

Revista Brasileira de História da Educação



www.abdr.org.br
abdr@abdr.org.br
denuncie a cópia ilegal

Revista Brasileira de História da Educação

Publicação semestral da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE

Revista

Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE

Conselho Diretor

Dermeval Saviani (UNICAMP); Marta Maria Chagas de Carvalho (PUC-SP); Ana Waleska Pollo Campos Mendonça (PUC-Rio); Libânia Nacif Xavier (UFRJ).

Comissão Editorial

Dislane Zerbinatti Moraes (USP)
Bruno Bontempi Jr. (PUC-SP)
Carlos Eduardo Vieira (UFPR)
Lúcia Maria da Franca Rocha (UFBA)
Secretaria – Lillianne Souza Magalhães

Conselho Consultivo

Membros nacionais:

Álvaro Albuquerque (UFAC); Ana Chrystina Venâncio Mignot (UERJ); Clarice Nunes (UFF e UNESA); Décio Gatti Jr. (UFU e Centro Universitário do Triângulo); Denise B. Catani (USP); Ester Buffa (UFSCAR); Gilberto Luiz Alves (UEMS); Jane Soares de Almeida (UNESP); José Silvério Baia Horta (UFRJ); Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG); Lúcio Kreutz (UNISINOS); Maria Arisnete Câmara de Moraes (UFRN); Maria de Lourdes de A. Fávero (UFRJ); Maria do Amparo Borges Ferro (UFPI); Maria Helena Camara Bastos (PUCRS); Maria Stephanou (UFRGS); Marta Maria de 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 Ruz (Chile); Roberto Rodríguez (México); Rogério Fernandes (Portugal); Silvina Gvirtz (Argentina); Thérèse Hamel (Canadá).

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 Nacional

Presidente: Cláudia Alves (UFF)
Vice-presidente: Wenceslau Gonçalves Neto (UFU)
Secretária: Rosa Lydia Teixeira Corrêa (PUC-PR)
Tesoureiro: Elomar Antonio Callegaro Tambara (Upel)

Diretores Regionais

Norte:
Titular: Andréa Lopes Dantas (Ufac)
Suplente: Clarice Nascimento de Melo (UFPA)
Nordeste:
Titular: Diomar das Graças Motta (UFMA)
Suplente: Antonio Carlos Pinheiro Ferreira (UFPB)
Centro-Oeste:
Titular: Margarita Victória Rodriguez (UCDB)
Suplente: Maurides Batista de Macedo Filha (UCG/UFG)
Sudeste:
Titular: Esther Buffa (Ufscar)
Suplente: Regina Helena da Silva Simões (Ufes)
Sul:
Titular: Flávia Werle (Unisinos)
Suplente: Norberto Dallabrida (Udesc)

Secretaria

Rev. Bras. de História da Educação
Faculdade de Educação da USP
Avenida da Universidade, 308
Bloco A – sala 128
05508-900 – São Paulo - SP
Tel.: (11) 3091-3099 – ramal 262
E-mail: rbhe@sbhe.org.br

COMERCIALIZAÇÃO

Editora Autores Associados

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901
CEP 13084-008 – Barão Geraldo
Campinas (SP)

Telefone: (19) 3249-2800 | Fax: (19) 3249-2801
e-mail: editora@autoresassociados.com.br
www.autoresassociados.com.br

Indexada em/Indexed in:

- BBE – Bibliografia Brasileira da Educação/
Centro de Informação e Biblioteca em
Educação (Brasil-CIBEC/INEP)
<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus>
- Edubase – Base de Dados da UNICAMP (Brasil,
FE/UNICAMP)
<http://www.bibli.fae.unicamp.br/edubase.htm>
- Divisão de Periódicos da UNB (Brasil)
<http://www.bce.unb.br>
- Base de dados da Fundação Carlos Chagas
<http://www.fcc.org.br/biblioteca/dbfcc.html>
- IRESIE – Banco de Datos sobre Educación
Iberoamericana
<http://132.248.192.241/niisue/www/index.html>
- Latindex – Sistema Regional de Información en
Línea para Revistas Científicas de América Latina,
el Caribe, España y Portugal
<http://www.latindex.unam.mx>
- Clase – Base de datos bibliográfica de revistas
de ciencias sociales y humanidades
<http://dgb.unam.mx/clase.html>

Versão on-line/version online: <http://www.sbhe.org.br/>

ISSN 1519-5902

setembro/dezembro 2008 nº 18

Revista Brasileira de
HISTÓRIA
da
EDUCAÇÃO

SBHE

Sociedade Brasileira de História da Educação

**AUTORES
ASSOCIADOS** 

Revista Brasileira de História da Educação

ISSN 1519-5902

1º NÚMERO – 2001

Editores Associados – Campinas-SP

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 | Barão Geraldo | CEP 13084-008
Campinas-SP | Telefone: (55) (19) 3249-2800 | Fax: (55) (19) 3249-2801
e-mail: editora@autoresassociados.com.br
Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Conselho Editorial “Prof. Casemiro dos Reis Filho”

Bernardete A. Gatti

Carlos Roberto Jamil Cury

Dermeval Saviani

Gilberta S. de M. Jannuzzi

Maria Aparecida Motta

Walter E. Garcia

Diretor Executivo

Flávio Baldy dos Reis

Coordenadora Editorial

Érica Bombardi

Revisão

Edson Estavarengo Junior

Rodrigo Nascimento

Diagramação e Composição

DPG Editora

Projeto Gráfico, Capa e Arte Final

Érica Bombardi

Impressão e Acabamento

Gráfica Paym

Sumário

CONTENTS	7
EDITORIAL	9
ARTIGOS	
O ensino da escrita, da leitura, do cálculo e da doutrina religiosa nas escolas de primeiras letras da província de Goiás no século XIX <i>Sandra Elaine Aires de Abreu</i>	13
Leituras de formação: raça, corpo e higiene em publicação pedagógica do início do século XX <i>Regina Cândida Ellero Gualtieri</i>	49
História da matemática e positivismo nos livros didáticos de Aarão Reis <i>Maria Laura M. Gomes</i>	69
Educação dos índios na Amazônia do século XVIII: uma opção laica <i>Mauro Cezar Coelho</i>	95
Das escolas mistas industriais ao grupo escolar: a educação do operário viabilizada na Companhia Taubaté Industrial (CTI) e divulgada pelo <i>CTI Jornal</i> (1937-1941) <i>Mauro Castilho Gonçalves</i>	119
Ser Stella: um estudo sobre o papel da mulher e da educação feminina na Juiz de Fora do início do século XX <i>Ana Luíza de Oliveira Duarte Ferreira</i>	137

TRADUÇÃO

A história das disciplinas escolares
Antonio Viñao
Trad. de Marina Fernandes Braga

173

NOTA DE LEITURA

História da educação pela imprensa
Cynthia Lushiuen Shieh

217

RELAÇÃO DE PARECERISTAS *AD HOC* 2008

221

ORIENTAÇÃO AOS COLABORADORES

223

Contents

ARTICLES

- The teaching of reading, calculus and religious doctrine in the schools of primary education of the province of Goiás in the 19th century 14
Sandra Elaine Aires de Abreu
- Formative reading: hygiene, body and race in pedagogic publication of the beginning of 20th century 50
Regina Cândida Ellero Gualtieri
- History of mathematics and positivism in Aarão Reis' textbooks 70
Maria Laura M. Gomes
- Indian education in eighteenth century Amazon: the lay option 96
Mauro Cezar Coelho
- From industry mixed-schools to school groups: the education of the employee rendered feasible by Taubaté Industrial Company (CTI) and published by press on the *CTI Journal* (1937-1941) 120
Mauro Castilho Gonçalves
- Being Stella: a study about the woman's role and female education in Juiz de Fora city in the beginning of the 20th century 138
Ana Luiza de Oliveira Duarte Ferreira

TRANSLATION

The history of the school subjects <i>Antonio Viñao</i> <i>by Marina Fernandes Braga</i>	174
--	-----

NOTE READING

História da educação pela imprensa <i>Cynthia Lushiuen Shieh</i>	217
---	-----

LIST OF <i>AD HOC</i> REVIEWERS 2008	221
--------------------------------------	-----

GUIDES FOR AUTHORS	223
--------------------	-----

Editorial

É com satisfação que se constata, pela leitura do sumário de número 18 da *Revista Brasileira de História da Educação*, que nele se manifesta a pluralidade de perspectivas, temas e fontes que tem caracterizado essa comunidade de pesquisadores nos últimos anos. O grande afluxo de artigos enviados para esta Comissão Editorial, provenientes de todas as regiões do país, tem-nos convencido, além disso, da notável aceitação desse periódico como legítimo espaço de divulgação e debate das pesquisas em história da educação.

Em “O ensino da escrita, da leitura, do cálculo e da doutrina religiosa nas escolas de primeiras letras da província de Goiás no século XIX”, Sandra Elaine Aires de Abreu analisa o processo de institucionalização da escola no estado de Goiás entre os anos de 1835 e 1893. Da investigação minuciosa de relatórios dos presidentes da província e da legislação educacional da província, a que acrescenta vasto *corpus* documental composto de ofícios, mapas de aula, relatório de professores, termos de exames de alunos etc., a autora revela aspectos das práticas dos professores, previstas ou não de modo explícito pela legislação, bem como apresenta o currículo das escolas de primeiras letras daquela província, em que se oferecia o ensino da escrita e da leitura, do cálculo e da religião.

No artigo “Leituras de formação: raça, corpo e higiene em publicação pedagógica do início do século 20”, Regina Cândida Ellero Gualtieri

revisita a *Revista de Ensino* (1902-1918), periódico da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, selecionando para análise os textos de professores sobre os temas da raça, do corpo e da higiene, tópicos incontornáveis do pensamento social brasileiro da interseção dos séculos XIX e XX. A autora identifica, nos textos sobre a raça, que o discurso da superioridade do branco sobre o negro tinha função doutrinária junto aos professores e alunos; que, quanto às questões do corpo, se defende o potencial formativo da atividade física; quanto à higiene, que esta deveria entrar na escola como uma arma na “luta pela vida”.

Em “História da matemática e positivismo nos livros didáticos de Aarão Reis”, Maria Laura M. Gomes analisa de que forma os manuais que constituem o *Curso elementar de matemática* elaborado por esse engenheiro e professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro apresentam a história da matemática e como se manifesta explicitamente a filiação de seu autor às concepções de Auguste Comte (1798-1857) a respeito do conhecimento matemático. A autora procede a uma minuciosa investigação da estrutura, do conteúdo e do estilo dos livros de Reis, e os compara com livros de autores contemporâneos.

Em “Educação dos índios na Amazônia do século XVIII: uma opção laica”, Mauro Cezar Coelho trata do projeto educacional indigenista pensado para o Vale Amazônico, com a introdução da Lei do Diretório dos Índios, em 1758, que previa a inserção deles na sociedade colonial mediante o aprendizado da língua portuguesa, o incentivo aos casamentos mistos e disseminação do trabalho agrícola. O autor, fundamentado no exame de farta documentação recolhida em arquivos portugueses e brasileiros, demonstra que tal lei guardava caráter inédito por não ter sido centrada na catequese e conclui que a participação das populações indígenas, longe de ter sido passiva, produziu resultados efetivos muito distantes daqueles anunciados no projeto metropolitano.

Mauro Castilho Gonçalves, em “Das escolas mistas industriais ao grupo escolar: a educação do operário viabilizada na Companhia Taubaté Industrial e divulgada pelo CTI Jornal (1937-1941)”, traz à discussão os editoriais, as matérias e os artigos sobre educação veiculados entre 1937 e 1941 pelo *CTI Jornal*, órgão da Companhia Taubaté Industrial (CTI), tecelagem criada naquela cidade em fins do século XIX. Analisando

os discursos publicados nesse veículo, o autor procura compreender o *ethos* implícito nas propostas educacionais projetadas pelos dirigentes da companhia, concluindo que o jornal se pautou na articulação da defesa da escolarização básica e técnica dos trabalhadores à mensagem católica, a fim de consolidar entre os operários práticas civilizatórias, baseadas na produtividade, no civismo e na disciplina.

Ana Luiza de Oliveira Duarte Ferreira, em “Ser Stella: um estudo sobre o papel da mulher e da educação feminina na Juiz de Fora do início do século XX”, dedica sua análise aos primeiros anos de funcionamento do Colégio Stella Matutina, instituição confessional daquela cidade, procurando refletir sobre a condição da mulher nas três primeiras décadas do século XX e à “formação educacional feminina”, dando destaque ao modelo de ensino católico, à pedagogia da época e às perspectivas profissionais das alunas formadas.

Este número traz também a tradução, por Marina Fernandes Braga, de “A história das disciplinas escolares”, artigo do renomado professor da Universidade de Murcia, Antonio Viñao, que consiste de uma síntese das idéias e contribuições principais da história das disciplinas escolares, cujos autores de maior destaque são Ivor F. Goodson, Dominique Julia e André Chervel. Viñao expõe alguns dos importantes resultados que os historiadores espanhóis têm desenvolvido desde a década passada nesse campo de estudos e ainda tece considerações sobre as questões conceituais e metodológicas implicadas.

Por fim, publicamos a nota de leitura de autoria de Cynthia Lushiuen Shieh, sobre a recém-publicada coletânea *História da educação pela imprensa*.

Tenham uma ótima leitura!

A Comissão Editorial

O ensino da escrita, da leitura, do cálculo e da doutrina religiosa nas escolas de primeiras letras da província de Goiás no século XIX

Sandra Elaine Aires de Abreu*

Resumo:

Analisando as fontes existentes e a produção historiográfica educacional goiana, estabeleceu-se como objetivo deste artigo analisar a atividade docente a partir das prescrições legais, bem como evidenciar as ações colocadas em prática pelos professores no exercício do magistério que não foram previstas de forma explícita pela legislação. O período delimitado para a pesquisa é o que ocorre entre 1835 e 1893. O processo de institucionalização da instrução primária esteve diretamente relacionado com a extensão da demanda social pela aquisição das habilidades de ler, escrever, contar e rezar.

