

Revista Brasileira de História da Educação



Respeite o direito autoral
Reprodução não autorizada é crime

Revista Brasileira de História da Educação

Publicação semestral da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE

Revista

Comissão Editorial

Diana Gonçalves Vidal (USP); José Gonçalves Gondra (UERJ); Marcos Cezar de Freitas (USF); Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (USP); Maria Cristina Moreira da Silva (secretária executiva).

Conselho Consultivo

Membros nacionais:

Álvaro Albuquerque (UFAC); Ana Chrystina Venâncio Mignot (UERJ); Ana Maria Casassanta Peixoto (SEDMG); Clarice Nunes (UFF e UNESA); Décio Gatti Jr. (UFU); Denice B. Catani (USP); Ester Buffa (UFSCar); Gilberto Luiz Alves (UEMS); Jane Soares de Almeida (UNESP); José Silvério Baia Hora (UFRJ); Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG); Lúcio Kreutz (UNISINOS); Maria Arisnete Câmara de Moraes (UFRN); Maria de Lourdes A. Fávero (UFRJ); Maria do Amparo Borges Ferro (UFPI); Maria Helena Câmara Bastos (UFRGS); Maria Stephanou (UFRGS); Marta Araújo (UFRN); Paolo Nosella (UFSCar)

Membros internacionais:

Anne-Marie Chartier (França); António Nóvoa (Portugal); Antonio Viñao Frago (Espanha); Dario Ragazzini (Itália); David Hamilton (Suécia); Nicolás Cruz (Chile); Roberto Rodriguez (México); Rogério Fernandes (Portugal); Silvina Gvirtz (Argentina); Thérèse Hamel (Canadá).

COMERCIALIZAÇÃO

Editora Autores Associados

Caixa Postal 6164 – CEP 13081-970
Campinas (SP)

Pabx/Fax: (19) 3289-5930

e-mail: editora@autoresassociados.com.br

www.autoresassociados.com.br

Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE

A Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), fundada em 28 de setembro de 1999, é uma sociedade civil sem fins lucrativos, pessoa jurídica de direito privado. Tem como objetivos congregar profissionais brasileiros que realizam atividades de pesquisa e/ou docência em História da Educação e estimular estudos interdisciplinares, promovendo intercâmbios com entidades congêneres nacionais e internacionais e especialistas de áreas afins. É filiada à ISCHE (International Standing Conference for the History of Education), a Associação Internacional de História da Educação.

Diretoria

Presidente: Dermeval Saviani (UNICAMP)

Vice-Presidente: Marta Maria Chagas de Carvalho (PUC-SP)

Secretária: Diana Gonçalves Vidal (USP)

Tesoureira: Ana Waleska Pollo Campos Mendonça (PUC-Rio)

Diretores Regionais:

Norte: Anselmo Alencar Colares (UFPA) e Álvaro Albuquerque (UFAC)

Nordeste: Marta Maria de Araújo (UFRN) e Maria do Amparo Borges Ferro (UFPI)

Centro-Oeste: Nicanor Palhares Sá (UFMT) e Silvana Helena Andrade de Brito (UFMS)

Sudeste: Maria de Lourdes de A. Fávero (UFRJ) e José Carlos de Souza Araújo (UFU)

Sul: Lúcio Kreutz (UNISINOS) e Maria Elizabeth Blanck Miguel (PUC-PR)

Secretaria:

Centro de Memória da Educação,
Faculdade de Educação – USP

Av. da Universidade, 308, bloco B, terceira fase,
sala 40 – CEP 05508-900 – São Paulo-SP.

Telefone: (0xx11) 3818-3194

Página: <http://paje.fe.usp.br/~sbhe/>

E-mail: sbhe@fe.usp.br

ISSN 1519-5902

julho/dezembro 2001 nº 2

H Revista Brasileira de
HISTÓRIA
da
EDUCAÇÃO

SBHE

Sociedade Brasileira de História da Educação

Revista Brasileira de História da Educação

ISSN 1519-5902

1º NÚMERO – 2001

Editora Autores Associados – Campinas-SP

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Caixa Postal 6164 – CEP 13081-970

Campinas - SP – Pabx/Fax: (19) 3289-5930

e-mail: editora@autoresassociados.com.br

Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Conselho Editorial Prof. “Casemiro dos Reis Filho”

Dermeval Saviani

Gilberta S. de M. Jannuzzi

Maria Aparecida Motta

Walter E. Garcia

Diretor Executivo

Flávio Baldy dos Reis

Diretora Editorial

Gilberta S. de M. Jannuzzi

Coordenadora Editorial

Érica Bombardi

Revisão

Marília Marcello Braidá

Diagramação, Composição,

Projeto Gráfico e Capa

Érica Bombardi

Impressão e Acabamento

Gráfica Paym

SUMÁRIO

EDITORIAL 7

ARTIGOS

A influência da pedagogia norte-americana na educação em Sergipe e na Bahia: reflexões iniciais 9
Ester Fraga Vilas-Bôas

Mestre: profissão professor(a) – processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial 39
Maria Cristina Gouveia

Reconstituindo o professor e a formação de professores: imaginários nacionais e diferença nas práticas da escolarização 59
Thomas S. Popkewitz
Mirian Warde e Luiz Ramires (tradução)

História da política educacional em Minas Gerais no século XIX: os relatórios dos presidentes da província 79
Fernanda Mendes Resende
Luciano Mendes de Faria Filho

Mulher virtuosa, quem a achará?: O discurso da Igreja acerca da educação feminina e o IV Congresso Interamericano de Educação Católica (1951) 117
Marcus Levy Albino Bencostta

A educação brasileira e a sua periodização 137
Laerte Ramos de Carvalho

RESENHA

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NA PRIMEIRA REPÚBLICA, Jorge Nagle 153
Lílian do Valle

NOTA DE LEITURA

DICIONÁRIO DE EDUCADORES NO BRASIL: DA COLÔNIA AOS DIAS ATUAIS, Maria de
Lourdes Fávero e Jader de Medeiros Britto 165
Daniel C. A. Lemos
Inára Garcia
Winston Sacramento

NOTA DOS EDITORES 169

ORIENTAÇÃO AOS COLABORADORES 171

CONTENTS 173

Editorial

O número dois da *Revista Brasileira de História da Educação* (RBHE) vem à luz num contexto de estrita observância dos prazos necessários à manutenção de sua periodicidade. A consequência imediata do regime de atenção a prazos e procedimentos, estabelecidos nos próprios documentos que organizaram estatutariamente a revista, diz respeito aos encaminhamentos necessários para que sejam obtidas todas as indexações com as quais o trabalho editorial quer garantir aos historiadores da educação brasileiros trânsito nacional e internacional para os seus trabalhos.

Vencido o desafio da manutenção da periodicidade, este número traz ao debate acadêmico artigos submetidos a um rigoroso processo de avaliação e registra, mais uma vez, a publicação de uma tradução, o que tende a ser uma marca registrada da revista.

Para além dos artigos enviados à Comissão Editorial, da resenha e das notas de leitura que compõem a publicação, há que registrar o resgate do trabalho *A educação brasileira e sua periodização*, do professor Laerte Ramos de Carvalho. Trata-se de um texto de seminal importância, de circulação restrita e praticamente inédito. O texto em questão, ainda que nessas condições de acesso e circulação restrita, tem sido objeto do interesse de pesquisadores os quais se deparam frequentemente com escritos densos repousando nos arquivos.

A RBHE quer iniciar esse trabalho de recuperação e anunciar que, à

medida que se apresentem e se justifiquem, outros escritos, mormente de intelectuais que não estão mais conosco, serão publicados em nossas páginas.

Outra questão de relevo deve ser pontuada. A Comissão Editorial da RBHE já expediu comunicados e, mais uma vez, convida os sócios da Sociedade Brasileira de História da Educação a participar da organização de dossiês temáticos relacionados à história e à historiografia da educação.

A decisão de trazer às páginas da revista dossiês, propostos e coordenados pelos próprios acadêmicos que atuam na área, diz respeito à convicção da Comissão Editorial de que, vencidas as etapas de avaliação e aprovação, cada dossiê pode significar uma contribuição singular no sentido de agregar aportes variados ao redor de um mesmo tema.

A pluralidade que caracteriza um dossiê reveste-se, nesse caso, da oportunidade aberta aos que se percebem entre as “afinidades eletivas” de outros pesquisadores, de marcar posição teórica/metodológica e, em decorrência, fazer da RBHE uma tribuna de opinião e de verificação dos “estados-da-arte” de inúmeras frentes de investigação.

Este é o último número elaborado na companhia da primeira diretoria eleita para dirigir a Sociedade Brasileira de História da Educação. Os próximos números já estarão a conviver com a nova diretoria recém-eleita e empossada. A Comissão Editorial externa seus sinceros agradecimentos aos colegas do primeiro mandato e dá as boas vindas àqueles que assumem a responsabilidade da segunda gestão.

A Diretoria
SBHE

A Influência da Pedagogia Norte-Americana na Educação em Sergipe e na Bahia

reflexões iniciais

*Ester Fraga Vilas-Bôas**

O protestantismo conseguiu se estabelecer no Brasil a partir do século XIX, com a chegada de imigrantes europeus e norte-americanos, oriundo de missões das chamadas denominações históricas – metodistas, congregacionais, presbiterianos e batistas. A primeira estratégia de penetração dos presbiterianos – responsáveis pela implantação do protestantismo na Bahia e em Sergipe – foi compreender o *modus vivendi* do brasileiro e a partir daí estruturaram um plano de ação no qual a educação constituiu-se na principal estratégia de propaganda das idéias de uma civilização cristã com novos padrões intelectuais e morais, moldada na nova fé. Numa perspectiva historiográfica, este artigo procura analisar de que maneira o projeto educacional proposto por aquela denominação funcionou como veículo de propagação e consolidação dos seus princípios doutrinários. *PROTESTANTISMO; EDUCAÇÃO; PROTESTANTE; SERGIPE; BAHIA.*

The Protestantism was able to acquire grounds from the 19th century, when European and North-American immigrants arrived, from missions of the so-called historical denominations – Methodists, Congregationalists, Presbyterians and Baptists. As a strategy for penetration, Presbyterians tried to grasp the *modus vivendi* of Brazilian folk, from which point they develop a plan whose decisive factor would be education, used as the most important tool for the propagation of the ideals of a Christian Civilization molded from Protestantism. This study intends to analyze the manners how the educational project proposed by the Presbyterians has worked as a means for the propagation and consolidation of doctrinal principles.

PROTESTANTISM; EDUCATION; PROTESTANT; SERGIPE; BAHIA.

* Professora da Faculdade Pio X, da rede estadual de ensino e mestre em educação pela Universidade Federal de Sergipe.

Neste artigo pretendo tecer algumas considerações a respeito da presença da pedagogia norte-americana nas práticas educativas implementadas pelas escolas presbiterianas instaladas em Sergipe e na Bahia no período da segunda metade do século XIX até a segunda década do seguinte, partindo das investigações desenvolvidas no percurso do mestrado em educação pela Universidade Federal de Sergipe, que resultaram na dissertação *Origens da educação protestante em Sergipe: 1884-1913*¹. Esta me permitiu vislumbrar o projeto educacional proposto pelos missionários presbiterianos norte-americanos para o Brasil, facultando-me reconduzir ao cenário educacional sergipano o trabalho desenvolvido por eles naquele Estado.

Aquelas escolas tornam-se objetos privilegiados de análise dos processos de circulação, apropriação e produção dos padrões escolares norte-americanos por terem estendido o seu raio de ação para além de grupos imigrados e se enraizarem através de diferentes mecanismos na cultura escolar brasileira (Warde, 2000, p.14) considerando que, no Brasil, a educação funcionou como pavimentação, estrada para a passagem da cultura norte-americana e seu enraizamento em solo brasileiro. Algumas daquelas instituições fundadas no início do século XX, na Bahia, ainda funcionam e são financiadas pela Missão presbiteriana norte-americana, fazendo circular e impondo saberes pedagógicos e práticas culturais que podem ser remetidos aos seus objetivos iniciais.

A partir das leituras feitas, pude verificar que as produções referentes à prática educativa protestante na historiografia educacional brasileira ainda são tímidas, algumas vezes carregadas nas tintas do espírito teológico, religioso, privilegiando mais a região sudeste com pouquíssimas pesquisas nas demais regiões, o que surpreende pelo fato do protestantismo ter estado presente quase simultaneamente em grande parte do território brasileiro.

A prática educacional protestante introduzida no Brasil na segunda metade do século XIX continua sendo quase desconhecida quanto aos

1 Tomarei como referência o projeto educacional desenvolvido por aquela denominação, por ela ter sido a responsável pela instalação do protestantismo na Bahia e em Sergipe.

seus objetivos e resultados. Autores como Fernando de Azevedo e Jorge Nagle, apesar de terem analisado demoradamente a educação brasileira, são tímidos no que se refere à educação protestante. Um estudo mais específico sobre a temática foi desenvolvido por Jether Pereira Ramalho, no qual tratou em profundidade sobre a prática educativa e sua relação com a ideologia, porém, sem se preocupar com os problemas históricos que estavam por trás daquela empresa missionária norte-americana. Destacam-se também as obras de Peri Mesquida (1994), Osvaldo Henrique Hack (1985) e Leda Rejane A. Sellaro (1987).

A bibliografia existente sobre o assunto demonstra que, após um primeiro momento da penetração de imigrantes anglo-saxões, a implantação e expansão do protestantismo no Brasil só se efetivariam a partir da segunda metade do século XIX, com a chegada de imigrantes norte-americanos oriundos de missões das chamadas denominações históricas – metodistas, congregacionais, presbiterianos e batistas. Este segundo período denominarei de “propaganda” ou “missionário”, pelo fato de ter sido iniciado no país por propagandistas vendedores de Bíblias – denominados de colportores – e pelos missionários representantes de missões protestantes estrangeiras.

Como esse segundo grupo não tinha interesse numa expansão e ocupação territorial, instalou-se no Brasil e organizou instituições religiosas e educacionais com o objetivo de pôr em prática um projeto mais poderoso e arrojado – o de expansão cultural e econômica. O protestantismo de origem missionária, associado ao pragmatismo ético e ao liberalismo teológico, foi do tipo conversionista ou de evangelização direta, produzindo “um estilo de vida normativo, baseado e revestido de uma ética” individualista e excludente, que vai encontrar seu fundamento na doutrina da predestinação de Calvino (Weber, 1987, p. 37).

As incursões protestantes que resultaram em sua inserção definitiva no norte e nordeste brasileiro deram-se inicialmente através da ação de missionários deste grupo. Em 1860, Richard Holden, patrocinado pelo Conselho de Missões da Igreja episcopal norte-americana, instalou-se em Belém, iniciando um programa de propaganda religiosa nos dois principais jornais da cidade – o *Jornal do Amazonas* e o *Diário do Grão-Pará* – publicando o Evangelho de São Mateus e as Epístolas de São

Paulo, dentre outros. Fugindo à orientação da organização que o mandou trabalhar “quietamente”, sem provocar polêmicas e sem envolver-se com a política da cidade, acabou provocando conflitos com os representantes da Igreja católica local, culminando assim com sua transferência para a Bahia. Já em 1862, chegou o colportor espanhol Thomaz Gallart para ajudá-lo. Após um ano, Pedro Nolasco de Andrade juntou-se ao grupo. Entretanto, por tumultos provocados na imprensa entre eles e as autoridades clericais locais, Holden foi proibido pela sua instituição de origem de continuar os embates travados, abandonando posteriormente a Bahia, deixando, porém, seus vendedores lá.

Sete anos depois de sua saída, em 1871, chegou à Bahia o reverendo Francis Joseph Schneider que, juntamente com Houston e Blackford, formou o primeiro núcleo de missionários presbiterianos no nordeste vinculados ao “Brazil Mission”. Esta instituição estava vinculada à Igreja presbiteriana do Norte dos Estados Unidos (PCUSA), com sede em Nova York. Pela grande extensão territorial do país, em 1897, a “Brazil Mission” dividiu-se em “South Brazil Mission” e “Central Brazil Mission”, esta responsável pela implantação do protestantismo naqueles dois Estados. Coube a Schneider a organização da primeira igreja presbiteriana na capital baiana, em 18 de abril de 1872, e a Blackford, a instalação da primeira igreja presbiteriana em Sergipe, no ano de 1884.

Entretanto, já em 1859, com o intuito de expandir as fronteiras protestantes na América do Sul, a PCUSA produziu um documento no qual propunha que fosse mandado ao Brasil um representante da instituição com a finalidade de explorar o território e conhecer melhor a cultura brasileira. É interessante observar o grau de conhecimento que aquela instituição possuía sobre a geografia e a situação política e cultural brasileiras e qual deveria ser o plano adotado:

Já há algum tempo que a comunidade cristã tem tido sua atenção voltada para o Brasil como campo atraente para o trabalho missionário, com apelo especial às igrejas evangélicas deste país. O território brasileiro é mais vasto que o nosso; o clima é igualmente variado e saudável; o solo se presta tanto a produtos de clima temperado como de clima tropical; a população ainda é relativamente pequena; os recursos, ricos e vários, ainda estão em grande

parte inexplorados. Mas há forças em ação, tanto na Europa como no Brasil, que rapidamente atraem ao último grande número de imigrantes. [...] É de alta importância para seu presente e para seu bem-estar futuro, que a mente nacional esteja imbuída de idéias e princípios religiosos corretos, e estes deverão proceder, em primeiro lugar, das igrejas evangélicas de nosso país. [...] É certo que o catolicismo romano é a religião oficial do país, mas o governo é liberal, e também o é grande parte das classes mais inteligentes; ao mesmo tempo, a tolerância religiosa é garantida por textos legais. [...] sem dúvida missão será um tanto experimental. Seus primeiros objetivos serão: explorar o território, verificar os meios de atingir com sucesso a mente dos naturais da terra, e testar até que ponto a legislação favorável à tolerância religiosa será mantida. Se o resultado dessas investigações for positivo – e temos plenas razões para supor que sim – a missão poderá depois ser ampliada em termos que as circunstâncias justifiquem [Ribeiro, 1973, pp. 17, 18].

Depois dessa fase exploratória, a Junta de Missões da PCUSA apresentou um relatório à Assembléia Geral, em 1862, com o seguinte teor:

Os missionários estão otimistas, e certos de que a fase de experiência chegou ao fim: a Constituição liberal recebe interpretação e cumprimento liberais, não apenas na Capital, mas também nas províncias; o Governo é estável. Há dificuldades, e poderão crescer; resultam da presença de clérigos numerosos, de uma igreja decaída, os quais têm poder sobre os ignorantes, que são a maioria na população; e talvez as dificuldades sejam maiores em virtude da geral indiferença quanto à vida espiritual e eterna [Ribeiro, 1981, p. 51].

Com esses dados em mãos, a Junta de Nova York inicialmente elaborou um plano de expansão missionária tendo a evangelização como principal objetivo. Entretanto, a percepção do *modus vivendi* do brasileiro orientou os primeiros missionários presbiterianos norte-americanos a reestruturarem seu plano de ação, no qual a educação, aliada à propaganda, funcionaria como estratégia de aproximação, apresentando os ideais de uma civilização cristã moldada no protestantismo. Esses fatos vêm corroborar com o pensamento de Warde:

[...] os Estados Unidos desencadearam, desde o século XIX, uma política sistemática e de longo prazo de esquadramento de todas as demais sociedades para 1ª apropriação e difusão “seletiva” de padrões culturais videntes em tais agrupamentos societários [Warde, 2000, p. 9].

À constatação do alto índice de analfabetismo, observaram que precisariam oferecer à população protestante um sistema educacional alternativo, para que o converso fosse capaz de pelo menos ler a Bíblia, o livro de hinos (pois a música era um forte elemento conversionista) e outras literaturas religiosas; ou escrever atas, registros de batismos ou casamentos, sendo indispensável que ele tivesse o mínimo preparo intelectual para a sua integração no grupo.

Os missionários presbiterianos demonstraram que era preciso oferecer à suas comunidades o ensino primário através das escolas chamadas “paroquiais” e organizar os grandes colégios nas principais cidades brasileiras, para formar os pastores para as igrejas e professores para suas escolas, como também educar os filhos da classe dominante que, mesmo sem se converter ao protestantismo, provavelmente seria tolerante em relação à nova religião.

A empresa missionária presbiteriana norte-americana, através da ação educativa de seus colégios, tinha como meta o estabelecimento de uma civilização cristã, diferente da que eles encontraram no Brasil, na qual os ideais, o modo de pensar, os costumes e hábitos sociais do povo e suas instituições políticas tinham uma relação simbiótica com a religião católica. Os princípios norteadores de seus estabelecimentos de ensino seriam semelhantes aos do sistema educacional norte-americano:

Escola mista, liberdade religiosa, política e social. Educação baseada nos princípios da moral cristã, segundo as normas das Santas Escrituras, atendendo ao conceito protestante que exclui da escola a campanha religiosa, limitando-se às questões de moralidade ética, contidas no ensino de Cristo [Hack, 1985, p. 72].

Já no século XVI, Lutero, na *Carta à nobreza alemã em 1520*, na *Carta aos conselheiros de todas as cidades da Alemanha de 1524* e no

Sermão de 1530 – Sobre a necessidade de mandar as crianças para a escola, e Melanchton, no *Preceptor Germaniae*, utilizaram a educação como um dos meios de propagar as idéias reformistas. Com a quebra da unidade do mundo católico, a Companhia de Jesus foi uma das armas da Contra-Reforma na luta contra os movimentos reformistas, utilizando-se também da educação da juventude, construindo escolas secundárias e universidades nas principais cidades européias.

Para o historiador Émilie G. Léonard, a ação missionária americana utilizou-se dessa mesma prática². Tal como os reformadores e jesuítas, os missionários norte-americanos elegeram a educação como instrumento de consolidação de seus ideais. O professor Horace Lane, diretor do Colégio Mackenzie e colaborador na reforma do ensino público em São Paulo, dizia que “a campanha evangélica deve partir deste princípio: muitas escolas, mais escolas, sempre escolas. É o que fazem os sacerdotes católicos e é o que fazemos nós: na educação da mocidade reúne-se grande parte de nosso ideal” (Bandeira, 1973, p. 63).

Crabtree afirmou que

É simplesmente impossível que a religião evangélica concorra com o catolicismo sem se munir do poder e da influência da educação. Cada sistema tem a sua ideologia e as suas vantagens. Nós, evangélicos, estamos plenamente convencidos da superioridade de nossos ideais, mas o povo culto em geral não aceita o evangelho, antes de ficar convencido da cultura evangélica.

É justamente no campo da educação que o evangelho produz os seus frutos seletos e superiores, homens preparados para falar com poder à consciência nacional [Ramalho, 1976, p. 69].

Para os missionários norte-americanos, era preciso introduzir uma prática educativa concomitantemente à organização das igrejas. Uma carta

2 Bandeira desenvolve uma análise nessa direção quando compara a ação colonizadora dos missionários norte-americanos no Brasil, através de seus colégios, com a catequese jesuítica implantada em solo brasileiro desde o século XVI (Bandeira, 1973, p. 124).

assinada pelos missionários Chamberlain, Howell e Blackford à Junta de Nova York em fevereiro de 1875, com o título *Apelo à Igreja Presbiteriana em todos os seus ramos a respeito de Uma Instituição Literária para a educação, de um Ministério Nacional para o Brasil*, demonstrava essa necessidade. Nela eles pediam recursos para que a Escola Americana de São Paulo tivesse “condições de formar um ministério na Igreja Presbiteriana do Brasil; esse ministério incluía *Bible Readers* (evangelizadores-de-casa-em-casa); professores que atendessem à malha crescente de escolas-junto-às-igrejas, então com mais de 500 alunos; pastores e evangelistas” (Ribeiro, 1981, p. 238).

Em 1877, os missionários presbiterianos norte-americanos inauguraram um “*Kindergarten*” naquela cidade, em 1877, adotando o sistema Froebel. De acordo com o seu diretor, o reverendo Chamberlain,

...o jardim de infância, ou jardim das crianças, será baseado no hoje bem conhecido sistema Froebel e tem por fim o desenvolvimento intelectual desde a mais tenra idade, por métodos intuitivos e naturais, tendo sempre em vista as necessidades físicas das crianças, atraindo-as ao conhecimento e desenvolvimento das faculdades observadoras, sem fadigas, sem desgostos, sem estudos forçados, sem constrangimentos dos corpos, aprendendo dos próprios brinquedos e alcançando assim os benéficos efeitos da disciplina e do uso dos sentidos [Ramalho, 1976, pp. 84,85].

No início da República, o Governo de São Paulo instituiu uma reforma no seu setor educacional, contratando professores presbiterianos norte-americanos para organizar e executar um novo plano educacional, posteriormente copiado por outros estados brasileiros.

De acordo com Hallewell,

A revolução na educação brasileira começou mais ou menos no último ano do Império [...]. A mudança do regime, em novembro de 1889, também foi importante, pois a nova República, seguindo, na educação como em tantas outras coisas, o modelo dos Estados Unidos, procurou substituir a herança educacional elitista do Brasil por um sistema moldado na escola pública yankee. [...].

As missões protestantes norte-americanas já se haviam tornado ativas na educação brasileira, e uma de suas realizações mais notáveis foi a Escola Americana, escola primária anexa ao Colégio Mackenzie de São Paulo. O governador Prudente de Moraes ficou tão impressionado com os métodos utilizados nessa escola que, em 1890, solicitou ao diretor Dr. Horace M. Lane, que recrutasse um pequeno grupo de professoras norte-americanas para o sistema escolar de São Paulo. Lideradas por Marcia Browne, de Boston – figura histórica na educação brasileira – essas jovens senhoras estabeleceram uma escola primária modelo, que se tornou o núcleo de um sistema de âmbito estadual, baseado nas idéias e técnicas norte-americanas [Hallewell, 1985, pp. 208, 209].

Durante os seis anos seguintes foram organizadas uma média de duzentas escolas por ano em São Paulo e “as taxas de alfabetização logo começaram a disparar à frente das do resto do país” (idem, p. 209). Posteriormente, grande parte do material didático utilizado nas escolas protestantes foi incorporado às escolas públicas brasileiras.

Na visão dos educadores norte-americanos, o ensino confessional e público no Brasil no final do século XIX, com exceção das escolas privadas, caracterizava-se por uma prática educativa essencialmente memorizadora. Essa realidade veio favorecer a irradiação das escolas protestantes não só nas principais cidades do Império como também na zona rural. De acordo com Azevedo, aquelas instituições

[...] provocaram um choque em nosso mundo pedagógico por implicarem uma ruptura com a tradição escolar do país. Onde imperava a intolerância religiosa, ergueu-se o princípio de liberdade de consciência: as escolas estariam abertas a todos sem discriminação de crenças e de culto. Em lugar de separação de meninos e meninas por classes, quando não por escolas diferentes, o que se procurou estabelecer foi o regime da co-educação. Métodos que faziam mais apelo à inteligência do que à memória tomavam o lugar às práticas habituais de estudo em voz alta e da decoração que convidavam ao sono nas escolas. Em oposição ao dogmatismo reinante, ao espírito de rotina, à cristalização de processos, instalados nas escolas públicas, passaram à ordem do dia a busca, a análise e a experimentação de novas técnicas de

ensino. Em vez de uma organização rígida baseada na autoridade e na disciplina, uma organização fundada no princípio de liberdade, de compreensão mútua e de colaboração [Azevedo, *Revista da FLEP*, 1997, p. 13].

Foi naquele contexto que em menos de cinquenta anos os colégios protestantes estavam implantados nas principais cidades brasileiras “disponíveis para servir aos filhos dos protestantes (para os quais havia programas de bolsas de estudo) e abertos aos setores modernos da população que desejem outro tipo de educação e possuam recursos para custeá-lo” (Ramalho, 1976, p. 80). As práticas pedagógicas propostas também por esse novo modelo educacional materializaram-se pelas Escolas Paroquiais – escolas primárias ao lado da igreja com a finalidade de alfabetizar seus adeptos – e pelos Colégios – que ofereciam o ensino secundário – instalados por aqueles missionários presbiterianos norte-americanos.

Escolas Paroquiais

A igreja procurava minimizar as diferenças de raça, de instrução e de classe social, integrando aqueles menos favorecidos nas atividades eclesiais. Para atingir o segmento da sociedade formado de homens livres, pobres e analfabetos, os missionários instalaram ao lado de cada igreja uma escola denominada de “paroquial”, alfabetizadora e elementar, utilizando também o material litúrgico – a Bíblia e o livro de hinos – como material pedagógico e instrumentos de conversão. Na avaliação de Hack, a escola paroquial

...além de ensinar as primeiras letras, também ministrava o ensino religioso da Bíblia e do Breve Catecismo. Também era observada a prática do culto diário com orações e cânticos religiosos. A escola destinava-se a suprir a ineficiência do sistema pedagógico brasileiro e garantir instrução àquelas crianças que fossem constrangidas por práticas católicas romanistas. A escola também despertava a solidariedade do novo grupo evangélico minoritário que se sentia mais seguro e motivado a enfrentar as pressões e perseguições de grupos contrários à presença presbiteriana [Hack, 1985, p. 64].

Na tentativa de induzir mudanças sociais, essas escolas junto às igrejas ofereceram à sociedade brasileira uma nova proposta pedagógica alternativa ao projeto educacional estabelecido. Também serviam para separar as crianças filhas de crentes da influência católica, assumindo não só o papel de veículo de instrução como também o de consolidação da futura população das igrejas³. A igreja presbiteriana determinava que

...os filhos dos membros da Igreja visível, e dedicados a Deus pelo Batismo, estão sob a inspeção e governo da Igreja, e dever-se-lhes-á ensinar a ler; e, ao apresentar a criança ao batismo, os pais deviam prometer perante a Congregação ensinar-lhe ou mandar ensinar-lhe a ler, para que venha a ler por si mesmo a Santa Escritura [Ribeiro, 1981, p. 184].

Na criação do Presbitério Bahia-Sergipe, seus jurisdicionados foram alertados

...á obrigação que impera sobre os paes crentes a educação sadia e christã de seus filhos, e rogozija-se que em toda a região por elle occupada seja possivel arranjar escolas primarias com despeza tão diminuta que nenhum grupo de cristãos tenha desculpas de negligenciar este dever, [...] [*Livro das Actas do Presbyterio de Bahia e Sergipe*, p. 32].

Outro objetivo que orientou aquela prática educativa foi a valorização do trabalho, procurando levar o educando a ter outro olhar diante da realidade. Indiretamente, isso era demonstrado pelas atitudes. O ambiente da vida americana era reproduzido nas escolas e nas casas dos protestantes por meio da ordem, da limpeza, da disciplina, da alegria. Os alunos viam os missionários e professores trabalhando na casa, arando a terra. As próprias reuniões religiosas eram denominadas de “trabalhos”. Os meninos internos, além de estudar, ajudavam na roça; as meninas, nos trabalhos domésticos.

3 No ano de 1899, numa discussão sobre a transferência da escola de Laranjeiras para Aracaju, a Missão decidiu mantê-la para que os filhos das famílias crentes não ficassem sem opção. *Minutes of the Meetings of the Central Brazil Mission* (1897-1912) – 20/11/1899 – 2ª Seção da Reunião em Laranjeiras-SE.

Enquanto para os missionários norte-americanos o pensar e o fazer estavam dissociados do modo de vida brasileiro, o aprender e o trabalhar estavam intrinsecamente unidos em sua concepção de vida. Ferreira registrou algumas reações ocorridas na cidade baiana denominada Wagner, a 350 km de Salvador, com a fundação do Instituto Ponte Nova, pelo Dr. William Alfred Waddell em 1906, mostrando a visão do brasileiro sobre o trabalho:

O atavismo escravagista bradava contra uma Instituição educativa onde se trabalhava. Trabalho manual ou culinário era labéu de escravos. [...] Nessa época muito menino levado e incorrigível das Lavras, candidato ao Instituto Disciplinar, ouvia a ameaça pavorosa: “Mando-te para Ponte Nova!” E o infeliz continha-se alarmado, porque o conceito era que o Colégio era uma espécie de detenção para amansar meninos bravos [Ferreira, 1992, vol. 2, p. 94].

Posteriormente à organização do Instituto Ponte Nova, a Missão Central do Brasil instalou um complexo que incluía uma fazenda, uma escola secundária e normal, um hospital e um curso de enfermagem (*Minutes of the Meetings of the Central Brazil Mission – 1904-1938*).

Mesquida, fazendo referência às escolas paroquiais metodistas, afirmou que infelizmente, em muitos casos, os documentos consultados não tratam dos métodos, objetivos, currículos e professores dessas escolas (Mesquida, 1994, p. 139). Provavelmente nas escolas paroquiais rurais o currículo devia ser bastante reduzido, não deixando de ser transmitidos os elementos característicos do protestantismo como o ensino da Bíblia, do catecismo, os cânticos de hinos sagrados durante a aula, oferecendo um mínimo de instrução dentro do padrão protestante de educação à sociedade brasileira.

Como o livro e o discurso estavam sempre presentes na prática religiosa protestante, era preciso alfabetizar seus adeptos e as crianças para garantir sua penetração e ampliação no país. A escola paroquial oferecia o ensino primário não só aos filhos dos novos convertidos mas a toda a comunidade sem distinção de sexo, o que na época era uma inovação. Geralmente os missionários, além de professores, eram os próprios dire-

tores; o corpo docente era formado por membros da Igreja presbiteriana e por missionárias-professoras norte-americanas, pagas pela Missão com fundos enviados pela Junta de Nova York.

Para isso, a Junta exigia que seus diretores e professores fossem pessoas preparadas pedagogicamente e comprometidas com a doutrina da igreja, pois como afirmava Chamberlain, “a importância e proficiência de uma escola estão na razão direta do valor pessoal do professor. Nada valerão as escolas sem bons mestres; [...]” (Ribeiro, 1981, p. 241). E como não havia muitos professores brasileiros formados dentro da concepção educacional norte-americana, a Missão proporcionava bolsas de estudo para a preparação de professores nos seus principais colégios brasileiros e nos Estados Unidos, garantindo assim a continuidade e a qualidade do ensino. Aquela prática também foi observada em Sergipe, a qual relatarei posteriormente.

Os Colégios

Como já foi dito anteriormente, os líderes presbiterianos observaram que, além de oferecer a educação primária através daquela rede de escolas junto às igrejas, era preciso organizar outro tipo de instituição educacional capaz de formar seus próprios líderes religiosos e pedagógicos e exercer sua influência na sociedade brasileira. Nesta perspectiva, os Colégios funcionariam com o objetivo de

...dar uma visão universitária aos filhos dos evangélicos para formação de uma elite protestante no País, incluindo-se aí pastores. Continua interessado em atrair jovens de famílias não evangélicas, mas deseja levá-los à grande mudança espiritual, com adesão à igreja evangélica; faz isso com delicadeza e sem constranger consciências; mas faz [idem, p. 213].

Na época, os missionários contaram com o apoio dos revolucionários republicanos e abolicionistas que compartilhavam da idéia de implantar uma nova escola no Brasil, pois a mudança do regime exigia uma outra política educacional capaz de dar “forma e vida à educação popular,

ajustando-se às idéias e técnicas pedagógicas mais consentâneas com as idéias e instituições democráticas” (Azevedo, *Revista da FLEP*, 1997, p.16).

Essas idéias corroboravam com o modelo de vida e de educação norte-americano, imbuídos dos princípios norteadores do protestantismo: a liberdade – de consciência, de expressão, do livre exame – aliada ao individualismo; a questão da ordem e da superação do dualismo entre pensamento e ação. Em sua concepção de educação o fazer e o pensar, a teoria e a prática estavam imbricadas, complementavam-se, facultando a passagem do pensamento para a ação.

Exemplo disso foi a organização da Escola Americana, fundada por Chamberlain em São Paulo no ano de 1870, oferecendo os cursos primário, secundário e superior científico. Seria a escola modelo da denominação, utilizando os métodos, os livros didáticos traduzidos e a organização similares aos das escolas públicas de Nova York. Em anexo funcionaria um internato para meninas, onde após as aulas na Escola, elas receberiam lições de prendas domésticas. A educação religiosa seria oferecida em escolas específicas – os Seminários Teológicos – destinadas à formação e treinamento de futuros pastores e evangelistas nacionais.

Apesar de a Junta de Nova York ter relutado inicialmente em aceitar essa proposta, autorizou a implantação da escola estabelecendo algumas condições:

Os missionários da evangelização não deveriam ser desviados de sua missão. A escola devia seguir o sistema de ensino americano – escola mista, liberdade religiosa, política e racial; educação baseada nos princípios da moral cristã segundo as normas das Santas Escrituras, atendendo ao conceito protestante que exclui da Escola a campanha religiosa, limitando-se às questões de moralidade ética contidas no ensino de Cristo. O ensino não será gratuito, cobrando a Instituição apenas o necessário para as despesas de custo. A Escola não terá fim lucrativo. [...] Os professores e funcionários receberão o que for estipulado previamente. As anuidades da Escola poderão ser acrescidas até 15% de seu valor “custo-ensino” para custear Bolsas de Estudo para estudantes verdadeiramente pobres, quando estes não puderem prestar serviços ao estabelecimento [Ribeiro, 1981, pp. 230, 231].

O Colégio Internacional de Campinas, aberto em 1873, apresentava um plano curricular que se dividia inicialmente em quatro séries e posteriormente em mais três. Em seguida, vinha o Curso Acadêmico de cinco anos, oferecendo também o ensino religioso opcional. Além de ciências modernas, oferecia uma variedade de idiomas. Na época, os missionários convocaram uma grande reunião para consultar a população da cidade sobre a criação da escola. Na análise de Ribeiro, “o Colégio Internacional se estabeleceu para concretizar um modelo de educação que iniciasse, motivasse e incentivasse mudanças nos cânones de comportamento da sociedade brasileira” (idem, p. 206).

Posteriormente, alguns professores presbiterianos brasileiros começaram a questionar a literatura adotada, propondo redimensioná-la à nossa realidade⁴. Exemplo disso foram as *Aritméticas e álgebras*, de Antonio Bandeira Trajano – primeiro pastor presbiteriano brasileiro –; a *Gramática expositiva* e *Gramática histórica*, de Eduardo Carlos Pereira; a *Grammatica portugueza*, de Júlio Ribeiro; o *Dicionário de latim*, de Santos Saraiva; a *Série Erasmo Braga* em 4 volumes, do próprio; *Condições intelectuais, morais e religiosas na América Latina*, de Álvaro Reis; *Pontos de nossa história*, de Veríssimo e Lourenço Souza; *O meu idioma*, de Otoniel Motta; *Escrituração mercantil* (adotado no Mackenzie) de Modesto R. B. de Carvalhosa⁵. Muitos deles posteriormente foram adotados por escolas brasileiras.

Analisando os métodos pedagógicos utilizados nas escolas públicas brasileiras, o reverendo Waddell afirmou que aquelas

...mantinham o velho costume de estudo em voz alta, de decoração excessiva, com pouco estímulo do pensamento, métodos esses condenados pela

4 Já nos anos 50 do século XIX, os missionários protestantes norte-americanos Kidder e Fletcher “se queixavam da falta de livros escolares produzidos no Brasil e adaptados às condições locais, o que era, para eles, um fator que impedia o progresso da educação nacional”, sendo que esse último ainda tentou publicar no Brasil material didático das escolas americanas (Hallewell, 1985, p. 144).

5 Além dos livros didáticos citados, em 20/10/1998 localizei no Arquivo da Fundação José Manoel da Conceição, de São Paulo, a série de livros *English for brazilian schools*, da autora Amélia Kerr Nogueira, que era utilizada nas escolas presbite-

pedagogia mais recente. Resolveu-se substituir esses métodos pelos desenvolvidos durante longa experiência nas escolas públicas dos Estados Unidos, inclusive o ensino pelo método indutivo, estudo silencioso, etc. [Ferreira, 1992, vol.1, p. 142].

