e programas de ensino, como nos mostra muito bem Hilsdorf (2003).

Até que ponto as “medidas educacionais centralizadoras” estabelecidas pelo Estado nacional, no município neutro, no sentido de indicar “um caminho”, um “modelo” a ser seguido pelas províncias, no que se refere à instrução primária, poder-se-iam tornar medidas unificadoras desse ramo de ensino, diante das diferentes realidades nacionais, tanto no aspecto cultural quanto material?

O grande celeuma da instrução pública primária, durante o período imperial, foi a sua organização, considerada “defeituosa”, por ser marcada pela carência de professores habilitados e pela má remuneração do quadro docente, além da inspeção escolar ineficiente, do número insuficiente de escolas, da pouca frequência escolar, da baixa qualidade do ensino, do espaço escolar inadequado, e do método de ensino deficiente. A esses aspectos era creditada a responsabilidade pelo “fracasso” da instrução primária.

Na segunda metade do século XIX, o Estado brasileiro realizou vários eventos para promover a educação, que se consubstanciaram em conferências, seminários, congressos,

exposições pedagógicas, organização de museus escolares e pedagógicos. Esses eventos chamaram a atenção para a instrução primária, por isso foram considerados importantes para o progresso desse ramo da instrução pública.

As escolas de primeiras letras foram “redesenhadas” no decorrer do século XIX. O processo de institucionalização da escola primária esteve diretamente relacionado com a extensão da demanda social pela aquisição das habilidades de ler, escrever e contar.

O período delimitado para a pesquisa é o que ocorre entre 1835 e 1893. A eleição de ambas as datas não é arbitrária. A primeira abriu o caminho a uma nova escola e à formação de novo professor; a segunda foi o momento em que houve uma ruptura entre a educação escolar imperial e a República em Goiás, pois as leis educacionais imperiais permaneceram em vigor até 1893, quando foi sancionado o Regulamento de Instrução Pública Primária e Secundária da Primeira República no Estado de Goiás.

Da análise das fontes existentes, sobre o contexto educacional brasileiro no período imperial, no que se refere à instrução primária, aliada à investigação da produção historiográfica educacional goiana, o objeto de estudo desta pesquisa é a instrução pública primária em Goiás no século XIX.

Considerações Finais

Olhamos os documentos e pensamos no percurso percorrido para a realização desta pesquisa, na seleção que fizemos de cada documento, entre tantos de uma mesma série, e fazemos os seguintes questionamentos: que leitura deveríamos ter feito desses documentos? Que outras perguntas deveriam ter sido feitas? O que não fomos capazes de ler nesses documentos? Temos consciência de que exploramos pouco as informações neles contidas.

A nossa pesquisa nos arquivos caminhou no sentido de levantar as fontes existentes que nos possibilitassem analisar a instrução primária em Goiás no século XIX. As fontes localizadas permitiram-nos escrever sobre o processo de criação, expansão, remoção e classificação das escolas de primeiras letras e a relação existente entre a obrigatoriedade da instrução primária e a frequência escolar; sobre o ingresso, a habilitação, a nomeação de professores; e sobre os direitos e os deveres docentes e, por fim, sobre o exercício do magistério.

Durante o século XIX, houve um processo de criação e expansão de escolas de primeiras letras por toda a província de Goiás. Mas esse processo foi marcado por

momentos de supressão e restauração das escolas, bem como da remoção de unidades escolares de uma localidade para outra.

Tanto os momentos de criação e expansão quanto os de supressão das escolas de primeiras letras foram “determinados” pela predisposição dos presidentes da província de ora cumprir os dispositivos legais de estender a instrução primária e gratuita a todo cidadão brasileiro e ora de diminuir as despesas da província, pois a supressão das escolas significava “uma economia” para os cofres provinciais.

O fato é que, mesmo nos momentos de supressão, as escolas públicas de primeiras letras se difundiram por toda a província, enquanto as particulares se disseminaram timidamente.

As escolas públicas se subdividiam em masculinas e femininas. As escolas masculinas se espalharam por todo o território goiano, enquanto as femininas se difundiram nas localidades econômica e politicamente mais importantes e em número menor, se comparadas às escolas masculinas.