Palavras-chave:

instrução primária; ensino da leitura; ensino da escrita; ensino do cálculo; ensino da doutrina religiosa.

* Doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e mestre em educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Centro Universitário de Anápolis (UniEvangélica).

The teaching of reading, calculus and religious doctrine in the schools of primary education of the province of Goiás in the 19th century

Sandra Elaine Aires de Abreu

Abstract:

Based on the analysis of existing sources and educational historiographic production in Goiás, the aim of this article is to analyse teaching practices from the standpoint of legal prescription and to emphasize the actions practised by teachers in their teaching activities which were not explicitly mentioned in the legislation. The research refers to the period from 1835 to 1893. The process of institutionalization of the primary education was straightly related to the social demand for the acquisition of the skills of reading, writing, counting, and praying.

Keywords:

primary education; reading instruction; teaching of calculus; teaching of religious doctrine.

Introdução

Com a lei n. 13, de 1835, o governo provincial definiu um conjunto de regras para a organização das escolas de primeiras letras em Goiás, dentre as quais destacamos o funcionamento das escolas, tempos e espaços escolares, os conteúdos curriculares, o modo de ensinar, avaliar e punir os discentes. O esforço visível para cumprir tal lei pode ser verificado no movimento de elaboração de vários regulamentos de instrução, resolução e atos com o objetivo de unificar a estrutura e o funcionamento da organização escolar na província.

Os regulamentos de instrução pública constituíram um “projeto” do governo provincial para as escolas de primeiras letras em Goiás. Eles regulavam a vida das e nas escolas, cuidando de minúcias relativas à estrutura, ao funcionamento e ao cotidiano escolar; o tipo de instrução a ser desenvolvida no interior da escola, e o modo de organizar, instruir, disciplinar e sancionar promoções de alunos.

O objetivo deste artigo é analisar a atividade docente a partir dessas prescrições legais, bem como evidenciar as ações colocadas em prática pelos professores¹ no exercício do magistério que não foram previstas de forma explícita pela legislação.

Para tanto privilegiamos como fonte para esta análise os relatórios dos presidentes da província e a legislação educacional. A análise dessas fontes exigiu algumas indagações, tais como: o que são os relatórios presidenciais? Como e por quem foram escritos? A que ou a quem se destinaram? No que se refere à legislação educacional indagamos: quem a produziu? Que papel cumpriu no processo de constituição da instrução pública? Que objetivos e finalidades estabeleceu? Que influência teve na

1. A análise da legislação educacional mostrou que características como idade, nacionalidade, fé religiosa, comprovada morigeração (boa conduta), saúde definiam o perfil daquele que poderia ingressar na carreira docente, ao mesmo tempo em que indicavam quem não poderia ingressar nessa carreira profissional. Com base nesse perfil pode-se dizer que, na província de Goiás, o professor seria mais um agente disseminador da mentalidade moralizante do que um difusor de conhecimento. A habilitação do professor não passava necessariamente pela formação em Escola Normal, mas pela aprovação em concurso ou nomeação.

materialização da prática pedagógica? Por que se decretaram apenas uma lei e vários regulamentos? O que se pretendeu instituir com a produção e o uso desses instrumentos legais? Essa legislação educacional pode ser considerada um “projeto” do governo provincial para a instrução pública em Goiás? A legislação produzida foi um modo de o Poder Executivo intervir na questão educacional? Essa intervenção do Poder Executivo expressa a tentativa de unificar os procedimentos dos professores e dos alunos? Havia a necessidade de unificação dos procedimentos no cotidiano escolar?

A utilização somente dos relatórios presidenciais e legislação não permitiu o entendimento e a compressão da constituição da instrução primária em Goiás no século XIX, por isso ampliamos as fontes de pesquisa. A progressiva regulamentação da instrução pública inaugurou uma série de registros manuscritos em livros de registros e uma profusão de papéis manuscritos avulsos. Assim, uma vasta documentação avulsa manuscrita, que englobava atestados emitidos pelos inspetores de ensino aos professores primários, recibos dos professores primários relativos aos pagamentos dos seus vencimentos, ofícios, mapas de aula, relatório de professor, termos de posse de juramento de professor, termos de exames de alunos entre outros, foi utilizada para a elaboração deste texto.

Os registros dos professores em seus mapas de aulas e os exercícios discentes foram fontes importantes, uma vez que os exercícios dos alunos e os mapas das aulas são dispositivos que mostram aquilo que eles aprenderam e como aprenderam ou fracassaram em ensinar.

Também incluímos relatos de ex-alunos que frequentaram as escolas de primeiras letras da província de Goiás nas últimas décadas do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX, uma vez que consideramos a possibilidade de uma aparente perenidade das práticas escolares do período imperial durante a Primeira República.

O processo ensino-aprendizagem

O professor estabelece a disciplina na aula e cria um ambiente alfabetizador

A legislação educacional em Goiás, no século XIX, estabeleceu que fazia parte da prática pedagógica dos professores das escolas de primeiras letras manter a disciplina e a ordem durante a aula (Regulamento..., 1869; Regulamento..., 1887).

A disciplina era um dos grandes desafios dos professores das escolas de primeiras letras goianas porque eles ensinavam pelo método individual². Dessa forma enquanto dedicavam alguns minutos a um aluno, os outros ficavam ociosos, sem a vigilância do professor, o que ocasionava a indisciplina. Os alunos também se encontravam em diferentes estágios de adiantamento, dificultando ainda mais o trabalho do professor. Cabia ao docente criar os mecanismos para estabelecer a ordem e a disciplina na sala de aula.

Segundo Foucault (2004), a primeira grande operação da disciplina é criar “quadros vivos”, isto é, transformar multidões confusas em multiplicidades organizadas para impor uma ordem; para tanto, deve-se dividir e classificar os grupos, bem como criar e dividir os espaços. A criação e a divisão do espaço permitem a fixação e a circulação dos grupos, estabelecendo ligações operatórias e garantindo a obediência dos indivíduos. Na escola, ao determinar os lugares individuais, faz-se funcionar “[...] o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (p. 126).

A análise dos mapas de diversas aulas de instrução primária da província goiana permitiu-nos perceber que os professores das escolas de primeiras letras dividiam os alunos em grupos, segundo o nível de adiantamento de cada um na escrita, na leitura, no cálculo e na doutrina religiosa. Eles eram classificados segundo sua maior ou menor apli-

2. Na segunda metade do século XIX houve a intenção, do presidente da província, Antonio Candido da Cruz Machado, de adotar um novo método de ensino (o simultâneo) (Relatório..., 1855). Entretanto, não havia na província professores habilitados para aplicá-lo e as rendas provinciais também eram insuficientes para adquirir todos os utensílios exigidos para a adoção dessa metodologia (Relatório..., 1857). Nos relatórios dos presidentes da província que se seguem a partir de 1859, há referência à utilização do método do ensino individual na maioria das instituições de ensino primário da província, com exceção da escola masculina da capital da província, que ensinava pelo método simultâneo.

cação, inteligência e moralidade. Com essa operação, os professores transformavam as salas de aula em uma “multiplicidade organizada”; a aula passava a ser composta de várias classes. Várias classes de ensino de escrita, de leitura, de cálculo e de doutrina religiosa.

Observando o mapa da aula primária do arraial de Santa Maria, de 8 de abril de 1864, elaborado pelo professor vitalício Joaquim Antonio Cardoso, verificamos que havia 37 alunos na sua aula, que foram matriculados entre 1862 e 1863. Não houve nenhuma matrícula no ano de 1864, pelo menos até o mês de abril. Os alunos tinham idade entre 8 e 22 anos (Mapa da aula primária do arraial de Santa Maria..., 1864).

Os alunos foram divididos, classificados e agrupados de diversas formas. O critério utilizado pelo professor para a organização da aula era o conteúdo a ser desenvolvido e o conhecimento que cada aluno tinha em relação ao conteúdo previsto na legislação educacional, bem como a moralidade e a aplicação.

A classificação mais abrangente feita pelo professor em relação ao grupo de alunos foi a que se referia à moralidade do aluno. Classificou-os em dois grupos: os dos comportados e o dos inaplicáveis. Dois alunos do grupo dos comportados foram qualificados também como rudes³ (idem).

Quanto à divisão dos alunos, no que se refere ao ensino da leitura, da escrita, do cálculo e da doutrina religiosa, verificamos que, em relação ao ensino da leitura, os alunos foram divididos em quatro classes: a dos que sabiam ler (20 alunos); a dos que liam soletrando (sete alunos); a dos que liam nomes soletrados (cinco alunos); e a dos que liam sílabas (cinco alunos) (idem).

No que dizia respeito à divisão dos alunos, referente ao ensino da escrita, estes foram divididos em quatro classes: a dos que escreviam

3. Rude ou rudo é aquele que tem falta de saber (Pinto, 1832, p. 119); sem instrução, ignorante (Ferreira, 1988, p. 579). No contexto em questão, a palavra “rude” é aplicada ao aluno com dificuldade de aprendizagem, conforme estava expresso no art. 10 do Regulamento de 1835: “Se algum menino apparecer tão rude, que não deixe esperança de aprender, o Professor fará saber ao Delegado, para este dar ao Presidente da Provincia, que mandando proceder aos exames necessários, e circunstanciadamente informado, resolverá a tal respeito, como for justo”.

(16 alunos); a dos que escreviam o alfabeto (dez alunos); a dos que escreviam bastardo (nove alunos); e a dos que não sabiam escrever (dois alunos) (idem).

Em relação ao ensino das matemáticas, os alunos foram divididos em várias classes: a dos que sabiam diminuir (três alunos), somar (três alunos), dividir (nove alunos), multiplicar (seis alunos), contar até as proporções (um aluno), contar até (palavra ilegível) (dois alunos) (idem).

Por fim, no que se refere ao ensino religioso, não havia no mapa de aula do professor nenhuma anotação quanto ao ensino da doutrina cristã, apesar de o Regulamento de 1856, ainda vigente em 1864, estabelecer que na instrução primária se ensinaria catecismo, os dogmas fundamentais da religião e da doutrina cristã e as principais orações (idem).

Com base na análise do mapa geral da escola pública do sexo masculino da paróquia de Anicuns, de 30 de dezembro de 1864, regida pelo professor interino Vicente Ferreira Ramos de Azevedo, verificamos que havia 29 alunos em sua aula, matriculados entre 1862 e 1864. Os alunos tinham idade entre 6 e 22 anos (Mapa geral da aula pública de Anicuns..., 1865).

Os alunos foram divididos, classificados e agrupados pelo professor de forma semelhante à utilizada pelo professor da escola de Santa Maria. O professor da escola de Anicuns classificou os alunos quanto à inteligência, à aplicação e à moralidade. No quesito inteligência, os alunos foram divididos em dois grupos: o dos que tinham inteligência (19 alunos) e os que tinham pouca inteligência (dez alunos); no aspecto aplicação, os alunos foram divididos em três grupos: os dos que eram aplicados (14 alunos), os que tinham pouca aplicação (14 alunos) e o dos que não eram aplicados (um aluno). No que se refere à moralidade, todos os alunos foram avaliados positivamente (idem).

Sobre o ensino de leitura, escrita, cálculo e doutrina religiosa, apenas um aluno foi classificado pelo professor de Anicuns em “estado completo”, ou seja, sabia ler, escrever, fazer as quatro operações de aritmética e dominava a doutrina religiosa. A respeito do ensino de leitura, Vicente Ferreira Ramos de Azevedo dividiu os em quatro classes: a dos que sabiam ler (12 alunos); a dos que liam sílabas (14 alunos); a dos que liam nomes (dois alunos) e a dos liam “sofrivelmente” (um aluno). No que

tange ao ensino da escrita os estudantes foram agrupados em três classes: a dos que escreviam “bem” (um aluno); a dos que escreviam “mal” (16 alunos) e a dos que escreviam “sofrivelmente” (seis alunos) (*idem*).

Em relação ao ensino das matemáticas, os alunos foram divididos pelo professor Vicente Ferreira em quatro classes: a dos que sabiam somar e diminuir (quatro alunos), somar (um aluno), a dos que sabiam três operações (seis alunos) e a dos que sabiam quatro operações (três alunos) (*idem*).

Por fim, quanto ao ensino religioso, o professor dividiu a sala em duas classes: as do que sabiam doutrina (dez alunos) e a dos que sabiam pouco sobre o assunto (dois alunos) (*idem*).

Além de dividir os alunos em classes, era necessário organizá-los no espaço escolar, isto é, definir o lugar que cada um ocuparia na sala de aula. Por isso, o professor tinha de distribuir e dividir o espaço com rigor para romper as comunicações “perigosas” (indisciplina) e criar um ambiente útil e propício à aprendizagem. Era prática entre os professores primários em Goiás separar as classes de alunos por bancos, ou seja, a cada nível de adiantamento havia um banco em determinado local da sala de aula onde os alunos deveriam posicionar-se. Dessa forma, o professor codificava o espaço escolar. Havia lugares determinados para os alunos de todas as classes, de modo que todos da mesma classe fossem colocados sempre no mesmo lugar.

O relato de um ex-aluno da escola pública de primeiras letras de Meiaponte descreve a organização do salão de aulas do mestre Joaquim⁴: “[...] à direita, o ‘banco dos burros’ e o ‘banquinho do pote’; o ‘banco da janela’; o ‘banco da cabeceira da mesa grande do centro’; à esquerda, o ‘banco dos adiantados’ e o ‘banco dos decuriões’” (Jayme, 1971, p. 226).

Apesar de os relatórios dos presidentes da província de Goiás indicarem a larga utilização do método de ensino individual nas escolas de primeiras letras goiana, o relato do ex-aluno demonstrou que havia também a utilização do método misto por algum professor.

4. Joaquim Propício de Pina, o Mestre Joaquim foi professor da escola de primeiras letras do sexo masculino de Meiaponte de 1896 a 1918

O inspetor paroquial⁵ João Francisco de Azevedo, do arraial de Campinas, ao visitar, em 14 de dezembro de 1867, a aula pública do arraial regida pelo professor Francisco de Paula Siqueira, para a realização do exame de suficiência dos alunos, relatou no termo de exame o seguinte: “[...] achemos a [escola] [...] afrequentada com 18 allumnos, epassando a examinalos segundo a *ordem dos bancos* achou-se que não so os do Abc como os outros que tão bem liam Syllabas, *athé o banco* onde existiam os quatro munitores [...]” (Termo de exame de alunos de aula pública..., 1867, grifos nossos).