Nos colégios presbiterianos, os períodos de férias eram mais longos que os das escolas públicas, abrangendo os meses de dezembro e janeiro “e um período curto em junho, incluindo o dia de São João” (idem, p.143). Também tinha sido adotada a semana letiva com cinco dias, um a menos que a dos colégios públicos, e como consequência, “...a frequência média da escola tem sido sempre muito superior à das que funcionam seis dias por semana, e conserva-se a energia do aluno pelas férias anuais, o que produz tal vigor no trabalho que permite às escolas, funcionando 190 dias, alcançarem maiores resultados do que aquelas que o fazem durante 280” (idem, p.144).

Todas essas modificações na prática educativa inseridas pelas escolas protestantes também causaram espanto e indignação. De acordo com Ferreira, os métodos pedagógicos empregados no Instituto Ponte Nova, na Bahia, revoltaram parte da população:

“Onde já se viu ensinar a ler infringindo o tabu do bê-a-bá? Que loucura era essa de concentrar a atenção do educando incipiente em sons de letras? Quem disse que a criança tem melhor noção e idéia da palavra concreta, que de sílaba abstrata?” Escola moderna e lições de coisas eram tão here-sias como a religião. O dogma pedagógico eram combinações da letra f, como está no Primeiro Livro de Hilário Ribeiro: “Fi-fi-ri-fi...fifirifi”. Era um estupro intelectual [idem, vol. 2, p. 94].

As escolas e colégios presbiterianos funcionavam como uma franquia, adotando o mesmo método pedagógico. A localização e a arquitetura das instituições educacionais presbiterianas, na medida do possível,

rianas: 2ª série Ginásial, 17ª ed., São Paulo, 1955; 4ª série Ginásial, 7ª ed., SP, Companhia Ed. Nacional, 1951; College 2º Grade. 3ª ed., 2ª série, série curso colegial (curso clássico e científico), 1949; Second Book, 3ª série. Curso Ginásial, 5ª ed., Ed. do Brasil S. A ., 1949.

seguiram um modelo preestabelecido pela Junta de Nova York, procurando refletir a concepção norte-americana de educação. A Missão sempre teve a preocupação de distinguir seus prédios destinados à educação e à religião das outras construções locais, procurando construí-los em pontos estratégicos das cidades, próximos às residências da elite econômica e, se possível, no centro cultural e político da cidade.

Mesquida descreveu algumas inovações pedagógicas explicitadas no interior de uma escola metodista de São Paulo construída dentro do modelo arquitetônico das escolas norte-americanas:

A ausência do estrado nas salas de aula aproximava os alunos do mestre; a presença de carteiras individuais as distinguiu das escolas católicas (bancos e carteiras coletivas, estrado) e lembravam dos princípios difundidos pelo liberalismo norte-americano: o individualismo e a democracia. [...] Os auditórios, onde os alunos se reuniam todos os dias antes do início das aulas para ouvir a leitura da Bíblia e cantar hinos religiosos, eram ornados com fotografias dos presidentes dos Estados Unidos, do Brasil e da Província onde se situava a escola. A presença das bandeiras norte-americana e brasileira sugeria a aproximação político-cultural das duas nações [Mesquida, 1994, p. 133].

A arquitetura da Escola Americana de São Paulo, posteriormente denominada Universidade Mackenzie, foi descrita por Ribeiro:

Era um grande edifício assobradado, reservada a parte superior para internato feminino e o andar térreo para as confortáveis salas de aulas do externato misto. O edifício era de tijolo aparente, dotado de espaçoso Salão Nobre, que ficou conhecido como a Sala Grande, [...] A planta desse edifício, o madeiramento e suas esquadrias vieram dos Estados Unidos. Também o seu mobiliário inclusive as célebre cadeiras de carvalho que ornavam a Sala Grande onde funcionou a Igreja Presbiteriana de 1876 a 1884. [...] O material de cerâmica empregado no referido prédio foi adquirido na olaria Manfred, no Bom Retiro [...]. Quanto ao restante do material... e sua mão-de-obra, foram pagos com os recursos da Junta de Nova Iorque [Ribeiro, 1981, p. 240].

Outro exemplo que pode ser citado foi a construção da Escola de São Félix, na Bahia, acompanhando as linhas arquitetônicas da Escola Americana de São Paulo. O edifício foi projetado em dois andares, funcionando no andar térreo o externato misto (Day School) e no, andar superior, o internato das meninas (Boarding School). A planta baixa do externato trazia a divisão das salas de aulas, para turmas mistas, com a capacidade de alunos e a localização das séries; e a do internato explicitava a quantidade e dimensões dos quartos (*Minutes of the Meetings of the Central Brazil Mission – 1904-1938*, pp. 9-11).

Escolas Presbiterianas em Sergipe e na Bahia

O projeto educacional presbiteriano proposto para o país previa a instalação de uma escola logo após a organização da igreja e uma das estratégias que aqueles missionários norte-americanos utilizavam era a organização da igreja e da escola no centro econômico e cultural da cidade e a Província de Sergipe não fugiu à regra. Depois de fazer um reconhecimento para ver qual cidade tinha o maior movimento político e comercial, aqueles missionários escolheram Laranjeiras.

Em 1885, o *Relatório do Presidente da Província* descrevia a situação do ensino em Sergipe, mostrando que, apesar dos esforços investidos, a Instrução Primária não correspondia às necessidades locais, “a despeito das inúmeras reformas porque há passado”. Para o presidente isso se devia à falta

...de mestre habilitado, que saiba transmitir proveitadamente o ensino e que considere o magistério como um sacerdócio e nunca como um simples meio de vida. É verdade que os poderes provinciais teem procurado disseminar a instrução, estabelecendo cadeiras em todos os centros populares, [...]; mas esse sacrifício não é compensado pelos resultados que se colhem, e a cauza encontra-se na consideração de que acima me ocupei [*Relatório do Presidente da Província*, 1884, p. 6].

Foi dentro dessa realidade que a Missão Central, dois anos depois de

organizar a igreja presbiteriana de Sergipe, fundou a primeira instituição educacional protestante – a Escola Americana –, instalada em 1886 na cidade de Laranjeiras, sob a direção do baiano e presbiteriano professor Manoel Nunes da Motta. Funcionava na andar térreo do Sobrado dos Protestantes, como ficou conhecida a casa, na rua Comandaroba, nº 131, que na época era a via de escoamento dos engenhos, cortando a cidade de um extremo a outro. Seguindo o padrão educacional da Missão, a escola, além de oferecer os cursos primário e secundário para ambos os sexos, recebia também alunos não crentes e possuía internatos masculino e feminino (*Minutes of the Meetings of the Central Brazil Mission, 1897-1912*). Como as mensalidades eram baixas, as crianças menos favorecidas podiam freqüentá-la. As aulas eram ministradas por professoras, e as disciplinas oferecidas no secundário constavam de aritmética, geografia, inglês, português, francês, prendas e música – a escola possuía um piano (*Livro de Matrículas do Ensino Particular – 1900, p. 8*).

Na época, os jornais não se reportaram à existência da escola, dando ênfase só aos polêmicos embates travados entre os católicos e os convertidos à nova fé. No entanto, um fato curioso é que, a partir do ano de 1886, começaram a aparecer notícias de alguns colégios particulares nos jornais laranjeirenses e, dentre eles, do Colégio Inglês. Filiado ao Colégio de Nossa Senhora da Graça, na Província de Pernambuco, oferecia educação secundária ao sexo feminino, admitindo alunas externas e internas, sob a direção de Miss Anne Carol e de Júlia de Oliveira, auxiliadas por Laura de Oliveira. O ano letivo ia do dia 15 de janeiro a 30 de novembro. Tinha no seu currículo as seguintes matérias: primeiras letras, religião, português, francês, inglês, alemão, geografia, história universal, piano, desenho, pintura de aquarela, pintura à óleo sobre espelhos, bordados de todas as qualidades, flores artificiais etc. Apesar das inovações curriculares, o Colégio não oferecia educação para ambos os sexos (*O Horizonte, Laranjeiras, 24/12/1886, n. 28, p. 4*).

Vários artigos foram escritos sobre o Colégio Inglês a despeito do silêncio da imprensa no que se refere à Escola Americana. O que pode ser lido nas entrelinhas foi que as investidas feitas pelos missionários na área educacional sergipana provavelmente incomodaram a elite religiosa, cultural e política da cidade. Uma carta da sra. Lily Finley, esposa do mis-

sionário Woodward Edmund Finley, falava “do esforço do padre para desviar os alunos da escola” (Ferreira, 1992, vol. 1, p. 474).

Causou-me estranheza que, apesar dos jornais da época defenderem a liberdade de pensamento e a liberdade religiosa, abrindo espaço para registrar as querelas religiosas, inicialmente não publicaram uma linha sequer sobre a instituição educacional protestante trazida para Sergipe pelos presbiterianos norte-americanos. Já o quase silêncio por parte das instituições oficiais do Estado, talvez tenha se dado pelo fato de que geralmente os estabelecimentos particulares quase não apresentavam a exposição de suas atividades aos inspetores literários.

Exemplo disso foi a publicação, em novembro de 1893, no jornal *O Município*, de parte do Relatório referente ao Ensino Particular, de 11 de agosto de 1893, em que o Dr. Vicente Ferreira Passos, diretor geral da Instrução Pública, reportava-se ao Edital do dia 17 de maio daquele ano, convocando “todos os professores particulares a cumprirem o disposto no Art. 318 n° 1,2,3 sob pena de ser-lhes aplicadas as penas do Art. 319 e do Art. 20, na reincidência”; e uma Circular aos Inspectores Literários para que aquela instituição pudesse “organizar com a possível presteza a estatística do ensino ministrado nas escolas do Estado” lembrando-lhes a responsabilidade que tinham sobre o ensino particular. Ainda se referia ao artigo n° 318 do Regulamento da Instrução Pública, que determinava a obrigatoriedade dos diretores de escolas particulares de comunicar todo o movimento escolar. No entanto, na prática isso não ocorria, tornando impossível avaliar aquelas instituições⁶.

Com o advento da República, o Dr. Felisbelo Freire foi indicado para assumir a presidência do Estado de Sergipe e poucos dias após a sua posse designou uma comissão para reformular o setor educacional. Para ele era necessária uma reforma radical na Instrução Pública pelo “verdadeiro estado de desorganização em que se encontrava o sistema educacional sergipano acarretando grande desproveito para o ensino e portanto para as classes populares” (Nunes, 1984, p. 179). Apesar de elaborar um

6 Em 1900, o Diretor da Instrução Primária se reportou a esse mesmo problema mostrando a dissonância de realidades das escolas públicas para as particulares, afirmando ser impossível “acusar um número total de frequência nas escolas par-

plano educacional arrojado, sua permanência na administração estadual foi rápida, impossibilitando-o de implementá-lo.

Dentro daquela realidade, em 1892, a Escola Americana, sob a direção do reverendo Finley, tinha um professor. No ano seguinte, já contava com mais um, e dois anos depois, a Missão mandou Miss Clara E. Hough para lecionar. Em 1895, o colégio oferecia internato para ambos os sexos e contava com 45 alunos (Ferreira, 1992, vol. 1, p. 474).

Apesar da quase ausência de documentos referentes à Escola Americana nas instituições oficiais de Sergipe, existem indícios de que, diante das deficiências da educação pública, aquela escola contribuiu para a melhoria do quadro educacional do Estado. A partir de alguns casos localizados, é possível afirmar que a presença das escolas presbiterianas contribuiu para o aperfeiçoamento da oferta de ensino em Sergipe, com suas práticas educacionais inovadoras e um quadro de professores tecnicamente preparado, além de uma infra-estrutura semelhante às escolas presbiterianas de São Paulo.

A estratégia de enviar convertidos ao protestantismo para os Estados Unidos com o objetivo de aprenderem novos métodos de ensino, tornando-se veiculadores da cultura norte-americana no Brasil, também foi utilizada em Sergipe. O primeiro caso que localizei foi Penélope Magalhães (14/08/1886–1982), laranjeirense, futura professora e pianista. Como a Escola Americana oferecia aulas de música, a menina Penélope logo se interessou por aprender piano. Convidaram-na em 1898 para estudar na Califórnia, onde fez o curso regular pedagógico e o de teologia, retornando em 1910 para ensinar no Instituto Ponte Nova, na Bahia. Anos depois, já casada, assumiu a cátedra de inglês na Escola Normal de Aracaju, ensinando também em outros colégios particulares.

No início dos anos 30, em Sergipe, o Jardim-de-Infância Augusto Maynard Gomes foi o primeiro estabelecimento educacional a ser construído em Aracaju, seguindo o modelo de educação infantil mais moderno da época e implantando o método de alfabetização mais atual que existia. A professora Penélope foi designada pelo governador Augusto

ticulares; os diretores esquivam-se a cientificar a Diretoria o movimento das mesmas” (*O Estado de Sergipe*, Aracaju, 25/11/1900, ano III, n. 668, p. 1).

Maynard Gomes para ir a São Paulo e ao Rio de Janeiro verificar a legislação e currículos que se adequariam ao projeto do Jardim, de acordo com os padrões técnicos do Ministério de Educação, sendo ela a fundadora e primeira diretora do Jardim.

Caso semelhante foi o do reverendo Antônio Almeida (11/07/1879-1969). Nascido em Frei Paulo, foi evangelizado pelo reverendo Bixler, quando trabalhava no povoado de Urubutinga. Numa de suas visitas, o missionário ouviu no meio do mato alguém repetindo o sermão que ele havia pregado no domingo anterior. A pergunta feita pelo pastor – “Você quer se preparar para ser pastor?” – mudaria a vida daquele jovem analfabeto. Foi aluno da Escola Americana em 1900 e 1901 e, posteriormente, a Missão mandou-o para o Colégio 15 de Novembro, em Garanhuns. Bacharelou-se no Union Theological Seminary, em Richmond, Virgínia, nos Estados Unidos, fazendo o Doutorado em Divindade na Faculdade de Ensino Superior King College, em Bristol, Tennessee (Hilton, 1948, pp. 5,6). Ao regressar ao Brasil assumiu a direção da Escola Teológica, agora em Recife e, posteriormente, foi um dos fundadores do Seminário Presbiteriano do Norte⁷.

O ano de 1898 foi decisivo para a área educacional da Missão Central. Os dados registrados davam a entender que suas escolas estavam passando por problemas financeiros, sendo necessário reestruturá-las de acordo com o modelo do Colégio Protestante de São Paulo, prevendo uma homogeneização naquele setor. Um plano educacional foi encaminhado e aprovado pelo diretor daquela instituição, o reverendo Horace Lane, ficando sob a responsabilidade do missionário Waddell a superintendência das escolas da Missão. O plano, implementado a partir de 1901, propunha a sistematização de suas escolas da seguinte forma:

1° - O Presidente do Colégio Protestante (ou quando este estivesse ausente, o Decano), será o superintendente das escolas da Missão Central, com total autoridade sobre as mesmas;

2° - O Presidente designará os diretores dessas escolas, e pessoalmente

7 Além de professor, foi escritor e músico (Ferreira, 1992, vol. II, pp. 32-34).

inspecionará o trabalhos deles, para que as escolas mantenham a qualidade.

Se ele não puder ir, mandará um subordinado para inspecioná-las;

3º - Ele pessoalmente, ou seu substituto, apresentará para a Missão um relatório anual das atividades das escolas, demonstrando se as estimativas propostas para o período foram alcançadas;

4º - Os professores contratados pelo escritório da Missão não terão direito a voto nas questões referentes às escolas;

5º - O missionário residente será consultado em todas as questões que afetarem o relacionamento entre a escola e o público em geral [*Minutes of the Meetings of the Central Brazil Mission, 1897-1912 – 19/01/1898*].

Durante os quatorze anos de funcionamento em Laranjeiras, a Escola Americana foi freqüentada pelos filhos dos donos de engenho. Entretanto, em decorrência da seca que se abatera em Sergipe naquele período, muitos deles faliram, impedindo-os de mandarem seus filhos para a escola. Este fato muito contribuiu na decisão da Missão de transferi-la para Aracaju e, a partir do dia 6 de fevereiro de 1899, a Escola Americana oferecia à população estudantil da capital um externato para ambos os sexos, com os cursos primário (20\$000 réis por trimestre – 10 semanas) e o intermediário (30\$000 réis por trimestre – 10 semanas); e um internato para o sexo feminino (*O Estado de Sergipe*, 4/12/1898, n. 123, p. 4). A professora Clara Hough ainda ensinou em Aracaju aproximadamente por sete meses, seguindo para as escolas da Bahia, vindo a substituí-la a missionária-professora Elizabeth R. Williamson (*Minutes of the Meetings of the Central Brazil Mission, 1897-1912*).

No início de 1900, funcionando na Rua Aurora, nº 7, sob a direção do reverendo Finley, a escola contava com 50 alunos matriculados e dois professores, oferecendo internato e externato para ambos os sexos. Ela e o Colégio Brasil foram considerados, pelo diretor da Instrução Pública, os melhores estabelecimentos particulares de ensino em Sergipe. Em 1902, o reverendo Finley publicou no jornal a lista dos aprovados e dentre eles estavam o seu próprio filho e Jackson de Figueiredo, futuro paladino do pensamento católico, aluno da escola até 1905 (*O Estado de Sergipe*, Aracaju, 25/11/1900, n. 668, p. 1 e n. 672, 30/11/1900, p. 3).

No ano letivo de 1901, a escola tinha um corpo docente de seis pro-

fessores (incluindo uma professora de prendas e um professor de música) e se considerava “pronta a dar uma educação segundo os últimos métodos pedagógicos a todos os alunos que forem confiados a seu cuidado” (*O Estado de Sergipe*, Aracaju, 30/11/1900, n. 672, p. 3). Os novos professores eram sergipanos, pois a direção tinha descartado a hipótese de contratar professores do sul do país, para racionalizar as despesas, pois como a crise financeira também se abatera na Missão Central desde 1900, pessoas da própria comunidade foram preparadas pelos missionários para assumirem o ensino de suas escolas paroquiais. Exemplo disso foi a incorporação de Walter Cameron Donald (06/01/1883-06/03/1967) no quadro educacional da Missão a partir de 1904⁸.

Naquele mesmo ano, a Missão transferiu o reverendo Finley e Elizabeth Williamson para a Bahia e fechou os internatos da Escola Americana, designando a professora Anne Belle Mc Pherson para dirigi-la até 1905 (*O Estado de Sergipe*, 23/01/1904, n.1563, p.2). A partir daí, o colégio tornou-se uma escola paroquial, oferecendo somente o curso Primário (Minutes of the Meetings of the Central Brazil Mission, 1904-1938, 12-19/12/1904).

Ainda em 1904, a Missão apresentou um relatório à Junta demonstrando que o trabalho evangelizador e educacional desenvolvido desde 1897 tinha crescido “em número, em extensão – atingindo dez vezes mais a extensão territorial prevista em 1899 – e em espiritualidade, como também alcançando pessoas de destaque da sociedade”. Também apresentaram um novo plano educacional, propondo quatro tipos de escolas:

1° - Escolas Paroquiais Primárias – pagas em grande parte ou integralmente pelos seus benfeitores;

2° - Escolas Missionárias – abertas na residência do missionário ou em

8 Walter C. Donald ensinou nas escolas paroquiais presbiterianas das cidades de Aracaju, Laranjeiras, Riachuelo, Estância e Simão Dias. Na década de 1930, lecionou a disciplina inglês no Colégio Atheneu Sergipense, onde adotava o livro *The English Gymnasial Grammar, Method Direct-Expository* by Hubert C. Bethel. Como tinha dupla nacionalidade também foi convidado para ser vice-cônsul da Inglaterra em Sergipe na época da Segunda Guerra Mundial. Entrevista realizada com sua nora, a sra. Ivonete dos Santos Donald, em 04/05/2000.

outros pontos que oferecem uma especial oportunidade para que as jovens professoras-evangelistas possam influenciar e desenvolver grupos de novos convertidos. Desses grupos deriva também uma grande parte de seu sustento financeiro no campo;

3° - Escola Central – capaz de treinar professores para essas outras escolas;

4° - Internatos – provavelmente oferecendo o primário e o secundário.

Eles são de necessidade imediata se nós queremos salvar para a Igreja as crianças de melhores classes sociais que estão chegando agora [*Minutes of the Meetings of the Central Brazil Mission, 1904-1938 – 19/12/1904*].

A Escola de São Félix foi escolhida como a Escola Central da Missão, funcionando com externato misto e internatos masculino e feminino, oferecendo os cursos primário, secundário, normal e industrial. A Junta só arcaria com o aluguel dos prédios e os salários do professores norte-americanos. Desde julho de 1901 tinha sido adicionado ao programa daquela instituição um curso de pedagogia para formar professores brasileiros, do qual a professora M. B. Axtell era responsável.

Na Bahia, além da Escola de São Félix outras se destacaram no cenário educacional, como foi o caso da Escola de Cachoeira e do Instituto Ponte Nova. Este último, aberto também para alunos não-protestantes, proporcionava bolsas àqueles mais pobres, e além dos cursos primário, ginásio e normal, oferecia o curso rural e o bíblico. Naquele Estado foi a primeira escola “a organizar programas de orientação educacional”. Posteriormente implantou “um novo sistema de filtração de água para a cidade. Manteve convênios de serviços como o Hospital Evangélico e Escola de Enfermagem de Itacira, ambos mantidos pela mesma Missão” (Hack, 1985, p. 222).

No período em que as regiões da Bahia e de Sergipe ficaram sob a liderança do reverendo William Alfred Waddell, os missionários da Junta de Nova York organizaram mais de quarenta escolas paroquiais e alguns colégios. Acompanhando o sistema semelhante ao de “franquia” em seus estabelecimentos escolares, os missionários inicialmente instalaram, em 1886, a Escola Americana em Laranjeiras, organizando posteriormente escolas em Aracaju, Simão Dias, Urubutinga, Riachuelo e Frei Paulo.

Entretanto, com o passar dos anos os registros sobre a Escola Americana vão rareando até desaparecerem por definitivo tanto dos Livros de Atas da Missão como dos jornais e arquivos locais. As causas que levaram a Missão a desistir do projeto educacional em Sergipe não são explicitadas, deixando apenas algumas pistas no caminho. Esse processo deve ter sido conflituoso, pois os indícios demonstram que não houve um maior cuidado com a perpetuação de sua memória. Pelos registros das atas, a Escola Americana – principal instituição educacional da Missão em Sergipe – durante o período de sua existência gozou de influência no meio educacional local. Entretanto, por problemas internos da Missão, ela foi paulatinamente sendo desativada.

Torna-se intrigante observar que uma instituição que sempre deu ênfase ao discurso e à palavra escrita e, conseqüentemente, à memória, negligencie exatamente este segmento de sua história, pois ela tinha consciência de que a transmissão de suas práticas religiosas e educacionais só se materializaria através de suas escolas paroquiais, seus colégios e escolas dominicais. Eles sabiam que era preciso estabelecer, além das igrejas, uma rede de escolas e colégios para que seus adeptos fossem capazes de transmitir e solidificar aquela nova proposta religiosa e ideológica.

A sensação que se tem é de um hiato, de um vácuo na memória da igreja presbiteriana local com relação ao seu projeto educacional implementado em Sergipe. A falta de um maior cuidado em registrar aquele projeto suscita alguns questionamentos, pois geralmente as sociedades preocupam-se em perpetuar-se através de “registros, pelos traços, arquivos, museus, cemitérios, coleções, festas, comemorações, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos – santuários, associações; processos que dão ilusões de eternidade” (Nora apud Félix, 1998, p. 53). Entretanto, pode ser que tenha ocorrido um extravio de documentação, deixando-nos essa impressão.

Durante todo o período de atuação da Missão, seus representantes entraram em constante conflito entre si sobre a questão da ênfase dada ao trabalho educacional em Sergipe. Os relatórios demonstravam essa situação claramente. O tema “educação *versus* evangelização” estava quase sempre em pauta nas reuniões anuais. As atas explicitavam o pensamento de uma parte dos missionários que viam a educação como

uma estratégia missionária e não um fim em si. Para eles, o trabalho educativo não deveria ser mais importante que o do proselitismo. Outra questão foi a avaliação feita pela Missão sobre o empreendimento educacional no Estado, dando a entender que os resultados não justificavam o investimento feito, não explicitando as causas da decadência e do posterior fechamento da escola.

A partir de 1904, a Missão começou a retirar paulatinamente seus representantes de Sergipe. Com a saída do reverendo Finley e da professora Elizabeth Williamson, os internatos da Escola Americana foram fechados, oferecendo só o ensino primário. As atas também demonstraram o desequilíbrio do trabalho educacional entre Sergipe e Bahia, denotando a decisão da Missão em concentrá-lo neste último estado. Exemplo disso foi a organização e manutenção de colégios em Cachoeira, São Félix, Ponte Nova (atual cidade de Wagner) e, posteriormente, uma escola em Salvador.

Enfim, a Bahia foi a porta de entrada do protestantismo no Nordeste, irradiando-se posteriormente para Sergipe e os outros Estados da região, onde aqueles missionários utilizaram a propaganda religiosa – folhetos, opúsculos, hinários e Bíblias – e principalmente a educação como veículos de propagação e consolidação não só dos seus princípios doutrinários mas também do modelo de vida norte-americano, oferecendo instrução à população e bolsas de estudo para que algumas pessoas fossem estudar nos Estados Unidos, transformando-os em replicadores dos padrões culturais norte-americanos em sua sociedade de origem.

Nagle, referindo-se às escolas instaladas pelos missionários presbiterianos norte-americanos em São Paulo, afirma que elas facilitaram a penetração e aceitação daquela “nova pedagogia” (Nagle, 1978, p. 283), que facultaria a formação do homem “novo”, apto para as novas civilizações e para as novas formas de produção e trabalho (Warde, 2000, pp. 13, 14). O mesmo pode-se dizer que aconteceu em Sergipe e na Bahia, pois aquelas instituições, na medida do possível, seguiam o mesmo modelo das escolas públicas norte-americanas, não só na arquitetura mas principalmente nos métodos e práticas pedagógicas. Elas funcionaram com o propósito de institucionalizar os hábitos, a alimentação, a maneira de ser, sentir e viver, procurando refletir a concepção norte-americana de educa-

ção, facultando assim o projeto cultural norte-americano, o qual se apresentou como parâmetro de progresso, felicidade, democracia, civilização, bem-estar.

Estas reflexões sobre a inserção dos padrões culturais norte-americanos daquelas instituições escolares no cenário educacional daqueles dois Estados, moldando e recriando a mentalidade do brasileiro, provavelmente sejam a ponta de um *iceberg* que está por ser desvendado por outros pesquisadores que se aventurarem a singrar estes mares, ouvindo as vozes de personagens que nos convidam a conhecê-los e reconduzi-los através do tempo e do espaço à tela da história, fazendo-nos rever o pretérito.

Referências Bibliográficas

- BANDEIRA, Moniz (1973). *Presença dos Estados Unidos no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- O ESTADO DE SERGIPE*, Aracaju, Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, ano III.
- FÉLIX, Loiva Otero (1998). *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: EDIUPF.
- FERREIRA, Júlio A. (1992). *História da igreja presbiteriana do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, vols. 1 e 2.
- HACK, Osvaldo H. (1985). *Protestantismo e educação brasileira: presbiterianismo e seu relacionamento com o sistema pedagógico*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana.
- HALLEWELL, Laurence (1985). *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: EDUSP.
- HILTON, Stanley (1948). *Who's who in Latin American*. Brazil. Stanford: University of California Press, part 6.
- O HORIZONTE* – Laranjeiras, 1886. Aracaju, Biblioteca Pública E. Dórea e Coordenadoria de Informática da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe.

LIVRO DAS ACTAS DO PRESBYTERIO DE BAHIA E SERGIPE – 07/01/1907 a 19/01/1929. Arquivo da Igreja Presbiteriana da Mangueira, Salvador-BA.

LIVRO DE ACTAS DA EGREJA DA LARANGEIRAS – Sergipe – 1902. Salvador, Arquivo da Igreja Presbiteriana da Mangueira, Salvador.

LIVRO DE MATRÍCULAS DO ENSINO PARTICULAR – 1900. Aracaju, Arquivo Público do Estado de Sergipe.

MESQUIDA, Peri (1994). *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso*. Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: EDITEO.

MINUTES OF THE MEETINGS OF THE CENTRAL BRAZIL MISSION – 1897-1912. Vitória-ES, Arquivo particular do Dr. James Wright.

MINUTES OF THE MEETINGS OF THE CENTRAL BRAZIL MISSION – 1904-1938. Vitória-ES, Arquivo particular do Dr. James Wright.

O MUNICÍPIO – 1890-1893. Aracaju, Biblioteca Pública Epifânio Dória e Coordenadoria de Informática da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe.

NAGLE, Jorge (1978). “A educação na Primeira República”. In: FAUSTO, Boris (org.). *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: DIFEL, vol. 3.

NUNES, M^a Thetis (1984). *História da educação em Sergipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

RAMALHO, Jether P. (1976). *Prática educativa e sociedade: um estudo de sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.

RELATÓRIO DO PRESIDENTE DA PROVÍNCIA – 1879-1884. Aracaju, Arquivo Público do Estado de Sergipe.

REVISTA DA FLEP (Faculdade de Letras, Educação e Psicologia), São Paulo, Universidade Mackenzie, vol. 1, n.1, nov./1997.

RIBEIRO, Boanerges (1973). *Protestantismo no Brasil monárquico – 1822-1888*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

_____. (1981). *Protestantismo e cultura brasileira – aspectos da implantação do protestantismo no Brasil*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana.

- SELLARO, Leda Rejane Accioly (1987). *Educação e religião: colégios protestantes em Pernambuco nas década de 20*. Dissertação (Mestrado) – UFPE, Recife.
- TEIXEIRA, M^a Geralda (1975). *Os batistas na Bahia: 1882-1925 – um estudo de história social*. Dissertação (Mestrado) – UFBA, Salvador.
- VILAS-BÔAS, Ester F. (2000). *Origens da educação protestante em Sergipe: 1884-1913*. Dissertação (Mestrado) – UFS, Aracaju.
- WARDE, Mirian (2000). *Americanismo e educação: a fabricação do homem novo*. São Paulo, PUC, Projeto de Pesquisa do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade.
- WEBER, Max (1987). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 5. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Mestre: Profissão Professor(a)

processo de profissionalização docente na Província Mineira no Período Imperial

*Maria Cristina Gouveia**

O trabalho analisa o processo de formação, seleção e contratação de professores públicos, na província mineira (1830-1880), buscando compreender a institucionalização da educação escolar ao longo do século XIX. As fontes primárias investigadas foram os documentos de seleção dos candidatos à docência (provas, atestados de batismo, casamento e bons antecedentes, cartas de autoridades). Verifica-se que a profissionalização do magistério significou a conformação progressiva de um *corpus* de conhecimentos relacionados ao ofício docente, transmitidos no interior das Escolas Normais criadas neste período. Aliado ao estabelecimento de um aparato burocrático de controle da vida profissional e privada do professorado, compreendido como agente do Estado, capaz de difundir, através de sua ação modelar, padrões de conduta “civilizada”, consonantes com a ordem pública vigente.

FORMAÇÃO DOCENTE; FONTES PRIMÁRIAS; ESCOLA NORMAL.

The work analyses the process of formation, selection and hiring public teachers, in the province of Minas (1830-1880), trying to comprehend the institutionalization of the schooling education through the nineteenth century. The primary sources analysed were the documents of candidates selection to teaching such as exams, baptism, wedding, suitable precedent certificates and authority letters. The teaching professionalization meant the progressive conformation of a group of knowledge related to the teaching work, transmitted inside the teachers preparatory schools (escolas normais) formed in these period when a bureaucratic system of teacher's professional and private life control was established, which was seen as an agent of the State. These system was able to spread, through the model to be followed, the civilized behavior patterns, related to the present public order.

TEACHING FORMATION; PRIMARY SOURCES; TEACHERS PREPARATORY SCHOOLS.

* Professora da Faculdade de Educação da UFMG.

O século XIX, no interior do campo investigativo da história da educação brasileira, vinha sendo tradicionalmente ignorado como fonte de pesquisa. A quase inexistência de estudos empíricos e de investigações sistemáticas sobre o período levavam à construção de um retrato da história da educação brasileira que o marcava como definido pela ausência, tanto de um discurso educacional no Brasil como de políticas de investimento por parte do Estado.

Mais recentemente, este quadro vem sendo superado pela constituição de um corpo de investigações voltado para este período histórico. Tais pesquisas, ao se debruçar sobre as fontes documentais referentes ao século XIX, vêm demonstrando que, ao contrário do que se supunha, havia um vigoroso debate em torno da questão educacional no Brasil. Tal debate substantivava-se, em termos gerais, na formulação de uma legislação extensa e minuciosa, que buscava normatizar o campo educativo e definir políticas de atuação, na tentativa de adoção de uma metodologia de ensino cientificamente fundada, que uniformizasse as práticas pedagógicas, e na construção de uma política de formação e profissionalização docente.

Nessa direção, tinha-se em vista a constituição de espaços educativos, voltados não apenas para a criação de salas de aula, mas também para a formação de professores, através da institucionalização das primeiras escolas normais, a cargo dos poderes provinciais.

No entanto, ao longo do Período Imperial, tal preocupação esbarrava na indefinição de uma política de investimentos e de diretrizes sistemáticas para a educação pública. As iniciativas eram marcadas pela descontinuidade, acarretando a inexistência de um sistema público de ensino que unificasse e uniformizasse as práticas docentes desenvolvidas nas esparsas salas de aula. Como aponta Faria Filho (2000, p. 136) havia um quadro marcado, por um lado, pela: "... presença do Estado não apenas era muito pequena e pulverizada como, algumas vezes foi considerada perniciosa no ramo da instrução" e, por outro, pelo "desenvolvimento de redes de escola muito diversas em consonância com a diversidade das Províncias do Império".

Assim é que, nem ausência absoluta de um projeto de instrução, nem a constituição de uma rede efetiva de ensino, mas o conjunto de pesquisas

recentemente desenvolvidas aponta para a tentativa, marcada pela descontinuidade na sua execução, de extensão da instrução ao grosso da população livre e branca. Projeto fundado no discurso do papel civilizatório da escolarização e na importância do estabelecimento de uma ordem pública, para a qual era fundamental a disciplinação social via instituição escolar.

A partir de tais pesquisas, o estudo dos processos e práticas de institucionalização da educação no período oitocentista vem se afirmando como fértil problemática, refinando e redesenhando o quadro da história da educação brasileira.

Estas investigações vêm buscando referenciar-se na produção conceitual e metodológica da assim chamada Nova História, de maneira a substantivar as análises desenvolvidas. A preocupação com a utilização de fontes habitualmente desconsideradas pela história tradicional, o entendimento da importância dos sujeitos comuns compreendidos como sujeitos históricos, a investigação voltada para a história cotidiana significaram, na história da educação, uma redefinição de fontes, temáticas e perspectivas de análise.

O estudo aqui apresentado integra-se nesse quadro de referência, inserindo-se no âmbito de um grupo de pesquisa voltado para o estudo da constituição da cultura escolar em Minas, ao longo do século XIX. Tem-se em vista aqui analisar, tendo como fonte documental as avaliações a que eram submetidos os alunos egressos da Escola Normal de Ouro Preto, ao candidatar-se a vaga de professor da escola primária ou secundária da província mineira, bem como atas, relatórios e correspondências relacionados a esta escola, aspectos da formação docente e da profissionalização do magistério ao longo do século XIX¹. Tal material encontra-se presente no Arquivo Público Mineiro, no Fundo de Instrução Pública (código IP), fundo referente ao período imperial.

1 É importante salientar que os dados aqui apontados são ainda preliminares, à medida que se referem a uma pesquisa ainda em andamento, não tendo sido ainda concluída toda a documentação referente à Escola Normal de Ouro Preto no período oitocentista. Porém, já é possível estabelecer um retrato, ainda que parcial, do processo de formação e contratação de professores na província mineira no século XIX.

A Institucionalização da Formação de Professores

Em 1834, é promulgada a lei das reformas constitucionais, a qual atribuía às Assembléias legislativas provinciais a responsabilidade pela instrução primária e secundária e ao governo monárquico o ensino superior. Caberia aos poderes provinciais o estabelecimento de diretrizes para o funcionamento dos sistemas sob sua responsabilidade.

Em Minas, em 1835, é feita a primeira lei orgânica, regulamentando o ensino primário. Ao tratar da formação e contratação do professorado, fixavam-se normas para verificação da competência dos candidatos ao cargo de magistério e exigia-se que, depois de certo prazo, o provimento das cadeiras se fizesse pelos que fossem aprovados no curso da Escola Normal a ser criada. Esta, no entanto, só foi implantada de fato em 1840, tendo como objetivo veicular: “o método mais expedito, e ultimamente descoberto e praticado nos *países civilizados*” (1835 apud Mourão, 1956, p. 82). A fundação da escola tinha por objetivo formar os professores em consonância com as modernas novas metodologias de ensino, que buscavam romper com o chamado método individual, reputado por sua pouca eficiência e acientificidade. Para tal, os professores deveriam fazer um curso de dois meses de duração que os habilitasse para o trabalho com estes novos métodos.

Nesse momento, os professores eram preponderantemente homens, os mestres-escolas, os quais exerciam sua função nas poucas salas de aula, referenciados num modelo de ensino individualizado, não graduado, com um currículo indefinido, e uma prática pedagógica calcada na memorização e repetição de conhecimentos trabalhados de forma assistemática. Assim é que assume centralidade a discussão quanto à metodologia de ensino que viabilizasse o atendimento a um número maior de alunos por classe, possibilitando o acesso da população à escola e que permitisse a aprendizagem, o que se mostrava inviável com o assim chamado método individual.

No dizer de Souza:

a instrução ministrada a grandes grupos trouxe a necessidade de dividir as escolas, o que implicava o enfrentamento de três tipos de problemas: de

ordem técnica, referia-se ao critério de agrupamento das crianças, bem como o número de divisões, de ordem psicológica, tratava-se de saber como mudar a mentalidade dos professores acostumados ao modo individual, de caráter técnico, diz respeito ao modo de organizar o plano pedagógico, isto é, os programas [1998, p. 25].

Na verdade, a discussão quanto à metodologia a ser desenvolvida nas salas de aula antecede a fundação da Escola Normal. Já no início da década de 30 o processo de contratação de professores era feito por meio de avaliação oral e escrita dos candidatos, na qual assumia centralidade a análise de seus conhecimentos sobre o assim chamado método mútuo², então a grande referência metodológica para um ensino racionalizado e baseado em preceitos pedagógicos cientificamente fundamentados. Assim aparece, na avaliação de um candidato ao cargo de professor: “Satisfez a todas as matérias necessárias para reger aula de primeiras letras pelo método de Lancaster” (IP caixa 11, 1834).

Estabelecia-se uma diferenciação na contratação dos professores, segundo a qual os que se mostrassem capacitados a desenvolver o método mútuo receberiam salário maior que aqueles selecionados para a ação docente, mas avaliados como despreparados para desenvolver o novo método e aprovados no método tradicional. Assim é que um candidato é avaliado:

Satisfez ao exame de geometria, prática de ensino mútuo, mas não satisfez a algumas perguntas em gramática, aritmética e doutrina cristã, pelo que nos parece não estar suficientemente habilitado para reger uma aula das primeiras letras, conforme a lei de abril de 1827 [IP caixa 12, 1834].

Não satisfez ao exame em todas as matérias necessárias para reger aula de primeiras letras pelo método de Lancaster, mas está nas circunstâncias de bem desempenhar os deveres de professor pelo método antigo [IP caixa 11, 1834].