Apesar da expansão das escolas de primeiras letras por toda a província e da obrigatoriedade escolar estabelecida pela legislação educacional goiana, a frequência escolar foi baixa durante todo o século XIX.

O ensino ministrado nas escolas de primeiras letras foi também considerado de baixa qualidade pelos presidentes da província.

Os presidentes da província de Goiás, ao longo do século XIX, em seus relatórios arrolaram os vários fatores que contribuíram para a baixa qualidade do ensino primário (falta de formação do professor; método de ensino utilizado; escassez de material didático; inadequação de prédios escolares; inspeção escolar ineficiente; limitação do conteúdo ministrado a leitura, escrita e operações aritméticas, ensinadas de forma precária).

Desses fatores apontados, o mais destacado foi a falta de formação do professor. Os presidentes da província acreditavam que somente uma formação de professores em uma escola normal, poder-se-ia melhorar a qualidade do ensino oferecido nas escolas de primeiras letras goianas. Mas como optaram pela seleção de professor por concurso público ou por nomeação, uma forma rápida e “barata” de ter profissionais habilitados, a carência de professores com formação por uma escola normal foi o grande empecilho para a garantia de um ensino de qualidade na província, durante todo o período imperial.

Na tentativa de suprir a carência de qualificação profissional dos professores se estabeleceram como critérios para o exercício do magistério boa conduta moral e fé religiosa. O professor seria mais um disseminador de mentalidade moralizante do que um

difusor de conhecimento, uma vez que a finalidade do ensino ministrado nas escolas de primeiras letras era a formação moral e religiosa.

Porém, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelos professores, falta de material didático, o que os obrigava a improvisar; ausência de formação para o magistério; baixos vencimentos; alunos pouco assíduos; prédios escolares inadequados, entre outros problemas, eles conseguiam manter a ordem e a disciplina em sala de aula e fazer com que os alunos aprendessem a escrever, ler, calcular e a adquirir noções de doutrina religiosa.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. 2000. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. Tradução de Antonio Chizzotti e edição crítica de Maria do Carmo Guedes. 2.ed. rev. São Paulo: EDUC.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. 1998. A Configuração da historiografia educacional brasileira. In: Freitas, Marcos César de.(Org.). *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto.

_____. 2003. *A história da educação no Brasil: tradição historiográfica e reconfiguração de um campo de pesquisa*.

_____. s.d. *Modelos pedagógicos, práticas culturais e forma escolar: proposta de estudos sobre a história da escola primária no Brasil (1750-1940)*.

CHIZZOTTI, Antônio. 1975. *Origens da instrução pública no Brasil: análise interpretativa da legislação pública nas origens de sua constituição, seus pressupostos e implicações para a filosofia da educação*. Dissertação de Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. 2000. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira república*. Passo fundo: UPF.

GAMA, Zacarias Jaegger & GONDRA, José Gonçalves. 2006. *Uma estratégia de unificação curricular: "os estatutos das escolas públicas de instrução primária (Rio de Janeiro – 1865)*. Disponível em: < www. file: //A:\Educação%20On-Line%20-%20UMA%20ESTRATÉGIA%20DE%20UNIFI...>. Acesso em: 16 mar.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto. 2001. *Uma genealogia de práticas educativas em São Paulo: 1836-1876*. São Paulo, 517p. Tese (Doutorado em Educação), FE-USP.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. 1972. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. 2003. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. 1984. In: *Enciclopédia Einaudi: memória – história*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. pp.11-50

LOPES, Eliane Marta Teixeira & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. 2001. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A. (O que você precisa saber sobre).

RAGAZZINI, Dario. 2001. Para quem e o que testemunham as fontes de História da Educação? *Educar em Revista*, Curitiba,PR: Ed. da UFPR, n.18, pp.13-28.

SCHELBAUER, Anaete Regina. 2005. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara. (orgs.). *História e memória da educação no Brasil: século XIX*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2.v.

VIDAL, Diana Gonçalves & FARIA FILHO, Luciano Mendes de. 2003. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Humanitas Publicações, v.23, n° 45, pp. 38-70.