Determinando os lugares individuais em sala de aula, o professor conseguia, assim, criar um ambiente pedagógico, adequado ao ensino, passando a ter controle sobre os alunos e sobre o processo de ensino-aprendizagem, além de conter a indisciplina.

O currículo das escolas de primeiras letras e o ensino da escrita, da leitura, do cálculo, da doutrina religiosa e de outros conteúdos

O currículo das escolas de primeiras letras goianas foi definido pelo governo provincial pela lei n. 13, de 1835, e depois alterado pelos regulamentos de instrução que se seguiram à lei, bem como resoluções e atos durante todo o século XIX. A organização curricular das escolas primárias estabelecia, entre outras coisas, a finalidade do ensino primário, os conteúdos a serem ministrados, a avaliação escolar, as punições discentes e o calendário escolar.

A finalidade do ensino ministrado nas escolas de primeiras letras era a educação literária, moral e religiosa das classes pobres (ato n. 26, de

5. Com a Reforma da Augusto Pereira da Cunha (regulamento de 1856) criou-se a Inspeção-Geral de Instrução Pública e estabeleceu que a inspeção escolar seria feita pelo presidente da província, pelo inspetor-geral de instrução pública e pelos inspetores paroquiais. O presidente da província tratava do assunto da instrução diretamente com o inspetor-geral e este com os inspetores paroquiais. Estes últimos mantinham contato direto com os professores e transmitiam ao inspetor-geral todas as informações inerentes ao trabalho docente. Somente na década de 1880 é que a legislação educacional colocou no ápice da hierarquia da inspeção escolar o inspetor-geral de Instrução Pública.

8 de janeiro 1862). Posteriormente, passou a ser o desenvolvimento das faculdades intelectuais e morais das crianças (Regulamento de Instrução da Província de Goiás, 1884; Regulamento de Instrução da Província de Goiás, 1887). Para atingir tais finalidades, estabeleceu-se um currículo no qual vigoravam as primeiras letras, com forte teor religioso.

Apesar de o conteúdo curricular ter sofrido várias alterações ao longo do século XIX, com o acréscimo de disciplinas, o que observamos foi que, na prática, o conteúdo ministrado pelos professores resumiu-se ao ensino da leitura, escrita, das quatro operações aritméticas e da doutrina cristã. O registro dos professores nos mapas de aulas sobre o conteúdo ensinado aos alunos e os relatos dos presidentes da província e de ex-alunos das escolas de primeiras permitem-nos fazer tal afirmação.

Rosentina Sant'Anna e Silva, ex-aluna de mestra Inhola⁶, fez o seguinte relato: “Escola modestíssima, onde os alunos aprendiam a ler, escrever e contar e, treinados em cálculos mentais, dali saíam preparados, aptos para a vida prática ou para ingressarem no Liceu” (apud Brito, 1982, p. 105). José Rodrigues Jardim, por sua vez, afirmou: “[...] nestas Aulas se [ensinam] ler, escrever, as quatro operações de contas e a doutrina Christã” (Relatório..., 1835, p. 7).

Outro relato, do presidente da província, Francisco Januário da Gama Cerqueira, traz o seguinte comentário: “É limitadíssimo o ensino que se dá nas nossas escolas. Nellas, com poucas excepções, os meninos aprendem apenas a ler e escrever e a fazer as quatro operações fundamentais da Arithmetica, e, o que peor é, tudo isso muito mal quasi sempre” (Relatório..., 1858, p. 5).

Já o vice-presidente Francisco Ferreira dos Santos Azevedo criticava o currículo ministrado pelos professores, dizendo que eles ficavam em um nível tão elementar que os alunos saíam da escola sem ter nenhum conhecimento ou noção de seus deveres: “[...] presentemente nossos Mestres de Primeiras Letras nada mais fazem, do que ensinar a ler e escrever, de sorte que quando hum menino sahe da Escolla ignora os

6. Pacifica Josefina de Castro, Mestra Inhola, exerceu o magistério na cidade de Goiás entre 1869 e 1929.

conhecimentos os mais triviaes, e os seus próprios deveres [...]” (Relatório..., 1843, p. 8).

Outro administrador da província, Jose de Assiz Mascarenhas, também critica o conteúdo ministrado nas escolas primárias e sugere outros que deviam ser trabalhados pelos professores nas aulas: “[...] [o] que se costuma á dar nas escolas, ler, escrever, contar, doutrina Christã; demais alguma cousa se precisa, he necessario inspirar nos meninos os princípios de Moral, o amor ao trabalho, o horror a preguiça [...]” (Relatório..., 1845, p. 7).

Para José Vieira do Couto Magalhães, o currículo vivido/praticado nas escolas de primeiras letras em Goiás deixava a desejar em vários aspectos, entre eles, o fato de o professor não ministrar nas aulas todo o conteúdo prescrito pela legislação. Além do mais, na sua opinião, o pouco que se ministrava era ensinado de forma insatisfatória.

Vejamos as palavras do referido presidente da província:

A Instrucção Primaria comprehende actualmente a leitura e a escripta; as regras elementares d’arithmeticã; a theoria e pratica das quatro operações sobre números inteiros, frações ordinárias e decimaes, e proporções; os sistemas mais usados de pesos e medidas; a grammatica da lingua nacional; o cathelicismo [sic], explicações sobre os dogmas fundamentaes da Religião e doutrina christã, e as principaes orações. Consta para o sexo feminino das mesmas matérias com pequena alteração, devendo ainda as professoras ensinar as matérias indispensáveis a economia domestica.

De tudo isso infelizmente mal se ensina a ler, escrever e a pratica das quatro operações sobre números inteiros, e isto no decurso de quatro e mais annos [Relatório..., 1863, p. 5, grifos nossos].

Fulgêncio Firmino Simões sugeriu, por sua vez, que o conteúdo ministrado nas escolas de primeiras letras ultrapassasse o ensino da leitura, da escrita, do cálculo e da doutrina religiosa.

A escola não pode ser a casa em que a creança va conhecer materialmente as letras do alphabeto, ligar e decorar assyllabas.

É preciso substituir a creança-machina pela creança-gente.

A intelligencia é como o leão, que dorme; despertemol-a que ella desenvolverá suas forças e dominará o tempo e o espaço.

O mestre precisa conhecer as facultades intellectivas para despertal-as, isto é, precisa saber [Relatório..., 1888, p. 11].

A análise dos registros dos professores nos mapas das aulas e de alguns exercícios de alunos, em comparação com os conteúdos de ensino estabelecidos pela legislação educacional, confirma que, na prática, o ensino se limitou à escrita, à leitura, ao cálculo e à doutrina religiosa. Também analisamos a forma utilizada pelos professores para o ensino-aprendizagem desses conteúdos curriculares.

O ensino da escrita

O conteúdo do ensino da escrita nas escolas de primeiras letras estabelecido pela legislação educacional, no período entre 1835 e 1887, pode ser verificado no Quadro 1.

O Quadro 1 indica, portanto, que o conteúdo do ensino da escrita se resumiu ao ensino da gramática e da escrita da língua portuguesa.

O processo de ensino-aprendizagem da escrita nas escolas de primeiras letras em Goiás, no século XIX, incluía exercícios de desenho, caligrafia, e a cópia dos traslados. Segundo Roger Chartier, “[...] a cópia [é] o procedimento [...] situado no cerne do ensino dos mestres de escrita [...] grafadas à mão, as linhas de exemplos que seus alunos devem imitar [...]” (2002, p. 88). Verificamos esse procedimento no ensino da escrita nas escolas goianas oitocentistas.

Aos alunos que se iniciavam no aprendizado da escrita destinavam-se os exercícios de desenho, que consistiam em cobrir suavemente as letras traçadas a lápis pelo professor. O exercício era repetido várias vezes pelo aluno até que ele automatizasse a escrita das letras do alfabeto e de frases.

Aos alunos mais adiantados no ensino da escrita eram oferecidos os traslados. Assim como no desenho, o traslado era repetido várias vezes; só era modificado quando o aluno reproduzisse com perfeição o modelo fornecido.

Quadro 1 – Conteúdo do ensino da escrita nas escolas primárias masculinas e femininas em Goiás, entre 1835 e 1887

LEGISLAÇÃO	ESCOLAS MASCULINAS		ESCOLAS FEMININAS	
	1º Grau	2º Grau	1º Grau	
Lei n. 13, de 1835	Escrever	Escrever, gramática da língua nacional	Escrever, ortografia e prosódia	
Resolução n. 14, de 1846	ESCOLAS MASCULINAS E FEMININAS			
	Escrever, noções mais gerais da língua nacional			
Regulamento de 1856	ESCOLAS MASCULINAS FEMININAS			
	Escrita, gramática da língua nacional			
Regulamento de 1869	Escrita, gramática portuguesa			
Regulamento de 1884	ESCOLAS MASCULINAS		ESCOLAS FEMININAS	
	1º Grau	2º Grau	1º Grau	2º Grau
	Escrita e noções de gramática		Escrita e noções de gramática	
Regulamento de 1886	ESCOLAS MASCULINAS FEMININAS			
	Elementar: escrever a língua portuguesa			
	Efetivas:			
	1ª Entrância: escrever a língua portuguesa			
	2ª Entrância: escrita da língua portuguesa e gramática			
Regulamento de 1887	3ª Entrância: gramática, escrita e composição da língua portuguesa			
	ESCOLAS MASCULINAS		ESCOLAS FEMININAS	
	1º Grau	2º Grau	1º Grau	2º Grau
	Escrita corrente e noções de gramática	Escrita corrente e noções de gramática, gramática da língua nacional e análise gramatical e lógica	Escrita corrente e noções de gramática	Escrita corrente e noções de gramática, gramática da língua nacional e análise gramatical e lógica

Os modelos de traslados dados pelos professores aos alunos para que eles fizessem a cópia incluíam lições educativas com conteúdos de moral civil ou religiosa. Assim, além da prática de caligrafia, a cópia dos traslados inculcava nos alunos conhecimentos educativos “moralistas”.

Na falta de compêndios, os professores utilizavam cartas, recibos e atestados como modelos de traslados.

Concomitantemente ao aprendizado das letras do alfabeto, os alunos também aprendiam a escrever os números arábicos.

A documentação localizada permite dizer que os professores das escolas de primeiras letras ensinavam a escrever e a gramática da língua nacional. Mas os exercícios escolares só possibilitam descrever o processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Na tentativa de descrever o processo de ensino-aprendizagem da escrita nas escolas de primeiras letras em Goiás, analisamos uma “coleção de escriptas” (exercícios escolares) dos alunos da escola de primeiras letras do sexo masculino do arraial de Corumbá, em 1841⁷, e da escola masculina de Porto Imperial, de 1868.

A “coleção de escriptas” permitiu identificar alguns procedimentos utilizados pelo professor para o ensino da escrita e também constatar que os alunos estavam em diferentes estágios de desenvolvimento na escrita.

Para efeito de análise, classificamos esses diferentes estágios de desenvolvimento na escrita em três grupos denominados de primeiro, segundo e terceiro níveis de escrita, referente aos exercícios da escola de Corumbá. Adotamos como critério para diferenciá-los o tipo de exercício feito pelo aluno; a forma como era preparado o papel almaço para a escrita, e o lugar no papel almaço, já preparado pelo professor, onde se escreviam as frases.

Nos exercícios analisados, o professor utilizou como modelo para a cópia e caligrafia as frases que se seguem:

7. A “coleção de escriptas” dos alunos da escola de primeiras letras do sexo masculino de Corumbá foi encontrada costurada (amarrada com um cordão) em um livro de registro da Igreja católica. As folhas estavam grudadas ou coladas umas às outras, formando uma espécie de “capa dura” para o livro de registros. Ao serem descoladas, descobriu-se que eram exercícios de alunos da escola primária de Corumbá. Essas informações foram obtidas no Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central, da Sociedade Goiana de Cultura, órgão da Universidade Católica de Goiás.

- Frase 1: “Quando não ha prudencia a honra e as riquezas são vantagens bem pouco seguras”.
- Frase 2: “Lenha verde mal se assende quem dorme muito pouco se aprende”.
- Frase 3: “Considera huma hora antes de fallar e um dia antes de prometter. Promessas aceleradas são comumente acompanhadas de arrependimento”.
- Frase 4: “Mais pode huma favoravel ventura do que um vigilante cuidado. Mais pode huma hora de felicidade do que um século de diligencia. Mais vence avidencia de um destino do que a força de um dicurço”.

O professor da escola de Corumbá preparava o papel almaço para que o aluno fizesse o treino da escrita, de acordo com o nível de desenvolvimento de cada discípulo.

Para os alunos do primeiro e do segundo níveis de adiantamento, o papel almaço era preparado da mesma forma, isto é, metade do papel almaço era dobrado em quatro partes. Nessas partes do papel, o professor traçava as pautas a lápis. Eram linhas retas paralelas com entrelinhas reservadas à escrita, de mais ou menos meio centímetro para as letras minúsculas e de um centímetro para as letras maiúsculas.

No primeiro nível de aprendizagem, o aluno fazia o debuxo das letras do alfabeto, dos números arábicos e de seu nome. Para o treino desse exercício, utilizava metade do papel almaço dobrado em quatro partes. Na “collecção de escriptas” dos alunos da escola do arraial de Corumbá, há exercícios de dois alunos no primeiro nível de desenvolvimento da escrita.

Os exercícios dos alunos consistiam no debuxo das letras do alfabeto e dos números arábicos, da seguinte forma: a b c d e f g h i l m n o p q r s t u v x z y 1 2 3 4 5 A B C D E F G H I L M N O P Q R S T U X Z Y 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10. A esses exercícios, seguia-se o nome do aluno. No alfabeto minúsculo não havia a letra j, e no alfabeto maiúsculo não havia a letra J nem a letra V.