2 O método mútuo fundava-se no ensino a um grande contingente de alunos, através da ação de monitores que desenvolveriam as atividades com os grupos menores, possibilitando o ensino do mesmo conteúdo a um maior contingente de alunos.

Num recurso à avaliação, um candidato assim coloca:

Diz que tendo concorrido ao exame na forma da lei para ser provido na cadeira de primeiras letras pelo método de Lancaster e sendo reprovado somente em ortografia e não sendo requisito exigido para exercer o magistério pelo método antigo vem requerer haja por bem provê-lo na dita cadeira por este método até o concurso em que espera achar-se habilitado pelo método de Lancaster [IP caixa 12, 1834].

Na verdade, a centralidade da discussão da adoção do método mútuo nas escolas aponta que este seria o mecanismo mais eficiente de disciplinação no interior do espaço escolar. Mais do que estratégia de difusão da instrução, o método será reputado por sua capacidade de ordenar e moralizar a população escolar, através de um controle minucioso do comportamento do aluno, mediado pela ação dos monitores.

Aliada à fundação da Escola Normal, serão enviados à França dois especialistas para estudo dos novos métodos de ensino. Um desses é Francisco de Assis Peregrino, que faz depois um extenso relatório, no qual recomenda a adoção do assim chamado método simultâneo³, o qual superaria as deficiências do método individual, sendo mais bem exequível na província mineira que o método mútuo.

O envio de especialistas e a fundação da Escola Normal demonstram a preocupação do estado provincial com o estabelecimento de uma política pública de educação e de formação docente, mesmo que de forma incipiente e assistemática. Na primeira metade do século XIX será a discussão metodológica que irá corporificar e, ao mesmo tempo, irradiar tal projeto, traduzindo a preocupação com a conformação dos sistemas de ensino e racionalização e normatização das práticas pedagógicas.

A educação será pensada como fator civilizatório, que permitiria ao país inserir-se na contemporaneidade, igualando-se aos países mais desenvolvidos. Através da difusão da educação para a população da pro-

3 O método simultâneo constituiria uma adaptação do método mútuo, não exigindo tantos materiais, salas de aula espaçosas e presença constante dos monitores, na visão de Peregrino (Faria Filho & Rosa, 1999).

víncia, esta tornar-se-ia capaz de submeter-se à ordem pública. No dizer de Tavares Bastos, ao analisar o quadro da educação brasileira no período imperial:

... quaes serão os destinos do nosso systema de governo, que deve assentar na capacidade eleitoral, si perpetuar-se o embrutecimento das populações?... vêde o triste espetáculo, resultado fatal da imprevidência com que descuidaram da educação do povo:- nossos costumes que degradam, nossa sociedade que apodrece... [1867, pp. 217-218].

A educação escolar aparece assim como estratégia de estabelecimento de condições de governabilidade na província mineira, possibilitando a implementação de uma ordem pública estendida ao grosso da população (ou mais exatamente à população branca e livre). Tal quadro faz-se presente nacionalmente nos discursos sobre a importância da instrução para estabelecimento de uma ordem pública e regeneração da conduta do povo. No dizer de Vilela: “Por todo esse período é interessante observar como estes dirigentes relacionavam a criminalidade à falta de instrução” (2000, p. 103).

Porém, na província mineira, à semelhança da paulista e fluminense, os investimentos foram erráticos e descontínuos, concentrando-se na preocupação com a uniformização do ensino, através da formulação de um aparato legal e com a formação de professores. O investimento do Estado era insuficiente para possibilitar a construção de um sistema de ensino que atendesse à população da província. O professorado era mal pago, o que era então apontado como responsável pela precariedade do ensino público. No dizer de Souza:

a apropriação das idéias em circulação sobre a organização pedagógica ocorreu no país de forma peculiar. Ênfase maior foi posta nos métodos e processos de ensino, isto é, aos processos didáticos que mais se coadunavam com o espírito de renovação e pouca discussão obtiveram as transformações administrativas e pedagógicas implicadas no modelo da escola graduada [1998, p. 33].

A fundação da Escola Normal, embora centrada na preparação de

professores para o trabalho com os novos métodos, ultrapassava a dimensão metodológica. Ela vinha significar também a definição de um *corpus* de conhecimentos comuns que regulasse a ação pedagógica desenvolvida nas salas de aula, assim como o estabelecimento de um repertório de saberes que unificasse a prática do professorado. Para isso, os professores ao final da formação na Escola Normal, ou os mestres-escolas das salas de aula existentes, deveriam se submeter a uma prova constando de exames orais e escritos que atestassem sua competência técnica para o exercício da docência.

Na verdade, as bases para o projeto de formação de professores assestam-se na negação de sua competência para a ação docente a ser superada através da qualificação no interior da Escola Normal. É num discurso de atribuição de despreparo ao mestre-escola que irá ser sustentada a conformação de estratégias de qualificação e profissionalização. Como apontam Faria Filho e Rosa (1999, p. 196):

o discurso fundador a respeito da instrução e, sobretudo, da profissão docente em nosso país. Nessas discussões e, através delas, produz-se e estabelece-se um discurso sobre a (in)competência e desinteresse dos mestres, sobre a responsabilidade dos mesmos quanto ao fracasso da escola e, por fim, sobre o lugar e a função formadora das escolas normais.

A Seleção de Professores

A documentação referente à seleção de professores encontra-se presente no Arquivo Público Mineiro e constitui importante fonte para compreensão da construção da cultura escolar em Minas, permitindo-nos resgatar o *corpus* de conhecimento avaliado, bem como os critérios de avaliação utilizados pelos formadores de professores e pelos agentes do Estado ao longo do século XIX. Analisando-se os resultados dos mesmos, verifica-se, na primeira metade do século XIX, a centralidade da questão metodológica na formação do professor, como anteriormente apontado. Isto aliado ao conhecimento de gramática, ortografia, das quatro operações aritméticas, geometria, caligrafia e doutrina cristã. Na aná-

lise das avaliações fica claro que a instrução exigida dos candidatos era superficial, não ultrapassando o ler-escrever e contar:

Satisfez ao exame em doutrina cristã, mas acha-se pouco versado na prática das operações aritméticas e além de apresentar um bom caráter de letra, não conhece ortografia. Parece-nos pois que não se acha habilitado para ensinar as primeiras letras ainda pelo antigo método [IP caixa 13, 1832].

As provas encontram-se organizadas por examinando, contendo escritas manuscritas voltadas para avaliar a caligrafia do aluno (“o caráter da letra”), sua ortografia. Constam também exercícios aritméticos e questões de geometria. Na capa da avaliação de cada candidato, a análise final do examinador, referindo-se aos quesitos avaliados, como desempenho no método mútuo, doutrina cristã, itens no entanto não presentes nas provas arquivadas, o que não nos permite avaliar os conhecimentos analisados nestas disciplinas.

Na análise dos quesitos referentes ao domínio dos conhecimentos escolares chama atenção a forma como a posse dos distintos saberes é adjetivada e avaliada. Por um lado, observa-se a centralidade da avaliação caligráfica expressa na frase “caráter de letra”: “apresenta bom caráter de letra”, “só temos que mostrar-lhe que não apresenta muito bom caráter de letra”. Por outro, a dificuldade em responder adequadamente às questões apresentadas é traduzida em termos do conceito de perturbação: “mostra perturbação nas práticas de aritmética e geometria”, “apesar de algumas perturbações na conta de proporções, procedeu ao final com acerto e se reputa apto para reger uma cadeira de 2º grau”, “tendo satisfeito muito bem ao primeiro exame que se lhe fez de aritmética e geometria agora nada fez em aritmética como presenciaram ou por perturbação ou esquecimento” “seu erro talvez provenha de perturbação durante o exame”. A referência à perturbação na realização dos exames aponta a tensão presente nos candidatos, talvez pelo ineditismo da avaliação didática do trabalho docente.

É constante a referência aos erros ortográficos dos candidatos, o que no entanto não parece ser definidor de sua aprovação, pelo menos para regência pelo método antigo, como comprova o recurso do candidato

acima relatado. Mesmo em outras avaliações, o peso do saber sobre a ortografia é relativizado na comparação com outros saberes, não constituindo por si só critério definidor de reprovação do candidato: “satisfez ao exame de doutrina cristã e prática das quatro operações aritméticas, mas seu manuscrito mostra que pouco entende de ortografia”, “ não satisfez em parte ao exame de gramática. O seu manuscrito apresenta alguns erros em ortografia o que talvez provenha de perturbação” (IP caixa 12, 1834).

O domínio das quatro operações constitui critério central na avaliação dos candidatos, sendo-lhes exigido a realização de operações complexas envolvendo números com até 8 dígitos, o que demonstra o rigor do exame no que se refere ao conhecimento matemático. Nas avaliações aparecem as seguintes referências ao domínio do conteúdo matemático: “é pouco versado em aritmética e geometria”, “satisfez ao exame de doutrina cristã e prática das quatro operações aritméticas” (IP caixa 12, 1834).

O projeto de formação de professores através da criação de Escolas Normais compreendidas como espaços difusores das modernas metodologias de ensino não irá efetivar-se inicialmente. A Escola Normal de Ouro Preto é posteriormente fechada em 1842, reaberta em 1849, tendo seu reinício de maneira mais sistemática já na década de 70, reorganizada de acordo com outros referenciais.

A assistemática do funcionamento da escola demonstra que o discurso quanto à formação de professores não se afirma através da aceitação da definição de espaços difusores de saberes escolares para o grosso do professorado. Tal percurso da Escola Normal mineira encontra paralelo no processo vivido na implantação das Escolas Normais criadas nas demais províncias, o que aponta a fragilidade do processo de qualificação docente no decorrer do Estado Imperial, bem como a dificuldade de estabelecimento de um sistema de ensino fundado em preceitos metodológicos que uniformizasse as práticas docentes⁴.

4 A este respeito, ver os estudos de M. H. Bastos, *A formação de professores para o ensino do método mútuo no Brasil*; H. Vilela, *O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil*, Faria Filho & F. Rosa, “O ensino mútuo em Minas Gerais” na publicação de Bastos & Faria Filho (orgs.), *A escola elementar no século XIX*, e C. Monarcha, *A escola normal da praça*.

Se a preocupação quanto ao método a ser transmitido ocupa o centro do projeto de formação, a indefinição quanto à melhor metodologia a ser utilizada fez com que esta questão perdesse credibilidade. Ao longo deste período sucede-se a veiculação do método simultâneo, mútuo e posteriormente o misto. As diretrizes metodológicas alternavam-se de acordo com a definição dos dirigentes da Escola Normal. Assim é que Mourão, citando o relatório sobre o ensino do presidente da Província ao Ministério do Império, em 1865 afirma que: “...confessa o Presidente que, na Província, não haverão talvez dez professores que adotem o mesmo método” (1956, p. 93).

Na segunda metade do século XIX, ainda no período imperial, a Escola Normal será reestruturada, assumindo centralidade a discussão quanto aos conhecimentos transmitidos. Seu tempo de duração será estendido para dois anos, ao longo dos quais o aluno deveria cursar um rol de disciplinas que é ampliado, tanto quanto ao número, como quanto à extensão de conhecimentos desenvolvidos em cada uma delas.

Observa-se que, no período situado entre a reestruturação da Escola Normal de Ouro Preto e a adoção do método intuitivo, já no Estado Nacional Republicano, a discussão metodológica é subsumida pela importância da instrução, calcada na aquisição de conhecimentos relacionados ao ofício docente, na formação através da aquisição de conteúdos científicos.

Assim é que nas provas de avaliação dos candidatos à carreira docente recém-saídos da Escola Normal não aparece qualquer referência à dimensão metodológica da prática pedagógica, mas a avaliação da posse de saberes científicos é claramente reforçada

Analisando-se o rol das disciplinas verifica-se que, se anteriormente, na avaliação dos examinadores a disciplina língua nacional contemplava ortografia, caligrafia e gramática, agora a prova irá contemplar análise lógica e gramatical, ditado e ortografia. Ao mesmo tempo, aspectos que antes eram centrais na avaliação deixam de ser considerados. Exemplo disso é que o “caráter da letra”, fator que sempre aparecia nas avaliações da década de 30, não é mais referido nas provas realizadas a partir da década de 70, o que demonstra que o saber caligráfico é agora secundarizado, ganhando destaque o conhecimento gramatical do aluno. No mesmo sentido, se anteriormente as provas de matemática contemplavam

apenas o domínio das quatro operações e a geometria, agora é introduzido o sistema métrico decimal.

Além da ampliação dos conteúdos de cada disciplina, são introduzidas novas matérias ao currículo da Escola Normal e à avaliação dos candidatos ao cargo de professor. Mesmo os já efetivados são então obrigados a submeter-se a exames que atestem conhecimentos nessas novas disciplinas, no caso, o estudo de história e geografia do Brasil:

O professor público de instrução primária da cidade de Mar de Espanha achando-se nesta capital com licença de Vossa Excelência como assistente da Escola Normal e querendo mostrar-se habilitado nas matérias do artigo 8 da Portaria 20 do Exmo. Presidente datada de 18 de outubro do corrente ano que alterou o regulamento 62 vem requerer a Vossa Exa. que se digne a administrar-lhe o exame [IP caixa 13, 1872].

...aprovado em todas as matérias mencionadas no Artigo 8 da portaria de 18 de outubro do corrente ano à exceção de geografia do Brasil deseja mostrar-se habilitado também nesta matéria a fim de gozar da vantagem do novo regulamento, vem requerer realizar o exame [IP caixa 13, 1872].

A introdução destas novas disciplinas revela a preocupação com o desenvolvimento, na escola, da idéia de nacionalidade. Assim é que serão incluídas, na grade curricular da Escola Normal e nos exames para professor, história e geografia do Brasil, disciplinas voltadas para o conhecimento da pátria, que encontram na escola o espaço ideal de difusão para o conjunto da população.

Além destas serão acrescentadas, no caso das candidatas do sexo feminino, avaliações relativas “aos trabalhos com a agulha”, disciplina agora constante do currículo da Escola Normal:

...são de parecer que sejam aprovadas plenamente em todas as matérias que constituem a referida aula e que todas as alunas que compareceram mostraram adiantamento tal que muito justifica a dedicação e zelo da referida professora. Declaram mais que os serviços de agulha não deixaram nada a desejar [IP caixa 14, 1872].

Verifica-se como o processo de feminização do magistério encontra na Escola Normal espaço de irradiação e difusão de um novo perfil do professorado. A professora deveria demonstrar não apenas conhecimentos relativos ao ofício pedagógico, mas habilidades relacionadas ao seu papel social, ao lugar do feminino na sociedade oitocentista.

Ao mesmo tempo, nos ditados analisados os alunos deveriam escrever o seguinte texto:

A mulher nunca se dá por bastante esse pagar-se. E concorda o adágio de Terêncio: mulher enquanto se enfeita, lá vai um ano. Os romanos antigamente vendo que por opulentos que fossem os pais e os maridos não havia pano para tão largo cortado...

O texto revela a veiculação de uma representação do feminino associada à futilidade. Representação que atribui ao gênero características intrínsecas desqualificantes. A candidata ao cargo de professora irá situar-se entre a imagem de um feminino dependente e o lugar de trabalhadora capaz de arcar com seu sustento.

Verifica-se, por um lado, a afirmação da necessidade de qualificação docente na direção de uma maior profissionalização do magistério. Por outro, a desqualificação dos saberes acumulados pelo professor e a perda de sua autonomia, à medida que este é avaliado em conteúdos anteriormente inexistentes na grade curricular. Ao mesmo tempo, estabelece-se uma diferenciação salarial fundada na clivagem entre aqueles que demonstram, pela realização de uma nova avaliação, ter posse destes novos conhecimentos e os demais.

Os discursos oficiais sobre o professorado demonstram a visão de um corpo despreparado, desqualificado, fatores associados à baixa remuneração. No relatório do Ministro do Império de 1870, sobre educação, é feito o seguinte diagnóstico sobre a atuação e qualificação do professorado:

...pela maior parte os professores não se esmeram ou não teem a aptidão necessária para tornar proveitoso o ensino aos alumnos, dando-lho no mais curto espaço de tempo. Os pais cançam de esperar algum resultado, desani-

mam das vantagens da frequência dos filhos na escola [p. 41 apud Tavares Bastos, 1867, pp. 238-239].

As provas a que eram submetidos os candidatos à carreira de professor não constituíam os únicos requisitos para o exercício da docência, eram aliadas a outros documentos que deveriam também ser apresentados pelos candidatos.

Aos critérios relacionados ao fazer docente na avaliação dos candidatos vêm somar-se e, muitas vezes, confrontar-se critérios de ordem diversa, não relacionados à sua prática docente propriamente dita, mas a seu lugar social, seu papel como agente do Estado. Assim é que se exige do candidato a docente o pagamento de uma taxa de inscrição. Tal exigência aponta para uma seleção de candidatos de acordo com sua situação social, dificultando aos sujeitos das camadas mais pobres da população o exercício da função docente, mesmo que pretendessem demonstrar competência para seu exercício. A seleção econômica dos candidatos era assim pré-requisito para exercício da função docente, o que poderia funcionar como mecanismo excludente de parcela significativa da população.

Outro documento exigido para o candidato a professor era um carta expedida por autoridades municipais que atestasse a idoneidade moral do candidato. A exigência de tal documento tinha em vista que o professor era concebido como agente moralizador, capaz de incutir os corretos princípios de conduta às classes mais pobres, muito através de seu exemplo. Mais que instruir, cabia ao professor desenvolver em seus discípulos os corretos preceitos morais, coerentes com a autoridade constituída.

É interessante, nesse sentido, analisar a correspondência das autoridades locais atestando o caráter dos candidatos: “Atesto e faço certo que o cidadão natural e residente nesta freguesia tem sempre vivido sem ofensa da lei do costume regular e gozado de boa opinião e por esta” (carta do Juiz de Paz, IP caixa 14, 1872).

Atesto que a senhora... casada com o Sr. é residente nesta cidade, vive honestamente com seu marido. No centro desta família tem tido boa conduta, moralidade, regular procedimento e goza por isso a instrução pública nesta cidade o que afirmo sua fé no cargo que ocupa pelo pleno conhecimen-

to que da mesma senhora eu tenho e ser de notoriedade pública. E por ser verdade e isto ser me pedido mandei lavar o presente [IP caixa 14, 1875].

Atesto que o Exmo. Sr. Daniel residente nesta cidade é um cidadão de bons costumes e por ter boa conduta é estendido o que por seu conhecimento que do mesmo tenho e afirmo. Atesto que tem bom comportamento civil, moral e religioso [Carta do Delegado de Polícia, IP caixa 14, 1877].

Em vários processos de contratação de professores avolumam-se correspondências de autoridades municipais diversas: juizes de paz, delegados de polícia, políticos locais, muitas destas registradas em cartório. Nestas correspondências os “notáveis” davam testemunho da idoneidade moral do candidato expressa em sua conduta.

Os processos de seleção e contratação são minuciosos, permitindo-nos descortinar os meandros burocráticos a que eram submetidos os candidatos às cadeiras de instrução pública. Assim é que estão anexadas solicitações aos cartórios encaminhadas pelos requerentes, reivindicando a expedição de atestados demonstrando a inexistência de processos penais imputáveis aos mesmos:

Diz Daniel residente nesta cidade que ele necessita mostrar-se sem culpa e que requer a Vossa Senhoria que se digne a mandar que os escrivães revendo os seus rols de culpados lhe falem as culpas que nele acharem do suposto e não as tendo isso mesmo lhe declarem [carta ao Juiz Municipal, IP caixa 14, 1877].

Nesse sentido, mais que um agente do Estado, o professor será um aliado dos poderes locais instituídos, sujeito portanto a ingerências políticas de toda ordem. Tal critério irá muitas vezes entrar em conflito direto com os critérios estabelecidos pela Escola Normal.

Na verdade, no Curso Normal afirma-se a importância deste não se ater à atividade docente, mas atuar como regenerador das classes desfavorecidas, inculcando-lhes os preceitos civilizatórios regeneradores e modeladores da conduta. Tal conduta será avaliada em termos de bom comportamento e submissão à ordem moral vigente. Assim é que um

candidato, apesar de apresentar todos os documentos necessários para sua contratação e revelar bom desempenho nos exames, tem sua moral posta em dúvida à medida que não apresenta atestado de casamento, o que poderia indicar concubinato.

Com o requerimento acompanhado dos documentos exigidos pelo regulamento vão também as provas escritas de gramática portuguesa em número de duas, contendo análise lógica e gramatical, de geografia e história do Brasil e de sistema métrico decimal, bem como as cópias das atas e dos termos de inscrição. Não havendo o candidato feito juntar a seu requerimento a certidão de casamento cumpre-se informar a Vossa Senhoria que ele vive no estado de casado e não tem filho [IP caixa 14, 1875].

A esta correspondência o inspetor geral de Instrução Pública responde: “Tendo registrado a apreciação de Vossa Excelência é de meu dever esperar comunicação de qualquer deliberação que Vossa Excelência tome” [IP caixa 14].

Fica clara na análise desta correspondência a tensão na definição dos critérios para contratação de professores. O domínio dos saberes pedagógicos não é suficiente, combinando-se ou entrando em conflito com critérios de ordem moral, exigidos de um representante do Estado, o que seria incompatível com um cidadão que vivesse em concubinato. Ressalta-se que no caso da província mineira no período oitocentista o concubinato constituía ainda prática freqüente, à qual o Estado e a Igreja procuravam fazer frente, de maneira a incutir um modelo de cidadão afinado com a moral vigente.

Além das cartas das autoridades locais, outro pré-requisito exigido do candidato é o atestado de batismo, fornecido pelas autoridades paroquiais. Não basta o atestado de boa conduta, mas é fundamental que o candidato professe a fé católica, num Estado solidamente ligado ao poder religioso. O professor é pensado como um agente dos poderes políticos e religiosos, referidos de maneira quase indissociada.

Conclusão

Ao longo do século XIX, o Estado tentará estabelecer uma política pública de ensino, na qual a formação de professores e o estabelecimento de critérios para sua contratação constituirão pilares centrais. Porém, tal política ocorrerá de maneira assistemática, sem uma definição de diretrizes mais precisas.

Tem-se em vista, de maneira a normatizar e conferir uniformidade ao ensino público da província mineira, qualificar o professorado, profissionalizando o exercício da docência, através do investimento em sua formação e do estabelecimento de critérios de seleção e controle.

Tal profissionalização significará a constituição de um aparato em torno do professor, exigindo-lhe não apenas competência pedagógica, veiculada em espaços institucionalizados, como a Escola Normal, mas a exigência de uma conduta moral e religiosa compatível com os valores vigentes, bem como ligação com os poderes locais constituídos.

O discurso quanto à importância da educação irá fundar-se, por um lado, na difusão da instrução, da circulação dos saberes científicos, e, por outro, de maneira ainda mais acentuada, no desenvolvimento de códigos, valores e normas ligados à disseminação de uma nova civilidade, em consonância com os países europeus mais desenvolvidos.

Ao mesmo tempo, os baixos salários pagos aos professores, fato repetidamente apontado pelas autoridades imperiais como causa da má qualidade do ensino, demonstram a ausência de uma política educacional mais consistente. O professor é desqualificado no discurso oficial, é sujeito a constantes mudanças de orientação pedagógica e submetido a uma série de exigências que revelam o controle sobre sua vida profissional e privada, ultrapassando a dimensão da sala de aula.

Este quadro aqui analisado, tendo como referência a província mineira, encontra paralelo nas demais províncias no que se refere à política de qualificação e profissionalização docente. Numa análise comparativa com os dados apontados nos estudos realizados em outras províncias, como a fluminense e a paulista, verifica-se a repetição de alguns fatores centrais, como a desqualificação do corpo docente no discurso oficial, a descontinuidade das políticas de formação nas Escolas Normais então implanta-

das e o estabelecimento de um aparato de controle da ação docente que o coloca como agente do Estado. Como aponta Catani (2000, p. 591):

Decerto, o estudo das várias realidades conhecidas nos estados brasileiros deve evidenciar muitas convergências, mas essas precisam ser analisadas de modo a poder alicerçar também a afirmação das singularidades que a história da constituição do campo educacional assumiu entre nós.

Se este trabalho confirma e reforça os dados apresentados em estudos sobre outras províncias durante o Império, analisar as singularidades aponta também para a necessidade de aprofundamento desta temática, tendo como foco a ação dos docentes. Estes compreendidos como sujeitos sociais que, no seu fazer cotidiano, conformavam estratégias de relação com o Estado, quer no sentido de submissão, quer no de resistência ao controle que se buscava realizar.

Assim é que, na análise da formação de professores e seleção para o exercício do magistério no período imperial na província mineira, revela-se a presença de discursos e práticas que, longe de terem sido superadas ao longo da história da educação brasileira, demonstram a permanência de uma visão em que a desqualificação do professorado constitui a fundamentação para a busca de sua profissionalização. Esta significando a formulação de instrumentos de controle e submissão à ordem burocrática.

Referências Bibliográficas

- CATANI, Denice (2000). “Estudos da história da profissão docente”. In: LOPES; FARIA FILHO & VEIGA. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- FARIA FILHO, Luciano (2000). “Instrução elementar no século XIX”. In: LOPES; FARIA FILHO & VEIGA. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- FARIA FILHO, Luciano & ROSA, Walquíria (1999). “O ensino mútuo em Minas Gerais”. In: BASTOS & FARIA FILHO. *A escola elementar no século XIX*. Passo Fundo: EDIUF.

MOURÃO, Paulo Krueger (1956). *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial.

SOUZA, Rosa Fátima (1998). “Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil”. In: SOUZA (org.). *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP.

TAVARES BASTOS (1867). *A província*. São Paulo: Cia Editora Nacional.

VILELA, Heloisa (2000). “O mestre escola e a professora”. In: LOPES; FARIA FILHO & VEIGA. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

Reconstituindo o Professor e a Formação de Professores

imaginários nacionais e diferença nas
práticas da escolarização

*Thomas S. Popkewitz**

*Tradução Mirian Jorge Warde** e Luiz Ramires*

O artigo pretende extrair um inventário das práticas de reforma para diagnosticar seus sistemas de razão, que geram princípios sobre a criança e o professor cosmopolita. Sustenta que o cosmopolitismo produz ansiedades e deslocamentos particulares cujos princípios qualificam e desqualificam os indivíduos para a participação e a ação. Para tanto, efetua uma apresentação sintética sobre o conhecimento da escolarização que delinea o professor e as reformas da formação docente nos EUA, com o propósito de diagnóstico, historicizando o saber escolar como prática cultural que encerra e confina as possibilidades de ação e de participação. Tal diagnóstico, entretanto, permite mostrar, ainda, que a contingência deste arranjo torna possível o juízo de inscrições e arranjos presentes, abrindo, assim, espaço para outras alternativas.

FORMAÇÃO DOCENTE; REFORMAS DE ENSINO; COSMOPOLITISMO.

This article intends to extract an inventory of the reform practices in order to diagnose their systems of reason which generate principles about cosmopolitan children and teacher. It supports that cosmopolitan behavior leads to anxiety and particular deslocation whose principles quality and disquality the individuals to take part and action. It shows one syntheses about schooling knowledge which outlines teachers and the reforms of the teacher's formation in the EUA, in order to diagnose and putting the scholling knowledge into the history as a cultural practice which ends and confines the action and participation possibilities.

TEACHERS FORMATION; TEACHING REFORMS; COSMOPOLITAN BEHAVIOR.

* Universidade de Wisconsin-Madison, EUA.

** Professora do programa de pós-graduação em educação: história, política, sociedade, da PUC-SP.

Nas reformas atuais, o professor é inserido numa narrativa de salvação que envolve democracia, nação e globalização. As narrativas de salvação destinam-se a produzir a sensibilidade moral, a auto-responsabilidade e a automotivação, que permitem à criança agir como cidadão do futuro. A inscrição dos temas da salvação não é nova. A escola moderna está historicamente relacionada à formação do Estado Moderno. O que é “novo” são as imagens e narrativas particulares que mutuamente constroem o professor e a criança através de um particular cosmopolitismo. A idéia de cosmopolitismo ganhou relevo no Iluminismo, mas transportada para o presente. No jargão das reformas atuais nos Estados Unidos, o cosmopolitismo do professor é expresso por um profissionalismo pelo qual ele substitui valores provincianos e afinidades locais por normas de ação que aceitam a diversidade, promovem os valores de uma humanidade universal, da qual o indivíduo participa como aprendiz cooperativo ao longo de toda a vida.

Neste artigo, tento extrair um inventário das práticas de reforma para diagnosticar seus sistemas de razão que geram princípios sobre a criança e o professor cosmopolita. Tomo duas aparentes oposições de ensino e meu argumento é que elas estão imbricadas na produção do cosmopolitismo. São os registros da *administração social* e os registros da *autonomia*. Enquanto a filosofia política moderna e a teoria social separam as duas, o cerne do ensino moderno e da pedagogia é a administração da criança em nome da liberdade. Além disso, os valores cosmopolitas aparecem como universais e transcendentais; mas não o são. A liberdade do cosmopolita corporifica a nova configuração de pertencimento e de *lar* que é projetada como conjunto global de valores mas que são provincianos. Os valores cosmopolitas somam-se na imagem do cidadão com aqueles de caráter nacional – o americano ou o francês. Ademais, o professor reformado corporifica novas formas de *expertise* do professor como um profissional que investiga, mapeia, classifica e trabalha sobre os territórios do eu e da criança como uma perpétua intervenção na vida de alguém. Finalmente, sustentarei que o cosmopolitismo produz ansiedades e deslocamentos particulares cujos princípios qualificam e desqualificam os indivíduos para a participação e a ação.

Minha estratégia é a de uma apresentação sintética sobre o conheci-

mento da escolarização que delinea o professor e as reformas da formação docente nos EUA. Meu propósito é diagnóstico. Destina-se a historicizar o saber escolar como prática cultural que encerra e confina as possibilidades de ação e de participação. Mas a ironia de tal diagnóstico mostra que a contingência deste arranjo torna possível o juízo de inscrições e arranjos presentes. Abre também espaço para outras alternativas.

1. Registros da Administração Social e Autonomia: A Criança e o Cidadão Cosmopolitas

Minha breve incursão histórica nesta seção pretende tomar o problema do ensino e da formação docente como problema do governo da criança e do professor. Proponho-me a desenhar um amplo mapa que inevitavelmente aplaina as formações discursivas e institucionais particulares, mas ao mesmo tempo tem condições de localizar padrões nas brechas da história cultural da escola. Os problemas da administração social e da disciplina da criança têm sido encarados como valores opostos aos da liberdade e autonomia da criança (Popkewitz, 1991). Mas tão logo examinamos os dois conjuntos de conceitos, os mesmos não constituem focos diferentes mas estão continuamente relacionados entre si num campo de práticas culturais que definem a escola.

Uma destas práticas refere-se à emergência do Estado como condição para *o cuidado de si*. Até meados do século XIX, o novo Estado liberal e democrático existia não apenas para proteger suas fronteiras territoriais, mas para o cuidado de suas populações. Os filósofos e as racionalidades políticas das Revoluções Francesa e Americana, por exemplo, estabeleceram firmemente a autonomia e a liberdade como sendo uma responsabilidade da República. O pensamento filosófico, os tratados políticos, assim como os novos institutos de formação docente e o currículo inscreveram teorias de ação que construíssem a criança e a família como atores que participariam e produziriam a autoridade coletiva que viabilizava a democracia.

As teorias do ator corporificavam o pressuposto radical de que o

progresso humano era possível através de um meio racional de controle. Mas as noções de ator e agente eram também o problema da administração social¹. Se me é permitido ser esquemático em relação às trajetórias históricas múltiplas e de longo prazo, o cuidado do Estado significava a fabricação de uma individualidade cujas capacidades intrínsecas de “razão” permitiam a existência de um cidadão automotivado e responsável por si. A invenção da escola moderna no século XIX, por exemplo, continuamente evocava a metáfora do futuro quando se discutia a formação do caráter e da personalidade da criança. A tarefa do presente era fabricar a criança que iria agir no futuro como pessoa razoável nas novas instituições políticas e sociais da modernidade.

As teorias da ação, contudo, eram tão científicas quanto românticas. Elas, que eram introduzidas no mundo da Inserção de Rousseau e Pestalozzi, por exemplo, e de Thoreau e Emerson na modernização do currículo nos EUA, colocavam em cena as noções de qualidade natural e inata da infância, bem como imagens pastoris da comunidade (ver Baker, 2001). As imagens românticas se harmonizavam com as das ciências que ordenavam e promoviam o progresso social e individual, tais como em G. Stanley Hall e John Dewey.

O aprendizado escolar deveria fornecer a ordem ao raciocínio sobre a individualidade dotada de liberdade. A escola do século XIX dizia respeito não apenas à “riqueza, posses, tudo aquilo que constitui a parte externa – o corpo, se assim podemos dizer – do bem-estar humano”, mas, tal como foi expresso por um dos líderes do movimento de constituição da moderna escola americana, a educação dizia respeito a “uma melhoria geral dos hábitos, e estes prazeres mais puros que fluíam de um cultivo dos sentimentos mais elevados, que constituem o *espírito* do bem-estar humano e intensificam mil vezes o valor de todos os bens temporais, – estes tem sido comparativamente negligenciados” (grifo no original, Mann, 1867, p.7).

As novas imagens e narrativas da escola fabricaram um cosmopolitismo particular. A criança era agora um sujeito que agia através de

1 Ver Fendler, 1999, para a discussão desse assunto e das tradições críticas do pensamento educacional.

regras universais corporificadas da natureza humana que pareciam atravessar tanto o tempo quanto o espaço. A criança era agora um cidadão que substituíra as prévias lealdades locais e laços religiosos por noções seculares de progresso vinculadas aos destinos nacionais, ao crescimento econômico e a uma moralidade de engajamento cívico e estabilidade social.

Com a noção de cosmopolitismo podemos começar a explorar de que maneira as teorias de ator e agência na escola existiram num duplo espaço. Enquanto a incerteza era uma norma da prática social do cidadão, o oposto da certeza também estava presente. Num certo nível, o aprendizado por repetição mecânica e o ensino por lote seriam substituídos por abordagens mais indiretas e pragmáticas. O professor e a criança, nas novas pedagogias do século XIX sobre o estudo infantil, a individualização, o currículo essencial e o método por trabalhos e projetos, dentre outros, eram atores e agentes pragmáticos. O professor devia socializar a criança, que por sua vez necessitava de atenção psicológica no tocante à aprendizagem, à personalidade e ao desenvolvimento. Os novos modelos de currículo estavam em constante mudança e incerteza à medida que as crianças aprendiam e pensavam a respeito dos problemas sociais².

Mas essa incerteza e essa atitude pragmática exigiam segurança, embora a busca de respostas sólidas envolvesse contingências históricas, e eram, portanto, inatingíveis. A segurança era corporificada em idéias tais como direitos humanos universais, inalienáveis e regras universais destinadas ao *enfranchisement* e à participação. Podemos pensar o pragmatismo da virada do século XX, por exemplo, como orientado para o futuro incerto que era apresentado com as noções de democracia participativa. Mas o currículo e as teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento ofereciam a proteção que o futuro dos ideais democráticos assegurariam. O que os primeiros sociólogos denomina-

2 O significado da razão como prática de governo é subestimada, quando pensamos a passagem da solidariedade social fundada na solidariedade orgânica e permanência nos Antigos Regimes para uma solidariedade mecânica vinculada ao liberalismo e à noção de democracia incorporada na modernidade.

vam controle “indireto” no lugar de “direto”, a teoria da infância, educação infantil e tarefas dos pais, inscreviam os princípios para ordenar a ação através de noções como estágios de crescimento, desenvolvimento e características da personalidade e comunidade. As sociologias e psicologias da criança e a didática calculavam distinções cada vez mais refinadas sobre o crescimento físico e psicológico, as habilidades, o desenvolvimento e o rendimento cognitivo para ordenar e avaliar não somente o comportamento mas também as características e disposições intrínsecas da criança. A vasta vida interior, aparentemente privada, da criança e do professor era aberta para o governo pelas teorias da criança, da família e de noções de personalidade e de caráter. Nesse sentido, podemos pensar o ensino e as ciências educacionais como um dispositivo de inscrição que une uma preocupação com a segurança e a permanência à incerteza e à autonomia corporificados no governo republicano e no liberalismo.

Juntando incerteza e certeza como construções da criança, podemos pensar os novos modelos de ensino e currículo do século XIX como uma *domesticação* do acaso. As ciências educacionais, as teorias do currículo e os modelos de pedagogia formam os dispositivos de inscrição para *domesticar* as incertezas da mudança através da internalização das regras e padrões da razão. O futuro da democracia liberal corporificava-se na produção da criança, que agia com razão sobre os futuros imprevisos e impreditos. Mas o futuro impredito que foi domesticado na forma de teorias dos indivíduos enquanto atores e agentes da mudança criou um lugar para o governo em nome da autonomia.

As mudanças ocorrem não através do desígnio mas como um artefato de múltiplas trajetórias históricas pelas quais as modernas instituições tais como a escola se formaram. Novas teorias de higiene, família e educação infantil calcularam e reconstituíram as capacidades e disposições de populações da classe trabalhadora, étnicas e urbanas. Os movimentos científicos domésticos reinventaram o lar através do planejamento racional da dieta, do planejamento orçamentário da renda e calcularam padrões de educação infantil. Ser pai tornou-se um processo deliberado em relação ao que a ação dos pais significava para os filhos. Os novos cálculos da família e da infância não se deram sem conflito e ansiedades

em seu cenário urbano à medida que se deslocavam para a imagem burguesa da família, com sua atribuição dos papéis de gênero.

O sujeito racional *cosmopolita* que governava a infância também governava o professor. Programas profissionais de formação universitária de professores na Europa e nos EUA eram uma prática “civilizatória” (ver Nóvoa, 2000). Na virada do século XX, o novo professor corporificava as alianças nacionais ligadas à uma orientação cosmopolita e, assim, aparentemente livre de vínculos locais, provincianos e comunais. A profissionalização nos EUA tornou-se um instrumento para a total redefinição das linhas de autoridade na administração escolar, para poder as origens étnicas e sociais menos desejáveis, através de exigências para a formação de níveis superiores, e para instilar um sentido de lealdade não para com a comunidade mas para com o diretor escolar, o superintendente e o professorado educacional. G. Stanley Hall, um dos primeiros fundadores da psicologia americana, sustentava que os estudos da mente e do desenvolvimento infantil constituíam uma chave para o progresso moral, por fornecer aos professores “aquele entusiasmo maior e simpatia mais refinada pelos jovens a seu cargo, os quais iriam pereneamente revitalizar as práticas de ensino” (em Ross, 1972, p.126). Eu levarei este argumento agora às imagens e narrativas atuais do cosmopolitismo.

Resumidamente, a escola historicamente se constituiu através do múltiplo que se fundiu dos registros de administração social e autonomia. Concentrei-me nesta relação como sendo a domesticação do acaso no qual o futuro deveria ser garantido através da produção de uma individualidade democrática liberal no presente. Mas esta domesticação do acaso não era uma progressão lógica ou um processo evolucionário mas envolvia múltiplas trajetórias que se juntaram sob a forma de sistema de razão na escola moderna. Dentre estas diferentes trajetórias, centrei meu olhar sobre a mútua construção do romântico e do científico, a busca da segurança e permanência num mundo democrático liberal, que evocava a contingência e o pragmatismo. Sustentei mais adiante que a inserção das teorias do ator e da agência na formação da escola moderna e nova ciência social e educacional apresentam uma interseção histórica na fabricação dos princípios que regem o cosmopolita.

2. Recriando a Democracia: O Eu Cosmopolita na Recriação da Nação e do Global

Temas do romantismo e da ciência, a busca da segurança e do pragmatismo e as teorias do ator e da agência são mantidos na reforma contemporânea dos EUA, no ensino e na formação de professores, na junção dos registros da administração social e autonomia. Mas as práticas de profissionalização do professor corporificam um diferente sistema de razão e narrativas de salvação. As novas narrativas de salvação são o *expertise* do professor que cria a liberdade em nome da criança, que é continuamente ativo no reformular sua própria capacidade e suas potencialidades através de uma intervenção perpétua em sua vida. Esta individualidade, como defenderei, é também o *locus* no qual se engendram padrões de inclusão e exclusão.

2.1. Reconstituindo a democracia: um tema redentor da sobrevivência nacional

Um recorrente tema redentor das reformas do ensino e da formação docente vincula o professor à sobrevivência nacional de sua democracia. O Conselho Americano de Educação (1999), formado pelos presidentes das universidades de pesquisa líderes dos EUA, evoca o futuro a fim de disciplinar o presente. Sua reforma da formação de docentes intitula-se *To touch the future: Transforming the way teachers are taught (Para alcançar o futuro: transformando o modo como se ensinam aos professores)*. O relatório torna a salvação da nação dependente dos *expertises* atuais da universidade para o processo de reforma das escolas e para fazer da criança o cidadão do futuro: “A cada década que passa, a educação torna-se mais crítica para a sobrevivência econômica e social” (American Council on Education*, 1999, p. 1). A América entrou numa nova era, conclui o documento: “Esta nação começará um novo século com uma economia que depende muito mais do que antes do conhecimen-

* Conselho Americano de Educação (N. da T.).

to – sua aquisição, análise, síntese, comunicação e aplicação e a escola tornam-se importantes” para a criação da riqueza e do bem-estar... A qualidade do ensino em nossas escolas deve estar à altura dos nossos sonhos e aspirações enquanto nação.

Através deste e outros relatórios de âmbito nacional, as reformas educacionais assumem o papel de *doubles*, criando o professor que atua como agente da democracia disciplinando a criança que será capaz de agir numa democracia. Em outro relatório sobre a formação docente, *What matters most: Teaching for America's future (O que importa mais: ensinar em nome do futuro da América)*, disciplinar o presente para domesticar o futuro é novamente evocado.

Propomos um objetivo audacioso [...] Até o ano 2006, a América proporcionará a cada aluno o que deverá ser seu direito de nascer: acesso a um ensino competente, bem cuidado e qualificado [p. 10].

A linguagem inscreve um imaginário da nação (a *América*) num apelo à filosofia política no tocante aos direitos naturais (*o direito de nascer da criança*), que deve dar corpo à construção do professor, o qual deve administrar a criança. O futuro se coloca como um chamado ao compromisso profissional a serviço do ideal democrático.

Mas o chamado ao som do clarim para a reforma do ensino deve não apenas atender ao progresso econômico futuro, mas cumprir um compromisso com a igualdade e a justiça: ensinar é “uma profissão crítica para o futuro da sociedade; diz respeito à necessidade do país de um ensino vigoroso que seja disponibilizado a todos os alunos, e não apenas aos afluentes e afortunados...” (American Council on Education, 1999, p. 5). A pedagogia é a administração do professor, de cujo *expertise* decorrem a liberdade de uma democracia e uma sociedade inclusiva.

O foco redentor reitera uma narrativa particular de “A Jeremiada Americana” (ver Bercovitch, 1978). Em contraste com a Jeremiada Européia, que execrava os pecados do povo, a Jeremiada Americana traz os sermões puritanos do século XVII para o domínio político, no qual as injunções proféticas são nomeadas através da ciência e do progresso da República. Nas reformas atuais, a queda apontada pela Jeremiada é enun-

ciada em termos democráticos, porém proféticos: há um “amplamente difuso consenso [que] sustenta que as escolas da nação podem e devem servir melhor ao cidadãos de nossa democracia e que a qualidade do ensino não é o que ela poderia ou deveria ser” (American Council on Education, 1999, p. 1). A crítica também alude a um conhecimento específico e particular para se ordenar e calcular o consenso que rege o progresso. Este ideal é o do *expertise* que confere liderança para “energizar” a fim de se “trabalhar com os outros” e, assim, “assegurar que a América e suas crianças tenham as escolas que elas necessitam e merecem”, e para fornecer “o pagamento de uma ‘entrada’ para renovar e reformar” aquilo que o “público americano” assim exija que “as escolas da nação possam e devam servir melhor aos cidadãos de nossa democracia...” (American Council on Education, 1999, p.1).

2.2. *O romântico e o científico nos temas de salvação do ensino*

O tema redentor da profissionalização mantém linhas de desenvolvimento românticas e científicas. O romântico aparece agora como participação local. O docente profissional dá corpo à democracia pelo poder que recebe e por conferir a cada criança o inato direito de nascer pelo autodesenvolvimento e participação. O ponto central está na voz da criança, que é o sujeito com o qual o professor trabalha de maneira cooperativa em comunidades onde ocorre uma resolução de problemas local e descentralizada. As reformas destinadas a reciclar professores devem “Superar as barreiras que normalmente separam as conversas dos profissionais, os que definem políticas e o público para buscar uma mudança mais abrangente e transformadora...” (Darling-Hammond, 1998, pp. 5-6). A burocracia centralizada e estados minimalistas ou sem pompa são projetados, já que parece haver apenas profissionais ativos e participativos que trabalham com as comunidades. As agendas das reformas recorrem a valores transcendentais e românticos da autoconfiança individual, dotada da missão nacional da participação.

A imagem da democracia é rural e pastoril, aparentemente recuperando uma imagem do envolvimento no cotidiano das pessoas que se

“perdera” com a urbanização e industrialização. Mas as imagens românticas estão inscritas numa configuração de regras e de padrões que ordenam a agência do professor e da criança. O romântico sobrepõe-se às racionalidades científicas que governam as novas formas de participação do professor “dotado de razão”. Onde comunidades imaginadas do século XIX eram formadas pela combinação das racionalidades políticas com a ciência, a arte, a moralidade e a religião, os registros contemporâneos da autonomia são diferentes. As ciências que tornam o professor e a criança *significativos* são ordenadas pela pesquisa, que permite que o professor conduza a si mesmo, tal como descreve um sindicato de professores, de “formas organizadas, sistemáticas e eficientes” e em conformidade com “uma abordagem instrucional bem elaborada construída sobre uma gama de práticas e componentes baseados na pesquisa” (American Federation of Teachers*, 1999, p. 7). O programa de ensino bem organizado é desenvolvido por padrões profissionais que abrangem um conhecimento da psicologia, que redefine a alfabetização como leitura e desenvolvimento da leitura por meio de uma gama de habilidades instrumentais e da lingüística estrutural, tais como a morfologia, ortografia, semântica, sintaxe e estrutura do texto.

As novas especialidades incorporadas nas reformas atuais têm sua ironia. Destinam-se a dar mais poder aos professores e pais através de uma individualidade ordenada na participação comunitária. Mas as regras da participação não são uma hermenêutica da vida do indivíduo; nem se trata de uma ação em grupo formada organicamente. A participação e a “voz” do professor são ordenadas por noções oriundas das ciências do ensino, do gerenciamento local das escolas, das práticas cooperativas lar-escola, dos cupons de “escolha” dos pais das escolas, que eu denomino de “charter”, que representam um tipo de reforma particular pois permite que escolas individuais operem com autonomia em relação à regulamentação por parte do estado quanto à contratação de professores, à contabilidade fiscal e ao currículo. As reformas são vistas como evidência do controle e envolvimento local, uma vez que são iniciadas

* Federação Americana de Professores (N. da T.).

pelos professores e pais por diversas razões. Mas a delegação de poderes é ordenada e governada pelos sistemas de razão aplicados.

2.3.O “*expertise*” da parceria

As “ciências” da educação fabricam as divisões, distinções e diferenciações a partir das quais o *expertise* é implementado pelo professor. No âmbito das formas de participação e “delegação de poderes” há regras que regem a auto-atividade, o desejo e responsabilidade do indivíduo por sua auto-realização. As novas práticas de *expertise* são colocadas mais próximas da criança através de novas pedagogias da reforma que se prestam a “capacitar” e “dar poderes” ao indivíduo visando ao gerenciamento por si próprio da escolha e da conduta de vida autônoma. O professor deve ensinar fornecendo informações e as normas da razão através da “aprendizagem pela vida toda”, e dando explicações sobre o autodesenvolvimento e o gerenciamento de si por parte do indivíduo ético. O professor deve engajar os indivíduos e as comunidades de modo que possam ser mais bem gerenciados e assim sejam mais saudáveis e mais felizes.

Estes deslocamentos na natureza do *expertise* podem ser rastreadas nas mudanças do currículo ao longo do tempo. Se observarmos a ciência escolar, por exemplo, ela se deslocou drasticamente para abranger uma maior participação discente, com uma passagem para uma maior relevância pessoal e acessibilidade emocional. Também com uma imagem icônica do “especialista” em mutação, a criança é imbuída com uma condição de especialista, mas não às custas do especialista profissionalizado. O novo currículo insere o *expertise* das disciplinas como árbitro da própria verdade. O currículo corporifica narrativas que pressupõem maior participação do *expertise* da ciência e demandas ampliadas do mundo natural como ordenados e gerenciáveis através da ciência. Assim, o novo *expertise* do professor não deve avaliar a verdade mas sim lutar pela alma através do trabalho de treinador/facilitador do ensino.

As práticas do novo *expertism* também fabricam o professor que é auto-realizado e recriam sua biografia através do cálculo contínuo e da pesquisa racional de si mesmo. As estratégias de reforma da formação de

professores, destinadas a produzir um “professor reflexivo”, que avalie a criança através de histórias de vida ou dos documentos em seu prontuário, e a criança que cria e recria sua própria biografia (a criança como construtora do conhecimento) também são métodos de avaliação desempenhados que visam à supervisão dos professores e ao cálculo da criança (ver Fendler, no prelo).

3. A Alquimia dos Sujeitos Escolares, da Didática e do Governo do Professor

O “novo” cosmopolita é uma contínua construção que relaciona o professor e a criança.

As normas sociais que ordenaram o cosmopolitismo no início do século XX estão sendo reordenadas através das narrativas de salvação das comunidades. Mas o emprego contemporâneo da metáfora da comunidade em nome da autonomia e da liberdade é também um revisionismo do senso coletivo de nação, pelo qual diretrizes, técnicas e aspirações são mobilizados para que os indivíduos pensem e ponham em prática sua liberdade. Como indicado nos relatórios de reforma docente citados anteriormente, a imagem do cidadão/trabalhador cosmopolita e global é fabricada por imaginários nacionais da criança americana do século XXI.

Os contornos cambiantes do cosmopolitismo podem ser abordados pelo exame da alquimia da didática. Utilizo a noção de alquimia para concentrar-me no deslocamento das disciplinas de produção do conhecimento – física, história, crítica literária – para a esfera da escolarização. Assim como o feiticeiro da Idade Média buscava transformar chumbo em ouro, a teoria do currículo moderno produz uma mudança mágica nos espaços sociais de historiadores ou físicos. O conhecimento disciplinar em física ou matemática é alquimizado numa psicologia da criança. Aprender física implica “dominar conceitos”, na psicologia da “aprendizagem em pequenos grupos cooperativos” e na “motivação” e “auto-estima” das crianças. As pedagogias de resolução de problemas usadas na educação matemática, por exemplo, são dispostas através de estudos psicológicos da aprendizagem apropriada a cada idade. Os espaços sociais nos quais a

matemática é produzida são transportados para uma lógica de desenvolvimento da criança, em termos de justificativas e conjecturas. A única coisa das práticas disciplinares que se salva na escola é o homônimo – física ou história.

Os sujeitos escolares são representados em relação às expectativas referentes ao calendário escolar, aos conceitos de infância, e as convenções do ensino transformam o conhecimento e a investigação intelectual numa estratégia voltado ao governo *da alma*. Não se trata mais de uma *alma* religiosa a ser salva após a morte, o objeto da administração social centrado no governo das íntimas disposições, sensibilidades e consciência do indivíduo. A revelação foi transferida por estratégias que administravam o desenvolvimento pessoal, a reflexão sobre si mesmo e crescimento moral íntimo e autoguiado da personalidade e caráter do indivíduo.

Ao centrar a análise na alquimia dos sujeitos escolares, podemos retornar concretamente às práticas docentes na inscrição dos registros de administração social e liberdade. A contingência e a autonomia do cosmopolita de hoje *auto*-incorporam uma individualidade que “constrói o conhecimento”, e que é flexível, adaptável, apto para as incertezas através do trabalho ativo nas comunidades de aprendizagem. O fazer parte e a responsabilidade perante a comunidade estão ligados ao desenvolvimento da capacidade e das potencialidades do *eu* através da uma perpétua intervenção na vida das pessoas. Ela deve ser também um cidadão cosmopolita preparado para reconhecer e trabalhar com a diversidade, seja nos EUA ou fora dele. O professor administra a criança, que é flexível, apta a reagir a novas eventualidades e *dotada de poder* pelas vozes das “comunidades” locais, a fim de construir e reconstruir sua própria prática e modos de vida que levam em conta o sujeito ético.

A alquimia estabiliza o conhecimento de conteúdo escolar a fim de fazer da criança o *locus* da administração. A educação matemática à qual eu me referi acima não trata da matemática sendo na verdade uma ordenação das habilidades e disposições da criança. A permanência no *eu cosmopolita* é corporificada em imagens de normas etárias cientificamente derivadas, que normalizam a criança administrada pelo professor (Bloch & Popkewitz, 2000). O conhecimento desenvolvimentista é (ainda) o principal esteio ou fundação da melhor prática das reformas educa-

cionais contemporâneas nos EUA. A criança aprendida é a psicologia a respeito de como administrar a exploração e a manipulação dos padrões e regularidades que são pressupostos como fundamentos lógicos e analíticos da matemática.

A alquimia da razão corporificada nos sujeitos escolares reconfigura alianças e redefine os imaginários de lealdade por meio dos padrões de ordenamento através dos quais alguém pensa, fala, “vê” e sente. Enquanto as novas estratégias do professor são postas na linguagem da atribuição de mais poder e emancipação da criança/família através de suas aspirações morais e desejos, o cosmopolitismo inscreve uma razão universal da matemática, não passando de uma ilustração do ensinar os sujeitos escolares como sendo o ensinar de uma conduta de vida responsável e a participação do sujeito na aprendizagem que dura a vida toda. A “razão” do sujeito escolar é a administração e a produção cultural dos indivíduos que trabalham sobre si mesmos através do auto-aprimoramento, da conduta de vida autônoma e “responsável” e da aprendizagem “pela vida toda”.

4. Mapeamento e Divisões que Excluem: O “Outro” do Cosmopolita

Se as inscrições das reformas contemporâneas no ensino e na formação de professores fossem somente uma novidade na abordagem ao problema da administração da liberdade e no exercício da democracia, então pareceria um problema bastante fácil de se adjudicar seus padrões de governo. Mas os sistemas de razão inscritos como universais não o são. São divisões e um mapeamento historicamente mobilizados que normalizam, dividem e individualizam as características e disposições do professor e da criança *cosmopolitas*. As divisões daí resultantes são deslocamentos que servem para qualificar e desqualificar os indivíduos quanto à participação.

O docente como profissional cooperativo e solucionador de problemas funciona como um sistema diferencial de identificação e de diferenciação no qual oposições são produzidas – a criança que não é cosmopolita

é categorizada como, por exemplo, evasora da escola, em desvantagem, em situação de risco, ou proveniente de lares “não funcionais” e, portanto, carente e que precisa ser salva ou resgatada para o futuro por meio da disciplina do presente.

A relação do cosmopolitismo e o “outro” nas práticas educacionais pode ser explorada pelas reformas norte-americanas conhecidas como *educação urbana*. O termo educação urbana é uma mobilização de discursos históricos particulares de política, pesquisa e formação de professores visando administrar crianças “carentes”. Em contraponto onde os ricos moram na cidade, tanto na Europa quanto na América Latina, as cidades americanas são uma mistura de riqueza, urbanismo cosmopolita e pobreza, segregação racial. A utilização do termo *urbano* na educação dos EUA é uma combinação particular de discursos a respeito do ensino de crianças que tradicionalmente não foram bem-sucedidas na escolarização e, portanto, precisam ser resgatadas – os pobres, determinados grupos imigrantes, os hispanos e afro-americanos. Programas estatais e pesquisas têm como alvo a pobreza e os grupos marginalizados através da categoria “educação urbana”). Os discursos do Estado sobrepõem-se aos da psicologia, que tratam da criança e da família que dispõem de uma automotivação e auto-estima “pobres”, com discursos da “natureza biológica” na criança que tem “potencial” e “inteligência”, e discursos sobre o ensino que se centram no cuidado pastoril da criança e numa didática sobre o gerenciamento da sala de aula no qual há diferentes estilos docentes para responder a diferentes estilos de aprendizagem da criança *urbana*.

Os discursos do professor *urbano* incorporam um contínuo de valor a partir do qual o eu cosmopolita é normalizado para localizar “o outro”, a criança urbana. Se examinarmos uma etnografia de um programa de reforma urbana (Popkewitz, 1998), por exemplo, as categorias destinadas a redimir a criança, constroem esta como dispendo de uma “inteligência própria das ruas”, carente de “auto-estima”, ou necessitada de aprendizagem “prática”. A criança urbana é aquela “em desvantagem para aprender”, “a carente”, “em situação de risco” e “das áreas centrais da cidade” – distinções de características inerentes das crianças que são, de alguma forma, diferentes da norma. A normalidade não precisa ser enunciada, enquanto tal, já que “todos” sabem quais são as capacidades

e habilidades da criança da qual se fala quando são acionados os discursos da educação urbana. As características inerentes da criança urbana são separadas daquelas relativas ao cosmopolitismo de resolução de problemas, o qual silenciosamente forma os valores do normal. A criança dotada de “inteligência própria das ruas” é diferente com relação a uma norma não explicitada de “inteligência” que *possibilita* a criança sensata. A criança desprovida de auto-estima é diferente em relação à auto-estima “normal”.

Podemos entender o tipo particular de normalização no sistema de razão que está incorporado nas práticas de educação urbana quando definimos o termo *urbano* em uma outra possível configuração de significados. Mas o urbano na educação urbana é um jargão utilizado para dar conta de múltiplas populações que vivem nos subúrbios. O caráter urbano da criança, então, é a criação de um espaço mais social do que propriamente geográfico, que posiciona a criança “carente” como o “outro” antropológico do que anteriormente foi descrito como o eu cosmopolita. Pela narrativa que constitui o caráter urbano da criança, ela é transformada num objeto de administração social que está sempre em situação de risco, que é remedializado, que é um não-leitor. As divisões e normalizações internalizam e envolvem a criança de modo tal que esta não possa “nunca pertencer à média”.

5. Governando o Professor e a Formação Docente: A Política do Conhecimento

Este diagnóstico da prática cultural do ensino foi sintético no intuito de historicizar as mudanças contemporâneas nos registros que fazem a imbricação da administração social e da liberdade/autonomia nas reformas americanas voltadas aos professores e à formação docente. O conhecimento do professor, segundo meus argumentos, enquanto sistemas de razão, é prática substantiva relacionada a questões de regulamentação, governo e normalização. Tanto na virada do século XX quanto do século XXI, a luta da escola destinava-se a fabricar mutuamente o professor e a criança como um *eu* cosmopolita. O eu era evocado através de imagens

de democracia e autonomia que envolviam novas formas de *expertise* que operaram uma revisão do professor e da criança nos imaginários sociais. A nova criança/pai/cidadão flexível, independente, autônomo, responsável e solucionador de problemas da virada do século XXI é, como sustentei, um deslocamento nas práticas de governo mais do que uma incorporação de internalizações, encapsulamentos e inclusões/exclusões bem como de liberdades.

A apresentação sintética de diferentes contornos históricos não se presta a argumentar contra a participação, a comunidade ou os temas de salvação na busca de um mundo mais humano e justo. Nem se presta a introduzir um novo determinismo através de sua preocupação com a razão e o conhecimento. É exatamente o oposto. Determinismo e contingência são as marcas distintivas da própria modernidade. Observar os sistemas de razão é considerar de que modo a conduta torna-se calculável ao se inscreverem os princípios através dos quais os indivíduos se comportam como responsáveis, automotivados e competentes. Reconhecer esta relação pode ajudar a abrir o debate acerca das possibilidades do ensino e da formação docente. Comprometer o presente percebendo em sua própria naturalidade o que há de estranho e contingente e, portanto, contestável é uma estratégia para encontrar as possibilidades existentes no presente.

Referências Bibliográficas

- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION (1999). *To touch the future: Transforming the way teachers are taught: an action agenda for college and university presidents*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS (June 1999). *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*. Washington, DC: American Federation of Teachers.
- BAKER, B. (2001). *In perpetual motion: Theories of power, educational history, and the child*. New York: Peter Lang.

- BERCOVITCH, S. (1978). *The American jeremiad*. Madison: University of Wisconsin Press.
- BLOCH, M. & POPKEWITZ, T. S. (2000). “Constructing the parent, teacher, and child: Discourses of development”. In: SOTO, Lourdes Diaz (ed.). *The politics of early childhood education*. New York: Peter Lang, pp. 7-32.
- DARLING-HAMMOND, L. (1998). “Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from a National Commission Report”. *The Educational Researcher*, vol. 27, n. 1, pp. 4-10.
- FENDLER, L. (1999). “Making trouble: Prediction, agency, and critical intellectuals”. In: POPKEWITZ, T. & FENDLER, L. (eds.). *Critical theories in education; Changing terrains of knowledge and politics*. New York: Routledge, pp.169-190.
- FENDLER, L. (no prelo). “Teacher reflection in a hall of mirrors: Epistemological and political reverberations”. *Recherche & Formation*.
- MANN, H. (1867). *Lectures and annual reports on education*. Cambridge: MA. Fuller.
- NATIONAL COMMISSION ON TEACHING & AMERICA’S FUTURE (1996). *What matters most: Teaching for America’s future*. National Commission on Teaching & America’s Future.
- NÓVOA, A. (2000). “The teaching profession in Europe: Historical and sociological analysis”. In: SWING, Elizabeth Sherman; SCHRIEWER, Jürgen & ORIVEL, François (eds.). *Problems and prospects in European education*. Westport, Conn: Praeger, pp. 45-71.
- POPKEWITZ, T. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/Knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.
- _____. *Struggling for the soul: The politics of education and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- ROSS, Dorothy (1972). *G. Stanley Hall; The psychologist as prophet*. Chicago: The University of Chicago Press.

História da Política Educacional em Minas Gerais no Século XIX

os relatórios dos presidentes da província

*Fernanda Mendes Resende**

*Luciano Mendes de Faria Filho***

Este texto propõe-se a analisar as políticas de instrução pública elementar na província de Minas Gerais, ao longo do século XIX e, ao mesmo tempo, apresentar e discutir uma fonte de grande valor para a história da educação do período: os Relatórios dos Presidentes de Província e dos Diretores da Instrução Pública. Analisando os discursos políticos sobre a instrução no período imperial, tais documentos foram fundamentais para compreender importantes facetas das políticas provinciais para a instrução, tais como aquelas relacionadas à profissão docente, à formação de professores e às escolas normais; aos processos e métodos de ensino e aprendizagem; ao acesso desigual, em termos de raça e gênero, aos serviços da instrução; à materialidade da escola, tais como espaços escolares e materiais pedagógicos, dentre outras apontadas e discutidas ao longo do trabalho.

INSTRUÇÃO PÚBLICA; SÉCULO XIX; POLÍTICA EDUCACIONAL; PRESIDENTES DA PROVÍNCIA; MINAS GERAIS.

This text intends to analyze the policies of public elementary instruction in Minas Gerais province, along the 19th century and, at the same time, to present and discuss one source of great value to Education's history of the period: the Written Reports of Province Presidents and of the Public Instruction Directors. Analyzing the politician discourses about the instruction on Imperial Period, such documents were fundamental to comprehend important angles of provincial policies to the instruction, such as those related to teaching profession, to teacher formation and to Normal Schools; to processes and methods of teaching and apprenticeship; to unequal access, in terms of race and gender, to service of the instruction; to school materiality, such as school spaces and pedagogic materials, between other emerged and discussed along the survey.

PUBLIC INSTRUCTION; 19TH CENTURY; EDUCATIONAL POLICY; PROVINCE PRESIDENTS; MINAS GERAIS.

* Professora de pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Congonhas.

** Professor do programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da UFMG.

1. Introdução

Este texto propõe-se a apresentar e analisar alguns aspectos da política educacional mineira dos oitocentos. Ao retomarmos o tema da história das políticas da educação, fazemo-lo tendo em vista a centralidade da ação política no campo da instrução pública naquele momento e, por consequência, a importância da faceta política para o entendimento do processo de escolarização.

É preciso que sejamos capazes de retirar a política educacional pretérita das amarras de uma abordagem idealista e legalista para ancorá-la, de uma nova forma, aos estudos de uma nova história política¹ que a compreenda dentro de sua especificidade e complexidade. Uma tal perspectiva, acreditamos, pode não apenas repor de forma contundente a política no centro do fazer social e, na sua especificidade, a política educacional no centro do processo educativo, mas também perceber a política e o fazer político educacionais como reveladores de temas e objetos de estudo os mais interessantes e que atravessam, de ponta a ponta, todo um conjunto de outros estudos que hoje revelam a pujança e a criatividade dos historiadores da educação no Brasil e no mundo.

O texto que ora apresentamos tem, pois, a pretensão de explorar de forma inicial, quase como um convite, algumas fontes que, ao nosso ver, são reveladoras do fazer da política educacional na Província mineira ao longo do século XIX, pelo menos em dois momentos fundamentais da elaboração política: o momento de dar a ver e suscitar o debate e a tomada de posição acerca das realizações e das proposições do executivo provincial. Para isso trabalhamos, sobretudo, com um conjunto de relatórios oficiais sobre a Província, os quais, reiteradamente, expõem a situação da instrução no território mineiro. Dentre as questões educacionais abordadas nos relatórios, recuperamos aquelas que incidem diretamente sobre a chamada instrução elementar ou primária.

Como veremos, seja pelas temáticas enfocadas, seja pela forma como tais temas são produzidos na escrita do relatório, podemos perceber uma

1 Ver, a esse respeito, Rémond, 1996.

contundente ação política das autoridades mineiras no terreno educacional, ação essa que pode ser surpreendida em suas estratégias e táticas as mais diversas. Pode-se, por exemplo, pensar nas práticas de apropriação a que estão sujeitos os relatórios dos subalternos que produzem dados e demais informações sobre as escolas – como os inspetores, por exemplo –, bem como textos nacionais e estrangeiros os mais diversos, estudados pelos Presidentes de Província e pelos seus auxiliares diretos, como os diretores de instrução.

Achamos por bem, no texto, iniciar por uma exposição mais pormenorizada do que sejam as fontes principais que estamos utilizando, os Relatórios, para, em seguida, chamar a atenção para as formas e os assuntos que foram constantemente sendo produzidos como dignos da atenção política e legislativa das diferentes autoridades mineiras.

2. Os Relatórios

A nossa pesquisa com os Relatórios faz parte de um trabalho maior de investigação de um grupo de pesquisadores da FaE/UFMG, que tem como um de seus objetivos investigar as estratégias de produção e configuração do campo pedagógico em Minas Gerais ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX². Destacam-se entre os temas estudados as questões relativas à instrução, profissão docente, formação de professores, financiamentos, estatística e métodos de ensino.

No Arquivo Público Mineiro chega-se a estes documentos pelo nome genérico de *Relatórios do Governo Mineiro, de transmissão de administração*. São sessenta e nove relatórios no total, entre os anos de 1828 a 1887, divididos da seguinte forma: seis relatórios do Conselho Geral da Província; vinte e quatro falas dirigidas à Assembléia Legislativa Provincial; dezenove relatórios de transmissão de administração; três relató-

2 O Projeto denomina-se *Invenção da modernidade e escolarização do social: história cultural da escola e do processo de escolarização em Minas Gerais (1830-1940)*, é coordenado pelo professor doutor Luciano Mendes de Faria Filho (FaE/UFMG) e financiado pelo CNPq e FAPEMIG.

rios do Governo Mineiro; dois relatórios do estado da instrução pública na Província; dez relatórios da Assembléia Legislativa Provincial e dois relatórios da Inspectoria de Instrucção Publica. São, em sua maioria, portanto, relatórios dos presidentes de Província.

Basicamente, os presidentes apresentavam estes relatórios por dois motivos: quando precisavam fazer uma espécie de “prestação de contas” à Assembléia Legislativa Provincial, em circunstâncias especiais, como, por exemplo, quando deixavam a Presidência, ou em virtude da reunião anual de abertura da Assembléia. Os relatórios do “estado da instrução pública”, em menor número, são relatórios dos chamados diretores gerais de Instrução Pública, que tinham o encargo de fiscalizar este ramo da administração provincial, os quais eram enviados aos presidentes da Província. Muitos relatórios de presidentes tinham os relatórios dos diretores de Instrução (e de outros diretores) anexados no final.

O número de páginas dos relatórios varia muito de acordo com seu objetivo, com a época, e, especialmente, com o tempo em que o presidente esteve no cargo. Por exemplo, um presidente que ocupasse o cargo por mais tempo, tendia a apresentar um relatório maior, mais denso, com mais conteúdo e menos preso a detalhes. O que ficasse no cargo menos tempo tendia a apresentar um relatório mais detalhista, preso a questões específicas. Alguns, por exemplo, contam o caso completo de cada prisão e/ou crime realizados no período de vigência de seu mandato.

Os relatórios são, quase todos, estruturados da seguinte maneira: uma Introdução, na qual o presidente cumprimenta a Assembléia, fala das dificuldades de governar a Província e exalta a família real, além de, geralmente, dar notícias sobre a saúde da mesma; e um desenvolvimento, que estrutura os ramos do serviço público quase sempre nos seguintes aspectos: Administração da Fazenda, Administração da Justiça, Cadeias, Catequese, Empresas, Engenharia, Estradas, Força Pública, Iluminação Pública, Instrução Pública, Jardim Botânico, Legislação Provincial, Limites de Terras, Obras Públicas, Pontes, Secretaria da Presidência, Segurança Individual, Tipografia Provincial, Tranqüilidade Pública³. Podemos observar que, dentro destes subtítulos, alguns tinham uma

3 Estes são os subtítulos que aparecem com mais freqüência; existem outros.

importância maior, aparecendo com mais frequência e ocupando maior número de páginas, como, por exemplo, Estradas e Pontes, Instrução Pública e Administração da Fazenda.

As palavras e frases usadas nos relatórios eram, aparentemente, muito bem escolhidas. Eles são documentos oficiais e eram escritos buscando influenciar quem os lesse (ou ouvisse). Seja buscando persuadir, seja procurando exortar, os textos sempre buscam convencer o povo, ou seus representantes na Assembléia Provincial, da importância da instrução pública. A eloquência dos discursos não deixa dúvida quanto à sua pretensão, como se pode observar na afirmação do presidente Olegario Herculano d'Aquino e Castro, ao passar a administração da Província em 13 de abril de 1885:

Temos dado ao povo, diz um notavel escriptor de França, a emancipação, a liberdade, a gloria; pois bem, tudo isso se resume n'uma só palavra: – instrução–. Soberano pelo direito, escravo pela ignorancia, o único instrumento da salvação de um povo é a idea; é o livro. Queres que os costumes estejam de accordo com as leis, que a civilisação progrida e o direito seja uma realidade? Eis todo o segredo: – povo, instrue-te!

Às vezes, tem-se a impressão de usarem, nos relatórios, um tom bíblico, como na passagem em que o presidente Francisco Diogo Pereira de Vasconcelos, em 28 de fevereiro de 1854, refere-se da seguinte forma à instrução pública:

O espirito publico pairou na carreira dos desvios politicos, e olhando para traz, horrorisou-se de suas atrocidades, e dos perigos porque passou, e cahindo em profundo lethargo com o peso de pungentes remorsos, acordou animado de outros sentimentos, e arrebatado mesmo por uma força irresistivel, enecta uma carreira diametralmente opposta á que lhe occasionou pesares, e melancolia.

Aparentemente destituído de conteúdo por evidenciar um modo de uso da língua, uma certa forma discursiva, tais mensagens nada mais fazem que colocar em funcionamento, no plano do discurso político, o

aparato retórico oitocentista ainda exaustivamente estudado nos cursos secundários e superiores freqüentados por nossos “estadistas”. Convencer que a instrução estava indo para o caminho certo implicava laboriosas operações discursivas que emitiam juízos de valores, analisavam, criticavam, e, assim, induziam e influenciavam as platéias ou os leitores.

Fizemos a pesquisa atentos a tudo o que dizia respeito à Instrução Pública Primária nos relatórios, já que é este o assunto que nos interessa mais especificamente. Um de nossos objetivos era conseguir montar um quadro que nos indicasse a evolução do processo de escolarização da época. Ele será apresentado no item sobre estatística escolar. Vamos, aqui, localizar e analisar os temas mais relevantes, em relação à instrução pública, encontrados nos relatórios.

3. As Políticas de Instrução Reveladas pelos Relatórios

3.1. *A evolução da discussão sobre educação no século XIX*

Lendo os relatórios, percebemos que a educação é preocupação de praticamente todos os homens que ocuparam a direção da Província mineira. Em quase todos eles encontramos explícitos argumentos em defesa da instrução, o que não significa, entretanto, que este “importante ramo do serviço público” tivesse uma avaliação positiva. Os argumentos utilizados para defender a educação variaram ao longo do período estudado, como podemos observar a seguir.

No início do período estudado, as autoridades mineiras buscavam claramente articular a questão da instrução pública com a temática da *liberdade* em contraponto à *tiranía* do período anterior e, assim, pensar a educação como elemento de afirmação do Estado e da legalidade. Vale observar o que disse o presidente Antonio Paulino Limpo de Abreu, em 01/12/1830:

A Instrução publica, Srs., tem sido um objecto constante de vossa soli-

cidade patriótica. Conhecendo perfeitamente, que um Povo illustrado não pode jamais submeter-se ao jugo da tyrannia, vós tendes derramado essa instrução por toda a superficie da Provincia, cujos habitantes assàs esclarecidos hoje na theoria dos direitos, e devêres do homem social adorão a Liberdade legal, distinguindo com vista perspicaz a linha divisoria, que a extrema ou dos excessos da anarchia, para se recearem, e prevenirem contra ella, ou dos horrores do despotismo, para o detestarem como o flagelo mais nocivo ao Estado.

Noutras ocasiões, deixado para trás os temas anteriormente enfocados ou dando a eles uma outra conotação, busca-se convencer do esforço que se tem feito no ramo da instrução, sobretudo no início do Segundo Império. Em 28/02/1854, o presidente Francisco Diogo Pereira de Vasconcelos afirmava:

Progridem os melhoramentos materiaes, á pari passo progridem os melhoramentos moraes. De todos os Municipios da Provincia chegão noticias lisongeiras de abertura de Collegios, ou de que se premedita estabelecel-os em beneficio da educação, e illustração da mocidade. Apenas chega ao conhecimento da Exma. Presidencia, que em uma localidade enaugura-se um Collegio, ella apressa-se em auxiliial-o com os recursos de que póde dispôr.

Os pedidos de professores e abaixo-assinados encontrados no Arquivo mostram que, na prática, as coisas não funcionavam bem assim. Não havia escolas suficientes e as que existiam não satisfiziam pais e governo. No entanto, encontramos afirmações como a do relatório do diretor geral da instrução, Joaquim Delfino Ribeiro da Luz, em 11/03/1856: “Maravilha o progresso que tem tido a instrucção na Provincia de Minas nestes ultimos annos, e para prova desta asserção basta comparar o numero progressivo dos alumnos, que tem frequentado as aulas, e dos Collegios que annualmente se multiplicão”.

No terceiro quartel do século, de maneira mais decisiva, a temática da *civilização*, presente desde os anos 20, passa a ser articulada não mais à legalidade, mas cada vez mais à temática do progresso, da indústria e dos direitos individuais. O presidente coronel Joaquim Camillo Teixeira

da Motta, em 01/08/1862, começa da seguinte maneira a parte referente à instrução em seu relatório:

Alicerce primordial de nossa futura civilização; elemento indispensável do desenvolvimento da industria; garantia suprema das instituições e dos direitos individuais, nem por todos esses títulos a instrução publica há alcançado na Província de Minas o lugar elevado que lhe destinão todos os paizes cultos. [...] O permanente intento de melhorar tem por ventura estacionado, sinão empeiorado as condições deste importante ramo da publica administração.

Ao final do período, como que já prenunciando os estertores do regime, o tom é de balanço, de um balanço que em boa parte realça a atuação do governo da Província no ramos da instrução pública. O relatório do cônego Joaquim José de Sant'Anna, segundo vice-presidente da Província, em 25/09/1880, tem um texto quase oposto ao da maioria dos relatórios:

A adopção de ideas e programmas aceitos nos paizes mais adiantados, o escrupuloso cuidado em applical-os, tem incontestavelmente melhorado o ensino. Escuso dizer que em todas as epochas, e no dominio de situações diversas, foi este um objecto de especial attenção da parte dos administradores e desta assemblea; de modo que actualmente Minas não pede meças ás outras provincias em materia de educação popular.

A educação era preocupação constante, tanto que é um dos poucos itens que aparecem em todos os relatórios, à exceção de dois. Os países civilizados eram constantemente citados como exemplos a serem seguidos. No entanto, na maioria das vezes, a instrução é motivo mais de preocupação do que de orgulho, como veremos a seguir.

3.2. Estatística escolar

Em Minas Gerais, como em boa parte do país, uma das questões mais candentes da história do processo de escolarização refere-se à com-

Quadro 1 Número de cadeiras providas, matrícula e frequência em MG (1826-1889)

Annos	Nr.de cadeiras providas	Matriculados				Frequentes			
		Meninos	Meninas	Total	Média Alunos/ cadeira	Meninos	Meninas	Total	Média Alunos/ cadeira
1826	62			1500	24.1				
1830	75			2130	28.4				
1831		2714	138	2852					
1833	130							3256	25.0
1838	116								
1839	134			8000	59.7	5918	589	6507	48.5
1840	141			8000	56.7	5844	650	6494	46.0
1841	171			9000	52.6	6468	605	7073	41.3
1844	146					5234	576	5810	39.7
1845	130					4691	569	5260	40.4
1846								5953	
1847	82					3927	687	4614	56.2
1848	113			6000	53.0	4540	781	5321	47.0
1849	153					4527	996	5523	36.0
1850						6284	799	7083	
1852	159					6869	673	7542	47.4
1854	203					10706	1095	11801	58.1
1856	215	9386	1331	10717	49.8				
1857	220	10769	2092	12861	58.4			10417	47.3
1858	247			21226	85.9			18099	73.2
1859	245			16017	65.3			12235	49.9
1861	268			11926	44.5				
1862	283	10668	2250	12918	45.6	5835	1248	7083	25.0
1863	356	10561	3098	13659	38.2	6626	1138	7764	21.7
1864	340	11515	1747	13262	39.0	8102	1411	9513	27.9

(continua)

(continuação)

Anos	Nr.de cadeiras providas	Matriculados				Frequentes			
		Meninos	Meninas	Total	Média Alunos/ cadeira	Meninos	Meninas	Total	Média Alunos/ cadeira
1868	296			14083	47.5			8648	29.2
1869	314			13428	42.7			6778	21.5
1870	344			14667	42.6			8365	24.3
1871	279			15620	56.0			9615	34.4
1872	327			18450	56.4			10008	30.6
1873	503			21182	42.1			11475	22.8
1874	484			20706	42.7			11330	23.5
1875	517			23319	45.1			12793	24.7
1876	516			27104	52.5			13400	25.9
1877	620			26074	42.1			14500	23.3
1878	743	17912	7170	25082	33.7	9440	4155	13595	18.3
1879	756			32297	42.7			18331	24.2
1880	791	23714	9518	33232	42.0	11929	5488	17417	23.3
1881	816			35580	43.6			20074	24.6
1882	984	Ver relatório p 16		39755	40.4			24700	25.1
1883	930			41180	44.2			24087	25.9
1884	941	26536	11287	37823	40.2	14212	2044	16256	17.2
1885	993	26611	12411	39022	39.0	14649	7274	21923	21.9
1886	1080								
1889		28418	15168	43586					

Fontes: Relatórios dos Presidentes de Província, Mourão (1959), *Revista do Ensino* (1927).

preensão da dinâmica de crescimento das cadeiras de instrução pública. Na pesquisa, um de nossos objetivos era conseguir produzir um quadro que nos indicasse a evolução do processo de escolarização ao longo do período estudado⁴. Tais dados são apresentados no quadro a seguir. Apenas os dados do ano de 1889 foram conseguidos no número especial da *Revista do Ensino* de 1927, dedicada às comemorações do Centenário da Lei da instrução pública de 1827.