A repetição era parte importante da aprendizagem da escrita. Verificamos que o aluno Miguel da Costa Abrantes repetiu o exercício quatro

vezes e João Fleury de Campos fez o mesmo exercício oito vezes.

No exercício feito pelo aluno João Fleury de Campos é possível verificar que, à medida que ele foi repetindo a tarefa, sua letra foi melhorando. Nos primeiros exercícios, a letra aparece trêmula e o aluno cobre o seu nome com muita dificuldade, pois, mesmo sendo um debuxo, não é possível compreender o seu segundo nome, “Fleury”. Depois de ser repetido várias vezes o mesmo exercício, o traço da letra vai ficando mais firme, e o aluno consegue escrever o nome de forma legível. Isso indica que os alunos que se estavam iniciando no processo de aprendizagem tinham mais facilidade em debuxar as letras do alfabeto separadamente e maior dificuldade em fazê-lo quando se tratava de uma palavra, pois a ligação de uma letra com outra era uma habilidade mais difícil para os alunos principiantes e requeria treino.

No segundo nível de aprendizagem o aluno fazia a cópia de frases. A análise dos exercícios dos alunos, nesse nível de aprendizagem da escrita, revelou que ele iniciava a cópia de frases quando já conseguia escrever as palavras de forma legível e com o traço firme, não sendo mais necessário fazer o debuxo. O exercício era repetido várias vezes até que o aluno reproduzisse com perfeição o traslado. O mesmo tipo de exercício era repetido pelos alunos durante alguns dias.

O exercício consistia na cópia de uma frase e encerrava-se escrevendo o local (da escola) e a data. Às vezes, era finalizado com a assinatura do aluno, como pode ser observado na transcrição do exercício que se segue:

Mais pode huma favoravel ventura do que um vigilante cuidado. Mais pode huma hora de felicidade do que um século dediligencia. Mais vence avidencia de um destino do que a força de um dicurço. Corumbá 8 de Junho de 1841.

De V. Discípulo Obde

João da Costa Abrantes [Coleção de escritas dos alunos..., 1841].

A frase “Quando não ha prudencia a honra e as riquezas são vantagens bem pouco seguras. Corumbá 14 de Junho de 1841. De V. S. Discípulo Obd° e Cr°” (idem) foi repetida pelo aluno cinco vezes (duas vezes no dia 8 de junho de 1841; duas vezes no dia 11 de junho e uma

vez no dia 14 de junho). No dia 14 de junho de 1841, o mesmo aluno passou a copiar a frase “Lenha verde mal se assende quem dorme muito pouco se aprende. Corumbá 14 de Junho de 1841. De V. S. Discípulo Obd^o” (idem).

Nos exercícios, aparece a cópia feita pelo aluno João da Costa Abrantes da seguinte frase: “Mais pode uma favoravel ventura, do que hum vigilante cuidado. Mais pode huma hora de felicidade do que um século Corumbá 5 de Junho de 1841. De V. S. Discípulo Obd^c. João da Costa” (idem). O exercício foi repetido duas vezes no dia 5 e duas vezes no dia 8 de junho de 1841.

Outro exercício traz a cópia do aluno João do Nascimento Evangelista da frase a seguir: “Quando não ha prudencia a honra e as riquezas são vantagens bem pouco seguras. Corumbá 7 de Maio de 1841. De V. S. Discípulo Obd^c e Cr^o” (idem). O exercício foi repetido seis vezes: uma vez no dia 7 de maio, duas vezes no dia 11, uma vez no dia 12, uma vez no dia 13 e uma vez no dia 20 de maio de 1841.

Também no material por nós consultado, encontramos o exercício do estudante Samuel Gonsalves de Araújo, que consistia na cópia da frase: “Mais pode huma favoravel ventura do que um vigilante cuidado. Corumbá 22 de março de 1841. Samuel Gonsalves” (idem). As cópias datam dos dias 15 e 22 de março de 1841. Esse aluno, ao que tudo indica, estava em um processo de transição do segundo para o terceiro nível de desenvolvimento da escrita, pois há exercícios dele tanto no segundo quanto no terceiro nível de escrita. No dia 22 de março, ele fez dois exercícios – um no papel preparado para o segundo nível e outro no papel preparado para o terceiro nível de escrita –, como se o professor estivesse indicando uma forma mais simples de escrever e outra mais elaborada.

O professor da aula do arraial do Corumbá utilizou as quatro frases mencionadas anteriormente como modelo no segundo nível de aprendizagem da escrita. Há vários exercícios, alguns com a assinatura do aluno e outros não. Como uma das habilidades que o aluno deveria adquirir com o exercício da cópia era reproduzir o talhe da letra que serviu de modelo, não é possível afirmar se os vários exercícios sem assinaturas eram do mesmo estudante ou de vários. No entanto, pode-se perceber que, nessa

fase, o aluno repetia várias vezes o mesmo exercício, isto é, a mesma frase. Depois que ele já conseguia reproduzir as frases com “perfeição”, passava ao terceiro nível de desenvolvimento da escrita. Para tal exercício, o professor utilizou as mesmas frases já empregadas no segundo nível de desenvolvimento da escrita. O que diferenciava o exercício do segundo nível para o terceiro é que, neste último, o exercício iniciava com o cabeçalho (identificando a aula), depois a frase, e encerrava com o local (da escola) e a data. Às vezes, o aluno assinava o nome.

Nesse nível de aprendizagem, usava-se a metade do papel almaço, dobrado ao meio, no qual o professor traçava a lápis uma linha vertical do lado esquerdo do papel para fazer a margem, delimitando onde o aluno deveria iniciar a escrita. No alto da folha, traçavam-se duas linhas retas paralelas, com entrelinhas de mais ou menos meio centímetro destinadas ao cabeçalho, onde se escrevia apenas o nome do local da escola. Abaixo da linha destinada ao cabeçalho, a mais ou menos uns cinco centímetros, eram traçadas linhas paralelas, com entrelinhas de aproximadamente meio centímetro e um centímetro e meio a dois centímetros de distância uma da outra, destinadas à cópia do traslado.

Em tal estágio de desenvolvimento da escrita, o aluno fazia o exercício de forma mais elaborada. As frases a serem copiadas tinham lugares definidos na folha de papel. Ao traçar as linhas e as margens no papel para o exercício da escrita, o professor codificava o espaço do papel a ser utilizado, estabelecia o lugar para o início da escrita (cabeçalho), meio (frases) e fim (local, data e assinatura do aluno). O aluno, nesse momento da escrita, já traçava a letra de forma legível e firme e conseguia reproduzir o modelo do traslado com perfeição.

O exercício que se segue foi escrito duas vezes na mesma folha um ao lado do outro. No exercício escrito do lado esquerdo da folha, logo abaixo do cabeçalho está escrito “Minha”; no exercício escrito no lado direito da folha, logo abaixo do cabeçalho está escrito “Julgo Iguaiç”. Isso permite afirmar que um exercício foi escrito pelo professor para servir de modelo para o aluno. O outro foi a cópia feita pelo aluno, que reproduziu o traslado com perfeição, por isso, o professor fez a observação de que julgava iguais o modelo e a cópia.

Aula Pública do Arraial de Corumbá

Julgo Iguaiç

Mais pode huma favoravel ventura do que um vigilante cuidado. Mais pode huma hora de felicidade do que um século dediligencia. Mais vence avidencia de um

Corumbá 9 de Junho de 1841.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 [idem].

Há também o exercício realizado nos dias 19, 20 e 22 de maio de 1841, o que indica que foi repetido três vezes pelo mesmo aluno.

Aula Publica do Arraial de Corumbá

Considera huma hora antes de fallar e um dia antes de prometter. Promessas aceleradas são comumente acompanhadas de arrependimento. Corumbá 19 de Maio de 1841.

De V. S. Discípulo Obediente e Criado [idem].

Manuseando uma “coleção de escriptas” dos alunos da escola primária do sexo masculino de Porto Imperial, de 1868, regida pelo professor Olímpio Dias Furtado, verificamos que os exercícios foram realizados por alunos que já sabiam escrever perfeitamente. Esses trabalhos foram enviados ao inspetor-geral de Instrução Pública, em cumprimento à determinação presidencial de 18 de julho de 1866⁸.

8. O presidente da província, Ferreira França, sentindo a necessidade de ser informado de como os professores de primeiras letras cumpriam seus deveres e se os alunos estavam ou não tendo algum aproveitamento nas aulas, enviou ao inspetor-geral de Instrução Pública um ofício de 18 de julho de 1866, ordenando aos inspetores paroquiais que determinassem o seguinte aos professores: no início de cada mês, eles deveriam apresentar a relação dos alunos matriculados, mencionando o número de faltas que tiveram no mês e uma coleção de escrita dos alunos. Esses papéis deveriam ser enviados pelos professores aos inspetores paroquiais, por meio de um ofício dirigido ao inspetor-geral de Instrução informando de forma circunstanciada o estado de sua aula e o progresso de seus alunos. Os inspetores paroquiais cobriam o ofício

Os exercícios foram feitos em folha de papel almaço inteira, e o professor não traçou nenhuma linha para margem ou entrelinhas para escrita. O exercício era composto por cabeçalho, texto e assinatura do aluno. O aluno Francisco Dias Furtado (filho do professor) fez um texto maior, e o aluno José Rodrigues Pedreira um texto menor.

O exercício de José Rodrigues Pedreira é o que se segue:

Aula Publica 28 Janeiro de 1868

Hum menino he digno de compaixão quando não escuta os prudentes
conselho de seos Paes, enem quer seguir o exemplo das pessoas virtuozas.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22

ABCDEFGHIJKLMNQRSTU

D. VS Discípulo m^{to} Obd^e e Cr^o.

Joze Rodrigues Pedreira [Exercício do aluno José Rodrigues Pedreira..., 1867].

O exercício do aluno Francisco Dias Furtado é o seguinte:

Directoria das Rendas Provinciaes de Goyaz 23 de Julho 68

O Director Geral da Administração da Fazenda da Provincia de Goyaz ordena ao Snr Administrador da Recebedoria da Cidade de Porto Imperial que pague ao Professor da escola de ensino primário da povoação de Pedro Affonço Manoel Rodrigues da Silva Brasileiro os seos ordenados vensidos de 1o de Julho de 1865 em diante e também os que forem vencendo exigindo no acto detrás pagamentos e os respectivos recibos.

ABCDEFGHIJLMNOPQRSTU

Francisco Dias Furtado [Exercício do aluno Francisco Dias Furtado..., 1867].

do professor com outro de sua autoria, comunicando ao inspetor-geral o número de vezes que visitaram a escola e informando sobre o estado da escola e o modo como os professores estavam desempenhando o magistério (Relatório..., 1867).

A análise desses exercícios revela que os alunos estavam em um estágio de desenvolvimento da escrita acima do terceiro nível de escrita dos alunos de Corumbá, pois já não precisavam das margens delimitadoras traçadas pelo professor para saber onde iniciar a escrita no papel. Isso demonstra que já sabiam escrever, utilizando o papel adequadamente e respeitando a margem para o início da escrita, mesmo ela não estando indicada no papel.

O exercício do aluno Francisco Dias Furtado também comprova que, por falta de compêndios, os professores se utilizavam de cartas, recibos e atestados, entre outros, como material didático para servir de modelo aos alunos.

Quanto ao ensino da gramática, verificamos um registro concernente à matéria no mapa geral dos alunos da Escola Pública de Instrução Pública da Freguesia de São José do Duro, de 1869, regida pelo professor Joaquim Pereira de Sousa (Mapa geral..., 1869). Entretanto, não encontramos nenhum documento que permitisse analisar como o professor ensinava a gramática nas escolas de primeiras letras.

O ensino da leitura e outros conteúdos curriculares

O conteúdo do ensino da leitura nas escolas de primeiras letras estabelecido pela legislação educacional, no período entre 1835 e 1887, pode ser verificado no Quadro 2, que se segue:

Nas aulas de leitura, difundiam-se conhecimentos gerais e de formação cívico-religioso-moral. A leitura constituía-se de recitativos de provérbios e máximas. As autoridades educacionais introduziram nos programas das escolas de primeiras letras “conversação e leituras morais e exemplificação das virtudes comparativamente com os vícios”, visando levar o aluno a “pôr a moral em ação – pela observação individual dos caracteres, pela aplicação inteligente da disciplina escolar como meio educativo, pelo incessante apelo ao sentimento e juízo próprio do aluno, pelo desenvolvimento dos preceitos e supertições grosseiras e pelo ensinamento tirado dos fatos observados pelo próprio aluno” (decreto n. 26, de 23 de dezembro de 1893, Programa de Ensino da Reforma José Ignácio Xavier Brito, apud Silva, 1975, p. 152).

Quadro 2 – Conteúdo do ensino de leitura nas escolas primárias masculinas e femininas em Goiás, entre 1835 e 1887

LEGISLAÇÃO	ESCOLAS MASCULINAS		ESCOLAS FEMININAS	
	1º Grau	2º Grau	1º Grau	
Lei n. 13, de 1835	Ler	Ler	Ler	
Resolução n. 14, de 1846	ESCOLAS MASCULINAS E FEMININAS			
	Ler. Preferência para da leitura a Constituição do Império e da história do Brasil			
Regulamento de 1856	ESCOLAS MASCULINAS FEMININAS			
	Leitura			
Regulamento de 1869	Leitura			
Regulamento de 1884	ESCOLAS MASCULINAS		ESCOLAS FEMININAS	
	1º Grau	2º Grau	1º Grau	2º Grau
	Leitura		Leitura	
Regulamento de 1886	ESCOLAS MASCULINAS FEMININAS			
	Elementar: ler			
	Efetivas:			
	1ª Entrância: ler			
	2ª Entrância: leitura			
	3ª Entrância: não faz nenhuma referência sobre o ensino da leitura			
Regulamento de 1887	ESCOLAS MASCULINAS		ESCOLAS FEMININAS	
	1º Grau	2º Grau	1º Grau	2º Grau
	Leitura		Leitura	

O conteúdo de história e geografia do Brasil, previsto na legislação educacional e expresso no Quadro 2, não se consubstanciou na distribuição das disciplinas em divisões estanques, com livros específicos para cada ramo do conhecimento. Tais conteúdos estavam contidos nos livros de leitura, isto é, os livros de leitura traziam, na forma de lições dialogadas, noções de história, geografia do Brasil, ciências naturais, aritmética, civilidade e instrução moral e cívica. Por isso, nos mapas das aulas públicas da instrução primária não há nenhuma anotação dos professores sobre tais conteúdos, tampouco sobre o conteúdo de deveres domésticos, economia doméstica e trabalhos de agulhas. No entanto, nos exames anuais, as alunas eram avaliadas em trabalhos de agulha.