À primeira vista, podemos perceber que há falta de muitos dados, especialmente no que se refere ao número de meninos e meninas, ficando, portanto, alguns “buracos” no quadro. Isto sem dúvida compromete em muito uma análise mais apurada do processo de escolarização na província mineira. No entanto, este não é o principal comprometimento. Mesmo os números aí colocados são bastante “suspeitos”. A baixíssima confiabilidade dos dados é, ao que nos parece, o maior comprometimento. Dados “redondos” como os 8.000, relativos à matrícula nos anos de 1839 e 1840, os 9.000, relativos ao ano de 1841, e os 6.000 relativos à 1848, são claramente suspeitos.

Confirma nossa suspeita a forma como os presidentes da Província ou seus diretores de Instrução afirmam terem sido produzidos os mesmos. No relatório de 1839, o presidente Bernardo Jacintho da Veiga afirmava o seguinte, após informar alguns dados: “[...] e todas tem sido habitualmente frequentadas por 5:918 alumnos, e 589 alumnas; sendo porem muito maior o numero dos matriculados, que se póde seguramente⁵ calcular em 8:000, à vista dos mappas enviados ao Governo”.

Já no de 1841, afirmava o então presidente Sebastião Barreto Ferreira Pinto:

[...] Dos mappas, e relações nominaes, que os Delegados e Professores costumão enviar a Secretaria da Presidencia extrahio-se o numero dos discipulos, que habitualmente frequentão cada uma destas Escolas, e a tota-

4 Em texto que publicamos na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (n. 195), chamamos a atenção para a necessidade de uma história da estatística educacional no Brasil e discutimos mais detalhadamente os dados apresentados a seguir.

5 Os grifos são nossos.

idade é de 7073, sendo 6:468 meninos e 605 meninas – Ve-se porem dos mesmos documentos que o numero dos matriculados não é inferior a 9:000, sendo já reconhecido que a 4ª parte delles pouco mais ou menos deixa de ter a frequencia habitual em 10 dias em cada mez.

Em se tratando de escolas particulares, cujos dados simplesmente inexistem, a “invenção” adquire contornos ainda mais marcantes. Vale observar este trecho do relatório do vice-diretor geral Antonio José Ribeiro Bhering, em 22 de fevereiro de 1852, sobre as aulas das escolas particulares:

Não tenho dados officiais, que me intruão sobre o numero das Aulas particulares de Instrucção primaria, por que os Delegados não tem podido obter informações exactas á respeito. Mas pelas informações particulares, que me tem chegado, e pelo conhecimento peculiar de algumas localidades, entendo que o numero das aulas particulares é extraordinario, e por isso mui avultado o numero de alumnos que as frequentão. [...] Por tanto tenho calculado sem medo de errar, que pelo menos 6,733 dous terços do numero acima frequentão as aulas particulares. Temos por tanto o numero de todos os meninos de um, e outro sexo, que se applicão ás primeiras letras, em Aulas publicas, e particulares – 16,847, incluidos neste numero os 453, que se applicão aos estudos intermedios.

Podemos começar a perceber como os números eram produzidos com grande dose de aleatoriedade, ou eram claramente inventados, mas apresentados como se fossem certeza quase absoluta de que refletiam a realidade. Aqui se aplica, parece-nos, de forma cabal a afirmativa de Besson (1997) segundo a qual “este é o esquema da observação estatística, que é um processo de produção dos ‘fatos’. A cada estágio, vemos que a dificuldade provém de que os ‘fatos’ observados nunca são a ‘realidade verdadeira’, mas uma certa imagem desta realidade”⁶.

No entanto, é preciso observar que essa operação de produção de dados surpreendida por nós nos e a partir dos relatórios reflete, também,

6 Jean-Louis Besson (1997).

a enorme dificuldade de o Estado ter acesso a processos mais confiáveis de produção dos mesmos. O que observamos é que o processo de produção de dados não confiáveis passava também pelos encarregados, no escalão inferior, pela coleta e organização dos dados sobre a instrução pública, os inspetores. Estes, devido às mais diversas dificuldades (distância da escola, falta de meios de locomoção, estar cuidando de interesses pessoais, dentre outros), tantas vezes reconhecidas pelos gestores da instrução, não inspecionavam as aulas, mandando para a Diretoria de Instrução Pública os números que lhes eram enviados pelos próprios professores.

Percebe-se, portanto, que no centro da produção dos dados não confiáveis está um Estado muito pouco estruturado, o qual não consegue, minimamente, profissionalizar seu corpo de inspetores, fazendo com que seja necessário, quase sempre, tomar como base os dados produzidos pelos próprios professores. No entanto, os mapas dos professores apresentam também dados complicados. Os professores deveriam apresentar ao governo os mapas da matrícula de suas aulas. Só que eles só recebiam os vencimentos (ordenados) se tivessem um número mínimo de alunos, que variava de época para época. Como os inspetores não faziam sempre “visitas surpresas”, os professores lançavam nos relatórios um número de alunos frequentes maior (ou no mínimo igual) que a exigência mínima. Vale observar o que disse a respeito o presidente Francisco José de Sousa Soares d’Andrea, em 1844:

Como pelas leis mineiras devem ser abolidas as escolas que não tiverem ao menos 24 discipulos, são obrigados os chefes de familia a mandarem seus filhos ás escolas; e tem os mestres gratificações além dos ordenados, segundo o numero dos discipulos que as frequentão: tudo se arranja muito bem. Os pais matriculão os filhos, e não os mandão á escola; e os mestres enchem as suas relações de nomes de individuos que existem sim, mas que nunca lhes entrão em casa, e poem-lhes os dias de frequencia que bem lhes parece. Estes mappas vão ás mãos dos delegados, que, em não sendo activos e capazes de surprenderem uma ou outra escola para lhes compararem o numero de discipulos dos mappas com os que effectivamente encontrarem, tem de se guiar por informações, e quando outras rasões não tenham, só por

não perderem o pobre do mestre de escola, que é pai de família, dão os mapas por exactos, o governo manda pagar, e a lei fica illudida.

Portanto, o “drible” que professores e funcionários da instrução davam na lei não passava despercebido ao governo, apenas ele não encontrava um meio eficaz de controlá-los. Era também, de certa forma, necessário que se acreditasse nos relatórios e mapas dos professores, já que os presidentes tinham que dar conta dos números da instrução. Apresentá-los era, também, uma forma de estar apresentando seu próprio desempenho como presidente e uma justificativa para o significativo investimento financeiro que era feito na instrução pública.

Queremos chamar a atenção para os três elementos centrais do quadro: a matrícula, a frequência e a relação entre estas duas variáveis. No que se refere à matrícula, deve-se notar, em primeiro lugar, um crescimento contínuo, apesar de não linear, do número de crianças matriculadas nas cadeiras de instrução pública primária em Minas Gerais no período imperial. Há, como se pode notar, recuos sazonais no incremento da matrícula, mas isto não invalida a tendência fundamental, que é de crescimento contínuo ao longo do período em questão. Em termos gerais, tomando-se como referência os anos de 1831 e 1889, temos que a matrícula nas cadeiras de instrução pública primária aumentou 15,28 vezes.

É preciso, no entanto, observar a diferença marcante entre o crescimento da matrícula dos meninos e das meninas. Enquanto a matrícula dos primeiros multiplicou-se por 10,5 vezes, a das meninas multiplicou-se por 110 vezes, com um crescimento mais de 10 vezes maior que os primeiros no mesmo período. Pode-se argumentar, e com razão, que o ponto de partida das meninas, com apenas 138 matrículas no ano de 1831, em muito contribui para o fenômeno. Entretanto, parece-nos que este fato revela, também, ao longo do período, um crescimento da importância da educação escolar na província e, mais ainda, uma crescente tomada de consciência para com a educação das meninas, com a conseqüente criação de (algumas) condições para que a mesma se efetivasse, como discutiremos mais adiante.

A respeito dos dados da frequência, é preciso que se diga, em primeiro lugar, que os mesmos são os menos confiáveis do conjunto, conforme

já dissemos anteriormente. Eles são os que mais estão sujeitos a erros e fraudes das mais diversas naturezas. Por isso mesmo, é preciso que se duvide dos dados relativos à frequência, sobretudo aqueles apresentados até o ano de 1859: nada encontramos que corrobore com a idéia de uma frequência tão alta no período (entre 76,4% e 88,7%). Nestes mesmos termos, só que em sentido contrário, não encontramos razões que justificassem a grande queda da frequência no ano de 1884, determinada, sobretudo, pela diminuição acentuada, ao que tudo indica, da frequência das meninas naquele ano. Talvez seja mais verdadeira uma taxa de frequência em torno de 50 e 60%, conforme aquela apresentada no período de 1862 a 1885. De todo modo, esta é uma taxa de frequência muito baixa, se considerarmos todas as “facilidades” legais para a obtenção da mesma: em certos momentos, a criança pode ficar até 3 meses sem comparecer à escola e continuar sendo considerada freqüente.

Há, aqui também, uma marcante diferença entre meninos e meninas. De uma forma geral, pode-se observar que enquanto o número de meninos considerados freqüentes aumentou 2,47 vezes entre 1839 e 1885, o número de meninas aumentou 12,34 vezes no mesmo período. No entanto, de novo, os números são enganadores. Conforme já dissemos, é muito pouco provável que a taxa de frequência no ano de 1839 seja mesmo de 81,3% dos meninos e das meninas matriculadas. É, sobretudo, de se duvidar que 5.918 meninos tenham freqüentado as cadeiras de instrução pública primária naquele ano, cujo número total de matriculados foi apurado (sabe-se lá como!) em 8000. Como nossas contas tomam, para o caso da frequência, o ano de 1839 como ponto de partida, é provável que, ao longo do período, a frequência dos meninos tenha aumentado mais do que 2,47 vezes.

Para que possamos compreender mais precisamente o processo de escolarização na província seria preciso comparar, ainda, o número de alunos com o número da população total, ou, mais especificamente, com a população em idade escolar. Reside aqui um dos nossos grande problemas.

Em primeiro lugar, temos poucos dados sobre toda a população durante todo o período. Segundo Martins (1990), o censo que aconteceu em Minas entre 1833 e 1835 apontou mapas da população de 330 distritos,

ou seja, 79,6% do total. Apesar de ter sido um censo “complicado” por vários motivos⁷, ele aponta um número de almas pelo qual podemos ter uma base do número total da população. Segundo a pesquisadora, Minas tinha, em 1833, uma população total de 624.617 almas. Apenas a população livre poderia ir à escola, e esta foi calculada em torno de 416.315 pessoas. Pelo quadro podemos ver que em 1833 havia um total de 3.256 alunos freqüentes em 130 cadeiras providas. O que resulta em, aproximadamente, 8 alunos freqüentes por mil habitantes livres.

Para a segunda metade do século, temos alguns dados sobre a população retirados do recenseamento de 1872/73. Em 1872 a população livre era de 1.669.276 almas. Em 1872 havia 18.450 alunos matriculados e 10.008 freqüentes em 327 escolas, o que resulta em aproximadamente 11 alunos matriculados e 6 freqüentes por mil habitantes.

Em segundo lugar, não existem dados sobre a população em idade escolar. Na verdade, a própria expressão “idade escolar” é de difícil aplicação para o período, já que não apenas há uma grande variação das idades em que a criança deve ser enviada à escola, mas também porque um número elevado de escolares está acima ou abaixo das idades regulamentares.

Ao que tudo indica, uma preocupação mais explícita com a organização e apresentação dos dados estatísticos sobre a província, incluindo a instrução pública, parece tomar corpo a partir de 1855, quando, pela primeira vez, uma lei provincial, a de n. 718, autorizou o gasto de 10 contos de reis com a estatística da Província. Em 1863 dois cidadãos, baseados nesta lei, solicitaram da Província o apoio financeiro para confeccionarem um “Diccionario historico, estatistico, topographico, e descriptivo da Provincia de Minas Gerais”, do qual não temos notícia.

Em Minas Gerais, ao longo do período estudado e, mesmo, posteriormente, nas primeiras décadas deste século, muitos gestores do público vão reclamar da ausência de bases estatísticas confiáveis sobre as quais eles pudessem desenvolver diagnósticos, definir prioridades e traçar metas de ação. É evidente que boa parte desses sujeitos acabaram, eles também,

7 Ver Martins, 1990, pp. 15 e 16.

por mitificar a importância da estatística. No entanto, não parece restar dúvida de que eles lidavam com uma dificuldade concreta e, até hoje, desafiadora para o melhor conhecimento da realidade educacional. O conhecimento das formas como lidaram com esta dificuldade é um grande desafio para a história da educação, o qual, uma vez enfrentado, pode revelar-nos importantes facetas da constituição do campo pedagógico.

Cumprido chamar a atenção, nesse sentido, para a face modernizante e racionalizadora do discurso político-pedagógico em relação à estatística, bem como o caráter conformador do campo pedagógico subjacente às práticas e às representações erigidas a partir (e no interior mesmo) desse discurso. Este aspecto, que sem dúvida merece ser mais bem estudado, chama nossa atenção, também, para a relação da educação com outros campos do conhecimento e para as estratégias de apropriação e divulgação do conhecimento utilizadas pelos agentes e profissionais da educação no enfrentamento dos problemas diagnosticados.

3.3. O financiamento da instrução

É interessante observar que na literatura há, por vezes, um desconhecimento quando se trata do investimento na educação no século XIX. É comum encontrarmos afirmações de que não havia investimento financeiro por parte da Província na Instrução. No entanto, em alguns relatórios encontramos o contrário. No relatório do presidente Olegario Herculano d'Aquino e Castro, de 13 de Abril de 1885, encontramos a seguinte afirmação:

Com uma população superior a 2:500,000 habitantes, verifica-se que a frequência escolar na provincia não ascende a 25.000 alumnos. Há 1477 escolas para ambos os sexos; achão-se providas 972 cadeiras, sendo do 1º. grau 712 e do 2º. 260; com o serviço da instrucção gasta a provincia 1,026:523\$333, quasi um terço de suas crescidas rendas, e, entretanto, não satisfazem os resultados colhidos.

Portanto, às vésperas da Proclamação da República, a Província de Minas Gerais, uma das mais significativas no Império, apresentava um

número de alunos inferior a 1% em relação a seu número total de habitantes. Mesmo assim, o investimento financeiro era considerável.

Segundo os anexos do relatório do inspetor da “Meza das Rendas” Affonso Celso d’ Assiz Figueiredo ao vice-presidente da Província coronel Joaquim Camillo Teixeira da Motta, em 16/07/1862, o maior gasto da maioria dos municípios do sul e do norte da província entre 1850 e 1860, foi com a instrução pública. Para citar apenas dois exemplos, a receita da cidade de Três Pontas atingiu um total de 18:465\$928, sendo que apenas com a Instrução Pública foram gastos 12:816\$412, ou seja, 69,4% do total. O segundo maior gasto desta cidade foi com a cadeia pública, 3:061\$306. A receita da cidade de Conceição atingiu um total de 57:102\$590, sendo que com a Instrução foram gastos 44:615\$610 (78,13% do total). O segundo maior gasto foi com a Matriz da cidade, 4:000\$000⁸.

Em certas épocas, o número de escolas ficava delimitado porque as existentes não correspondiam aos anseios do governo, tal como encontramos no relatório do vice-presidente Quintiliano José da Silva, em 08/02/1845:

Pela lei provincial n. 275 ficou limitado o numero das escolas do 1º e 2º grãos, e de instrucção intermedia: esta medida não deixa de ser a muitos respeitos prejudicial, mas eu entendo que, em quanto não melhorarem nossos recursos financeiros, nada devemos innovar a este respeito.

Em 30/06/1867, o presidente João Saldanha Marinho iniciava, desanimadoramente, seu relatório: “Pelo que pertence á instrucção publica, é forçoso confessar que acha-se ella sómente como um onus dos cofres provinciaes, mas sem proveito dos habitantes desta provincia”.

Como pudemos constatar, quando relacionamos os investimentos na instrução como os orçamentos provinciais, eles não eram assim tão par-

8 A título de exemplo, pegamos aqui uma cidade do sul (Três Pontas) e uma do norte da Província (Conceição). Foram as cidades que mais investiram em instrução pública naquele ano (1862). Sabemos que é preciso investigar mais a respeito do financiamento na província.

cos quanto se imagina ou se descreve. No entanto, como disse um dos presidentes, a sensação demonstrada pelos relatórios é a de que *os resultados práticos não acompanhavam os índices do investimento financeiro*. Entre a grande importância atribuída à instrução e a operacionalização de fato de uma política que a concretizasse interpunham-se elementos de várias ordens, entre eles, sem dúvida, a baixíssima capacidade de arrecadação da província e a luta dos grupos dominantes pelo investimento em outros níveis de instrução que não o primário, como o financiamento de colégios secundários particulares.

3.4. Profissão docente, formação de professores e escolas normais

Durante o processo de escolarização do século XIX, foi sendo construída a idéia de que as mulheres deveriam entrar para o magistério. Tal questão está, por um lado, claramente relacionada à presença, ou não, das meninas no universo escolar. Assim, se em 1839 havia 589 meninas freqüentes em escolas para o sexo feminino, em 1885, as meninas já somavam 7.274, fenômeno que traz mudanças significativas para a composição do magistério primário, uma vez que, em regra, apenas as mulheres podiam dar aulas para as meninas.

Como muito já se chamou a atenção, o fato de as meninas entrarem na escola não significou que tiveram a mesma instrução que os meninos. Tanto do ponto de vista legal como da política mais geral da instrução tinha-se, durante todo o período analisado e mesmo posteriormente, muito claro que o ensino na escola, para meninos ou meninas, deveria ser diferenciado. Dizia o presidente Francisco José de Sousa Soares d' Andrea, em 23/03/1843:

Na instrucção primaria só se deve ensinar, quanto for indispensavel á todas as classes para os uzos ordinarios da vida, e para preparo de mais elevada instrucção [...]. Devem os Mestres ser capazes de ensinar aos meninos o seguinte. Ler, escrever, contar as quatro primeiras operações da Arithmetica, quebrados, raizes quadradas, e proporções [...] (cita alguns ensinamentos práticos, como os de pedreiro). As Mestras ás Meninas: de-

vem ensinar-lhes tudo quanto convem que saiba huma mulher, que tem de ser a criada de si, e de seu marido; por isso a sua educação deve limitar-se a saber ler, escrever, e contar até as quatro primeiras especies de Arithmetica, e todos os mais trabalhos de huma mulher no interior de sua casa.

Outros ideais e conteúdos da instrução primária serão, também, sempre lembrados pelos presidentes, como o faz o presidente Bernardo Jacintho da Veiga, em 01/02/1840:

Não basta que um Mestre seja exacto em leccionar por todo o espaço de tempo, que os Regulamentos marcão; não basta que elle ensine todas as materias que a Lei designa; deveres mais sublimes e de maior importancia tem a cumprir aquelle, a quem está confiada a educação moral e religiosa da mocidade, aquelle que tem de dirigir o desenvolvimento de sua intelligencia, de communicar-lhe as primeiras noções do bem, e do mal, do justo e do injusto, de indicar-lhe finalmente a estrada, que pode conduzir o homem á verdadeira felicidade.

No início do século, era difícil conseguir mulheres que quisessem ser professoras. A idéia de que as mulheres eram mais competentes que os homens para o exercício da profissão docente foi sendo construída aos poucos, em falas como esta, do presidente Sebastião Barreto Pereira Pinto, em 04/02/1841:

Das 20 Professoras, que actualmente tem a Provincia, se algumas há, que seião menos habeis do que outras, o que não deve admirar, se se reflectir que nos diversos ugaes não são igualmente faceis os meios de instrucção, estou com tudo persuadido que todas ellas sabem conduzir-se com a dignidade propria do lugar, que occupão na Sociedade, e que as suas discipulas, quando não fiquem perfeitamente instruidas, adquirirão pelo menos os principios de uma depurada e virtuosa educação, que mais que tudo devem concorrer para a sua futura felicidade.

Já o presidente Bernardo Jacintho da Veiga, em 1838, ressaltava a dificuldade de conseguir tais virtuosas mulheres para o magistério e in-

dicava as razões: “E maior embaraço se encontra ainda no provimento das Cadeiras destinadas ao Sexo feminino, por diversas razões, que são bem obvias, como, por exemplo, o natural acanhamento, que por ora se observa nas Senhoras do nosso Paiz para o exercicio de funcções publicas”.

No entanto, a lenta mas decisiva entrada do Estado nos negócios da instrução significou também a paulatina e decisiva produção da idéia de que o fracasso da escola e das políticas educacionais tinham um grande responsável: o professor. A partir do final dos anos 30, mais e mais vai-se demonstrando e produzindo a noção da incompetência do mestre, como o faz, em seu relatório, o presidente Quintiliano José da Silva, em 03/02/1846:

Do mesmo mappa se vê que estas escolas são frequentadas por 5:953 alumnos, numero este que por forma alguma corresponde a mais de hum milhão de habitantes, que provavelmente tem a Provincia. Diversas causas se podem assinar á este phenomeno, mas a principal á meu ver é o descredito, em que em grande parte tem cahido as escolas publicas, descredito, que evidentemente se funda: 1º na inhabilidade dos professores, salvas mui honrosas excepções; 2º nos poucos recursos materiaes, de que elles dispõem no cumprimento de seus peniveis deveres. Entretanto não era possivel que succedesse de outra sorte, por que sendo tão mesquinhos os ordenados dos professores, e commumente tão mal pagos, só acceitão, e procurão este pezado onus aquelles, que absolutamente não podem encontrar outro meio de vida.

A “culpa” pelo fracasso da instrução é quase sempre designada aos professores. Os trechos seguintes, extraídos de relatórios diferentes, apontam para este fato:

Há muito se diz, e nós o temos experimentado – a escola é o mestre –: n’aquella se reverberão todos os vicios e defeitos, como as virtudes e conhecimentos deste. E é esta incontestavelmente uma das mais profundas raizes do mal entre nós: o pessoal encarregado do magisterio, especialmente na instrucção primaria, é em geral ignorante e mal educado [Presidente coronel Joaquim Camillo Teixeira da Motta, em 01/08/1862].

Sem uniformidade o ensino é dado á bel prazer dos professores, visto que não há methodo, nem compendio adoptado para as escolas da provincia, resultando deste facto as consequencias que não podem escapar á vossa alta apreciação. [...] Em geral, sinto dizer-vos, são as escolas dirigidas por professores quasi sem habilitações: no magisterio tem-se acastelado a ignorancia e a inepecia, salvas muito poucas excepções [Presidente João Saldanha Marinho, em 30/06/1867].

Não há muita razão em attribuir o mal da instrucção antes a incapacidade e deleixo dos professores, do que á falta absoluta de bom methodo de ensino. Ambas as causas actuão e são bem funestas. Há, segundo sou informado, alguns professores excellentes, mas são poucos, e outros, embora cumprão seus deveres com dedicação, os seus discipulos pouco obtem, por que não conhecem os meios proprios de ensinar, de transmittir o que sabem [Presidente Antonio Luiz Affonso de Carvalho, em 02/03/1871].

[...] Para se ajuizar do professorado, basta ler os ultimos relatorios dos inspectores geraes. No de 1882, disse um: “confesso, com dôr, mas forçoso é fazel-o, que o professorado da instrucção primaria é em geral baldo da precisa habilitação”. No de 1885, disse outro: “o magisterio primario achase entregue em sua quasi totalidade a individuos semi-analphabetos”. E o actual inspector torna saliente o estado “de atrazo e de corrupção” em que se acha o professorado [Presidente Manoel do Nascimento Machado Portella, em 13/04/1886].

Quando se queria mostrar que estava “tudo bem”, elogiava-se a administração, a legislação, os atos do governo. Quando se queria mostrar como as coisas iam de mal a pior, quase sempre os professores recebiam a culpa. Alguns presidentes e diretores de instrucção acreditavam e afirmavam que o ensino só melhoraria com a criação de uma Escola Normal. Este fato aparece nos relatórios desde o início do século.

Por outro lado, desde muito cedo, como pudemos ver, e de maneira reiterada, a situação do professorado, sua formação e presumida baixa longevidade na atividade docente, são de conhecimento dos presidentes e demais autoridades que, em seus documentos, não deixam de focar o tema, tal como o faz o presidente Carlos Carneiro de Campos, em 25/03/1858:

Adestremos os candidatos ao professorato nas materias que deverão ensinar um dia por meio de ensaios theoreticos e praticos onde exhibão provas de instrucção moral, e religiosa, onde se preparem com as dispeusaveis luzes da leitura, calligraphia, dos diversos systemas de orthographia, principios da grammatica portugueza, e nos da Pedagogia.

Acompanhada da elevação dos vencimentos de maneira a convidar e a reter na carreira um pessoal intelligente e digno da honrosa profissão do magisterio, accredito que esta medida produzirá entre nós os sasonados fructos, que outros paizes, onde forão aquellas instituições bem comprehendidas e sinceramente realisadas, vão logrando.

As Escolas Normais criadas, a princípio em Ouro Preto, e depois em outras cidades da Província, estavam sempre abrindo e fechando, não se mantinham com uma certa freqüência⁹. Quando não existiam, falava-se da necessidade urgente de se criá-las. Quando estavam abertas, não serviam para o motivo pelo qual funcionavam, ou seja, formar professores.

A Escola Normal estabelecida n'esta Cidade muito longe está ainda de corresponder ás vistas patrioticas de um dos meus Antecessores, que a fundou. Como todas as instituições novas, ella lucha com os prejuisos do tempo, e direi mesmo que com a falta de systema [Presidente Bernardino José de Queiroga, em 02/08/1848].

Tendo sido fechada em 1852, a Escola Normal é reaberta em 1871, iniciativa esta justificada pela importância da formação dos professores, sem descuidar, no entanto, mesmo apenas no discurso, da elevação dos vencimentos da categoria.

Á par da criação das escolas normaes devem se augmentar os vencimentos dos professores. Não se pode esperar que procurem seguir carreira tão pouco retribuida aquelles, que, depois de instruidos nas escolas normaes, sejam convidados para outros empregos com esperanza de um futuro lisongeiro [Presidente Antonio Luiz Affonso de Carvalho, em 02/03/1871].

9 Sobre a Escola Normal criada em Ouro Preto, em 1835, consultar Rosa, 2001.

3.5. Métodos de ensino–aprendizagem

No decorrer do século XIX, a escola obteve um lugar de destaque como transmissora de saberes. Os métodos utilizados pelos profissionais da educação eram todos voltados para um modelo prático de funcionamento da sala de aula. Pensar método era pensar na forma de organizar a escola, organizar a classe. A idéia central era racionalizar a ação pedagógica de forma a assegurar rapidez, eficácia e economia no ensino. Portanto, podemos interpretar que os métodos utilizados não eram propriamente métodos de ensino.

Até o início do século XIX, tem-se notícias apenas da utilização do *método individual*, ou seja, o professor chama para perto de si cada aluno e lhe dá atenção por alguns minutos, o que tornava a disciplina praticamente impossível de ser conseguida¹⁰. A partir de 1825, começam a circular, nas páginas do jornal *O Universal*, numa clara intenção de pregar a generalização da instrução a todas as camadas da sociedade, as vantagens da utilização do *Método Mútuo* nas classes de primeiras letras. Na década de 1840, circulavam entre os mestres as vantagens do *Método Simultâneo*, afirmadas pelas memórias do professor Francisco de Assis Peregrino¹¹. Apesar das tentativas de mudanças, é comum encontrarmos nos relatórios de presidentes de Província e nos escritórios de delegados literários muitas críticas e reclamações em relação a esses métodos.

Estes dois últimos métodos funcionavam, basicamente, da seguinte forma: no método simultâneo, havia um sistema com monitores meninos que auxiliavam o professor em algumas de suas tarefas, com a classificação dos alunos em grupos do mesmo grau de adiantamento. O professor dava-lhes os mesmos estudos, livros e deveres; lecionava a muitos e tinha constantemente em exercício todas as classes de uma escola. Ele leciona-

10 Faria Filho e Bastos, 1999.

11 Este professor foi enviado à França pelo governo mineiro para estudar as inovações pedagógicas naquele país e, ao retornar, escreveu um relatório, intitulado por ele de *Memórias*, o qual era, segundo Rosa (2001), estudado na Escola Normal de Ouro Preto, da qual Peregrino foi o primeiro diretor.

va a cada classe separadamente. Os monitores apenas auxiliavam em tarefas como correção de exercícios.

O método mútuo, também chamado lancasteriano, funcionava de forma semelhante, só que o professor só ensinava aos monitores, que ensinavam aos outros meninos. Cabia aos monitores dar a lição, passar os exercícios, corrigi-los, castigar os alunos, e assim por diante. Os divulgadores deste método defendiam que, com ele, um só professor poderia ensinar a “até mil alunos”. Seu defeito, além da grande algazarra que os monitores aprontavam em sala de aula, era a questão moral que se colocava: poderia um menino ensinar, avaliar e, inclusive, castigar outro menino? Esse não é o papel do professor?

Nos meados da década de 1840, criou-se o *ensino misto*, com o objetivo de unir as vantagens do método simultâneo e do mútuo. Encontramos em vários relatórios referências a estes métodos, na maioria das vezes, ligado à competência dos professores. Em 01/12/1832, o presidente Manoel Ignacio de Mello e Souza assim se expressava:

As Escollas Lancasterianas, que tanto prosperão na Europa, pouco fructo tem produzido entre nós. Collegios organizados de maneira, que anime seus Directores, e suavise as despesas aos Pais de familias, dando fundadas esperanças aos alumnos aproveitados, me parecem os mais proprios para promover a Instrucção, e mesmo para formar o Character Nacional [...].

No relatório de 1840, diz o presidente Bernardo Jacintho da Veiga:

Quanto ao methodo, cumpre-me observar que tendo sido quasi abandonado o ensino mutuo, que se adoptara em algumas escolas da provincia, voltou-se ao systema individual, até que a Assembléa, bem penetrada da necessidade de substituil-o, ou melhoral-o, decretou na lei n. 13 que á expensas dos cofres publicos fosse contractados quatro cidadãos para instruirem-se no methodo mais expedito, e ultimamente descoberto, e praticado nos paizes cultos.

Quando Peregrino retornou da Europa trazendo as inovações pedagógicas do método simultâneo, novos ânimos assomaram a Assembléa

Legislativa. Foram mandados imprimir compêndios e tabelas para o ensino do novo método na Escola Normal da capital, mas, com a morte de Peregrino, o ensino através do novo método ficou mais uma vez esquecido, acontecendo, então, o que já citamos, alguns professores ensinando pelo método individual, outros, pelo mútuo, outros, ainda, pelo simultâneo. O presidente Quintiliano José da Silva, em 03/02/1846, constatava:

Tendo-se malogrado os que a Província empregou para obter o melhor methodo pratico para o ensino primario, convem que de alguma sorte se remedeie este mal. Fundado n'estes principios nomeei huma comissão para examinar as escolas publicas d'esta Capital, o methodo de ensino n'ellas seguido, e propor as bases para se fundar a Escola Normal, e em resultado expoz a Comissão o que todos já sabiamos, isto he, que essas escolas se achavão no mais lamentavel estado. Parece que hum mao fado nos tem perseguido á este respeito, pois que da antiga Escola do Ensino Mutuo, não existe hoje hum só objecto por pequeno que seja; pelo que a Escola está montada com os utensilios da Escola Normal, fundada pelo fallecido Peregrino, mas esses mesmos tão disimados, e destruidos, que quasi para nada servem.

Assim, durante praticamente todo o século XIX, os métodos de ensino tiveram importância central nas discussões acerca da instrução, sendo um dos temas que mais preocuparam os presidentes e a Assembléia Legislativa.

3.6. Instalações/espaço físico

Em sua maioria, as escolas públicas de instrução primária funcionavam na casa do professor, ou em casa alugada por ele para este fim. Durante todo o período compreendido pelos relatórios, uma parte dos financiamentos era destinada ao repasse do aluguel das casas aos professores, mas nem todos os professores gozavam deste benefício. Estes estabelecimentos eram normalmente citados como locais impróprios para o ensino, insalubres, sujos, de chão de terra batida, sem ventilação. Outro

inconveniente era o fato de o professor morar na casa, o que fazia com que ele se distraísse facilmente com assuntos domésticos. Em 04/02/1847, o presidente Quintiliano José da Silva afirmava:

Resultando do que tenho exposto a necessidade de se uniformizar o systema de ensino em toda a provincia, e não podendo ter isto lugar em quanto não houver casas proprias, com as commodidades, e utensis precisos para o estabelecimento das escolas, parece urgente que ao menos pelo que diz respeito ás escolas de meninos das cidades, e villas sejam as camaras municipaes, visto que os cofres provinciaes ainda não podem carregar com esta despeza, obrigadas a apromptar as casas com as dimensões, planos, e utensis, que forem marcados pelo governo, ainda que para este effeito estabeção alguma imposição (no consumo da aguardente por exemplo) com a qual possam occorrer a uma despeza de tão transcendente utilidade, não devendo ter lugar a creação da escola, sem que primeiro satisfação a esta condição.

O regulamento n. 28 de 10/01/1854 exigia casas arejadas e espaçosas, utensílios indispensáveis ao ensino, auxílios financeiros para os alunos pobres, prêmios aos melhores alunos. Na prática, as instalações das escolas eram precárias e os materiais poucos e ruins, como encontramos no relatório do presidente Venancio José de Oliveira Lisboa, em 01/09/1873:

As escolas achão-se quasi inteiramente desprovidas de predios appropriados em que funcçionem, e de tudo o mais que exige a regularidade do ensino. Felizmente a iniciativa individual vae-se desenvolvendo em prol da instrucção, e auxiliando o empenho com que os poderes publicos attendem a tão importante assumpto. Já em alguns pontos têm sido offerecidas casas para escolas e em outros fundão-se sociedades para o mesmo fim.

O relatório de 06/03/1875 cita vários casos de doações particulares e fundações de associações para o melhoramento da instrução no interior da província.

3.7. *Materiais didáticos*

Ao projetarem as políticas de instrução e ao buscarem realizá-la, os presidentes e seus prepostos não deixam de atentar para a sua materialidade. Uma história da *cultura material escolar*, tal qual vem sendo desenvolvida no âmbito de nosso grupo por Cynthia Greive Veiga (Veiga, 2000), pode nos revelar muito de como a escola primária veio se institucionalizando entre nós, uma vez que é, também, em sua materialidade que a escola se faz, se conforma enquanto instituição. Não deixa de chamar a atenção, no caso dos documentos que estamos analisando, que a preocupação com os materiais escolares, por sua vez, nos revela outra questão: a atenção dada à educação das crianças pobres. Veja-se, a seguir, como tais questões são quase sempre enfocadas:

Apesar de se ter necessariamente aumentado a despeza com aluguel de casas para algumas aulas, e com a compra dos objectos indispensaveis para o ensino dos meninos pobres, eu não posso prescindir de lembrar-vos novamente a conveniencia de ser o governo authorisado á despendere alguma quantia com a compra de premios, que sejam distribuidos aos que mais se distinguirem por sua moralidade, e applicação [Presidente Bernardo Jacintho da Veiga, 01/02/1839].

Uma vez que a escola e as formas de compreensão das mesmas vão se tornando complexas, vão-se exigindo materiais cada vez mais variados. Tais materiais, na cena da escola, podem, no entanto, cumprir funções as mais diversas:

Tenho posto particular cuidado em fazer distribuir, como é possível, pelas escolas algum papel, pennas, e outros objectos indispensaveis para o ensino, despeza esta, que deve ir em augmento, tanto por ser manifesta a necessidade de compendios adaptados ao systema, e acomodados á comprehensão, e gráo de adiantamento dos alumnos das diversas classes, como por que taes objectos devem ser dados não só como auxilio aos pobres, mas tambem como premios aos que se distinguirem por sua conducta, e applicação [Presidente Bernardo Jacintho da Veiga, 01/02/1840].

Além desses elementos acima aludidos, nossos documentos nos revelam, também, o aparecimento gradativo dos impressos escolares, sejam estes destinados aos alunos ou aos professores. Não falta aos gestores da província preocupação em atender as demandas de ambos os sujeitos e, de um modo geral, das novas exigências da escolarização.

O governo tem feito distribuir aos meninos pobres que frequentão as escolas os objectos indispensaveis para o ensino, como o permitem os meios à sua disposição, e julga conveniente fazer ainda maior despeza com a compra de compendios, e de diversas obras, cuja lição pode muito interessar não só aos discipulos, mas tambem aos professores, e professoras, como sejam o “Curso normal de Degerando”, e “Cartas de uma americana sobre a educação das meninas”, traduzidas pelo Dr. João Candido de Deos e Silva, das quaes já em outras provincias se tem feito o devido apreço [Presidente Sebastião Barreto Pereira Pinto, 04/02/1841].

3.8. *Questões raciais e de classe*

A questão das classes sociais aparece em alguns poucos relatórios, quase sempre ligada à obrigação social dos pais e tutores de mandarem seus filhos à escola, que eram também vistos como os melhores fiscais que os professores teriam. Em alguns relatórios, os presidentes contam da doação de livros e materiais didáticos a meninos pobres. O que não aparece em nenhum relatório é sobre a educação dos meninos filhos de escravos¹².

O art. 12 da lei n. 13 obriga os pais de familia a darem a seus filhos a instrucção primaria do 1º gráo, cominando-lhes multas no caso de faltarem a este preceito, e esta disposição subsiste, posto que modificada pelo art. 3º da lei n. 62. Não sei se a instrucção assim dada por meios obrigatórios tem algumas semelhanças com o modo antigo de fazer cathecumenos a força

12 Pela lei, apenas as pessoas livres tinham direito (e dever) de frequentar a escola. Para maiores informações sobre este assunto, ver Marcus Vinicius Fonseca, 2000.

d'armas. Há muitos pais que nem podem mandar seus filhos ás escolas por não terem com que os vistão, e a quem se acha em taes circumstancias cabe muito mal uma multa [Presidente Francisco José de Sousa Soares d' Andréa, em 1844].

O mesmo presidente, depois de dizer o que os meninos deveriam aprender, citado acima, diz o seguinte:

Estas cousas são todas aos homens de campo, e aos homens de qualquer mister na Sociedade, e poucos precisão de mais, e por isso escusado he perderem o seu tempo em aprenderem o que lhes não convem. [...] Todas as pessoas que por seus meios, talentos, ou condição devão, ou possão adquirir maiores conhecimentos, e destinar-se á funcções mais altas na Sociedade devem habilitar-se com a instrucção primaria, como outro qualquer individuo, e depois de approvadas nesta, he que devem passar á instrucção secundaria, e isto tanto para meninos, como para meninas.

A escola era vista, portanto, como meio de aprendizagem de conhecimentos básicos, necessários à vida cotidiana, e não como meio de ascensão social. Um dos presidentes, inclusive, pergunta-se o que seria do mundo se todos os homens fossem filósofos e cientistas.

Em um número significativo de relatórios a questão da educação indígena aparece como obrigação de criação de escolas para meninos e meninas índias, numa tentativa de fazer com que eles se adaptassem à cultura branca. As meninas eram, na maioria das vezes, mandadas a conventos para servir às freiras. Este item aparecia separado da instrução pública, normalmente denominado “catequese e civilização dos índios”¹³.

3.9. Educação, família e igreja

Estes são temas que aparecem com menor frequência nos relatórios.

13 Para melhor aprofundamento do assunto, ver Marcilene Silva, 2000.

Os pais tanto eram lembrados como os melhores fiscais da instrução, como os que fingiam não ver os péssimos hábitos dos professores. Eles eram obrigados a mandar os filhos à escola, e corriam risco de receberem multa caso não o fizessem, mas a fiscalização era tão parca que, durante todo o período, não soubemos de nenhum pai ou responsável que tenha sido multado. A pobreza do interior da província também era lembrada, como no trecho que já citamos, quando os pais não tinham dinheiro nem para vestir os filhos. Assim encontramos no relatório do presidente Antonio Paulino Limpo de Abreu, em 01/12/1833:

Esta observação vos fará sentir o quanto este numero de alumnos é desproporcionado, e diminuto em relação à população, que temos até a idade de 15 annos, e às escolas publicas, que pagamos. Assim, podemos rasoavelmente acreditar, que isto procede do concurso simultaneo de trez causas: 1° de que os Pais de familias não curaô, como lhes cumpre, da educação primaria de seus filhos: 2° de não terem os Professores publicos um interesse immediato no augmento do numero de seus discipulos: 3° da alluvião que há de Escolas particulares, as quaes fóra de toda a inspecção do Governo, não offerecem garantia alguma á educação da mocidade, já quanto á pericia, já pelo que respeita à moralidade dos Mestres. Parece-me indispensavel despertar os devêres paternos por uma medida, que seja appropriada; excitar o interesse dos Mestres, diminuindo os Ordenados, e concedendo gratificações, que sejaô reguladas pelo numero de discipulos, que tiverem, e ultimamente intervir na liberdade de estabelecer Escollas particulares, exigindo dos Professores algum exame, e habilitaçô perante as Camaras Municipaes, que julgando-os idoneos, hajaô de dar-lhes licença para ensinarem, mediante uma taxa modica, que reverta em beneficio de suas rendas.

Por outro lado, os pais que não estavam satisfeitos com os resultados obtidos pelos filhos na escola apenas os retiravam dos estudos, sem fazer as devidas reclamações ao governo.

Ensina-se nas nossas escolas, com pequena differença, como há trinta ou quarenta annos passados ensinavão os mestres no antigo regimen. Os pais

aborrecidos de terem os filhos por muito tempo nas escolas, os retirão depois de dous ou tres annos, assignando apenas muito mal o nome e soletrando um, ou outro manuscripto [Presidente Antonio Luiz Affonso de Carvalho, em 02/03/1871].

A igreja propriamente não era citada, mas questões morais estavam sempre presentes. Em Mourão¹⁴, encontramos que aos sábados havia uma hora de aula de Doutrina Cristã. Por outro lado, impulsionados pelo recrudescimento da ação conservadora posta em marcha no início do segundo reinado e, certamente, pelo fantasma presente, nas Minas Gerais, da Revolução Liberal de 1842, a qual contou com a participação de um grande número de professores, os presidentes da província, tal como o fizeram outros líderes políticos, retomam a temática da liberdade e da igualdade, só que agora numa perspectiva claramente conservadora, como o faz o presidente Francisco José de Souza Soares de Andrea, no já citado relatório de 1843:

Tanto os homens, como as meninas devem aprender a Doutrina Christã por hum so Cathecismo determinado pelo Governo. Devem alem disto aprender os deveres da Sociedade por hum outro Cathecismo Civil, cujos principios se deduzão do primeiro, como fonte da verdadeira moral. De taes Cathecismos devem banir-se as palavras enganadoras de liberdade, e igualdade, com que se costuma engodar o povo rude, por que essas liberdades, e igualdades ninguem as deve tomar por si mesmo. As Authoridades, he que devem ser obrigadas á sustenta-las em virtude da Lei.

3.10. *Escolas particulares*

O governo sempre teve dificuldades de lidar com a questão das escolas particulares na província. Isso porque, se a fiscalização da instrução era precária para as escolas públicas, para as particulares ela se tornava praticamente impossível. Porém, os colégios particulares de maior vulto

14 Mourão, 1959, p.42.

na província sempre obtiveram quantias razoáveis de financiamento, em troca de educarem um número pequeno de alunos pobres. Em 1854 foram gastos 20:000\$000 com auxílio aos colégios particulares, de um financiamento total de 210:017\$000 para a instrução, ou seja, quase 10% do total. Nesta época, o colégio Caraça, auxiliado com 5:000\$000, tinha que receber dez meninos pobres.

Em 03/02/1846, o presidente Quintiliano José da Silva sugeria:

Facilite se quanto fôr possível o ensino particular: tenha o governo a inspecção em todas as escolas particulares: mas não se imponhão outros onus á estes professores, e Collegios, porque vós sabeis que para estes são os pais de familias os melhores fiscaes que podemos achar.

O número de alunos matriculados e freqüentes nas escolas particulares é praticamente impossível de ser calculado, como vimos no item referente à estatística. Segundo o vice-presidente Joaquim Camillo Teixeira da Motta, em 01/08/1862, “posto que haja na provincia grande numero de escolas particulares, não estou habilitado a apresentar-vos o numero de alumnos que as frequentão, por falta de dados”. Tal questão é retomada poucos anos depois quando, em 30/06/1867, dizia o presidente João Saldanha Marinho, após citar alguns poucos colégios: “além dos estabelecimentos de educação que acabo de mencionar, só temos na provincia collegios particulares, dos quaes não posso dar a V. Ex. conta minuciosa, porque não sei o que conscienciosamente podesse affirmar ácerca delles”.

Até o final do Império, não se sabia com exatidão o número de escolas particulares na província, quem eram os professores que nelas lecionavam e quantos alunos as freqüentavam. A dificuldade de se obterem informações mais precisas acerca das escolas particulares não impedia que sobre elas se fosse construindo um consenso: eram melhores do que as escolas públicas. Tal superioridade era produzida tanto no que se refere à escola primária quanto secundária. Em seu relatório o presidente Herculano Ferreira Penna, em 25/03/1856, afirmava:

Á superioridade, que por causa do internato tem os collegios particulares sobre as aulas publicas, alem do natural empenho de aproveitarem os pais

de famílias os talentos de seus filhos, attribuo tão crescido numero de collegios, e quando todos não se possuem sustentar, ou por serem prejudicados pela concurrencia, ou por faltar-lhes pessoal habilitado para o magisterio, ou em fim por má direção economica e disciplinar, é provavel que alguns mais solidamente organizados se mantenhão, principalmente auxiliando-os a Administração Provincial.

Tal perspectiva comparativa, em boa parte das vezes destituídas de bases objetivas, fez história entre nós, como podemos observar ainda hoje. A sua estruturação discursiva se deu, no entanto, como estamos vendo, ainda no século XIX, e teve a participação decisiva dos próprios gestores do público, como podemos observar no relatório do presidente Antonio Gonçalves Chaves, em 02/08/1883:

Creio que não temos mais de 3/8 da nossa população que sabe ler e escrever. Como explicar-se a decadencia da educação popular? É que, nos primeiros tempos da nossa vida política, o ensino particular e livre substitua em grande parte o ensino publico e o excedia em vantagens. Ao em vez do que acontece nos Estados Unidos da America, na Inglaterra e em outros paizes da Europa, o ensino official, entre nós, suffocou a iniciativa particular e extinguiu quasi o ensino privado.

Como se vê, a entrada do Estado nos negócios da instrução havia resultado em dois desastres: não apenas não havia conseguido instituir escolas suficientes para a população mas também, e principalmente, havia desestruturado a iniciativa privada na área. Tal argumento, mesmo que não unânime no período, não apenas reconhecia/produzia a superioridade das escolas privadas mas, muito mais que isso, oferecia claros argumentos em favor do baixo controle público sobre tais iniciativas e, mais grave ainda, justificava o aumento do investimento que já há muito tempo, conforme nossa tradição histórica, o Estado fazia nas escolas particulares, católicas ou não, destinadas à elite mineira e, em alguns casos como o do Colégio do Caraça, à elite brasileira.

4. Considerações Finais

Onde está a política nos relatórios? Qual é a política dos relatórios? Tais perguntas remetem-nos, sem dúvida, para a pluralidade dos momentos e dos modos de fazer a política, e, no nosso caso específico, a política da educação. A ação política está nos discursos e, sem dúvida, nos temas dignos dos mesmos. Produzi-los como dignos de notoriedade e de atenção do executivo e do legislativo provinciais e, quase sempre, de toda a população mineira, explicita uma intencionalidade política direcionada e articulada pela idéia de educação como um ato e uma condição da civilidade.

Nos relatórios analisados foi possível perceber uma discussão relacionada aos problemas da instrução pública presentes na província mineira, na perspectiva das elites políticas. Através da problematização destas fontes, entre outras, é possível produzir uma maior visibilidade a respeito da instituição de uma cultura pedagógica em Minas Gerais no século XIX.

De uma forma ou de outra, os dados oficiais são os que, inclusive nos dias de hoje, são apresentados à sociedade como um todo, mesmo que camuflados. No entanto, eram discutidos e tinham a pretensão de apresentar e difundir uma verdade, a verdade dos números, e, por isso, são importantes e capazes de dar sua contribuição para o entendimento da história da educação mineira no século XIX.

As análises apresentadas neste texto apontam, entre outras, a necessidade de darmos continuidade às investigações sobre a utilização da estatística na educação brasileira e mineira, pois percebemos que de fato ela constituiu-se como um dos instrumentos mais importantes no processo de construção de uma visibilidade e de produção do campo da educação no final do século XIX e início do século XX.

É importante ressaltar que as análises apresentadas sobre os usos das informações da educação apresentaram revelações surpreendentes sobre a forma como o campo da educação foi sendo produzido e socializado pelo poder público, na perspectiva de atender seus interesses políticos mais imediatos.

Por último, faz-se necessário apontar as inúmeras possibilidades de investigar esses temas e as fontes utilizadas, tanto pelo seu volume quan-

to pela riqueza de seu conteúdo, e que devem ser mais bem aproveitados e divulgados por nossas pesquisas.

Referências Bibliográficas

- BESSON, Jean-Louis (org.) (1997). *A ilusão das estatísticas*. São Paulo: UNESP.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de (1998). *Educação e modernidade: a estatística como estratégia de conformação do campo pedagógico brasileiro no sec. XIX*. Belo Horizonte (mimeo).
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de & BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.) (1999). *A escola elementar no século XIX – o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EdiUPF.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de & RESENDE, Fernanda M. (1999). “História da Educação e Estatística Escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século XIX”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, São Paulo, INEP, vol. 80, n. 195, pp. 197-211, maio/ago.
- FONSECA, Marcus Vinicius (2000). “A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, Número especial.
- MARTINS, Maria do Carmo S. (1990). “Revisitando a Província: Comarcas, termos, distritos e população de Minas Gerais em 1833-35”. SEMINÁRIO SOBRE ECONOMIA MINEIRA, 5. *Anais...* Belo Horizonte: CEDEPLAR, pp. 13-30.
- MINAS GERAIS (1828-1887). *Relatórios do governo mineiro, de transmissão de administração*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro.
- MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa (1959). *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. Belo Horizonte: CIDE.
- REIS FILHO, Casemiro dos (1995). *A educação e a ilusão liberal*. Campinas: Autores Associados.
- RÉMOND, René (org.) (1996). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/FGV.
- ROSA, Walquíria Miranda (2001). *Instrução pública e profissão docente em*

Minas Gerais (1825-1852). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

SILVA, Marilene (2000). “Índigenas de Minas e suas representações nos documentos do Império”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, Número especial.

SOARES, Murilo César (1996). “Retórica e política”. *Comunicação & política*, Rio de Janeiro, CEBELA, vol. III, n. 2, maio-ago.

SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V.T. & ALMEIDA, J.S. (1998). *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive (2000). “Cultura material escolar”. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1. *Anais...* Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação/UFRJ, nov.

Mulher Virtuosa, Quem a Achará?

o discurso da Igreja acerca da educação
feminina e o IV congresso interamericano de
educação católica (1951)*

*Marcus Levy Albino Bencostta***

O artigo propõe a discussão e a problematização do tema da *educação feminina católica no século XX* a partir da análise do discurso presente nos documentos pontifícios e nas teses debatidas no IV Congresso Interamericano de Educação Católica (1951).
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO; DISCURSO PEDAGÓGICO; CATHOLICISMO; MULHER; EDUCAÇÃO FEMININA.

This article proposes to discuss and to question the theme *catholic education female on 20th century* based on the discourse present on the pontifical documentation and the thesis debated on the 4th Interamerican Congress of Catholic Education (1951).
HISTORY OF EDUCATION; PEDAGOGICAL SPEECH; CATHOLICISM; WOMAN; FEMALE EDUCATION.

* Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada no V Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, ocorrido em San José (Costa Rica) de 21 a 24 de maio de 2001.

** Professor adjunto de história da educação do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Paraná, atuando na linha de pesquisa: instituições, intelectuais e cultura escolar. Desenvolve e orienta pesquisas sobre a história das instituições escolares e história da educação feminina no Brasil. Autor de trabalhos na forma de artigos e de livros, entre os quais destacamos: *Ide por todo mundo...: a província de São Paulo como campo de missão presbiteriano [1869-1871]* (Campinas: Editora da UNICAMP/CMU, 1996) e *Memórias da Educação. Campinas [1850-1960]* (Campinas: Editora da UNICAMP, 1999).

[...] Preciosas conseqüências serão, também, a difusão entre todos os católicos da América, dos princípios da doutrina católica, no que se refere aos direitos da Igreja e da família; a sólida formação de professores leigos, que venham em auxílio do clero e educadores religiosos, tão reduzidos em número, e a multiplicação e aprimoramento dos educandários, como poderosa barreira ao desenvolvimento do ensino laico e protestante.

Carta de Pio XII a D. Jaime de Barros Câmara
(Anais, 1951).

A Confederação Interamericana de Educação Católica (CIEC), fundada em 1945 na cidade de Bogotá (Colômbia), ao realizar seu primeiro congresso, tratou de definir as linhas gerais do seu regimento interno. Aprovado durante o terceiro encontro da CIEC, em La Paz (Bolívia), o regimento expressava quatro objetivos principais:

- a) defender com mais eficácia os princípios da educação católica;
- b) promover nas instituições católicas de educação o progresso da ciência pedagógica e o fomento do bem-estar comum da juventude nas nações americanas;
- c) atuar eficientemente para que se incluam os métodos educacionais católicos na legislação e regime da escola nos diversos países;
- d) velar pela elevação cultural e dignificação do nível de vida das classes populares nas nações americanas, para que as classes privilegiadas compreendam cada vez melhor a função social da propriedade.

Dentre os órgãos que compunham a Confederação estavam o Comitê Permanente de Educação Católica, o Boletim Informativo do Comitê Permanente e do Órgão de Orientação Pedagógica, Secretariados Técnicos e, por fim, o órgão responsável, a cada dois anos, pela organização de grandes congressos intercontinentais sobre o tema da educação na América católica.

Os congressos, por sua vez, deveriam ser constituídos por delegações designadas pela Federação Nacional de Educação Católica, pela autori-

dade eclesiástica, pelos colégios católicos e pelas instituições católicas de ensino. A convocação era feita pelo Comitê Permanente da CIEC, depois de prévio entendimento com autoridade eclesiástica da capital do país onde se realizaria o encontro, com o apoio da respectiva Confederação Nacional.

Coube ao Brasil, em 1951, a responsabilidade de organizar o IV Congresso Interamericano de Educação Católica, realizado entre os dias 25 de julho e 08 de agosto, na cidade do Rio de Janeiro, sob o patrocínio do nuncio apostólico, D. Carlos Chiarlo, e do episcopado brasileiro. Para ocupar o cargo de presidência desse Congresso foi designado o arcebispo do Rio de Janeiro, D. Jaime de Barros Câmara, que também era cardeal legado do papa Pio XII. O Congresso contava ainda com a presidência de honra do Sr. Getúlio Vargas, então presidente da República, e com a presença do Sr. João Carlos Vital, prefeito do Rio de Janeiro.

A partir do tema geral do congresso, *Da formação integral do adolescente: formação moral e social*, foram arroladas dez temáticas:

- A primeira – *Formação integral cristã* – discute o conceito de formação integral na doutrina pedagógica tradicional da Igreja católica, dando especial destaque ao chamado humanismo integral cristão, ou *Civis christianus*, como ideal do homem.
- A segunda – *Visão unilateral de filosofias não cristãs acerca do problema da formação* – trata do cuidado que as instituições educacionais católicas deveriam ter em relação ao pensamento escolanovista.
- A terceira – *Delimitação do tema do congresso* – aborda questões em torno da formação moral e social da juventude católica, localizando estes dois aspectos dentro dos limites da formação integral.
- A quarta – *Formação da consciência moral do jovem* – apresenta, sob a perspectiva de uma psicologia marcada pela doutrina e pela moral católica, a relação entre a consciência moral e a consciência psicológica, seus elementos constitutivos, os desvios da consciência e seus remédios, a evolução da consciência na criança e no

adolescente e, por fim, o papel da confissão e sua relação com a formação da consciência.

- A quinta – *Formação da afetividade* – procura investigar a natureza do fenômeno afetivo, os seus influxos na vida psíquica e moral do homem e o desenvolvimento da afetividade na juventude.
- A sexta – *Formação da vontade* – faz considerações sobre como a *vontade* se manifesta na natureza da juventude, apontando o posicionamento da Igreja diante do problema da educação, e discutindo o conceito de *vontade* presente na escola nova.
- A sétima – *Formação do caráter* – examina fatores constitutivos do caráter, apontando sua importância na formação do homem.
- A oitava – *Formação da personalidade* – trata do conceito de personalidade e sua importância dentro do quadro da pedagogia católica, contrapondo o conceito antropológico cristão ao conceito antropológico das escolas modernas vistas como *anticristãs*.
- A nona – *Alguns problemas especiais* – abrange questões sobre o conceito de religiosidade, a educação da castidade, a crise e a fé do adolescente, e a descoberta da vocação pessoal.
- A décima – *Educação social* – chama a atenção para os princípios fundamentais da educação católica.

Dentre os trabalhos realizados sobre a décima temática, dedicaremos especial atenção, neste artigo, às duas teses que tratam da educação feminina em ambiente católico, que é o que nos propusemos a discutir.

A primeira tese, intitulada *Educação da adolescente*, procura demonstrar que não deveria existir diferença entre educação feminina e educação familiar, pois ambas deveriam ser entendidas como expressões sinônimas. As principais questões envolvidas na construção de uma argumentação em favor da tese foram: a questão do trabalho da mulher; de que forma a mulher era educada no passado; quais eram as tendências psicológicas femininas; quais eram suas preferências intelectuais; e, por último, as experiências daquele tempo no campo da educação de mulheres.

Essa tese – de que as duas formas de educação não deveriam ser diferenciadas – era defendida pela congressista – e delegada brasileira –, Laura

Jacobina Lacombe. Com esse intuito, Lacombe partia do princípio de que diante das transformações do mundo moderno era de primordial importância social que as mulheres procurassem desenvolver suas aptidões – no sentido de sua natureza própria –, sem procurar imitar o homem. A compreensão e aceitação dessa teoria deveriam convencê-las a priorizar o desenvolvimento de suas tendências naturais, o que as levaria a viver em função de outrem. “Em um mundo minado de ódios e invejas, sente-se a necessidade de um suplemento de amor e abnegação, o qual se pode esperar da mulher, caso seja a sua educação orientada nesse sentido” (*Anais...*, 1951, p. 501).

Assim, dentro e fora do lar, caberia à mulher exercer uma influência benéfica que contribuiria para a moralização da sociedade. Ela não seria apenas a eterna educadora dos filhos, mas se tornaria a responsável pela restauração da paz social, cumprindo o papel de *acalmar os ânimos dos homens*, intoxicados pela excitação da guerra.

Como consequência, este pensamento, ao cultivar o *sentido das cousas do espírito*, como a simpatia pelo sofrimento do outro, inferia tais aptidões como tendências superiores femininas, não só em vista de sua própria felicidade, mas como garantia do bem-estar geral, sempre dentro dos planos da Igreja católica. Portanto, a educação feminina não deveria ficar restrita ao lar, mas atingir também a vida pública.

O trabalho feminino era visto como uma luta de sexos – defende Lacombe – quando a mulher é atraída por carreiras liberais que possibilitam competir ou mesmo superar os homens, sacrificando sua capacidade natural para o governo do lar. Logo, apenas algumas profissões eram possíveis às mulheres como decorrência de suas aptidões naturais. “Nessa categoria estão incluídas as profissões seguintes: enfermeiras, professoras, em geral, e de jardim de infância, assistentes sociais, advogadas, médicas, secretárias e nas profissões manuais, as que visam vestir ou ornar o corpo humano” (*idem*, p. 503).

Essa questão, que já havia sido apresentada por Pio XII (1945a, p. 23) ao dirigir-se às mulheres católicas européias, deixava claro que a atuação feminina na vida pública seria definitivamente para salvaguardar a segurança do lar, sem o quê, estaria ameaçado o equilíbrio social. Em outra oportunidade, este mesmo pontífice, em documento saudando o primeiro

congresso italiano dedicado ao trabalho feminino¹, expressou quais deveriam ser as condições e os deveres da mulher trabalhadora católica diante das transformações ocorridas no mundo do trabalho decorrentes do processo de industrialização, reconhecendo ser um fato consumado, diante do conflito mundial, o número considerável de mulheres que estavam saindo do lar para trabalhar nas fábricas, oficinas e fazendas.

Aquelas entre vós que não estão casadas permaneçam na intimidade da casa paterna. Dedicuem espontaneamente suas horas livres, em primeiro lugar, a seus queridos pais, irmãs, irmãos, renunciando uma vida mais independente e aos lugares a que muitas de suas companheiras se abandonam descuidadamente. [...] Aquelas dentre vós que já são esposas e mães: nos é bem conhecido quão difícil é satisfazer com fidelidade para com a Lei de Deus, os deveres de trabalhadora, em um emprego público e ao mesmo tempo os de mãe da família, como também pouco ignoramos que muitas não resistem e se rendem à tensão originada por esse duplo trabalho. Os esforços da Igreja em favor de um salário suficiente para o sustento do trabalhador e de sua família tinham e têm a finalidade de que a esposa e a mãe volte ao seu lugar e espaço próprio [Pio XII, 1945b, p. 929].

Este raciocínio da Igreja católica pode ser compreendido se considerarmos as transformações resultantes do período do pós-guerra, o que estaria de acordo com a explicação dada pela historiadora Rose-Marie Lagrave (1991, p. 543), a respeito da atuação da mulher nas indústrias e fábricas nos países industrializados europeus.

Segundo a autora, com o fim da II Grande Guerra, os países envolvidos necessitavam repovoar suas nações e isto – aliado ao declínio da natalidade, o regresso dos soldados às fábricas e campos e o aumento do salário mínimo feminino –, desencadeou uma nova ofensiva que procurou promover o *retorno das mulheres ao lar*. Nessa diligência coube

1 Este congresso, realizado em Roma, entre 11 e 15 de agosto de 1945, foi organizado pela *Comissão Central Feminina das Associações Cristãs de Trabalhadoras da Itália*, entidade que co-existia com a famosa *União de Mulheres Italianas* (UDI), de tendência comunista.

papel importante à Igreja, que entendia o trabalho feminino fora do lar como uma das causas para a desagregação familiar.

A intenção da política de *revalorização do lar* deveria pacificamente promover, através da mulher, a derrocada do trabalho assalariado feminino. Nesse sentido, procurou-se enaltecer a responsabilidade feminina no controle do orçamento doméstico, equiparando tal responsabilidade com a do marido que sai todos os dias para conseguir o sustento do lar. Porém, tais apelos conservadores não impediram as mulheres de se manterem no mundo do trabalho assalariado. Assim, o século XX europeu assistiu a uma redistribuição industrial de mão-de-obra feminina, ao aumento dos empregos femininos no setor de serviços e ao progresso das mulheres nas carreiras liberais e intelectuais.

Em toda a Europa, continua Lagrave, desde o fim da I Grande Guerra, a mentalidade pouco favorável ao trabalho feminino fez com que o ensino técnico profissional, e o ensino geral, elevassem o nível de qualificação dos operários, sem que este investimento tivesse efeito sobre as mulheres. Pouco ou nada qualificadas, elas vão servir à nova lógica de racionalização do trabalho, que distingue cada vez mais os empregos qualificados dos não qualificados. Portanto, foram elas, ocupantes de postos industriais não qualificados, as primeiras a ficar desempregadas.

Com o crescimento da participação da mulher no setor de serviços, as famílias proletárias adotaram estratégias para que suas filhas não se tornassem operárias, sendo necessário, portanto, um tipo de escolarização que não ficasse restrita ao aprendizado das prendas domésticas. Carreiras como as de enfermeiras e professoras primárias, a partir de 1930, tornam-se atrativas para essas mulheres. O setor bancário e a administração pública foram dois outros campos amplamente ocupados pelo trabalho feminino.

Da mesma forma, as carreiras universitárias também foram palco da divisão dos sexos. Apesar do acesso de mulheres a faculdades como direito e medicina, antes de exclusividade masculina, somente parte delas serão absorvidas pelo mercado, ou seja, elas conseguiam um título mas não garantiam o exercício da profissão pelo fato de pertencerem ao sexo feminino. E mesmo entre aquelas que chegaram a exercer profissionalmente carreiras superiores, muitas abandonaram-nas com o casamento.

Em seu ensaio, Rose-Marie Lagrave conclui improvisando um tipo ideal de mulher resumida em três faces: a) a jovem que deixa o campo e a fábrica para se tornar enfermeira, secretária, professora e empregada nos serviços; b) a mulher casada que redescobre os *encantos* da vida doméstica; c) a jovem burguesa que se torna intelectualizada.

Paralelamente ao que ocorreu na Europa, também no Brasil o período entre guerras trouxe consigo transformações na relação entre os universos masculino e feminino. Não obstante, para os representantes da Igreja, o fato de reconhecer que as mulheres possuem outras aptidões não queria dizer, segundo as discussões do IV Congresso Interamericano de Educação Católica, que estas pudessem ser consideradas como sua verdadeira vocação.

Algumas profissões poderão ser feminilizadas pelas mulheres: assim, por exemplo, a medicina, a advocacia. Outras ficarão sempre em desacordo com a sua verdadeira finalidade. Se algumas se destacaram como guerreiras ou aviadoras, não será motivo para declarar essas carreiras como recomendáveis. Fica apenas a capacidade ilimitada da mulher para se adaptar à sorte que se apresenta [*Anais...*, 1951, p. 503].

Contudo, ao ressaltar os malefícios causados pelo trabalho da mãe fora do lar, a Igreja, com este tipo de argumento, não esquecia o suposto dever materno, condenando a sua substituição por uma outra atividade qualquer que ameaçasse tal missão. A mulher poderia até trabalhar fora, mas somente quando fosse preciso.

Segundo Lacombe (1991, p. 504), nos anos de 1950 podia-se verificar que o interesse manifestado pelas mulheres que faziam os estudos clássicos era movido pelo desejo de uma carreira. Entretanto, com a perspectiva de um casamento, elas imediatamente abandonavam os livros. Por isso, acreditava-se que seria perda de tempo as mulheres se aprofundarem em matemática, ciências ou latim e deixar de lado o aprendizado das prendas domésticas, ou seja, o lar e seus afazeres seriam os motivos em torno dos quais poderiam situar-se os estudos femininos. Para tanto, Lacombe sugeria que no Brasil se adotasse o modelo de educação secundária dos colégios femininos católicos franceses, que tinham como base

as chamadas *Humanidades femininas*. Seu programa previa matérias como: literaturas estrangeiras, modernas e antigas, história da arte, economia doméstica, corte e costura, higiene, puericultura, trabalhos de agulha e outros. Assim, pretendia-se confirmar a importância dos cursos de educação doméstica, tão comuns nas instituições de ensino feminino, independentemente de serem confessionais protestantes ou católicas ou laicas.

Podemos considerar que esta proposta já tinha sido objeto de resolução do governo Vargas através da famosa *Lei Capanema* (decreto-lei n. 4.244 – *Lei Orgânica do Ensino Secundário* de 1942). Em seu título III, a lei sugeria que a educação das mulheres ocorresse em estabelecimentos de exclusiva frequência feminina. Caso o estabelecimento fosse também frequentado por homens, a educação delas, sempre que possível, deveria ocorrer em classes separadas. Entretanto, o que importa destacar neste decreto é que o Estado entendia, defendia e legislava um tipo de ensino específico às mulheres ao determinar a inclusão, na terceira e quarta séries do curso ginásial, da disciplina de economia doméstica. Contudo, a essência do pensamento das *autoridades de ensino* do gabinete de Gustavo Capanema, a respeito da educação feminina, resume-se no § 4 do artigo 25 da referida lei: “a orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher no lar” (*Lei Orgânica*, 1942, p. 24).

Este posicionamento não se tornou necessariamente alvo de crítica, ao menos na imprensa pedagógica. Em falas harmoniosas como a da articulista do periódico *Atualidades Pedagógicas*, Sílvia Bastos Tigre, ressaltava-se o entendimento de que a *Lei Capanema* não tratava apenas da separação física do espaço escolar entre homens e mulheres, mas tinha a intenção de verdadeiramente destinar um ensino diverso à mulher. Segundo a articulista, “visa o sistema decretado pela Reforma Capanema dar à mulher brasileira educação consentânea ao sexo, procurando harmonizar a sua situação de colaboradora do homem com a sua condição precípua de esposa e mãe” (*Atualidades Pedagógicas*, 1950, p. 30).

Por fim, conclui Sílvia Bastos, o governo pretendia, com tais medidas, elevar o nível intelectual da mulher, sem que ela perdesse os predicados de feminilidade. “É é isso, evidentemente o que lhe convém, não somente à mulher, como à sociedade, em que ela deverá ajudar o homem não

apenas no papel de esposa e mãe, mas também como sua auxiliar na solução do problema econômico da família” (idem, ibidem).

Após o término do IV Congresso, quando se apresentaram as conclusões do debate sobre a primeira tese – *Educação da Adolescente* – da última temática percebe-se claramente a aproximação argumentativa do discurso religioso com o papel que o Estado, naquele momento, destinava à mulher na sociedade. Defendia-se que a principal finalidade da mulher é a de *educadora* – seja qual for o seu estado civil, dentro ou fora do lar –, para benefício da família e da sociedade. Além disso, era preciso considerar que a inteligência feminina possui uma estrutura psicológica diversa da masculina, o que poderia influir na escolha dos métodos e na elaboração dos programas de ensino. Assim, propunha-se ao IV Congresso Interamericano de Educação Católica a aprovação das seguintes premissas:

- 1) Na educação da adolescente se levem em conta as suas características psicológicas;
- 2) Os métodos intuitivos tenham preferência;
- 3) Os programas sejam adaptados aos interesses próprios do sexo;
- 4) Em toda a orientação dos estudos, nunca se perca de vista a sua finalidade principal de educadora, cultivando-se na adolescente as qualidades que lhe servirão para melhor desempenho da sua missão no lar, na sociedade e influência geral no mundo (*Anais...*, 1951, pp. 508-509).

A segunda tese da 10ª temática do Congresso – *Considerações sobre a Educação Familiar das Adolescentes* – tenta focalizar o problema da educação feminina daquele tempo, reforçando um tipo ideal de mulher moderna marcada pelo estigma da educadora. Destacam-se nessa tese os métodos tidos como eficazes para a concretização desse ideal, reafirmando a importância, nesse processo de educação da adolescente, da participação das associações de pais de família e organizações juvenis.

Apoiando-se nas palavras do papa Pio XII (1945a, p.26) sobre a condição da mulher no mundo moderno, os defensores dessa tese entendiam que um dos grandes problemas daquela atualidade era o chamado *feminismo moderno*, responsável pela perda de senso de que a missão

específica da mulher na sociedade estava vinculada ao lar. Ao querer imitar o homem em todos os terrenos – como o uso do traje masculino, o hábito de fumar, participar da vida pública e esportiva –, ela estaria provocando, entre outras conseqüências, a deserção do lar, a limitação da natalidade, o desprezo ao trabalho doméstico.

O desejo universal de emancipação da mulher, de querer estar livre da sujeição masculina, era entendido pelos congressistas como uma falsa noção de igualdade, pois deixava de lado a premissa da Igreja que – erroneamente – inferia: “se o corpo humano seria um todo orgânico onde cada membro tem sua determinada função, assim na sociedade humana, o homem e a mulher se completariam, ou seja, à mulher seria destinada uma missão e ao homem outra” (*Anais...*, 1951, p. 511).

Segundo as considerações dos congressistas sobre a Educação Familiar das Adolescentes, o ideal da mulher moderna é o modelo descrito por Salomão em *Provérbios* (31:10-31)² em que descreve a mulher virtuosa. Nessa passagem bíblica a mulher virtuosa é uma primorosa dona de casa que governa seu *pequeno império com autoridade e diligência*. Seria ela possuidora de virtudes como a ordem, economia, delicadeza, simplicida-

2 “Mulher virtuosa, quem a achará? O seu valor muito excede o de finas jóias. O coração do seu marido confia nela, e não haverá falta de ganho. Ela lhe faz bem, e não mal, todos os dias de sua vida. Busca lã e linho e de bom grado trabalha com as mãos. É como o navio mercante: de longe traz o seu pão. É ainda de noite, e já se levanta, e dá mantimento à sua casa e a tarefa às suas servas. Examina uma propriedade e adquire-a; planta uma vinha com as rendas de seu trabalho. Cinge os lombos de força e fortalece os seus braços. Ela percebe que seu ganho é bom; a sua lâmpada não se apaga de noite. Estende as mãos ao fuso, mãos que pegam na roca. Abre a mão ao aflito; e ainda a estende ao necessitado. No tocante à sua casa, não teme a neve, pois todos andam vestidos de lã escarlate. Faz para si cobertas, veste-se de linho fino e de púrpura. Seu marido é estimado entre os juízes, quando se assenta com os anciãos da terra. Ela faz roupas de linho fino, e vende-as, e dá cintas aos mercadores. A força e a dignidade são os seus vestidos, e, quanto ao dia de amanhã, não tem preocupações. Fala com sabedoria, e a instrução da bondade está na sua língua. Atende ao bom mandamento da sua casa e não come o pão da preguiça. Levantam-se os seus filhos e lhe chamam ditosa, seu marido a louva, dizendo: Muitas mulheres procedem virtuosamente, mas tu a todas sobrepujas. Enganosa é a graça, e vã, a formosura, mas a mulher que teme ao SENHOR, essa será louvada. Dai-lhe do fruto das suas mãos, e de público a louvarão as suas obras” (*Bíblia*, 1999, p. 767).

de, dedicação e respeito. Como dona de casa seria ela a *guardiã das coisas do lar*; como mãe, a *guardiã da vida*; e como educadora, a *guardiã do futuro dos filhos*. Entretanto, segundo os anais do congresso, a Igreja reconhecia que nem todas as mulheres seriam suscetíveis a desempenhar este papel de *guardiã*. Interessava, portanto, à Igreja despertar um grande movimento em favor da educação feminina. De acordo com os congressistas, considerava-se que “[...] as moças modernas têm ainda quente, embora sob a cinza, a chama da feminilidade, feita de amor, abnegação, sacrifício, de nobreza, piedade e pureza, mas é mister avivar esta chama antes que se apague” (idem, p. 514).

Seria, portanto, fundamental que os educadores católicos colaborassem no equilíbrio do conceito que se fazia da personalidade feminina, modificando os programas e métodos de ensino. Para tanto, um novo conceito conjecturava que a mulher poderia substituir o homem em funções a ela destinada na esfera pública, mas somente quando fosse exclusivamente necessário. Essa mentalidade não acarretaria aos educadores católicos terem que abandonar seus preceitos morais de que a mulher *foi dada* ao homem como uma colaboradora igual a ele. Igual em dignidade, porém não em capacidade nem em atribuições. A mulher seria antes de tudo filha, esposa e mãe, sendo prejudicial a ela e à harmonia familiar o desvio de suas funções femininas. Por isso, afirmava-se que “[...] é preciso coragem para empreender uma grande cruzada de reorganização para restabelecer a mulher no seu pedestal, no seu trono de rainha” (idem, *ibidem*).

Os defensores desse argumento entendiam que a mulher careceria de uma cultura adequada ao seu caráter, que deveria ser transmitida a partir da escola primária. Para isso, seriam aplicadas, desde a infância, orientações para o *grande ideal*, apresentado como um fim a se realizar no futuro de suas vidas. Tal realização seria proporcionada por uma longa e cuidadosa preparação, oferecida pelas atividades escolares inspiradas no modelo de mulher adequada ao mundo moderno, mas que não se distanciaria da mulher virtuosa bíblica descrita nos *Provérbios* de Salomão.

As escolas e cursos especializados, capazes de oferecer um tipo de ensino entendido pelos educadores católicos como doméstico-profissional, teriam como finalidade a capacitação das mulheres para assumir sua

missão no mundo moderno. Essas instituições alcançariam seu ápice quando atingissem os seguintes fins:

- 1) A formação de perfeita esposa, mãe e dona de casa;
- 2) Preparação de mestras e/ou professoras de Economia Doméstica realmente preparada para tal;
- 3) Habilitação, pelo menos encaminhada, para profissões essencialmente femininas (idem, p. 515).

Nessas escolas, que poderiam ser de grau secundário ou superior, as jovens continuariam os estudos de humanidades: religião, filosofia, pedagogia, línguas, literatura e ciências. O estudo dessas disciplinas, no entanto, deveria estar subordinado a um programa de orientação especificamente feminino. A parte principal trataria de estudos de higiene, puericultura, alimentação, economia doméstica, corte e costura, e artes diversas (música, pintura, canto etc.).

Para o sucesso dessa empreitada entendia-se que seria indispensável o apoio das famílias organizadas em associações em que pais e mães pudessem se reunir periodicamente para apresentar soluções para o futuro de suas filhas. Em casa, com a ajuda das mães, devidamente habilitadas pela associação, as alunas prolongariam as informações recebidas na escola.

Enfim, propunha-se que todos os educadores católicos deveriam se convencer da necessidade de uma educação feminina adequada ao século XX, e que para tanto deveriam conseguir uma adaptação dos programas de ensino secundário para o sexo feminino, articulando-o com o ensino superior, favorecendo a criação de escolas especializadas no ensino doméstico de caráter oficial.

De Christiana Iuventutis Educatione: Algumas Considerações Finais Acerca da Mulher e da Missão Educativa da Igreja

As considerações sobre a questão da educação feminina, presentes na construção discursiva das teses discutidas e aprovadas no IV Con-

gresso Interamericano de Educação Católica, demonstram claramente ser o resultado do predomínio do pensamento da hierarquia católica, em especial aquele manifestado nos documentos sociais pontifícios.