Quadro 3 – Outros conteúdos do ensino das escolas primárias masculinas e femininas em Goiás, entre 1835 e 1887

LEGISLAÇÃO	ESCOLAS MASCULINAS		ESCOLAS FEMININAS	
	1º Grau	2º Grau	1º Grau	
Lei n. 13, de 1835			Noções gerais dos deveres domésticos	
Regulamento de 1856	ESCOLAS MASCULINAS		ESCOLAS FEMININAS	
			Economia doméstica	
Regulamento de 1869			Trabalhos de agulhas	
Regulamento de 1884	ESCOLAS MASCULINAS		ESCOLAS FEMININAS	
	1º Grau	2º Grau	1º Grau	2º Grau
		Noções de história e geografia do Brasil	Economia doméstica	Noções de história e geografia do Brasil, trabalhos de agulhas e economia doméstica
Regulamento de 1886	ESCOLAS MASCULINAS		ESCOLAS FEMININAS	
	Elementar:		Elementar: trabalhos de agulha	
	Efetivas:		Efetivas:	
	1ª Entrância:		1ª Entrância: trabalhos de agulhas	
	2ª Entrância:		2ª Entrância: trabalhos de agulhas	
3ª Entrância: história do Brasil		3ª Entrância: história do Brasil e trabalhos de agulhas		
Regulamento de 1887	ESCOLAS MASCULINAS		ESCOLAS FEMININAS	
	1º Grau	2º Grau	1º Grau	2º Grau
		História e geografia do Brasil, com especialidade na/ da província de Goiás	Trabalhos de agulhas	História e geografia do Brasil, com especialidade na/ da província de Goiás e trabalhos de agulha

Os professores das escolas de primeiras letras em Goiás, durante o século XIX, ensinavam a leitura pelo método sintético. Esse método

apresentava duas subdivisões: a soletração e a silabação. Pelo método de soletração, iniciava-se o estudo pelas letras do alfabeto, depois as sílabas e, em seguida, as palavras e finalmente as sentenças. Pelo método da silabação, começava-se pelo ensino das sílabas e, a partir daí, seguia-se o mesmo procedimento do método sintético por soletração (Silva, 1975; Carvalho, 1998).

Em Goiás, durante o período estudado (1835-1893), verificamos que os professores adotaram o método sintético por soletração. A análise de diversos mapas das aulas públicas de vários professores permite fazer essa afirmação, com certa margem de segurança, porque nesses mapas, no campo destinado ao registro do “grão de instrução do aluno na atualidade”, temos as seguintes anotações: “Lê alfabeto” ou “lê Abc”; “lê syllabas”, “lê cartas de nomes”, “lê soletrado”, “lê soffrivelmente”, “lê” e “lê bem”. Isso indica uma seqüência progressiva do ensino da leitura, primeiro do alfabeto, depois as sílabas e, em seguida, as cartas de nomes. Por fim, a leitura corrente das sentenças.

Nas escolas em Goiás, ensinava-se a leitura por meio de caracteres impressos e manuscritos. Para a leitura dos manuscritos, utilizavam-se cartas e “abc” também denominados de silabários, ou cartilhas manuscritas feitas pelos professores. Na falta de cartilha impressa, usavam-se cadernos e livros impressos em letras manuscritas. O objetivo da leitura de cartas escrita à mão era familiarizar o aluno com os diferentes tipos de letras. Pois, a pessoa que não soubesse ler diferentes tipos de letras era sem dúvida considerada uma pessoa de pouca leitura, que entrou para e escola e não aprendeu nada (Silva, 1975).

Silva (1975) preleciona como deveria ser o uso dos livros de leitura:

A leitura do Primeiro Livro vinha, logo a seguir, à da Carta de ABC, quando a criança se mostrasse apta nos exercícios de alfabetização. Do Primeiro, passava-se ao Segundo Livro, deste ao Terceiro e assim, sucessivamente, até o Quinto. Findo este, estaria terminado o curso primário, pois, até os primeiros decênios do século atual, [século XX] o rendimento escolar media-se pela capacitação na leitura, aquilatando-a pelo livro que o aluno estivesse lendo. Na transferência de um livro a outro, dispensavam-se, geralmente, as provas, exames ou quaisquer atribuição de notas. A opinião

do professor e o seu critério eram suficientes. Esta sistemática, somada ao valor que se atribuía aos exercícios de leitura, aplicada em relação ao nível cultural de alguém [p. 149].

Entretanto, os estudos sobre os usos de livros de leitura no século XIX demonstram que eram poucos os livros de leitura graduada, mais raros ainda os que atingiam o 5º livro.

O relato de Cora Coralina, sobre as aulas de leitura na escola de mestra Silvina⁹ na cidade de Goiás, menciona apenas o primeiro, o segundo, o terceiro e o quarto livro de leitura de Abílio Cezar Borges:

[...]

Lia alto lições de rotina:

O velho abecedário,
lição salteada.

Aprendia a soletrar.

Vinham depois:

Primeiro, segundo,
terceiro e quarto livros
do erudito pedagogo

Abílio Cezar Borges –

Barão de Macaúbas.

E as máximas sapientes

do Marquês de Marica [Coralina, 2003, pp. 61-62].

Na escola pública de Bomfim, regida pela professora Luiza Catarina Leal, havia apenas um livro: *História de Simão de Nantua*, que passava de aluno para aluno. Cada aluno lia um trecho das lições de Simão de Nantua, que diziam, por exemplo: “pedra que gira não ajunta musgo”; “só é verdadeiramente pobre quem deseja mais do que tem”; “a ociosidade e a

9. Silvina Ermalinda Xavier de Brito, mestra Silvina, foi nomeada professora da aula feminina de primeiras letras da capital da província em 1866 (*Correio Oficial de Goyaz*, 4 maio 1866). Segundo o relato de Cora Coralina no final do século XIX ela ainda exercia o magistério, uma vez que a poetisa nasceu em 1889, e provavelmente frequentou a escola de mestra Silvina na segunda metade dos anos 90 do século XIX.

preguiça são os males da saúde e da felicidade”; “o trabalho cura a miséria, e a economia impede que ela volte” (apud Silva, 1975, p. 152).

A análise dos mapas das escolas públicas da província de Goiás, durante todo o período imperial, possibilitou verificar que, apesar das alterações estabelecidas para o ensino da leitura, não houve uma ruptura na forma de organizar a sala de aula para esse ensino. Os professores, em diferentes momentos históricos e diferentes localidades da província, estabeleciam a mesma prática, ou seja, dividiam as aulas em várias classes, de acordo com os variados estágios de desenvolvimento da leitura dos alunos.

O mapa trimensal de 1o de fevereiro a 30 de abril de 1856, da Escola de Instrução Primária de 1o grau da vila de Traíras, regida pelo professor João Álvares da Silva, revela que dos 23 alunos matriculados um sabia o alfabeto; três as sílabas; sete alunos liam cartas de nomes; quatro alunos liam soletrado, e oito sabiam ler (Mapa trimestral..., 1856). Nessa aula, havia cinco classes de ensino de leitura.

O mapa geral dos alunos da escola pública do sexo masculino da paróquia de Anicuns, regida pelo professor interino Vicente Ferreira Ramos de Azevedo, datado de 30 de dezembro de 1864, revela que a aula era composta por 29 alunos e estes encontravam-se em diferentes estágios no desenvolvimento da leitura. Um aluno foi classificado em “estado completo”, ou seja, sabia ler, escrever, fazer as quatro operações de aritmética e dominava a doutrina cristã. Quatorze alunos liam sílabas, dois liam cartas de nomes, um lia “sofrivelmente” e onze alunos sabiam ler (Mapa geral da aula pública de Anicuns..., 1865). Pelo mapa mensal de setembro de 1885 dos alunos da aula pública da freguesia de Nossa Senhora do Rosário da Barra, município de Goiás, regida pelo professor interino Luiz Francisco Gonzaga, constata-se que, naquele ano, havia 11 alunos, dos quais um lia, seis liam cartilha, três liam cartas de nomes e um lia bem (Mapa mensal da aula pública..., set. 1885).

O ensino de aritmética

O Quadro 4 indica o conteúdo de aritmética estabelecido pela legislação educacional em Goiás, no período entre 1835 e 1887.

Quadro 4 – Conteúdo do ensino de aritmética nas escolas primárias masculinas e femininas em Goiás, entre 1835 e 1887

LEGISLAÇÃO	ESCOLAS MASCULINAS		ESCOLAS FEMININAS
	1º Grau	2º Grau	1º Grau
Lei n. 13, de 1835	Prática das quatro operações aritméticas	Aritmética até as proporções	Prática das quatro operações aritméticas
Resolução n.14, de 1846	ESCOLAS MASCULINAS E FEMININAS		
	Quatro operações de aritmética, frações decimais, proporções		
Regulamento de 1856	ESCOLAS MASCULINAS FEMININAS		
	Regras elementares da aritmética, teoria e prática das quatro operações sobre os números inteiros, frações ordinárias e decimais e as proporções e os sistemas mais usuais de pesos e medidas		
Regulamento de 1869	Aritmética, compreendendo o sistema de pesos e medidas adotado no Império		
Regulamento de 1884	ESCOLAS MASCULINAS E FEMININAS		ESCOLAS MASCULINAS E FEMININAS
	1º Grau		2º Grau
	Aritmética, operações de números inteiros, fracionários, sistemas decimais, sistema legal de pesos e medidas		Aritmética, operações de números inteiros, fracionários, sistemas decimais, sistema legal de pesos e medidas, aritmética até regra de três simples
Regulamento de 1886	ESCOLAS MASCULINAS FEMININAS		
	Elementar: tabuada, prática das quatro operações sobre números inteiros, pesos e medidas métricas		
	Efetivas:		
	1ª Entrância: tabuada, prática das quatro operações sobre números inteiros, decimais e fracionários e sistema métrico		
2ª Entrância: tabuada, prática das quatro operações sobre números inteiros, decimais e fracionários e complexos, regra de três e juros simples e sistema métrico			
3ª Entrância: aritmética e metrologia			
Regulamento de 1887	ESCOLAS MASCULINAS E FEMININAS		ESCOLAS MASCULINAS E FEMININAS
	1º Grau		2º Grau
	Aritmética, teoria e prática até os decimais, sistema métrico decimal		Aritmética, teoria e prática até os decimais, sistema métrico decimal, aritmética teórica e prática até a regra de três simples

O passo inicial do ensino da aritmética era a aprendizagem isolada dos números, concomitantemente com os primeiros exercícios da escrita, como mostramos anteriormente. Após a aprendizagem dos números e da sua escrita, passava-se ao estudo da tabuada, que era cantada em coro; após esse estudo, seguia-se o ensino das quatro operações aritméticas. As operações aritméticas eram feitas nas lousas.

A aprendizagem da tabuada dava-se cantando em coro, como já dissemos, com o ritmo do canto acompanhado pelo movimento compassado das pernas. A sonoridade do canto da tabuada, na região de Santa Luzia, era para a tabuada de somar: “um e um dois; dois e dois quatro; três e três seis” (Silva, 1975, p. 169); para a tabuada de multiplicar: “três vez nada, nada; três vez um, três; três vez dois, seis; três vez três, nove, nos fora nada” (idem, *ibidem*). Na escola de Bomfim, o canto da tabuada tinha outro ritmo: “Tabuada de somar: um e um dois, um e dois três, um e três quatro” (idem, *ibidem*).

As aulas de aritmética eram marcadas pelo argumento¹⁰. As escolas de Goiás, de modo geral, destinavam os dias de quarta-feira e sábado para o argumento.

Segundo Cora Coralina (2003, pp. 62-63), na escola de mestra Silvina:

Não se usava quadro-negro.
As contas se faziam em pequenas lousas
Individuais
[...]
Tinha dia certo de argumento
[...]
Cantava-se em coro a velha tabuada.

10. “[...] Por *argumento* entendia-se o processo de verificação da aprendizagem do rendimento escolar, em geral. [...] o *argumento* [...] não era nada mais do que [...] sabatinas ou provas semanais de verificação da aprendizagem. A força total ou importância do argumento concentrava-se nas lições de tabuada que, tomadas em salteado, se aprendiam cantando em coro [...]” (Silva, 1975, p. 167, grifos no original).

Rosentina Sant'Anna e Silva relembra as aulas de aritmética na escola de mestra Inhola, relatando que:

A tabuada nos sábados, no segundo período das aulas, era cantada em coro em altas vozes. [...]

No horário da matemática, ouvia-se de longe a repetição em coro: 2 e 1 três, 2 e 2 quatro, 2 e 3 cinco, e, assim por diante, cantado por dezenas de crianças [apud Brito, 1982, pp. 105-108].

Na escola de mestre Joaquim, na cidade de Meiaponte, os dias de argumento seguiam a mesma sistemática das escolas anteriormente mencionadas: “Às quartas e sábados, argumento: ‘cinco vezes cinco?’ ‘oito vezes nove?’” (Jayme, 1971, p. 227).

Quanto ao ensino das quatro operações aritméticas, a documentação localizada indica que ele era ministrado em sala de aula, mas não apresenta indícios suficientes para descrever como os professores ensinavam essas operações.

O ensino de doutrina religiosa

O Quadro 5 apresenta o conteúdo de doutrina religiosa estabelecida pela legislação educacional em Goiás, no período entre 1835 e 1887.

O ensino religioso englobava a doutrina cristã, noções gerais dos deveres morais e religiosos e catecismo. Nos mapas das aulas, os professores registravam apenas se os alunos sabiam ou não doutrina religiosa e, às vezes, especificavam se os estudantes dominavam ou não o catecismo.

O presidente da província, Francisco Januário da Gama Cerqueira, em um relatório de 1858, critica a educação religiosa ministrada nas escolas primárias, dizendo: “Toda educação religiosa consiste no decórar, muitas vezes materialmente, um compendiosinho de Doutrina Christã” (Relatório..., 1858, p. 5).

Segundo Cora Coralina, na escola de mestra Silvina, no tempo em que foi aluna, o ensino de doutrina cristã era ministrado pelo frei Germano.

Quadro 5 – Conteúdo do ensino de doutrina religiosa nas escolas primárias masculinas e femininas em Goiás, entre 1835 e 1887

LEGISLAÇÃO	ESCOLAS MASCULINAS		ESCOLAS FEMININAS	
	1º Grau	2º Grau	1º Grau	
Lei n. 13, de 1835	Doutrina cristã	Noções gerais dos deveres religiosos	Doutrina cristã, noções gerais dos deveres morais e religiosos	
Resolução n. 14, de 1846	ESCOLAS MASCULINAS E FEMININAS			
	Princípios de moral cristã e doutrina da religião católica apostólica romana			
Regulamento de 1856	ESCOLAS MASCULINAS E FEMININAS			
	Catecismo e explicações sobre os dogmas fundamentais da religião e doutrina cristã e as principais orações			
Regulamento de 1869	Doutrina cristã			
Regulamento de 1884	ESCOLAS MASCULINAS		ESCOLAS FEMININAS	
	1º Grau	2º Grau	1º Grau	2º Grau
	Instrução moral e religiosa			
Regulamento de 1886	ESCOLAS MASCULINAS E FEMININAS			
	Elementar: catecismo			
	Efetivas:			
	1ª Entrância: catecismo			
	2ª Entrância: catecismo			
	3ª Entrância: catecismo e história bíblica			
Regulamento de 1887	ESCOLAS MASCULINAS E FEMININAS		ESCOLAS MASCULINAS E FEMININAS	
	1º Grau		2º Grau	
	Educação religiosa e doutrina cristã		Educação religiosa e doutrina cristã, catecismo	

Um dia - inda me lembro: [Frei Germano]

Apareceu sem avisar

na escolinha [...]

da Mestra Silvina

[...]

Muito manso,

muito humilde,

se fazendo de pequenino,

propôs à Mestra
em dia certo da semana,
ensinar a doutrina
à meninada.

Cinquenta anos decorridos,
guardo na lembrança
sua figura austera,
[...]
E as lições aprendidas
do pequeno catecismo.
Como prêmio de aplicação
conservo daquele tempo,
recebido de suas mãos,
uma antiga História Sagrada
e uns santinhos que me têm valido
na aflição [2003, pp. 58-59].

Conforme o relato de Rosentina Sant’Anna e Silva, na escola de mestra Inhola, a instrução religiosa ficava a cargo de frei Germano. Este, durante as aulas, costumava perguntar às crianças se elas queriam ir para o céu ou para o inferno. Quando algum aluno mais ousado respondia que queria ir para o inferno, “[...] Frei Germano arregalava os grandes olhos e fazia um gesto de desaprovação [...]” (apud Brito, 1982, p. 106).

Mestra Inhola exigia dos alunos a prática dos deveres religiosos. Na aula, os estudantes rezavam todos os dias, no início e no fim do período escolar, e cantavam cânticos religiosos. “Todos sabiam de cor os deveres dos cristãos: os Dez Mandamentos da Lei de Deus, os dogmas da fé, os pecados mortais e os venais, os vícios capitais e muitas outras obrigações impostas pelo catolicismo” (Silva apud Brito, 1982, p. 106).

De acordo com Rosentina Sant’Anna e Silva (apud Brito, 1982, p. 106), mestra Inhola preparava a cada ano a primeira comunhão dos alunos em sua escola. Durante muitos anos, frei Germano foi quem celebrou a solenidade da primeira eucaristia dos alunos de mestra Inhola.

Na escola masculina de Meiaponte, regida pelo mestre Joaquim, o ensino da doutrina religiosa era ministrado todos os dias, nos final das aulas. O professor encerrava a aula com orações, segundo o relato de um ex-aluno da escola. “À saída das aulas, depois da oração (Bendito e louvado seja o SS. Sacramento etc...) [...]” (Jayme, 1971, p. 227).

Conclusão

Sabemos que há um espaço das ações autorizadas/prescritas institucionalmente e um espaço das ações investidas pelos docentes – as dinâmicas pessoais, o espaço de ação que cada docente se autoriza – que é definido pelos seus gestos, atitudes, palavras e registros produzidos de seus atos.

Os critérios das escolhas pedagógicas dizem respeito ao que cada docente avalia como satisfatório ou racionalmente realizável em sua classe ou sala de aula. É uma forma de selecionar os meios de ensinar mais eficazes e cômodos.

Nesses termos, esta pesquisa possibilitou-nos evidenciar algumas ações colocadas em prática pelos professores no exercício do magistério que não foram previstas de forma explícita pela legislação para o ensino da leitura, escrita, cálculo e doutrina religiosa.

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

Referências bibliográficas

1. Livros, capítulos de livros e artigos

BRETAS, G. F. *História da instrução pública em Goiás*. Goiânia: CEGRAF-UFG, 1991. (Col. Documentos Goianos, 21.)

BRITO, C. C. S. de. *A mulher, a história e Goiás*. 2. ed. Goiânia: s.ed., 1982.

CARVALHO, S. A. S. de. *O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890-1920)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo:UNESP, 2002.

CORALINA, C. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. 21. ed. São Paulo: Global, 2003.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

JAYME, J. *Esboço histórico de Pirenópolis*. Ed. póstuma. Goiânia: Ed. da UFG, 1971.

PINTO, L. M. da S. *Diccionario da língua brasileira*. 1832. Ed. facsimilada. Goiânia: Sociedade Goiana de Cultura/Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central/Centro de Cultura Goiana, 1996.

SILVA, N. R. de A. *Tradição e renovação educacional em Goiás*. Goiânia: Oriente, 1975.

2. Legislação

REGULAMENTO de Instrução da Província de Goiás, 1884. Ato n. 3.397, 9 abr. 1884. Arquivo Histórico Estadual de Goiânia. Caixa: Regulamentos.

REGULAMENTO de Instrução da Província de Goiás, 1886. Ato, 2 abr. 1886. Arquivo Histórico Estadual de Goiânia. Caixa: Regulamentos.

REGULAMENTO de Instrução da Província de Goiás, 1887. Ato n. 4.148, 11 fev. 1887. Arquivo Histórico Estadual de Goiânia. Caixa: Regulamentos.

2.1. Livro da Lei Goyana de 1835 a 1860 e Collecção das Leis da Provincia de Goyaz de 1861 a 1888

Acto n. 26, 1862. Declara obrigatório o ensino de instrução pública. *Collecção das Leis da Provincia de Goyaz*. Goyaz: Typographia Provincial, t. 28, 1863.

Lei n. 13, 1835. Primeira Lei Goiana de Instrução Pública. *Livro da Lei Goyana*. Meyaponte: Typographia Provincial, t. 1, 1835.

Regulamento de Instrução Pública e Particular da Província de Goiás, 1869. *Collecção das Leis da Provincia de Goyaz*. 1869. Goyaz: Typographia Provincial. T. 35.

Resolução n. 14, 1846. Altera a lei n. 13 de 1835. *Livro da Lei Goyana*. Goyaz: Typographia Provincial, t. 12, 1846.

3. Relatórios

RELATÓRIO do presidente da província de Goiás, José Rodrigues Jardim. 1835. Apresentado à Assembleia Legislativa e Goyaz na Sessão ordinária de 1835. Meyaponte: Typographia Provincial, 1835. Disponível em: <<http://www.wcurl.uchicago.edu/content/brazil/goi.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2003.

RELATÓRIO do vice-presidente da província de Goiás, Francisco Ferreira dos Santos Azevedo. Discurso com que o Vice-Presidente da Província de Goyaz fez a abertura da 1ª Sessão ordinária da 5ª legislatura da Assembleia Provincial em 1843. Goyaz: Typographia Provincial. Disponível em: <<http://www.wcurl.uchicago.edu/content/brazil/goi.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2003.

RELATÓRIO do presidente da província de Goiás, Jose de Assiz Mascarenhas. 1845. Apresentado à Assembleia Legislativa de Goyaz na Sessão Ordinária de 1845. Typographia Provincial de Goyaz. Sociedade Goiana de Cultura. Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana. *Relatórios dos governos à Província de Goyaz de 1845-1849*: relatórios políticos, administrativos, econômicos, religiosos etc. Goiânia: Ed. da UCG, 1996. (Col. Memórias Goianas, 4.)

RELATÓRIO do presidente da província de Goiás, João Bonifácio Gomes de Siqueira, 1857.

RELATÓRIO do presidente da província de Goiás, Francisco Januário da Gama Cerqueira. 1858. Apresentado à Assembleia Legislativa de Goyaz na Sessão Ordinária de 1858. Typographia Goyazense. Sociedade Goiana de Cultura. Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana. *Relatórios dos governos da Província de Goyaz de 1856-1859*: relatórios políticos, administrativos, econômicos, religiosos etc. Goiânia: Ed. da UCG, 1997. (Col. Memórias Goianas, 7.)

RELATÓRIO do presidente da província de Goiás, Jose Vieira Couto de Magalhães. 1864. Apresentado à Assembleia Legislativa de Goyaz na entrega da Presidência da mesma a João Bonifácio Gomes de Siqueira. Goyaz: Typographia Provincial. Sociedade Goiana de Cultura. Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana. *Relatórios dos governos à Província de Goyaz de 1864-1870*: relatórios políticos, administrativos, econômicos, religiosos etc. Goiânia: Ed. da UCG, 1998. (Col. Memórias Goianas, 10.)

RELATÓRIO do presidente da província de Goiás, Augusto Ferreira França. 1867. Apresentado à Assembleia Legislativa de Goyaz na entrega da Presidência da mesma a João Bonifácio de Siqueira em 29 de abril de 1867. Goyaz: Typographia Provincial. Sociedade Goiana de Cultura. Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana. *Relatórios dos governos à Província de Goyaz de 1864-1870*: relatórios políticos, administrativos, econômicos, religiosos etc. Goiânia: Ed. da UCG, 1998. (Col. Memórias Goianas, 10.)

RELATÓRIO do presidente da província de Goiás, Fulgêncio Firmino Simões. 1888. Apresentado à Assembléa Legislativa de Goyaz na entrega da Presidência da mesma ao 2o Vice-Presidente Brigadeiro Felicíssimo do Espírito Santo. 1888. Goyaz: Typographia Provincial. Sociedade Goiana de Cultura. Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana. *Relatórios dos governos à Província de Goyaz de 1882-1889*: relatórios políticos, administrativos, econômicos, religiosos etc. Goiânia: Ed. da UCG, 2001. (Col. Memórias Goianas, 14.)

4. Documentos manuscritos

4.1. Documentos manuscritos avulsos do Arquivo Histórico Estadual de Goiânia

Ano: 1856 – Caixa: 116

Mapa trimensal de 1o de fevereiro a 30 de abril de 1856, da escola pública de 1o grau, da vila de Traíras, regida pelo professor João Álvares da Silva.

Ano: 1864 – Caixa: 157

Mapa da aula primária do arraial da Santa Maria, regida pelo professor vitalício, Joaquim Antonio Cardoso, em 8 de abril de 1864.

Ano: 1865 – Caixa: 163

Mapa geral da aula pública de Anicuns, regida pelo professor, Vicente Ferreira Ramos de Azevedo, em 30 de dezembro de 1864.

Ano: 1867 – Caixa: 178

Exercício do aluno José Rodrigues Pedreira, da aula pública de Porto Imperial, regida pelo professor Olympio Dias Furtado.

Exercício do aluno Francisco Dias Furtado, da aula pública de Porto Imperial, regida pelo professor Olympio Dias Furtado.

Termo de exame de alunos da aula pública do arraial de Campinas, em 14 de dezembro de 1867.

Ano: 1869 – Caixa: 188

Mapa geral dos alunos da Escola Pública de Instrução Pública da Freguesia de São José do Duro, regida pelo professor Joaquim Pereira de Sousa, 1869.

Caixa: Município de Buenolândia/Barra: 1850-1891

Mapa mensal da aula pública da freguesia de Nossa Senhora do Rosário da Barra, do mês de abril de 1885.

Mapa mensal da aula pública da freguesia de Nossa Senhora do Rosário da Barra, do mês de março de 1885.

Mapa mensal da aula pública da freguesia de Nossa Senhora do Rosário da Barra, do mês de maio de 1885.

Mapa mensal da aula pública da freguesia de Nossa Senhora do Rosário da Barra, do mês de setembro de 1885.

4.2. Documento manuscrito avulso do Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central

Coleção de escritas dos alunos da aula pública de Corumbá, de 1841.

4.3. Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro

Regulamento de Instrução Primária, 1856.

Endereço para correspondência:
Sandra Elaine Aires de Abreu
Rua Pedro Brás de Queirós, 60
Jundiá – Anápolis-GO
CEP 75110-780
E-mail: sandraeaa@ig.com.br

Recebido em: 26 jun. 2007

Aprovado em: 1 out. 2007

Leituras de formação

raça, corpo e higiene em publicação pedagógica do início do século XX

Regina Cândida Ellero Gualtieri*

Resumo:

Este trabalho procura mostrar como textos didáticos, há um século, orientavam professores para abordar assuntos relacionados à raça, ao corpo e à higiene, temas considerados, na época, essenciais para o debate sobre a consolidação da nação brasileira. A *Revista de Ensino* (1902-1918), periódico publicado pela Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, visava, entre outras finalidades, *facilitar a tarefa do mestre, divulgando os melhores métodos e processos de ensino*. Assim, veiculava textos elaborados por professores para serem utilizados nas aulas, bem como orientações sobre como ensinar determinados conteúdos escolares. Em suas páginas questões associadas à raça, ao corpo e à higiene foram tratadas como questões de ensino, refletindo discussões conduzidas pela sociedade.