O pensamento educacional católico em meados do século XX foi profundamente influenciado pelo desdobramento discursivo decorrente dos posicionamentos adotados pela Santa Sé, principalmente após a publicação, por Pio XI, da encíclica *Divini Illius Magistri*, em carta circular de 31 de dezembro de 1929. Considerado o primeiro documento pontifício na história doutrinal da Igreja que tratou de modo completo e sistemático o tema da educação, essa encíclica constituiu-se num verdadeiro código de direitos e obrigações do fiel católico para questões escolares (Marmy, 1949, p. 848).

Na carta pontifícia de Pio XI, a educação é entendida como uma obra essencialmente social em que a Igreja deveria intervir, juntamente com a família e o Estado. Segundo a encíclica, no entanto, os direitos educativos da família e do Estado deveriam subjugar-se ao mandato educativo da Igreja. Ao lado dos princípios fundamentais que determinavam e regulavam o fazer educativo são discutidos o caráter total do educando, as circunstâncias que integram o meio educativo e os fins próprios da autêntica educação cristã católica. Além desses três, outros temas baseados na problemática educacional também foram abordados e, dentre eles, destacam-se: o naturalismo educativo; a educação sexual; a co-educação dos sexos; a escola neutra ou laica; a eventual má influência do cinema e do rádio; e os limites do Estado com relação aos direitos da Igreja e da família.

Percebe-se, pelo conjunto de questões, que o grande antagonista da tese educacional católica na *Divini Illius Magistri* é a filosofia pedagógica moderna, cuja base se apoiava total ou parcialmente no naturalismo e no laicismo contemporâneo.

Vista pela perspectiva católica, a educação seria obra de três sociedades: duas de ordem natural, que seriam a família e o Estado, e uma terceira, de ordem sobrenatural, que seria a Igreja. A natureza discursivo-religiosa da Igreja apoiava-se na idéia de que a missão educativa estaria justificada pelo mandato expresso pelo próprio fundador do cristianismo e sua maternidade sobrenatural. De acordo com a carta,

O primeiro título consiste na expressa missão docente e na autoridade suprema do magistério, que lhe deu seu divino Fundador: Toda a autoridade de me foi dada no céu e na terra. Ide, pois, fazer discípulos de todas as nações, batizando-os em nome do Pai e do Filho e do Espírito Santo, ensinando-os a observar todas as cousas que vos tenho ordenado. E estarei convosco sempre até a consumação do mundo (Mateus 28:18-20). A este magistério conferiu Cristo a infabilidade juntamente com o mandato de ensinar a todos sua doutrina; por esta razão a Igreja foi constituída pelo seu divino Autor como coluna e fundamento da verdade, para que ensine a todos os homens a fé divina, e guarde íntegro e inviolado o depósito a ele confiado, e dirija e forme os homens, as sociedades humanas e a vida toda em honestidade de costumes e integridade de vida, segundo a norma da doutrina revelada. (Pio IX – *Quum non sine*, 14 de julho de 1864). O segundo título é a maternidade sobrenatural, em virtude do que a Igreja, esposa imaculada de Cristo, engendre, alimente e eduque as almas na vida divina a graça com seus sacramentos e ensinamentos [Pio XI, 1929, p. 533].

A autocompreensão da Igreja no que se refere à educação concluía, como um dos seus direitos, a plena independência e liberdade de magistério, além do poder de usar e julgar todas disciplinas do ponto de vista de sua conformidade (ou não) com relação aos seus próprios princípios.

No Brasil, esse esforço de controlar os rumos da educação da juventude católica esteve presente na ação do episcopado nacional. Reunido na cidade de São Leopoldo (RS) às vésperas do V Congresso Eucarístico Nacional (1948), o episcopado resolve apresentar ao clero, e aos fiéis de suas dioceses, uma nova edição da Pastoral Coletiva, de 1915, adaptada ao Código de Direito Canônico, ao Concílio Plenário Brasileiro³ de 1939 e às decisões das Sagradas Congregações Romanas. Essa nova versão da Pastoral Coletiva, intitulada de Constituições Eclesiásticas do Brasil, tornou-se um importante registro do pensamento oficial da hierarquia

3 Com anuência da Santa Sé, o concílio foi convocado por um decreto, em 18 de maio de 1939, por D. Sebastião Leme. Realizou-se no período de 2 a 20 de julho do mesmo ano, na Igreja da Candelária (Rio de Janeiro), com a presença de 96 prelados, 81 arcebispos e bispos, dois prefeitos apostólicos, 10 administradores apostólicos e 3 vigários capitulares.

episcopal romanizada brasileira. O capítulo que trata das escolas católicas deixa explícitas as referências que assinalam sua sintonia com as determinações da Santa Sé, ao reproduzir o mesmo *corpus* doutrinário existente nos documentos pontifícios:

Seguindo o exemplo do Divino Mestre, que chamava a si as criancinhas, a Igreja Católica cuidou sempre, com especial desvelo, da instrução e educação da mocidade, e para este fim, com solicitude verdadeiramente maternal, e em toda parte, tem erigido escolas florescentes em fé e piedade. Sendo impossível completar a educação cristã da juventude no lar doméstico e no templo é absolutamente necessário que se conclua na escola [*Constituições...*, 1950, art. 112, p. 48].

A Igreja católica, portanto, defendia que, por se autocompreender como instituição divina, possuiria o direito – visto como inalienável e intransferível –, independentemente de todo o poder humano, não somente de fundar e organizar escolas e educar a infância e a juventude católicas, mas também de exigir, em quaisquer escolas, que a formação e educação religiosas fossem sua responsabilidade. Em consequência disso, seria necessário garantir a absoluta liberdade dos bispos para dirigir o ensino da fé, da moral, e toda a educação religiosa da juventude católica (*Constituições...*, 1950, art. 114, p. 49).

Os bispos esperavam que os fiéis rejeitassem a educação leiga por sua independência com relação à autoridade da Igreja, além de utilizar-se de métodos preocupados apenas com os interesses da vida social terrena. Da mesma forma, os bispos condenavam também a compreensão de que a família deve a sua existência unicamente ao poder civil, de cujas leis dependeriam os direitos dos pais sobre os filhos e, sobretudo, o direito sobre a sua educação e formação. De igual modo, portanto, a hierarquia católica reprovava idéias que defendiam a necessidade de se diminuir a ação da Igreja na educação e formação da juventude, afirmando que “os jovens educados nas escolas sem Deus e imbuídos desde os verdes anos no espírito do século, tornam-se obcecados seguidores das máximas do mundo e inimigos declarados de Jesus Cristo, de sua Igreja e do seu clero” (*Constituições...*, 1950, art. 118, p. 49).

Diante do avanço do ensino leigo, as *Constituições Eclesiásticas do Brasil* salientavam a necessidade inadiável de se fundarem instituições capazes de formar a juventude, lembrando as famílias que elas possuíam o dever de auxiliar os ordinários diocesanos e os párocos na fundação e conservação das escolas católicas. Agindo desse modo, família e clero estariam atendendo à convocatória do papa Leão XIII que, no final do século XIX, declarava que, “quando se trata da boa educação da juventude, nunca se pode pôr um limite ao trabalho e às preocupações que se tomam, por maiores que sejam. Neste ponto são dignos de admiração muitos católicos de vários países, que com grandes gastos e maior constância têm aberto escolas para a educação da infância” (Leão XIII, 1958, p. 293).

Foi neste ambiente de combate aos *males do mundo moderno* que a Igreja estabeleceu, na América católica, mais uma importante aliada na tentativa de derrotar as idéias contrárias à sua política de educar e moralizar os jovens, criando, em 1945, a Confederação Interamericana de Educação Católica que, como dissemos, era a responsável pela realização dos Congressos Interamericanos de Educação Católica.

Analisando os debates registrados nas fontes aqui utilizadas percebe-se que a defesa de um tipo de compreensão de educação feminina – e do próprio papel a ser desempenhado pela mulher em uma sociedade –, marcada pelo mando do universo masculino, é uma permanência discursiva que se reproduz constantemente no conjunto do pensamento católico oficial. Segundo a orientação desse pensamento, a participação feminina nas transformações da sociedade deveriam continuar sendo orientadas por um determinismo biológico, regido pela lei natural.

Assim, quando os documentos se referem à mulher, imediatamente se coloca em pauta uma espécie de entendimento que considera o fato de somente ela ser capaz de gerar filhos a principal condição para que se defina sua natureza por esse atributo. Portanto, sua vocação, e responsabilidade primeira, é resultado dessa natureza.

Como vimos, a continuidade discursiva do pensamento católico a respeito do papel da mulher na sociedade está presente nos documentos de Pio XI e Pio XII, pontífices que governaram a Igreja católica na primeira metade do século XX. Entretanto, anterior e posteriormente a eles, outros importantes papas orientaram os fiéis católicos na mesma direção.

Em 1891, a *Rerum Novarum* de Leão XIII orientava os fiéis declarando que:

Finalmente, o que pode fazer e suportar um homem adulto e robusto não se pode exigir a uma mulher ou a uma criança [...] *Existem ofícios menos aptos para a mulher que nasceu para os trabalhos domésticos*⁴ [grifo meu]; trabalhos estes que protegem de sobremaneira o decoro feminino, senão correspondem por sua natureza, ao que pede a educação dos filhos e a prosperidade da família [Leão XIII, 1958, p. 285].

Mais tarde, em 1963, em referência às palavras de Leão XIII, o papa João XXIII escreve que “quanto às mulheres, seja-lhes facultado trabalhar em condições adequadas às suas necessidades e deveres de esposas e mães” (João XXIII, 1963, p. 7).

Em 1982, quase cem anos depois da publicação da *Rerum Novarum*, João Paulo II, apesar de reconhecer as transformações ocorridas no mundo do trabalho feminino na era da globalização, repete a mesma mensagem de seus antecessores, que atravessaram o século XX impactados pelo pensamento de Leão XIII: “a verdadeira promoção da mulher exige que o trabalho seja estruturado de tal maneira que ela não se veja obrigada a pagar a própria promoção como o de ter de abandonar a sua especialidade e com detrimientos de sua família, na qual ela, como mãe, tem um papel insubstituível” (João Paulo II, 1982, n. 13).

Para concluir, é importante destacar, tal como o fez Maria Riley (1989, p. 126), que a mulher é constantemente vista sob o prisma particular de sua *natureza própria* e, por conseguinte, ficam limitados o acesso e a liberdade ao exercício pleno de seus direitos. Muitas vezes a mulher é tratada como exceção às normas estabelecidas para a sociedade de modo geral. Além disso, esta visão limitada sobre a mulher e, portanto, do homem, é fixa e estática. Dentro de uma cosmovisão de *funções próprias* ela limita a visão de alcance de uma procura por estruturas mais justas e recíprocas nas relações e instituições humanas.

4 *Sic certa quaedam artificia minus apte conveniunt in feminas ad opera domestica natas.*

Referências Bibliográficas

- ANAIIS DO IV CONGRESSO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA (1951). Rio de Janeiro: s/ed.
- ATUALIDADES PEDAGÓGICAS, ano I, n. 4, jul.-ago. 1950.
- BÍBLIA DE ESTUDO DE GENEBRA (1999). São Paulo: Editora Cultura Cristã.
- CONSTITUIÇÕES ECLESIASTICAS DO BRASIL (1950). Nova Edição da Pastoral Coletiva de 1915. Rio de Janeiro: s/ed.
- JOÃO PAULO II (1982). *Laborem Exercens*. Petrópolis: Vozes.
- JOÃO XXIII (1963). *Pacem in Terris*. Petrópolis: Vozes.
- LAGRAVE, Rose-Marie (1991). “Uma emancipação sob tutela. Educação e trabalho das mulheres no século XX”. In: THÉBAUD, Françoise (org.). *História das Mulheres. O Século XX*. Porto: Edições Afrontamento.
- LEÃO XIII (1958). “*Sapientae Christianae*. (De praecipuis civium christianorum officiis). Carta encíclica a todos los patriarcas, primados, arzobispos y obispos y otros ordinarios en paz y comunión con la Sede Apostólica sobre los principales deberes políticos del cristiano (10 de enero de 1890)”. In: GARCIA, José Luis Gutierrez (org.). *Doctrina Pontificia II*. Documentos Políticos. Madrid: La Editorial Católica.
- LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO. Decreto-Lei nº. 4244 publicado no Diário Oficial de 10 de abril de 1941.
- MARMY, E. (1949). *La communauté humaine selon l'esprit chrétien*. Fribourg-Paris: PUF.
- PIO XI (1929). “*Divini Illius Magistri*. (De christiana iuventutis educatione). Carta encíclica a todos los patriarcas, primados, arzobispos, obispos y demás ordinarios de lugar en paz y comunión con la Sede Apostólica y a todos los fieles del orbe católico, sobre la educación de la juventud (Roma, 31 de diciembre de 1929)”. In: GARCIA, José Luis Gutierrez (org.). *Doctrina Pontificia II*. Documentos Políticos. Madrid: La Editorial Católica.
- PIO XII (1945a). *La condition de la femme dans le monde moderne (Message de S.S. Pie XII aux femmes – 21 de octobre 1945)*. Paris: Ed. Spes.
- _____. (1945b). *Message de S.S. Pie XII aux femmes – 21 de octobre 1945*. Paris: Ed. Spes.

PIO XII (1951). “Carta a D. Jaime de Barros Câmara”. In: CONGRESSO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA, 4. *Anais...* Rio de Janeiro.

_____. (1964). “*Assai Numerose*. (Alocución a las mujeres afiliadas a las Asociaciones Cristianas de Obreros Italianas – 15 de agosto de 1945b)”. In: RODRIGUEZ, Federico (org.). *Doctrina Pontificia III*. Documentos Sociales. Madrid: La Editorial Católica.

RILEY, Maria (1989). “Feminist analysis: a missing perspective”. In: *The logic of solidarity: commentaries on Pope John Paulo II’s Encyclical “On Social Concern”*. Kansas: Maryknoll.

A Educação Brasileira e a sua Periodização*

*Laerte Ramos de Carvalho***

O texto apresenta o modelo de periodização considerado tradicional e consolidado para a história da educação brasileira. O autor evidencia a fragilidade presente nos critérios de periodização baseados na relação entre o desenvolvimento político administrativo e o desenvolvimento educacional.

PERIODIZAÇÃO; HISTORIOGRAFIA; EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

This text shows one pattern of period division considered traditional and consolidated to Brazilian educational history. The author shows the fragility presented in criteria of period division based on the relation between political-administration and education development.

PERIOD DIVISION; HISTORIOGRAPHY; BRAZILIAN EDUCATION.

* Texto publicado pela primeira vez em Laerte Ramos de Carvalho (coord.), *Encontro Internacional de Estudos Brasileiros. Primeiro Seminário de Estudos Brasileiros. Introdução ao estudo da história da educação brasileira*, Instituto de Estudos Brasileiros (IEB-USP), São Paulo, 13 a 25 de setembro de 1971, mimeo.

** Entre 1969 e 1972, Laerte Ramos de Carvalho foi diretor da Faculdade de Educação da USP.

O presente trabalho foi elaborado com a colaboração dos professores José Ferreira Carrato, livre-docente do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e professor colaborador da Escola de Comunicações Culturais, que estudou a educação brasileira nos fins do período colonial; Maria de Lourdes Mariotto Haidar, professora-assistente doutora do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade da USP que analisou o desenvolvimento da educação no período imperial; Heladio Cesar Gonçalves Antunha, professor-assistente doutor do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, que, num quadro sugestivo, acompanhou as tendências da educação brasileira durante a República.

A bibliografia, selecionada pelos professores que colaboraram no presente trabalho, foi organizada pela bibliotecária da Faculdade de Educação, Marina dos Santos Almeida.

Apesar do incipiente estado em que se acham as investigações históricas relacionadas com a escola brasileira, estes professores da Universidade de São Paulo, por suas pesquisas já realizadas, encontram-se em condições bastante favoráveis para traçar um quadro que sirva de orientação àqueles que porventura venham a se interessar pelo estudo da nossa realidade e do nosso passado educacional.

Devemos salientar, preliminarmente, que estes estudos, na desproporção com que se apresentam, não apenas as habituais inclinações de cada pesquisador, mas, também, as limitações decorrentes do estado em que se encontram os levantamentos e interpretações existentes.

De um modo geral distribuíram-se os trabalhos de acordo com a tradicional periodização que caracteriza a evolução da história política administrativa brasileira. À medida que nos aprofundamos na análise de nosso passado educacional, mais se nos reforçam as convicções sobre a inadequação deste modelo tradicional de periodização para a compressão da história da escola brasileira. O paralelismo entre o desenvolvimento político-administrativo e o desenvolvimento educacional parece-nos bastante discutível. Ortega y Gasset já evidenciou, nos seus escritos, um fenômeno muito característico da problemática pedagógica. As doutrinas que informam as escolas constituem a expressão de idéias e pensamentos descompassados em relação ao avanço das investigações científicas

e filosóficas. A pedagogia, por razões ainda não suficientemente analisadas, padece de uma espécie de anacronismo que marca suas doutrinas com o caráter, talvez constitutivo, da inatualidade. A observação histórica ilustra este fato com exemplos que se podem multiplicar à vontade.

Mas não será este o único problema a ser considerado na delimitação dos períodos da história educacional brasileira. O desigual nível do desenvolvimento socioeconômico nacional, a existência no presente, como assinalou, entre outros, Jacques Lambert, do “arcaico” e do “moderno” haveriam forçosamente de refletir na consignação global dos fatos que assinalam a evolução de nossas instituições escolares. Se esta diversidade de situações configuradas nos níveis desiguais do desenvolvimento escolar constitui uma desafiadora problemática para a estratégia do planejador, não é menos verdade que ela representa, no caso brasileiro, um elemento precioso para a caracterização das fases ou períodos da história educacional brasileira. Há aqui todo um inventário a ser feito que exigiria um tratamento sob múltiplas perspectivas disciplinares. É bem possível que o levantamento minucioso das condições em que se manifesta o trabalho escolar propicie a elaboração de um modelo peculiar para a interpretação mais exata da realidade educacional brasileira.

Mas é preciso não perder de vista as linhas orientadoras pelas quais se pautou a evolução de nossas instituições escolares. São estas linhas que nos levam a admitir a inexistência de um paralelismo perfeito entre o desenvolvimento político-administrativo e o desenvolvimento educacional. Neste sentido, a íntima associação entre a Igreja e o Estado, que encontramos ao longo da história luso-brasileira, associação que se mantém, com oscilações pendulares, mas invariavelmente, desde os primeiros tempos do povoamento até a República, nos leva a propor, em caráter de hipótese, um modelo de periodização bem diferente do convencionalmente adotado. Vislumbramos assim um primeiro período que vai dos primeiros estabelecimentos jesuíticos até o decreto pombalino de expulsão dos inicianos (1549 a 1759). D. João III e os reis portugueses, como Administradores Apostólicos da Ordem de Cristo, à qual as terras brasileiras foram incorporadas como bens patrimoniais, permitem que os Colégios se fundem com doações de terras e dotações reais. O trabalho missionário confunde-se com o esforço colonizador dentro dos quadros

do humanismo contra-reformista dos jesuítas. O sonho extemporâneo do papa Bonifácio VIII, identificado na doutrina dos dois gládios e da preeminência do Papado, já de há muito se evolara. Agora era pelo braço secular que se firmava a política de conversão do gentio e de propagação da fé. Mas foram os padres da Companhia de Jesus recém-fundada os agentes privilegiados do ingente empenho missionário de colonização. O ensino a serviço do Estado serve aos objetivos nem sempre exclusivamente espirituais da Companhia de Jesus.

Com a expulsão dos jesuítas inicia-se um processo de secularização do ensino de acentuado feitio regalista. Este processo não sofre nenhum abalo institucional até o advento do regime de separação do Estado e da Igreja, introduzido na Constituição republicana de 1891; esboça-se assim, no período que vai da expulsão dos jesuítas (1759) até a proclamação da República (1889), um esforço autônomo de desenvolvimento educacional que, analisado em função de seus condicionantes institucionais mais profundos, não alterou substancialmente as tendências de nossa herança colonial. O novo *status* político que se configurou a partir da Independência não modificou de modo fundamental as linhas orientadoras do nosso desenvolvimento educacional. As vagas doutrinárias do liberalismo, o jogo alternado de influências ideólogo-pedagógicas alienígenas – a portuguesa, a francesa, a alemã, e, já nos fins do Império, a norte-americana – não foram suficientes para alterar o quadro original. Sobrevivem ainda, em pleno período imperial, os traços da antigas educação colonial. As “reformas” que se fizeram quase sempre se perderam e o modelo coimbrão, reforçado agora pela influência da estrutura escolar francesa de feitio napoleônico, assinalou a força de sua presença nos fatos mais significativos da história da escola nos tempos imperiais.

A luta pela instauração da universidade, que se traduziu em inúmeros projetos, constituiu, como o demonstrou o professor Roque Spencer Maciel de Barros¹, um capítulo de relevante significado para o perfeito conheci-

1 *A Ilustração brasileira e a idéia de universidade*, tese apresentada ao concurso de livre-docência da Cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1959. Ver, especialmente, segunda parte, pp. 197-378.

mento do itinerário ideológico dos nossos bacharéis do Segundo Império. Mas resultou num simples capítulo da história de idéias sem positivas conseqüências de natureza institucional. E, no âmbito da escola secundária, o carácter fragmentário dos estudos, oriundos das aulas régias que se instalaram a partir dos tempos pombalinos sobrevive no regime dos preparatórios impedindo uma organização. Neste sentido a tese da professora Maria de Lourdes Mariotto Haidar é suficientemente ilustrada². O próprio imperial Colégio Pedro II não resistiu às tendências desagregadoras que decorreram da anacrônica sobrevivência da estrutura escolar herdada das reformas pombalinas.

A República marca uma ruptura da linha de desenvolvimento que, com a identificação do Estado com a Igreja, condicionara a estruturação das instruções escolares. As reformas de Benjamin Constant (1890-92) imbuídas mais do que pelas doutrinas pedagógicas e filosóficas do positivismo comtista, como já naquela altura observava José Veríssimo, constituem exemplo eloqüente das possibilidades que se abrem com o regime de separação da Igreja do Estado. E a prematura institucionalização do ensino livre de Leoncio de Carvalho (1879) encontrará no radicalismo da reforma do positivista Rivadávia Corrêa (1911) o seu conseqüente embora malgrado povoamento. Com a República inicia-se assim, dentro dos quadros do descentralismo federativo e através de sucessivas reformas, o processo de organização do sistema escolar brasileiro. De 1889 a 1930 durante o primeiro republicano ensaiam-se reformas à procura de uma unidade que sirva de fundamento para um sistema em formação: Benjamin Constant (1890-92), Eptácio Pessoa (Código do ensino, 1901), Rivadávia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Luis Alves (reforma Rocha Vaz, 1925). O regime federativo favorece a estruturação de sistema estaduais. Com o surto de desenvolvimento cafeeiro e o incipiente incremento industrial, o sul e, particularmente, São Paulo, abrem caminho para a escalada do progresso educacional.

No ensino superior às seis escolas remanescentes dos tempos do Império vieram somar-se oito escolas livres de direito (duas no Rio de Janeiro

2 *O ensino secundário no Império*, tese de doutorado ainda não publicada defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 1971.

ro; uma na Bahia; Minas Gerais; Ceará; Pará; Amazonas e Rio Grande do Sul), três escolas de engenharia (Politécnica, São Paulo, 1893; Mackenzie, São Paulo, 1896 e Rio Grande do Sul); duas escolas de agronomia (Piracicaba e Viçosa); uma de veterinária (Rio de Janeiro) e uma de química (Rio de Janeiro). A instituição do “exame de madureza” (Reforma Benjamin Constant) favoreceu a perpetuação dos cursos e exames parcelados, sucedâneo republicano dos preparatórios existentes no Império. O regime de “equiparação” dos estabelecimentos particulares ao padrão federal, instituído pelo Código Epitácio, facilitou a multiplicação de escolas secundárias por todos os estados. Apesar desta expansão do sistema escolar o modelo que lhe servia de fundamento continuava a ter o mesmo arcabouço da escola imperial. “Do ponto de vista cultural e pedagógico, diz Fernando de Azevedo, a República foi uma revolução que abortou e que contentando-se com a mudança do régimen, não teve o pensamento e a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas”³.

A revolução de 1930, marco inicial do período de expansão e consolidação do sistema escolar brasileiro, foi todavia o centro polarizador de tendências inovadoras que se manifestaram nos últimos anos da década de 1910 e, particularmente, ao longo de toda a década dos anos vinte. O ciclo revolucionário que então se inicia, a Semana de Arte Moderna, a fundação da Associação Brasileira de Educação, as reformas de ensino que se realizam no âmbito dos estudos por educadores que viviam a integrar o movimento dos pioneiros da educação nova (Sampaio Dória, São Paulo; Lourenço Filho, Ceará; Anísio Teixeira, Bahia; Francisco Campos e Mário Casassanta, Minas Gerais; Carneiro Leão, Rio de Janeiro; Lisimaco da Costa, Paraná e Fernando de Azevedo, Distrito Federal) constituíram nos anos da década de 1920 empenhos parciais e fragmentários de um movimento da periferia para o centro que alcançou, com a revolução de 1930, os fundamentos legais para sua institucionalização em dimensões nacionais.

3 Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira. Introdução ao estudo da cultura no Brasil*, 4. ed. revista e ampliada, Editora Universidade de Brasília, 1963, p. 626.

É a partir de 1930 que o esforço nacional pela educação começa a ganhar índices significativos. A criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), as reformas do Ministro Francisco Campos (1931), o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a fundação da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935) são os primeiros marcos de um processo de estruturação orgânica do ensino nacional. Com o regime instituído em 1937, retoma-se a linha do centralismo, característica notória do modelo coimbrão que tem sido o ponto de referência invariável de nossa problemática educacional. A reforma do ensino secundário em dois ciclos – o ginásial e o colegial – e a criação dos cursos clássico e científico abre caminho para a expansão da rede de ensino ginásial e para a sua transformação numa escola comum, básica para todos os ramos de ensino. A lei n. 1.076 de 1950, que assegurou aos estudantes que concluíram o curso de primeiro ciclo (ginásial) do ensino agrícola, comercial e industrial o direito de matrícula no colégio secundário, e a lei n. 1.821 de 1953, que estabeleceu a equivalência de todos os cursos de grau médio, contribuíram para a alimentação da dualidade – ensino secundário e ensino profissional – que vinha dificultando a democratização das oportunidades. Apesar da equivalência, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 mantém ainda a estrutura do ensino médio por ramos separados. Somente agora, com a reforma do ensino de 1º e 2º graus (1971) é que o ginásio reunido ao ensino primário torna-se uma escola comum e obrigatória e o colégio (escola de 2º grau) ganha condições para efetiva integração, eliminando a dualidade existente consubstanciada na estrutura de rumos “segregados” de cursos profissionais.

O ensino brasileiro encontra-se presentemente num processo de total reformulação. Iniciado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, este processo vem alcançando o ensino superior e as universidades em decorrência, principalmente, da lei n. 5.540, de 1968, e do decreto-lei n. 464, de 1969. No ensino de 1º e 2º graus, a lei aprovada no corrente ano permitirá a organização de uma escola comum, obrigatória e gratuita de oito anos e um colégio de acentuada orientação profissionalizante integrado, com flexível e variado espectro curricular.

Durante dois séculos, a Companhia de Jesus manteve com quase ex-

clusividade o ensino público no Brasil. Os raros empreendimentos das outras ordens, motivados sempre por interesses confessionais, não desmentem, mas ao contrário confirmam as palavras de José Veríssimo, no *Livro do Centenário*, e servem para realçar o inquestionável predomínio do trabalho educacional dos inacianos. A obra de colonização das terras descobertas está intimamente associada ao trabalho missionário. Nos *Regimentos* entregues por D. João III a Tomé de Souza, em fevereiro de 1549, recomendava-se expressamente a conversão dos indígenas à fé católica pela catequeses e pela instrução: “Porque, a principal causa que me moveu a mandar povoar as terras do Brasil foi para que a gente dela se convertesse à nossa santa fé católica...”. Este empenho de conversão do gentio ganharia maior dimensão se ao trabalho dos padres vindos da Europa se acrescentasse a força nova dos missionários recrutados na própria terra. Não escapou à Nóbrega a importância deste fato: a obra catequética intimamente ligada à expansão colonizadora não poderia ser consolidada e ampliada senão através do ensino. Apenas chegado à Bahia, em 1549, o padre Nóbrega já cuidava da organização de uma escola. Com a chegada, em 1550, de 7 órfãos de Lisboa, “moços perdidos, ladrões e maus, que aqui chamam patifes”, doutrinados na fé católica, o empreendimento na Bahia recebeu seu impulso inicial. A doação, em 21 de outubro deste mesmo ano pelo governador, da primeira sesmaria que a Companhia de Jesus possuiu no Brasil, “denominada Água de Meninos por ser para sustento deles” (dos órfãos chegados de Lisboa)⁴ constituiu a base material para o progresso do empreendimento.

Foi sobretudo conquistando e convertendo meninos que se iniciou a catequese. O Colégio dos Meninos de Jesus na Bahia e o outro que o padre Leonardo Nunes fundou em São Vicente ao ali chegar, com dez ou doze meninos, em fins de 1549 ou princípio de 1550, ilustram muito bem o modo como os inacianos pretendiam alcançar de maneira mais eficaz os resultados da catequese. “O fim com que os jesuítas foram ao Brasil – diz o padre Serafim Leite, S.J., historiador dos empreendimentos da Companhia de Jesus no Brasil – foi a catequese. Assegurar, portanto, a sua

4 S. J. Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus no Brasil*, Livraria Portugalia, Lisboa e Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1938, t. I, p. 34.

eficácia e continuidade constituía a sua preocupação fundamental. Catequizar adultos? Sem dúvida. Mas era mais fácil e de resultados mais seguros conquistar e formar crianças. Com elas preparavam-se os pais ou, pelo menos, captar-lhes-iam as simpatias. A instrução foi um meio”⁵.

A criação de meninos havia sido a recomendação expressa de Simão Rodrigues ao padre Nóbrega no momento da despedida em Lisboa. As experiências realizadas pela Companhia na Sicília, em Roma e em Lisboa pareciam justificar a repetição da empresa no Brasil. Mas onde buscar os cooperadores da obra do magistério? Portugal não poderia atender às necessidades de um apostolado que exigia a presença dos missionários na Metrópole, na África, no Oriente e na América. “Era preciso preparar o terreno para que a Colônia se bastasse a si própria, e em si mesma se formasse os futuros missionários e apóstolos”⁶.

E foi assim que as casas da Bahia e de São Vicente ensaiaram os seus primeiros passos. Quando Nóbrega chegou a São Vicente, em 1553, ali encontrou “grande casa e muita boa igreja; ao menos em Portugal não temos ainda tão Boa”⁷. A instalação vicentina, particularmente, se adiantara bastante pois além da “escola de ler e escrever” possuía também uma aula de “gramática”, gramática latina, é claro, de acordo com as práticas então vigentes, aula esta destinada aos mamelucos mais capazes: “Nesta casa escrevia o Pedro Nóbrega em 15 de junho de 1553, têm os meninos os seus exercícios bem ordenados. Aprendem a ler e escrever e vão muito avante; outros a contar e a tocar flautas. E outros mamelucos, mais destros, aprendem a gramática”⁸. A aula de gramática vicentina, segundo Luis Alves Mattos “foi o primeiro e mais antigo ensaio de estudos latinos ou de grau secundário realizado no Brasil quinhentista”⁹.

A obra missionária enfrentava dificuldades de índoles diversas. As condições morais e econômicas da terra criavam inúmeros embaraços.

5 Idem, p. 31.

6 Idem, p. 32.

7 S. J. Serafim Leite, *Novas Cartas Jesuíticas*, p. 34.

8 Idem, p. 25.

9 Luiz Alves de Mattos, *Primórdios da Educação no Brasil, o período Heróico (1549 a 1570)*, Gráfica Editora Aurora Ltda., 1958, p. 68.

Em Porto Seguro, ao organizar uma confraria para meninos, os jesuítas que mandaram vir da Bahia alguns órfãos portugueses defrontaram-se com uma situação imprevista: os órfãos foram assediados de tal forma pelas índias “que eles por falta de preparação espiritual, não resistiram suficientemente”¹⁰. Mas apesar destes percalços o empreendimento inaciano deitou raízes profundas na nova terra. Os núcleos de catequese multiplicaram-se acompanhando de perto o trabalho de colonização. Bahia, Ilhéus e São Vicente assinalam os marcos irradiadores do trabalho catequético. Em 1554, Nóbrega transfere os filhos de índios de São Vicente para Piratininga. A casa tinha “de comprido 14 passos e 10 de largo” e servia ao mesmo tempo de “escola, dormitório e refeitório, enfermaria e cozinha e dispensa”¹¹. Ali iniciaram-se também os estudos de gramática. Diz Anchieta que Nóbrega transferiu para o planalto

alguns 12 irmãos para que estudassem gramática e juntamente servissem de intérprete para os índios, assim aqui se começou o estudo de gramática de propósito e a conversão do Brasil porque naquela aldeia se ajuntavam muitos índios daquela Comarca e tinha doutrina ordinária pela manhã e à tarde e missa nos dias santos, e a primeira se disse no dia da conversão de São Paulo do mesmo ano e se começaram a batizar a casar e viver como cristão. O qual aquele tempo não se tinha feito na Bahia, nem em outra parte da costa¹².

E, assim, com missas, conversões, batismos e casamentos plantaram os jesuítas, no espaço planaltino, o marco da conquista das terras interiores.

Em 1567, Manuel da Nóbrega assumia o Reitorado do Colégio do Rio de Janeiro, que então se fundara. As aulas entretanto, só tiveram início em 1573, com curso elementar de ler e escrever o algarismo ministrado pelo irmão Custódio Pires “que foi assim o primeiro mestre-escola do Rio de Janeiro”¹³. Já no ano seguinte abria-se a primeira classe de

10 S. J. Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus no Brasil*, op. cit., p. 198.

11 Anchieta, *Cartas*, p. 73.

12 Idem, p. 316.

13 S. J. Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus no Brasil*, p. 400.

humanidades com 19 alunos, 5 de casa e 14 de fora. Em 1583, o colégio mantinha três cursos: elementar, humanidades e teologia moral ou casos de consciência. O desenvolvimento deste Colégio não alcançou as dimensões do estabelecimento baiano, mas os estudos que nele se realizavam desenvolveram-se “a proporção e de importância”¹⁴.

Ao Norte, a penetração missionária propagou-se com a instalação do Colégio de Olinda no outeiro em que Duarte da Costa fundara a ermida dedicada à Nossa Senhora da Graça. Os estudos iniciaram-se no segundo semestre de 1568. A aula de latim, ministrada pelo padre Amaro Gonçalves, foi inaugurada nos começos de 1570. “Tais foram – diz o Pe. Serafim Leite – os princípios do Colégio de Pernambuco. As aulas começaram logo com entusiasmo: aqueles dois cursos juntou-se daí a pouco, não com a mesma regularidade, e de casos de consciência, estudo necessário numa terra, onde o grande movimento comercial do açúcar poderia implicar dúvidas morais de solução difícil”¹⁵.

Nestes primeiros tempos de sua vida, a Companhia de Jesus não havia ainda definido a orientação que deveria assegurar continuidade de sua obra missionária no Novo Continente. Viviam, então, as casas da Companhia de doações que a generosidade do rei ou colonos lhes prodigalizava. O padre Manuel da Nóbrega, com advertido senso do realismo, sentiu que esta forma de subsistência não era a mais adequada para assegurar a continuidade do trabalho de catequese e ensaio. Daí o seu empenho em obter terras e gado e em adquirir escravos, para que os Colégios tivessem meios mais duradouros para o seu próprio sustento. As cartas do ilustre inaciano estão repletas de informações sobre os cuidados que tomou para que não se interrompesse, por falta de recursos, a obra de conversão do gentio. Já em 1552, Nóbrega solicitada previsão régia “para mais três ou quatro escravos da Guiné, porque com eles, e com o que esta casa da Bahia tem, antes de pouco tempo se manterão cerca de cem meninos dos gentios”¹⁶. E, em 1561, informa, a propósito da criação de gado: “o melhor dote que se pode juntar nestas partes para os colégios é

14 Idem, p. 401.

15 Idem, p. 458.

16 S. J. Serafim Leite, *Novas Cartas Jesuíticas*, p. 25.

grande criação de vacas, porque nesta terra custa pouco criá-lo e multiplicam muito. Este Colégio (São Vicente) tem cem cabeças agora de sete ou oito que houve. O Colégio da Bahia terá outras tantas de seis novilhas, que lá tomei, das que El Rei mandou. Esta é a melhor fazenda sem trabalho que cá há, e dão carnes e couros e leite e queijos, que sendo muitas poderão bastar a muitas gente”¹⁷.

Não pensava da mesma forma o padre Luiz da Grã, colateral de Nóbrega no provincialato do Brasil e, a partir de 1559, seu superior. Os ideais de Luiz da Grã eram franciscanos, pois se opunham à posse de terras, vacas e escravos. Dele dizia Nóbrega que é “zelador da santa pobreza, a qual queria ver em não possuímos nós nada, nem haver graogearias nem escravos, pois éramos poucos; e sem isso, com as esmo-las mendigadas nos podíamos sustentar, repartidas por muitas partes; e desejava casas pobrezinhas. O Pe. Luiz da Grã quer edificar a gente da mesma maneira que São Pedro e os Apóstolos fizeram e com o Pe. Francisco ganhou muitos por penitencia e exemplo de pobreza. Tem também o padre grande inconveniente, Ter muitos escravos, os quais ainda que sejam todos casados, multiplicarão tanto que será cousa vergonhosa para religiosos”¹⁸.

Com a aprovação das Constituições da Companhia de Jesus (1556) e com o afastamento do padre Simão Rodrigues, que apoiava Nóbrega e a política que até então vinha sendo mantida, de posse de terras, de gado e de escravos, encontrou pela frente séria oposição. A Simão Rodrigues, primeiro provincial português, confessor predileto de D. João III, sucedeu Diogo Mirão. Em 1553, Diogo Mirão transmitia a Luiz da Grã, na Bahia, a decisão de santo Inácio, de acordo com o qual a Companhia de Jesus não deveria aceitar mais o encargo das instituições de órfãos. As confrarias de meninos órfãos vinham sendo a pedra angular do trabalho catequético. Ao condenar a manutenção das confrarias, a orientação do provincial Luiz da Grã criava uma situação extremamente difícil para os empreendimentos catequéticos. A esta condenação somaram-se novas disposições dos Constituições de 1556: os membros da Companhia deve-

17 S. J. Serafim Leite, op. cit., p. 97.

18 S. J. Serafim Leite, op. cit., pp. 110/111.

riam fazer voto de pobreza e por este voto ninguém poderia ter renda alguma para seu sustento. E mais ainda: nenhuma igreja ou casa da Companhia, a não ser os colégios e os estabelecimentos de noviciado, e estes mesmos para o sustento dos escolares, poderia ter renda própria¹⁹.