Palavras-chave:

higiene; corpo; raça; periódico educacional; nação.

* Doutora em história social pelo Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta do curso de pedagogia da Universidade Federal de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança e a Infância (GRUPESCI).

Formative reading

hygiene, body and race in pedagogic publication of the beginning of 20th century

Regina Cândida Ellero Gualtieri

Abstract:

It will be shown in this work how textbooks, one century ago, used to guide teachers to treat subjects related to race, body and hygiene, at that time considered essentials to the discussion of the consolidation of the Brazilian nation. The *Revista de Ensino* published by the “Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo” between 1902 and 1918, among other goals aimed to *ease the task of teachers by offering of the best methods and processes of teaching*. In that way, the magazine brought articles on how to teach certain school contents. In its pages questions concerning race, body and hygiene were treated as learning subjects, reflecting current discussions in the society of that time.

Keywords:

hygiene; body; race; educational journal; nation.

A escola deve ser modificadora dos defeitos da
sociedade, do meio.

[Romão Puiggari, redator da *Revista de Ensino*, 1902]

É inadiável a reivindicação dos nossos direitos,
como cooperadores que somos no plano gigantesco da
regeneração social.

[Luiz Cardoso Franco professor colaborador da *Revista de Ensino*, 1903]

Um periódico para professores

Em abril de 1902 saía o primeiro número da *Revista de Ensino (RE)*, editada pela *Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*, instituição criada aproximadamente um ano antes, em janeiro de 1901, com o propósito de cuidar dos interesses da classe, prestar assistência financeira, realizando empréstimos em caso de necessidade, como também orientar os professores, os legisladores e o próprio governo, por meio de um Conselho Representativo do Professorado Público, constituído por membros associados e eleito pelo conjunto deles (*RE*, n. 1, 1902, pp. 9-10). Essa iniciativa não foi pioneira no Brasil, mas em São Paulo, possivelmente, representou a primeira instituição do gênero idealizada por educadores que pretendiam instituir mecanismos para defender a categoria profissional e apoiá-la pedagogicamente em sua prática¹.

A publicação tinha finalidades pedagógicas, divulgando métodos de ensino, mas também finalidades corporativas, em defesa dos interesses do magistério. Durante os dezesseis anos não perfeitamente consecutivos de sua existência, entre 1902 e 1918, foram impressos textos didáticos para serem utilizados em sala de aula, orientações sobre como ensinar deter-

1. Catani (1989, pp. 44-45), em estudo dedicado a essa instituição, mostra que a historiografia brasileira, embora com poucas referências, registra a existência de um *Grêmio dos Professores Primários* de Pernambuco, pelo menos desde 1879. Em São Paulo, essa autora assinala que os fundadores da associação a colocam como a primeira, mas isso não está comprovado em função de indicações contrárias a tal afirmação, que ainda não foram esclarecidas (pp. 47-48).

minados conhecimentos escolares, traduções de trabalhos estrangeiros, ou, ainda, transcrições de discursos, conferências e comunicações realizadas por educadores brasileiros. Nas várias seções, a revista publicou prescrições destinadas ao professor que atuava no ensino primário ou nas Escolas Normais, voltadas, por exemplo, ao ensino de aritmética, geometria, leitura, linguagem, música, trabalhos manuais. Publicou também textos, discutindo educação física, moral, civismo, história, geografia, religião, higiene, relação entre professor e aluno, especialmente o uso de medidas para manter a disciplina da classe, e tratou de problemas afetos à formação e ao exercício profissional.

De acordo com o estatuto da associação, todos os sócios honorários, os contribuintes e os profissionais, quando assinantes, poderiam ser colaboradores da revista. Entretanto, caberia ao redator-chefe selecionar o material a ser divulgado e autorizar a publicação de outros trabalhos de autores diversos dos colaboradores (*RE*, n. 1, 1902, p. 124). De fato, a editoria e muitos dos que assinavam as matérias eram professores ou exerciam a função de diretor em alguma Escola Normal, escola-modelo, escola isolada ou de um grupo escolar do Estado.

A intenção, segundo o estatuto, era distribuir a publicação gratuitamente aos sócios da associação e vendê-la, por meio de assinaturas, aos demais interessados (*RE*, n. 1, 1902, pp. 119 e 124). No editorial da *RE* número 3 de 1916, é possível ler que a tiragem estava em 3.000 exemplares e há um pedido ao governo do estado para aumentar esse número e, com isso, permitir que continuasse “a ser distribuída gratuitamente aos professores das mais longínquas escolas isoladas do Estado”. Consta ainda a informação de que o periódico também era enviado às Escolas Normais, para ser oferecida aos alunos e alunas do quarto ano (*RE*, n. 3, 1916, p. 2).

Planejada para ser bimestral, manteve a periodicidade nos primeiros tempos – entre 1902 e 1904 –, quando sua impressão foi patrocinada pelo Estado. Depois disso, em função de desavenças entre a associação e a Secretaria do Interior, que cuidava da educação pública na época, passou um período, entre 1905 e 1910, tentando subsistir custeada pela entidade. As dificuldades, porém, foram grandes e crescentes, o que provocou um espaçamento maior do que o previsto entre um número e outro e, por fim, a publicação foi suspensa em 1910. Em 1911 voltou a ser patrocinada

pela Diretoria da Instrução Pública do Estado, que a publicou até 1918, ano em que definitivamente deixou de ser impressa.

Embora não haja dados precisos sobre o alcance da *RE* e seu impacto no meio escolar, o fato de essa publicação ser feita por professores e para professores constitui importante fonte para conhecer de que modo ou com que expectativas determinados assuntos circulavam no ambiente educacional do início do século XX bem como perceber prováveis tratamentos que teriam em sala de aula, pois, como sugere Antonio Nóvoa (2002, p. 11), a análise da imprensa educacional permite apreender discursos que “exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo que denunciam situações do presente”.

O trabalho de Denice Catani (1989) já cumpriu boa parte dessa tarefa no que respeita a esse periódico e à entidade à qual esteve vinculado. Além de examinar as iniciativas da Associação do Professorado, faz ampla discussão sobre as produções divulgadas pela revista. A análise leva-a a concluir que, no período correspondente à primeira década da República, estavam sendo estabelecidas muitas das condições que posteriormente permitiram a organização dos serviços de ensino e do sistema de instrução paulista. Tal revelação foi significativa para reavaliar a importância do período, costumeiramente visto pela historiografia como ocupando um lugar menor quando comparado ao final do século XIX e os anos de 1920.

O presente artigo reexaminará as produções publicadas na *RE*, não de modo exaustivo e sem procurar a existência de abordagens hegemônicas ou contraditórias. Tomarei alguns textos como exemplares de determinados enfoques dados, no âmbito dessa publicação, a questões relativas a raça, corpo e higiene e discutirei possíveis significados e impactos dessas abordagens no processo educativo.

Esse tripé temático – raça, corpo e higiene –, bem antes dos tempos da revista, como é amplamente conhecido, já sustentava discussões relacionadas à construção da identidade nacional. Entre o final do século XIX e início do século XX, ao indagar-se “o que é uma nação”, não era incomum a resposta de que uma verdadeira nação deveria contar com língua e cultura comuns e uma população homogênea. Hobsbawm (2004, p. 126) mostra que nos anos de 1880 a 1914 “a etnicidade e a língua

tornaram-se o critério central, crescentemente decisivo ou mesmo único para a existência de uma nação potencial”.

Desse modo, desde o final do século XIX havia, no Brasil, uma verdadeira obsessão entre intelectuais e políticos para construir uma representação positiva do brasileiro, reinterpretando o significado da miscigenação de raças existente na nossa população e buscando impregnar o imaginário da sociedade brasileira com um perfil ideal de povo – saudável, exercitado, higienizado, a caminho do branqueamento – apropriado para transformar o país e inseri-lo na modernidade.

Muitos discursos foram elaborados com ênfases e significados diferentes, dependendo do momento e do lugar e, precisamente nos espaços educacional e escolar, é relevante identificar que marcas tiveram, porque, como diz Foucault (2006, pp. 43-44),

[...] a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem.

Tendo em vista essa perspectiva, os textos impressos na *RE* serão analisados, a seguir, com destaque para a natureza das idéias que difundiam e dos objetivos que explícita ou implicitamente pretendiam atingir.

Raça e os álibis para a agressão

Em junho de 1902, na seção “Pedagogia Prática” do número 2 da *RE*, foi publicado um texto de autoria de José Estácio Corrêa de Sá e Benevides, intitulado “Lições de história da civilização”, sobre o qual se pode ler nas páginas finais do periódico, no segmento “Noticiário”, que se trata do primeiro artigo da série que o professor de história da Escola Normal escreveria para o periódico (*RE*, n. 2, 1902, p. 368).

De fato, outras cinco lições foram divulgadas (*RE*, n. 3, 4, 5, 1902); no entanto, no ano seguinte, a revista deixou de publicá-las com a justificativa de que o livro do professor com tal material já estava no prelo (*RE*, n. 6, 1903, p. 1.221). Posteriormente, “Lições de história da civilização” de Benevides foi publicado, aprovado e adotado em escolas de São Paulo².

Esse autor, em carta redigida à revista, explica que suas lições resultaram da leitura e consulta de diversas obras e não tinham “a pretensão de ensinar coisa alguma aos ‘sábios’, nem mesmo aos simples conhecedores do assunto”; visavam “apenas facilitar o trabalho daqueles que iniciam a sua carreira e não dispõem de tempo para consultar diferentes expositores e coordenar suas leituras” (*RE*, n. 2, 1902, p. 368). Além de tornar mais fácil a tarefa do professor sem tempo, pode-se acrescentar, ainda, o papel formativo que uma obra dessa natureza teria, pois como adverte Bittencourt (2004, p. 483), nessa época, o livro didático, para professores sem formação, representava “o método de ensino”, além de conter o conteúdo específico da disciplina.

A primeira lição de Benevides, impressa na revista, é particularmente ilustrativa das concepções que ele partilhava sobre civilização e raça (*RE*, n. 2, 1902, pp. 235-246). Compilando e reproduzindo idéias de autores como o positivista Thomas Henry Buckle, o próprio Auguste Comte e o pensador católico Monseigneur Pèchenard, o professor da Escola Normal introduz suas considerações, explicando que a história deve reunir e classificar metodicamente os fatos: “é a história que nos apresenta os fatos que servem de fundamento às generalizações da sociologia que, sem tão sólida base, nada mais poderia conter senão especulações, hipóteses, asserções, mais ou menos aproximadas da verdade”. Em seguida, passa a discutir os elementos que atuam modificando a história, apontando dois deles – o meio físico e a raça. Porém, mesmo admitindo que “as circunstâncias que provocam modificações na ação do homem e, indiretamente

2. Conforme se pode verificar na capa de um exemplar da obra, constam: *História Da Civilização*. Lições De José E. C. De Sá E Benevides. Obra aprovada e adotada na *Escola Normal* da Capital e Escolas Complementares do Estado de S.Paulo. N.Falcoene & C. Editores. s/d (2. ed.).

na história são variadíssimas e muito complexas”, destaca a raça como o fator “mais importante” (*RE*, n. 2, 1902, pp. 236, 238).

A noção de raça, contida no texto, é biológica, isto é, a raça é definida como expressão de um conjunto de características peculiares de um determinado grupo humano que o distingue dos demais e essa peculiaridade de caracteres vai condicionar a ação humana, suas realizações. Nas palavras do autor:

[...] as raças extremam-se, atendendo à soma de caracteres constantes ou transmissíveis hereditariamente, que nos aparecem em certos e determinados grupos humanos, com relação aos demais. A reunião destes caracteres, que se encontram exclusivamente num grupo, e que o separam dos restantes, é a característica étnica, e constitui um modificador muito importante dos fatos históricos [p. 239].

Nessa concepção de história e de raça, explicitada no início da lição, podem ser identificadas as bases que darão suporte à construção daquilo que Peter Gay (1995, 2002) denomina de “álibi para a agressão”. A palavra “álibi” é utilizada por esse autor não para designar causa de acontecimentos, mas para expressar “a racionalização de comportamento, uma licença que autoriza a conduta agressiva ao fornecer justificativas grandiloqüentes de ordem jurídica, ética, biológica ou mesmo religiosa” (Gay, 2002, p. 119).

No texto de Benevides, é possível encontrar a “licença” que vai “autorizar” a agressão na concepção de história e de raça, isto é, no entendimento de que a história é uma reunião de fatos que fundamentam a ciência e na noção biológica de raça como chave da história, como a principal influência sobre todas as ações humanas³.

Nessa perspectiva, a condição biológica dos tipos humanos é a

3. Desde a metade do século XIX, o fator raça, para muitos autores, passou a ser determinante e considerado a própria essência do ser humano. Entre eles, Robert Knox, anatomista escocês, dizia em 1850: “raça é tudo: a literatura, a ciência, a arte – numa palavra, a civilização – dependem dela” (Hofbauer, 2006, pp. 124-125).

referência que explica “a divisão geralmente aceita” das três grandes raças – negra, amarela e branca – com as numerosas divisões, subdivisões e cruzamentos (*RE*, n. 2, 1902, p. 239). Os “fatos”, por sua vez, incumbem-se de pôr em evidência a grandiosidade dos brancos e a inferioridade dos negros.

A raça branca, nesse material didático, é tratada como a “raça histórica por excelência”, aquela que forneceu os povos mais ativos, “os mais ativos operários da civilização” e o negro é tratado como a raça “imperfeita”, aquela que “não conseguiu ainda elevar-se acima dos primeiros graus da vida social” com o argumento de que “em religião, estacionou no ‘fetichismo’; em moral, ficou reduzida aos grosseiros instintos da matéria; em política, só tem tido as formas mais brutais do despotismo” (*idem, ibidem*).

A inferioridade dos negros, na seqüência da exposição, continua a ser demonstrada por afirmações como:

[...] não só não existe nenhuma comunidade negra que se tenha elevado espontaneamente a uma organização civil e política qualquer, que se possa comparar mesmo de longe a um estado civilizado da Europa ou da Ásia, como também é certo que nem mesmo o contato das civilizações estrangeiras, cristãs ou muçulmana, tenha podido sobre ela exercer qualquer influência. Os negros continuam a ser hoje os mesmos que eram em séculos anteriores [*idem, ibidem*].