O período que vai de 1549 a 1564, ano em que o cardeal D. Henrique fixou o padrão de redízima para o Colégio da Bahia, foi, como assinalou Luiz Alves de Mattos, o período heróico do estabelecimento dos jesuítas na colônia; é o período do desprendimento apostólico, de intenso fervor espiritual. O alvará de 1564 estabeleceu o padrão “de redízima de todos os dízimos e direitos que pertenceram a El Rei em todo o Brasil de que Sua Alteza faz esmola para sempre para sustentação do Colégio da Bahia”, forneceu aos inicianos os recursos de que tanto careciam os seus empreendimentos missionários. O plano de redízima foi cuidadosamente preparado. Nóbrega pleiteara muito menos. Em vez de uma doação vinculada a uma única fonte de receita, o padrão da redízima garante que dez por cento de toda a arrecadação ficava vinculada perpetuamente à manutenção dos Colégios da Companhia de Jesus. Os benefícios de redízima estenderam-se aos Colégios do Rio de Janeiro em 1568, e aos de Olinda em 1576. Cinquenta anos após a instalação dos inicianos no Brasil, a situação da Companhia era bem diversa daqueles heróicos anos iniciais. “É que – afirma Luiz Alves de Mattos – em vez de sete eram eles (os Jesuítas) agora milhares, realizando intenso programa de apostolado e de ensino nos três continentes: Europa, América e Ásia. A mesma centelha espiritual os impelia a todos, mas a autonomia e a sobrevivência de sua organização e de suas atividade exigiam sólidas bases patrimoniais e financeiras, mesmo com o sacrifício daquêlê primitivo desprendimento apostólico pelos bens terrenos e recursos materiais, que de início, constituía sua grande auréola e remendação”²⁰. Aquinhoados com o padrão da redízima foram “preciosamente os colégios, como assinalamos em outro local, que no Brasil, não só garantiram a fixação dos padres jesuítas nos mais distantes lugares como ainda permitiram, no caso do Grão-Pará, o

19 Constituição ex. C. 1º, 3º e 4º, em *Obras Completas de S. Ignácio Loyola*, Biblioteca de Autores Cristianos, La Editorial Católica, S. P. , Madri, 371.

20 Luiz Alves de Mattos, op. cit., p. 140.

extraordinário acometimento missionário de autêntico bandeirismo. Somente os colégios, pelos seus bens obtidos de várias formas, poderiam fornecer os elementos materiais indispensáveis a tão grandes empreendimentos. De Norte a Sul, desde 1549 até as vésperas da expulsão dos Jesuítas, multiplicaram-se, no Brasil, as casas de formação e os colégios mantidos pelos inacianos. Na Bahia, em São Vicente, depois em São Paulo, Rio de Janeiro, Olinda, Espírito Santo, São Luiz, Ilhéus, Recife, Paraíba, Santos, Pará, Colônia do Sacramento, Florianópolis (Desterro), Paranaguá, Porto Seguro, Fortaleza, Alcântara e em vigia, efêmera ou duradouramente manteve a Companhia de Jesus colégios aos quais estava ligada uma extensa rede de aulas distribuídas pelas aldeias constituídas muitas vezes graças ao trabalho missionário”²¹.

Se é verdade que a fixação do padrão da redízima, por si só, não afastou os incômodos em que viviam os padre nos colégios, mas até, ao contrário, criou novos pontos de atrito entre os religiosos e colonos, não é menos verdade que o benefício contribuiu para que surgisse uma situação de inquestionável alcance social. O ensino mantido pelos jesuítas nos dois séculos de magistério exercido no Brasil (1549-1759) assumiu o caráter de um serviço gratuito e público. Este caráter público e gratuito de origem colonial marca, ainda, um dos traços mais assinalados do ensino brasileiro atual. A escola jesuítica, do nível elementar ao superior, como lembrou, com sua autoridade de historiador da Ordem, o padre Serafim Leite, “foi gratuita e pública: o Real Colégio das Artes de Coimbra, da Companhia, público, foi o padrão para Portugal e terras novas descobertas na América, África e Ásia que importava também cultivar e evangelizar com colégios igualmente públicos”.

Mas, com esta diferença, o subsídio que El Rei ou, na linguagem moderna, o Estado dava aos mestres de Coimbra era a título de ensino e

21 Laerte Ramos de Carvalho, *As Reformas Pombalinas da Introdução pública*, tese apresentada ao concurso para o provimento da XLV Cadeira, História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1952, pp. 87/88. Sobre os colégios jesuíticos, ver S. J. Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus*, Rio de Janeiro, Lisboa, 10 vols., 1938 – 1950; Tito Lívio Ferreira, *História da Educação Luso Brasileira*, Edição no Brasil, Gráfica Editora Aurora Ltda., Rio de Janeiro, 1958.

o que dava aos mestres dos colégios Ultramarianos de fundação real era a título de missão. E com isto estabeleciam-se obrigações diferentes. Em Coimbra, subsídio escolar, com ônus jurídico de ensinar a todos os que o pretendessem e dentro do estatuto da instituição. No Brasil, subsídio missionário, que levava consigo o ônus jurídico de ensino a todos indiscriminadamente, e não apenas o de formar sacerdotes para a catequese da nova terra que se cultivava, habilitando-se a prover-se quanto possível com seus próprios meios de evangelização. Num e noutro caso ensino público²².

Muito significativo, a este respeito, é o episódio relacionado com os alunos pardos do Colégio da Bahia no último quartel do século XVII. Gilberto Freyre, em *Casa Grande e Senzala*, reproduz documento, até então inédito, que veio trazer alguma luz sobre a situação social dos estudantes mulatos. Trata-se de uma carta do rei de Portugal ao marquês das Minas.

Por parte dos nossos pardos desta cidade, diz o Rei se me propôs aqui, que estando de posse há muitos anos de estudarem nas Escolas públicas do Colégio dos Religiosos da Companhia, novamente os excluíram e não querem admitir, sendo que nas Escolas Évora e Coimbra, eram admitidos, sem que a cor de pardo lhes servisse de impedimento. Pedindo-me mandasse que os tais Religiosos os admitissem nas suas escolas desse Estado, como o são nas outras do Reino. E parece-me ordenar-vos (como por esta o faço) que, ouvindo aos Padres da Companhia, vos informeis se são obrigados a ensinar nas escolas desse Estado, e constando-vos que assim é, os obrigueis a que não os excluam a este nossos geralmente, só pela qualidade de pardos, porque as escolas de ciências devem ser comuns a todo o gênero de pessoas sem exceção alguma²³.

O padre Serafim Leite, ao apreciar criticamente o episódio, lembra que a exclusão dos pardos pressupõe que, anteriormente, eram eles admi-

22 S. J. Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus*, op. cit., t. III.

23 Gilberto Freyre, *Casa Grande e Senzala*, Rio de Janeiro, Schmidt Editor, 3. ed., 1938, p. 289.

tidos aos estudos maiores, aliás, como consta da carta do rei, e, mais ainda, assinala o notável contraste entre a atitude do rei e do padre geral, de um lado, favoráveis a admissão dos pardos e dos mulatos, e o comportamento discriminatório da gente brasílica, de outro, que excluía os pardos não por motivos de cor, mas pelos maus costumes. Talvez tenham sido as lições colhidas neste episódio que conduziram o historiador Serafim Leite a esta feliz caracterização da situação social no Brasil nos tempos coloniais:

A nomenclatura de Clero, Nobreza e povo – os três Estados dos regimens europeus teve no Brasil uma transposição em que os três braços eram representados apenas por um. Os brancos e os filhos de brancos que preponderavam nas vilas e cidades com os cargos governativos de nomeações régias ou de eleições municipais. Ao passo que os três braços europeus se distinguem por diferenciação social dentro da mesma raça, no Brasil, a diferenciação coloca-se praticamente no plano de raças mantendo os brancos o predomínio da política e da cultura através de cujo sangue o índio e o negro, conjugando-se com o branco, entravam na classe branca com a denominação de mamelucos e moços pardos²⁴.

A discriminação contra os pardos ia assim como natural decorrência dos hábitos da terra. Resguardaram-se porém os princípios que asseguraram a todos os que fossem comprovadamente de bons costumes o acesso às honrarias e dignidade que os graus acadêmicos privilegiadamente garantiam aos que os possuísem. Porque as escolas de ciências, como advertia o rei D. Pedro, devem ser comuns a todo gênero de pessoa, sem exceção alguma.

Assim e nestes termos, gratuita e pública, permaneceu a escola jesuíta até que os padres e professores foram expulsos, em 1759, de suas casas e colégios, pela vontade férrea de um ministro regalista, Sebastião de Carvalho e Melo, futuro marquês de Pombal.

24 Serafim Leite, op. cit.

Resenha

Educação e sociedade na Primeira República

autor	Jorge Nagle
cidade	Rio de Janeiro
editora	DPA
ano	2001

Em 1974, o professor Jorge Nagle, da Universidade Estadual de São Paulo, *campus* de Araraquara, publicou um livro que estaria destinado a compor, no campo dos estudos da educação brasileira, essa exclusivíssima lista de obras que, em cada área, permanecem como referências essenciais para todos que a freqüentam.

Entre as múltiplas razões que justificam a excepcionalidade de *Educação e sociedade na Primeira República*, está, sem qualquer dúvida, como há pouco assinalou Miriam J. Warde, o fato de que a obra se constitui “marco de passagem de gerações de pesquisadores da educação e ponto de virada de padrões de pesquisa educacional”¹. Trata-se, assim, de um livro cuja trajetória, nesses quase trinta anos de sua primeira publicação, confunde-se com a própria trajetória recente da reflexão educacional, pela influência exercida sobre aqueles que mais ultimamente a vêm alimentando. Mas trata-se também – como tão bem registra a mesma autora, em resenha-homenagem para a edição comemorativa dos 500 Anos de Descobrimento da Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – de uma iniciativa que, nada tendo de isolada ou extemporânea, inscreve-se ela própria em um percurso coletivo, a ser justamente associado ao trabalho de edificação das bases sobre as quais a educação brasileira passa a poder ser pensada em termos mais rigorosos e férteis. Nada mais justo, portanto, do que referi-la de imediato à profícua filiação de Anísio Teixeira, Laerte Ramos, Antonio Candido, Florestan Fernandes, Luiz Pereira, Maria Alice Foracchi, Dante Moreira Leite.

Porém, fazendo a passagem entre o pioneirismo da geração dos “próceres da renovação educacional” e aquela que, a partir dos anos

1 Em *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, pp. 161-165, maio-ago. 2000.

setenta, teria por difícil tarefa a consolidação desse patrimônio de crítica intelectual e de formação acadêmica, *Educação e sociedade na Primeira República* destaca-se por ser mais do que um documento, por valioso que fosse, de tempos revolutos. É pois sob o signo da gritante atualidade de algumas de suas postulações mais profundas, da urgência dos questionamentos que não cessam de emergir de sua releitura para a interrogação de nosso presente que, a meu ver, em toda justiça, a obra deve ser examinada: mas que outra exigência mais compatível com as razões de se investir a história?

A primeira e mais central dessas postulações, apresentada já na introdução da obra, refere-se à decisão de não dissociar, no estudo da educação escolar, ou da escola da Primeira República, a análise do contexto social-histórico em que se insere, o exame das condições e características políticas, legais e administrativas de instituição e a reflexão sobre sua “estrutura técnico-pedagógica”, isso é, sobre as tendências e concepções, sobre os sentidos teórico-conceituais que se exprimem através da literatura educacional e que encarnam, ou não, sob a forma de iniciativas, atitudes, procedimentos e técnicas de atuação educativa. A pretensão decerto é de monta: como conciliar o rigor analítico – que, por si só, já se oferece como crítica à tradição das amplas abordagens, votadas a refazer as sendas já estabelecidas do discurso oficial – e uma exigência de sentido sem a qual a escola e toda a realidade que a concerne se despem de suas significações mais profundas, desfazendo-se em preciosismos que, sofisticados ou banais, retiram do objeto de estudo toda sua dignidade?

Assim, a primeira lição que Jorge Nagle oferece à área da educação é a de uma absoluta coerência entre o conteúdo e a forma, entre a tese que pretende sustentar e os meios que vai buscar para fazê-lo: a veemente crítica que se dispõe a estabelecer a redução do campo educacional a um terreno de técnica, desertado pela sociedade e feito monopólio dos especialistas induz ao desafio de buscar os caminhos de volta à sociedade, ao enraizamento na atualidade, do qual o autor não poupa sua obra. Teria ele obtido êxito nessa tarefa?

Jorge Nagle descreve cuidadosamente o cenário político-econômico da Primeira República, assinalando, na exposição das ba-

ses dos fenômenos do patrimonialismo, do coronelismo e do mandonismo, a manutenção da rígida estruturação de poder instituída no período monárquico. Ou, mais ainda, a tradução, nos novos termos da Federação, das “condições objetivas da estrutura agrária dominante” – pelo que a política dos governadores aperfeiçoava e ampliava, no sistema de representação então instalado, o monopólio do poder, submetendo o espaço público nascente às contingências da luta travada entre interesses privados. Mas essa análise não o conduz à afirmação de um simples prolongamento, em termos sociais ou educacionais, entre o II Império e a República, ou a qualquer veredicto apressado sobre o período: enfatizando o desaparecimento do “...modo de ordenação consolidado durante o Império, de acordo com o qual o que contava se resumia no binômio senhor-escravo” e a importância que assume a Velha República na formação de uma ordem competitiva, tanto quanto da sociedade classista, o autor chama a atenção para a presença de um “processo inicial de metamorfose de um Estado Liberal para um Estado mediador” (p. 50); e propõe que se passe a investigar, nesse regime que tantos proclamaram mais idealizado do que real, as evidências que pode fornecer a educação: “A alteração no padrão de estratificação pode ser verificada pelos seus resultados na esfera da educação escolar, principalmente na década de vinte; o entusiasmo pela educação e as freqüentes reformas deixam entrever o objetivo de democratizar a cultura, pela ampliação dos quadros escolares” (p. 45).

Em um segundo momento, Nagle se dedica a caracterizar os movimentos político-sociais e correntes de idéias que, a seu ver, marcaram o contexto de instituição da educação escolar no Brasil. Plenamente evidenciados se fazem, a essas alturas, os riscos de um outro compromisso implicitamente postulado pelo autor: o de dotar seu trabalho de um caráter eminentemente didático, sacrificando ao exercício da exposição cuidadosa – ainda que necessariamente lacunar – a elegância e sutileza que análises mais complexas – mas, também, forçosamente mais enigmáticas ao leitor comum – trariam a seu texto.

Mesmo assim, não creio em nada despropositada a idéia de que caberia voltar, ainda hoje e mais do que nunca, à injunção contra a “...aplicação mecânica de categorias e um modelo que

transbordava o singelo contexto histórico-social da sociedade brasileira da época”. Pois, ainda que o vocabulário da época nos pareça datado, ele em nada prejudica a lição:

Na verdade, não se procurou distinguir o “abstrato” do “concreto”, isto é, não se procurou estabelecer o nível de correspondência entre o modelo e o quadro existencial. [...] *Conservados em seus elementos universais, obtidos pela análise de formas históricas mais evoluídas, tentou-se interpretar a realidade brasileira...* Por isso mesmo, o que excedeu em esquema teórico, faltou em informações históricas concretas. De modo geral, tais correntes de idéias ou movimentos político-sociais não se deixaram impregnar por determinadas condições de ambiência histórica do período, que era, fundamentalmente, a preocupação em “pensar o Brasil” e, em função disso, retirar as necessárias seqüências para atuação [p. 63].

Destaca-se ainda nesse segundo capítulo, em meu entendimento, a ênfase concedida ao nacionalismo, como conjunto polissêmico de significações a ser permanentemente relacionado com a instituição da escola brasileira: seu caráter híbrido, que marca os limites e as ambigüidades do projeto nacional que é o nosso, revela, segundo o autor, que “...nesse caso sobram fatos e existe ausência de teorizações mais elaboradas”; e, ao lado da constatação desse vazio, ressoam, em nossa contemporaneidade, os alertas contra as “...formulações pseudocientíficas, quando não... propriamente mistificações” (p. 63).

Mas importa igualmente ressaltar, diante do(s) nacionalismo(s), que a escola aparece não só como terreno privilegiado dos investimentos cognitivos, afetivos e simbólicos então realizados pelas elites brasileiras, mas como instituição capaz de fazê-los ecoar mais duravelmente:

As primeiras manifestações nacionalistas apareceram, de maneira mais sistemática e mais influenciadora, no campo da educação escolar, com a ampla divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico ou, melhor, de acentuada nota patriótica. São obras que pretendem fornecer à criança e ao adolescente

uma imagem do País adquirida por via sentimental; de modo algum isso significa desprezar muitas afirmações nacionalistas de vários intelectuais brasileiros. Ocorre que a doutrinação iniciada no campo da educação escolar repercutiu, na época, mais do que quaisquer outras, além do que teve maior continuidade;... [pp. 64-65].

Por mais incômodas que nos possam parecer, hoje, essas formulações, elas sem dúvida nos relembram de tudo que ainda resta a explorar, no que respeita à natureza e aos limites do caráter *instituinte* da escola pública e aos desafios que podem atualmente ser os seus.

Mas toda essa primeira parte da obra só pode ser corretamente aquilatada à luz da interpretação para a qual finalmente converge, no terceiro e vasto capítulo dedicado à já famosa postulação do “entusiasmo pela educação” como solo imaginário para a “retomada, intensa e sistemática, dos princípios do liberalismo” (p. 132). Convém lembrar que esse último é inicialmente descrito como “força desenclausuradora” (p. 131) que se manifesta no contexto da passagem do modelo agrário-comercial para o modelo urbano-industrial e de alteração da ordem estamental em direção à sociedade de classes. Eis, porém, uma das ocasiões em que se torna quase impossível dissociar as teses defendidas por uma obra do contexto mais amplo em que se deu sua recepção – no caso, o hipercriticismo esterilizante das teorias sobre o “reprodutivismo” da escola, tão em voga a partir do final dos anos setenta. No entanto, seria injusto imputar à sempre fina crítica de Jorge Nagle alguma responsabilidade pela incômoda vizinhança com o estreito papel reservado, em seguida, à educação, tanto quanto com os excessos dos usos automáticos que, em seu nome, como no de alguns outros, puderam ser cometidos.

A verdade, porém, é que nem o “entusiasmo pela educação”, nem seu paroxismo, o “otimismo educacional”, são fenômenos tipicamente brasileiros. Nesse sentido, a ausência de um exame mais acurado das vicissitudes de configuração do Estado brasileiro, apenas aludidas, mas reveladoras da tendência mais ampla ao tecnocratismo dos Estados modernos, é realmente a lamentar.

Resta-nos, portanto, seguir adiante ali onde a obra, indicando

vias que permaneceram inexploradas, sugerindo desenvolvimentos que a nossos olhos parecem inevitáveis, demonstra sua grandiosidade: pois o próprio das grandes obras, dizia Cornelius Castoriadis, é oferecer aberta e generosamente as oportunidades para sua superação.

Porque o recurso à história, como Nagle tão bem soube demonstrar, é também prática de interrogação teórico-conceitual permanentemente alertada contra as armadilhas do pensamento já instituído, é que convém ainda indagar a *forma própria* de que se revestiu (tardamente?) em nosso país o demiurgismo educacional típico do iluminismo – esse movimento pelo qual, em tantas tradições, “...a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica” (p. 134); mas, por esse mesmo motivo, seria igualmente oportuno desafiar as facilidades que provêm das “palavras finais” sobre a realidade humana e social para analisar, em toda sua complexa natureza, a emergência de uma exigência que é, a um só tempo, expressão acabada da ânsia de dominação ampliada da sociedade e da natureza que dá sustentação à organização capitalista e tênue manifestação da aspiração à emancipação humana e social que, apesar de tudo, nosso século nunca deixou de expressar. Eis como, acredito, seria preciso reconsiderar o “entusiasmo pela educação”: à luz dos desinvestimentos que explicitamente marcam a distância que vai dos nossos próprios tempos àqueles em que

...de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo) [p. 134].

Mas, se nossos tempos são também daqueles em que as disposições legais sobre educação proclamam “...o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente...” não seria aqui, talvez mais do que em qualquer circunstância, que as considerações e a fortunosa

categorização de Jorge Nagle ganham uma estranha atualidade, reapresentando-nos, por debaixo de seus novos semblantes, as armadilhas que supúnhamos conjuradas para sempre? Pois, também no que tange à formação ética do cidadão, sempre vale o lembrete de que, “analisados pelos ‘técnicos’, os problemas se comprimem num domínio especializado, e se segregam, ao serem menosprezadas as vinculações com problemas de outra ordem” (p. 136).

O longo desenvolvimento sobre o “entusiasmo pela educação” é sucedido por um exame das ações federais empreendidas em termos de educação: e, por si só, essa organização já indica a intenção de dispô-las como adequado pano-de-fundo, a ressaltar o ineditismo e a vitalidade das reformas estaduais promovidas sob o selo do escolanovismo. Mas o autor não deixa, ainda assim, de evidenciar – e, dessa feita, com argumentos muito mais expressivos para seu leitor – todo o dilema primevo-republicano: da profunda flacidez desse poder central, que sobrevive das complacências, e também da necessidade de legitimação das forças regionais. Eis como, ao poder central, devem-se resultados “sintéticos e modestos” que, Nagle não poupa de lembrar, foram considerados, “pelos meios não-oficiais”, “uma situação... humilhante e calamitosa” (p. 239).

Eis como, discretamente, o exame oferecido para a atuação federal prepara o terreno – até então pouco explorado – em que as atenções do leitor fatalmente se voltarão para o ineditismo e para a repercussão de um movimento que, reverberando sincopada e progressivamente em diferentes Estados da Federação, estabelecerá as bases do que se conhece, atualmente, por educação escolarizada.

O pressuposto de base, no entanto, é o de que os sistemas educacionais não sofreram, nas três primeiras décadas do século, alterações significativas. O “fervor ideológico” dos momentos iniciais da República não se manifestou em obras duráveis, e revelou-se passageiro. A última década da Primeira República testemunha, assim, uma fé toda feita de exasperação, mas também marcada pela índole “idealista” que caracterizou o período; mas cabe à grandeza de Nagle perceber, no seio desse amplo processo *reformista e remodelador* que ainda está por descrever que, “pela primeira vez na história da educação brasileira, se verifica, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma discussão doutrinária e também a realização de novos padrões de cultura e de ensino” (p. 246).

Eis mais um exemplo da enorme atualidade da leitura empreendida por Jorge Nagle: quantos anos, após sua primeira edição, nos foram necessários para entender que, durante a década de vinte, o que se passa é que enfim se descobre a escola como *instituição social*, pelo que se valoriza a natureza política da ação educativa, em detrimento de seu caráter “humanitário”? Contra as leituras pouco generosas que a obra possa ter suscitado, em sua enorme trajetória, só nos resta opor a enorme lucidez presente em cada uma dessas páginas em que o autor assinala, por exemplo, a enorme importância de se fazer da obrigatoriedade, mais do que princípio formal, objeto de medidas concretas que visam garantir sua aplicação (p. 276).

Mas o interesse de Nagle pela educação o conduz a caminhos muito mais espinhosos: como, por exemplo, o de enunciar – é importante que se diga, quando da primeira publicação de *Educação e sociedade na Primeira República*, e por mais que hoje em dia se mantenha, em nosso país, essa estranha ambigüidade afetiva que caracteriza a relação brasileira com as leis – a importância da atividade legiferante:

O valor demiúrgico das leis e das instituições, estabelecidas e criadas sem a necessária correspondência com as condições de existência social, tem sido uma das características apontadas pelos estudiosos do regime republicano, o que tem dado margem a uma ampla discussão sobre as diversas modalidades de “idealismo” que acompanharam, constantemente, essa fase da história. Contudo, no domínio da escolarização, como também em outros domínios, há exemplos que mostram determinados aspectos positivos desse traço. Especialmente em relação à escolarização na década de vinte, não se pode esquecer que a atividade legiferante se impunha como um dos instrumentos básicos para disciplinar esse campo, até mesmo para proporcionar-lhe certo prestígio no domínio dos serviços sociais ou da administração pública. [...] não resta dúvida de que, estabelecidas as regulamentações, foi possível, nos decênios posteriores, impulsionar o processo de escolarização em outras direções [p. 307].

Nagle decerto dimensionava os limites que separam a ativida-

de reformista da radical revolução da sociedade: entretanto, interessam-lhe as singularidades do processo pelo qual, na sociedade brasileira, instituem-se as bases da escola pública:

...na década de vinte tenta-se, pela primeira vez, realizar o novo modo de estruturação das instituições escolares. Por isso é que se fez referência, na seção anterior, a um movimento reformista e remodelador; isso quer dizer que, de certa maneira, nesse decênio se repetia a primeira etapa do desenvolvimento da Escola Nova nas suas dimensões universais, que se deu na última década do século XX. [...] Uma particularidade, no entanto, vai-se apresentar quando se compara o movimento da Escola Nova na dimensão universal com o modo de penetração no Brasil: *aqui, as primeiras iniciativas foram de caráter público*, pois apareceram com o movimento reformista da instrução pública que se deu nos estados e no Distrito Federal, enquanto nas origens e na dimensão universal as primeiras iniciativas foram de caráter privado [pp. 310-311].

É bem verdade que o diagnóstico final que Nagle realiza sobre o movimento escolanovista pode parecer excessivamente pessimista. No entanto, como negar a extraordinária lucidez com que ele identifica e destaca o fenômeno pelo qual, no meio educacional brasileiro, tantas vezes os jargões e palavras da moda substituem a decisão autônoma, as concepções difundidas obliteram a ocorrência de uma reflexão mais aprofundada, enfim, o jogo de palavras pretende se passar de toda ação?

... não houve a necessária correspondência entre as pregações e o nível de saturação institucional, por que, entre outros motivos, inexistia uma instrumentalização adequada para facilitar a passagem; ...o que fundamentalmente se deu foi a difusão de novas idéias, novos princípios, novas teorias, enfim, novos vocábulos e expressões que enriqueceram a linguagem pedagógica existente. A consequência mais imediata foi a vulgarização de determinadas afirmações e conceitos, de características auto-explicativas, ao lado da quase total ausência de esforço para explicitar seu significado e assim obter os necessários recursos para a aplica-

ção institucional... Apesar do emprego de linguagem peculiar à corrente escolanovista, nota-se a ausência de alterações mais firmes e coerentes, bem como a incapacidade para retirar do novo ideário as mais importantes conseqüências – muitas vezes, as conseqüências mais elementares [pp. 333-334].

Construção eminentemente simbólica, a Escola pública é, sem dúvida, muito mais do que isso: mas sobre sua instituição continuam a pesar as duras limitações que são as de nossa sociedade, quando se trata passar a ato, e oferecer concretização aos ideais de justiça, de igualdade e de participação tantas vezes proclamados. Não é tanto, pois, a crítica teórica aos ideais do movimento que está em jogo aqui, mas a crítica à inanidade de todo ideal educativo que, autonomizado de seu contexto de origem, pretenda subsumir a política – isso é, a atividade deliberante pela qual a sociedade se auto-instituiu, em nome exatamente desse poder instituinte, luta por sua emancipação. É essa a postulação central do livro, explicitamente afirmada em mais de uma passagem:

...se, em lugar de discutir esse acontecimento considerando-se apenas dados de natureza educacional, se tentasse analisar o escolanovismo de um ponto de vista que combine os assuntos educacionais com os temas da sociedade em geral, o modo de percepção desse acontecimento será alterado. A escolarização deixa de ser considerada esfera autônoma e as indagações que se fazem a seu respeito passam a situar-se no nível de determinado quadro histórico-social, onde ganha significado e de onde é possível deduzir as mais significativas projeções [pp. 334-335].

Analisado desde a perspectiva que o autor fornece, o escolanovismo deslocou o sentido da educação da esfera política, na qual ganhava sua inteira inteligibilidade, para a esfera, diríamos, semi-privada de atuação dos “especialistas”. A valorização da dimensão técnica da educação correspondeu, assim, a mais do que um mero distanciamento em relação à sociedade e aos rumos que essa passava, então, a adotar: através dele, a escola pública se acumplicia e se faz porta-voz das sucessivas postergações do ideal democrático, em benefício de um desenvolvimento econômico e social profundamente

excludente (p. 335). É essa a marca idealista do pensamento educacional que se expressa com toda nitidez, segundo Nagle, na literatura sobre a educação publicada à época, que “contribui para distanciar, ainda mais, o mundo de ficção do mundo da realidade” (p. 352).

É fato que, desde a primeira publicação do livro, muitas foram as críticas dirigidas à forma como nele o movimento da Escola Nova é analisado. E seria impensável que os estudos mais recentes sobre a história da educação brasileira não tivessem fornecido novas perspectivas e novos desenvolvimentos para o exame dessa época nem tão longínqua de nosso passado, como de fato o fizeram. Mas nada disso retira o impacto e a atualidade do velho tema dos *especialistas no poder* – cuja primeira defesa, formalizada por Platão, inaugura a longa trajetória do autoritarismo tecnocrático na história das sociedades.

É de se esperar assim que, em tempos de neoliberalismo e de neotecnicismo, a publicação tão longamente esperada dessa segunda edição da obra de Jorge Nagle possa suscitar as novas apreciações que só o presente lhe poderá acrescentar.

Lílian do Valle
Professora da
Universidade Estadual
do Rio de Janeiro

Nota de Leitura

Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais

autor	Maria de Lourdes Fávero e Jader de Medeiros Britto
cidade	Rio de Janeiro, Brasília
editora	UFRJ, INEP
ano	1999

Lançado em dezembro de 1999, o *Dicionário de educadores no Brasil – Da Colônia aos dias atuais*¹ permite ao leitor conhecer (e partilhar de) aspectos relevantes da trajetória profissional e da formação de 74 educadores, recobrando-se elementos da história pessoal, formação acadêmico-profissional e produção científica de personagens fortemente vinculados à educação brasileira. Tais educadores encontram-se apresentados por intermédio de verbetes, acompanhados de ampla referência bibliográfica, inaugurando, deste modo, possibilidades de continuidade e aprofundamento das reflexões acerca do pensamento e ação desse expressivo grupo. Com isso, podemos afirmar que Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero e Jader de Medeiros Britto, ao organizarem o dicionário, apontam para questões fundamentais nas quais encontram-se assentadas a educação nacional e suas matrizes fundadoras, bem como as estratégias que estiveram (e estão) presentes em sua construção ao longo da história da educação brasileira.

Assim, ao reunir significativo acervo de informações sobre a vida, o pensamento, a elaboração teórica, as propostas de política educacional e sobre outras inúmeras e variáveis realizações daqueles que se projetaram na educação brasileira, o dicionário facilita a consulta a todos que se interessam por essa área de estudo: professores, pesquisadores e alunos de graduação e de pós-graduação. Vale

1 A organização do dicionário é uma iniciativa do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES), órgão vinculado à Faculdade de Educação da UFRJ. A publicação do mesmo deu-se por intermédio de parceria firmada entre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a Editora UFRJ, além da FAPERJ, que concedeu uma Bolsa de Apoio Técnico para a realização dos trabalhos.

ressaltar que, ao permitir o acesso ao conhecimento dos homens e mulheres envolvidos com a causa educacional, este livro também se torna uma obra fundamental à prática dos futuros profissionais em educação.

Múltiplos autores, em sua quase totalidade ligados às atividades acadêmicas da área, colaboraram com a construção desse trabalho por intermédio de seus estudos e pesquisas, trazendo não apenas dados biográficos, mas também caracterizando o contexto em que cada personagem desenvolveu sua ação. Desse modo, o leitor vai identificando o ambiente social e econômico da época em que diferentes sujeitos foram elaborando projetos e desenvolvendo suas práticas, apontando, assim, as mudanças e permanências que têm caracterizado a educação no Brasil, focalizando, ao mesmo tempo, os constrangimentos, de diversas ordens, e o modo com que cada educador/a com eles pode lidar.

Quanto ao recorte temporal, o dicionário destaca educadores do período colonial ao contemporâneo, com maior ênfase àquela legião de homens e mulheres que atuaram, no século XX, a partir dos anos 30. Temos, portanto, um significativo painel de educadores, representando a diversidade educacional brasileira que se estende para além do eixo Rio/ São Paulo/ Minas Gerais.

Dos 74 nomes apresentados no dicionário: sessenta e oito são brasileiros, nascidos principalmente no Rio de Janeiro, seguido dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Bahia, locais em que também se observa a maior incidência das ações desses homens e mulheres. Há também seis estrangeiros naturalizados ou radicados no Brasil. Podemos ainda notar a desproporção no quantitativo das figuras femininas que contam, apenas, com cinco representantes. Dentre estas, quatro tiveram sua ação no período da República.

No que se refere à representatividade desse contingente, a obra não se reconhece acabada e seus organizadores, certos de que a mesma representa um primeiro passo no levantamento do universo dos que se destacaram na área educacional, na apresentação do dicionário, se pronunciam, afirmando que se trata de uma:

Tarefa em processo, sempre inacabada, com inevitáveis omissões a serem identificadas e trabalhadas em edições ulteriores... Temos muito presente que esta publicação abre as primeiras tri-

lhas, mapeia o terreno, possibilitando, numa segunda edição, aperfeiçoá-la e completá-la, incluindo outros educadores que deixaram suas marcas, prestando uma contribuição expressiva à educação brasileira. As omissões ocorreram em alguns casos por não dispormos de informações; em outros, por não encontrarmos pesquisadores em condições ou disponibilidade para efetuarem o respectivo estudo.

Considera-se todavia que os educadores analisados constituem amostra representativa dos principais protagonistas na cena da educação brasileira. Mesmo diante de uma obra inacabada, o *Dicionário de educadores no Brasil* recupera para um grande número de leitores parte expressiva de nossa memória educacional, vindo diminuir as dificuldades de informações sistematizadas relativas à vida de agentes decisivos na configuração da educação nacional, o que nos faz, então, considerá-lo como uma importante referência para o estudo desses personagens e da educação brasileira. Esta é, também, uma obra em contínua e fascinante construção.

Daniel C. A. Lemos

*Bolsista Iniciação Científica/FAPERJ/
Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

Inára Garcia

*Monitora de História da Educação Brasileira/
Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

Winston Sacramento

*Bolsista PIBIC/
Universidade do Estado do Rio de Janeiro*

Nota dos Editores

São Paulo, 20 de setembro de 2001

Estimados sócios e sócias,

É com satisfação que os convidamos a participar da organização da *Revista Brasileira de História da Educação (RBHE)*, por meio da composição de dossiês temáticos. Estruturadas segundo as *orientações aos colaboradores*, as propostas devem-se relacionar à história e historiografia da educação, congregando quatro artigos, contemplando preferencialmente uma representação regional.

As propostas de dossiês, contendo uma ementa, títulos dos artigos e nomes dos participantes devem ser encaminhadas à Comissão Editorial para avaliação. Após aprovadas, o proponente deverá administrar os procedimentos relativos à sua efetivação: contato com os autores, cumprimento dos prazos estabelecidos e a própria apresentação do dossiê.

Os artigos serão avaliados individualmente, de acordo com as regras da RBHE, isto é, encaminhados a dois pareceristas *ad hoc*. A recusa de um ou mais artigos do dossiê não inviabiliza a publicação dos demais.

Para inclusão no número 4 da RBHE, as propostas devem ser remetidas à Comissão Editorial até *março de 2002*.

Com nosso abraço,

Comissão Editorial

Diana G. Vidal

José G. Gondra

Marcos Cezar de Freitas

Maria Lúcia Hilsdorf

Orientação aos Colaboradores

A *Revista Brasileira de História da Educação* publica artigos, resenhas e notas de leitura inéditos no Brasil, relacionados à história e historiografia da educação, de autores brasileiros ou estrangeiros, escritos em português ou espanhol, reservando-se o direito de encomendar trabalhos e compor dossiês. Os artigos devem apresentar resultados de trabalhos de investigação e/ou de reflexão teórico-metodológica. As resenhas devem discorrer sobre o conteúdo da obra e efetuar um estudo crítico, podendo versar sobre textos recentes ou já reconhecidos academicamente. As notas de leituras devem trazer uma notícia de publicação recente.

Seleção dos trabalhos

Os artigos são submetidos a dois pareceristas *ad hoc*, sendo necessária a aprovação por parte de ambos. No caso de divergência dos pareceres, o texto será encaminhado a um terceiro parecerista. A primeira página deve trazer o título da matéria, sem indicar nome e inserção institucional do autor. Deve conter também o resumo em português ou espanhol e o resumo em inglês (*abstract*), com extensão máxima de 7 linhas, e cinco palavras-chaves em português ou espanhol e em inglês. Em folha avulsa, o autor deve informar o título completo do artigo, seu nome, titulação e instituição a que está vinculado, projetos de pesquisa dos quais participa, endereço, telefone e e-mail.

As resenhas e notas de leitura são avaliadas no âmbito da Comissão Editorial.

Normas Gerais para aceitação de trabalhos

Os originais devem ser encaminhados em duas vias impressas e uma cópia em disquete, observando-se o formato: 3 cm de margem superior, inferior e esquerda e 2 cm de margem direita; espaço entre linhas de 1,5; fonte Times New Roman no corpo 12.

Os trabalhos remetidos devem seguir a seguinte padronização: Extensão mínima e máxima, respectivamente:

- Artigos – de 30.000 caracteres a 60.000 caracteres (aproximadamente de 15 a 30 páginas);

- Resenhas – de 8.000 caracteres a 15.000 caracteres (aproximadamente de 4 a 8 páginas);
- Notas de leitura – de 2.000 caracteres a 4.000 caracteres (aproximadamente de 1 a 2 páginas).

As indicações bibliográficas, dentro do texto, devem vir no formato sobrenome do autor, data de publicação e número da página entre parênteses, como, por exemplo (Azevedo, 1946, p. 11). As referências no final do texto devem seguir as normas da ABNT NBR 6023:2000. Notas de rodapé, em numeração consecutiva, devem ter caráter explicativo.

A Comissão Editorial não aceitará originais apresentados com outras configurações.

A revista não devolve os originais submetidos à apreciação. Os direitos autorais referentes aos trabalhos publicados ficam cedidos por um ano à *Revista Brasileira de História da Educação*.

Serão fornecidos gratuitamente aos autores de cada artigo cinco exemplares do número da revista em que seu texto foi publicado. Para as resenhas e notas de leitura publicadas, cada autor receberá dois exemplares.

Os originais devem ser encaminhados à Comissão Editorial, com sede no Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação – CDAPH, Universidade São Francisco, Av. São Francisco, 218, Bragança Paulista-SP, CEP 12916-900.

Informações adicionais podem ser obtidas no e-mail cdaph@saofrancisco.edu.br ou no telefone (0xx11) 4034-8354, das 13h às 18h.

Contents

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
(HISTORY OF EDUCATION BRAZILIAN MAGAZINE)

July/December, 2001, Number 02

EDITORIAL 7

ARTICLES

The North American education influence on the education
in Sergipe and Bahia: first thoughts 9

Ester Fraga Vilas-Bôas

Master: profession teacher –
teaching professionalization process in province of Minas
during the imperial period 39

Maria Cristina Gouveia

Rebuilding the teacher and the teachers' formation:
national imaginary and difference on the schooling practices 59

Thomas S. Popkewitz

Mirian Warde e Luiz Ramires (translation)

The history of the educational policy in Minas Gerais in
the nineteenth century: the reports by the province presidents 79

Fernanda Mendes Resende

Luciano Mendes de Faria Filho

*Virtuous woman, who will find her?: The church speech
about female education and the IV Catholic Education
Interamerican Congress (1951) 117*

Marcus Levy Albino Bencostta

The Brazilian education and its period division <i>Laerte Ramos de Carvalho</i>	137
--	-----

REVIEW

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NA PRIMEIRA REPÚBLICA [EDUCATION AND SOCIETY IN THE FIRST REPUBLIC], Jorge Nagle <i>Lílian do Valle</i>	153
---	-----

READING NOTES

Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais [DICTIONARY OF EDUCATIONALISTS IN BRASIL: FROM COLONY TO THE PRESENT DAYS], Maria de Lourdes Fávero e Jader de Medeiros Britto <i>Daniel C. A. Lemos</i> <i>Inára Garcia</i> <i>Winston Sacramento</i>	165
--	-----

EDITOR'S NOTES	169
----------------	-----

ORIENTATION TO THE COLLABORATORS	171
----------------------------------	-----