Uma vez configurada a pretensa incapacidade dos negros para fazer e modificar a história, o texto passa a caracterizar a raça amarela. Diferentemente da negra, os “fatos”, na visão do autor, não negam que ela também é uma raça histórica: “fundou impérios”; seus povos são “admiravelmente ativos, com pouco se satisfazendo e prontos a espalharem-se pelos países vizinhos”. Tal constatação, no entanto, é apresentada como uma ameaça porque os amarelos “podem tornar-se para a raça branca terríveis concorrentes” (*idem, pp. 239-240*).

A lição de Benevides expressa uma visão comprometida com o ideário da superioridade da raça branca e cristã e, por extensão, empenhada em naturalizar as diferenças humanas. Os negros são inferiores tanto

quanto os amarelos, pois esses últimos, embora comparáveis aos “ativos operários da civilização”, não são superiores por não serem cristãos. Essa concepção está também desenvolvida no livro didático de Benevides, que encerra as cerca de trezentas páginas escrevendo, no último parágrafo, que cristianismo e civilização são dois termos equivalentes (Benevides, s.d., p. 307).

A excelência ariana, ou a idéia de que o homem branco foi abençoado por Deus ou pela natureza para dominar o mundo, é um discurso que reaparece na *RE* em outras oportunidades com esse mesmo tom de exaltação.

Na conferência de Alfredo Nascimento realizada em 1900, no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), e transcrita na revista de 1903, a raça ariana é considerada “a missionária da luz”, “a predestinada da história”, para levar por toda a parte “o facho da civilização”, alastrando-se “em um raio imenso a conquistar o mundo, subjulgando, aniquilando ou absorvendo as raças inferiores, vencidas na luta pela vida” (*RE*, n. 4, 1903, pp. 386-387).

Nessa mesma edição, há um artigo traduzido por Benevides, denominado “História da geografia”, em que o autor faz uma viagem imaginária pelos vários continentes. Depois de descrever as populações do continente africano como “incapazes de se governarem por si mesmas e entregues a um fetichismo estúpido ou exploradas pelo islamismo corruptor e cruel”, sugere que terão “muito a lucrar da influência dos povos cristãos que, pelo menos, melhorarão sua sorte”. Em contraste, a história da América é vista como uma história de sucesso desde que foi “povoado por brancos vindos da Europa”, como também a da Ásia e da Oceania com a conclusão de que “assim, é sempre a raça branca e cristã que, por uma força irresistível, marcha para a dominação do mundo inteiro – e que o Evangelho será pregado a todos os povos da terra” (*RE*, n. 4, 1903, pp. 389-395).

Mais de uma década depois da publicação dessa tradução, outro texto, denominado “Notas pedagógicas para meus alunos”, discute as “características étnicas atuais e futuras da nossa gente”. Redigido em 1918, pelo professor João Toledo da Escola Normal de São Carlos, com citações de Alberto Torres, Couto de Magalhães e Manoel Bomfim,

Afrânio Peixoto, descreve a matriz racial da população brasileira, lembrando que alguns traços dos negros são bem conhecidos de todos: “falta de educação principalmente, essa gente ainda hoje rasteja numa inferioridade desoladora [...] submissos até o servilismo”. Contudo, alerta, “desaparecerão em contato com o branco; e assim em tempo que não vem tão longe, essa infeliz raça negra será uma simples recordação”. Nesse texto, aparecem ainda considerações sobre os mulatos reproduzindo o ideário da época com frases como: “é um tipo em transição e, por todas as razões, procura aproximar-se do branco”. O fecho da preleção pode ser lida como a manifestação de um desejo: “a unidade da raça conservará a unidade da pátria” (*RE*, n. 1 a 4, 1918, pp. 102, 104 e 110).

A afirmação da superioridade do branco nesses termos, repetindo Gay (1995, p. 76), era um “álibi de imensa utilidade”, pois ajudava a reforçar os méritos dos próprios brancos, a amenizar suas imperfeições e, ainda, ao revelar que o outro coletivo era portador de “defeitos graves e mesmo repulsivos”, dava permissão para ter “sentimentos irados e cometer atos hostis”.

É possível concluir que a reiteração dos discursos afirmativos da superioridade de um grupo sobre outro tinha papel doutrinário, de catequese junto dos professores e dos alunos que também seriam professores no futuro. Papel, aliás, que era reconhecido pelos próprios educadores da época, como deixa perceber a afirmação de Augusto Ribeiro de Carvalho, um dos colaboradores do periódico, cuja biografia inclui atividades de professor, diretor de grupo escolar, inspetor-geral de exercícios físicos, redator-secretário da *RE*, presidente da Associação do Professorado e autor de livro didático. Ao referir-se à Escola Normal de São Paulo, considera-a como depositária das “esperanças do Estado”, pois, ressalta, “é daí que partem os missionários para a catequese dos espíritos e do coração [...] é daí que deve radiar o movimento da educação popular” (*RE*, n. 1, 1908, p. 18).

O sentido doutrinador exercido pela educação escolar, é bom frisar, não é prerrogativa dessa circunstância ou período, como Foucault nos chama a atenção, quando indaga:

[...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? [Foucault, 2006, pp. 44-45].

Corpo, higiene e a linguagem do medo

Em relação aos temas “corpo” e “higiene”, a leitura do periódico permite reconhecer a constituição de outro “grupo doutrinário” cujos discursos se complementam naquilo que Nóvoa assinala como perceptíveis em textos de imprensa educacional: “exprimem desejos de futuro e denunciam situações do presente”. O ideário que circula nos artigos sobre as questões do corpo é lamurioso, com críticas ao não-reconhecimento do potencial formativo da atividade física e, ao mesmo tempo, traz propostas que partem da afirmação de que sem introduzir o exercício físico regular na vida dos cidadãos, o Brasil jamais terá “o homem de ação, apto à luta” travada na sociedade moderna. Do mesmo modo, os preceitos da higiene são mostrados como difíceis de serem “vulgarizados entre a coletividade” e, por isso, deveriam entrar na escola como armas de um “arsenal” para enfrentar a “luta pela vida”.

Outro aspecto marca o tratamento de ambos os temas na *RE*: diferentemente da linguagem insultuosa do discurso racial que desclassifica grupos humanos para rebaixá-los ou excluí-los, os discursos relativos ao corpo e à higiene tentam convencer ou intimidar para conseguir a adesão dos leitores.

Assunto recorrente na *RE*, o corpo humano é tratado como algo que deve ser cuidadosamente trabalhado pela “ginástica escolar”, considerada essencial para educar moral e intelectualmente e não apenas desenvolver ou fortalecer músculos e ossos.

“As manifestações intelectuais e morais”, escreve o professor e inspetor escolar Carlos Gomes Cardim, “são meramente fisiológicas e, portanto, conseqüências de um trabalho bem elaborado e de combinações extraordinárias de fenômenos inteiramente ligados”. A partir desse

entendimento, explica que o cérebro não pode ser desenvolvido sem o desenvolvimento do corpo e apenas um “cérebro bem constituído sustentará os deveres cívicos e morais” (*RE*, n. 3, 1902, pp. 396-397).

A visão de interdependência dos órgãos para o funcionamento do corpo⁴, nos escritos de Cardim, ainda se combina com idéias evolucionistas típicas da virada do século XIX para o XX que entram no texto para não deixar dúvida sobre a essencialidade do exercício físico. Pela óptica evolucionista de Cardim, exercitar-se é

[...] o maior propulsor do desenvolvimento progressivo das raças; um estímulo à luta pela existência, ao predomínio do forte sobre o fraco, à lei da hereditariedade, em suma, à seleção natural, [...] uma luta que devemos almejar, porque ela acarreta a felicidade da raça humana [*RE*, n. 3, 1902, p. 398].

Com pontos semelhantes de abordagem, o já mencionado Augusto R. de Carvalho assina vários textos também sobre exercícios físicos. Defensor incondicional de atividades físicas “para todas as idades e para todos os sexos”, em seu artigo “Decadência física e moral; como podemos combatê-la” insiste na tecla do “paralelismo entre a cultura do corpo e a da inteligência”, lamentando que “em nosso país nunca se cogitou da cultura física”, embora, na sua opinião, fosse “excessivo o zelo pela cultura intelectual”. Ainda questionando esse aspecto, pergunta:

[...] precisamos implantar o gosto, o hábito pelos exercícios físicos; se existe a Liga contra a tuberculose, por que não se fará uma – Liga nacional de educação física – contra a decadência física e cujos fins fosse propagar as bases da higiene ativa? [*RE*, n. 6, 1903, p. 1.039].

Nesse trabalho, a decadência física e moral, anunciadas já no título, são compreendidas como decorrentes do processo civilizatório. Com os avanços da civilização e da instrução, argumenta o autor, o ser humano

4. Compreensão que era respaldada por teorias científicas sobre a interdependência dos órgãos e funções do corpo humano elaboradas, não havia muito tempo, pelo fisiologista francês, Claude Bernard (1813- 1878).

hipertrofiou as tarefas mentais e abandonou os exercícios físicos. Assim, desapareceu o “necessário equilíbrio entre o corpo e o cérebro” com o conseqüente “depauperamento da raça” (idem, p. 1.036).

A análise de Augusto R. de Carvalho tem tom dramático:

O que se nota nos alunos das escolas, manifesta-se em todos os degraus da hierarquia social. A vontade está morta. A sociedade está repleta de *desequilibrados*: as causas deprimentes da energia física corroeram também a energia moral [grifo do original].

Convém combatê-las resolutamente; como? Contra as manifestações mórbidas do cérebro e do corpo, o remédio mais eficaz no equilíbrio de ambos, não abaixando o nível da instrução, mas diminuindo o número das horas letivas e empregando o tempo assim ganho nos exercícios físicos.

Os Gregos das primeiras idades conheciam as tendências da natureza humana para a degenerescência e não pouparam esforços em reatê-las. Embora fossem bem dotados fisicamente, entregavam-se os Helenos aos exercícios a fim de conservar a robustez e a saúde e manter as belas qualidades da alma [RE, n. 6, 1903, pp. 1.037-1.038].

Cinco anos depois, em 1908, em outro artigo, Augusto R. de Carvalho, reproduzindo vários especialistas estrangeiros, escreve: “a educação física deve ser considerada como a base da regeneração e, mormente, do melhoramento da raça humana” com o alerta de que “a inação do corpo gera o atrofiamento dos músculos e a paralisia das funções, desequilibrando os trabalhos do organismo” (RE, n. 1, 1908, p. 17).

A doutrinação converge para concluir, a partir de citações de um autor de língua francesa⁵, que a ginástica objetiva formar o “homem de ação”, um “homem mais apto à luta”. “Sem esta capacidade de agir”, pondera, “a própria vida intelectual corre o risco de perecer na preguiça e na passividade” (idem, p. 19).

Entre as propostas defendidas pelos professores que escrevem na RE, combater essa “decadência física” do brasileiro é apenas uma das tarefas do professor; no material impresso é recorrente a visão de que

5. O autor indica estar utilizando o texto “L'éducation physique”, de E. Laurent.

a sociedade e o homem contemporâneos se mostram decadentes, degenerados, desequilibrados em mais de um aspecto. Assim, os professores são convocados para eliminar a “decadência intelectual”, expressa no analfabetismo, a “decadência econômica”, evidenciada na pobreza, e a “decadência moral”, revelada pelo pessimismo⁶. Isso tudo pode ser entendido como parte do “plano gigantesco da regeneração social” citado na epígrafe que inicia o presente artigo.

A idéia de vulnerabilidade da civilização moderna, de decadência, ruína ou ocaso iminentes, espalhou-se nos anos finais do século XIX e início do XX, embora sempre convivendo com o deslumbramento provocado pelo desenvolvimento das ciências. A historiografia registra extensamente que, nesses anos, as transformações advindas dos avanços científicos e tecnológicos geraram simultaneamente euforia e medo: euforia com a expansão das redes ferroviárias, a iluminação pública, o telégrafo e muitas outras invenções e inovações; medo dos problemas sociais e de saúde intensificados pela urbanização crescente e adensamento populacional como tuberculose, sífilis, alcoolismo, violência, crimes, desnutrição, miséria e mendicância.

Esse clima de medo é perceptível nos apelos para combater o “depauperamento da raça” presentes em vários escritos da revista. A convicção, na época, entre intelectuais e cientistas, de que muitas dessas doenças, como também o temperamento e o comportamento humanos, eram hereditárias abriu caminho para certa apreensão relativa à vida moderna e ao sentimento de que se poderia testemunhar em breve a deterioração física ou degeneração da espécie humana, especificamente, da raça considerada mais bem-sucedida, “a raça histórica”.

Em tal contexto, as questões relacionadas ao indivíduo, à higiene de seu corpo e do ambiente em que vive também assustavam e deveriam assustar o leitor, o professor e os alunos. O conteúdo da conferência “A higiene nas escolas” transcrita na edição de 1911 é notável.

O autor, dr. José Azurdia, identificado como “catedrático em Guatemala”, caracteriza a higiene como “a ciência social por excelência que deveria ser ensinada hoje para se por em prática amanhã” (*RE*, n. 3,

6. Cf. “Da educação e dos educadores”, de Carlos da Silveira (*RE*, 1917-1918, pp. 35-41).

1911, p. 43). Com essa percepção, julga necessário que se eduquem as crianças de modo que as dote com um “arsenal” para enfrentar a “luta em defesa de sua saúde”. Nesse arsenal, o conferencista inclui o “asco” como arma essencial. Em suas palavras:

[...] o asco é um meio de defesa de que dispomos para nos colocarmos a coberto das enfermidades; segui este conselho e mais de uma vez recordareis de mim com gratidão: tende asco. [...]

O asco e o receio são bons auxiliares da higiene; é preciso estimulá-los a bem da saúde das crianças [RE, n. 3, 1911, pp. 47-51].

Tais orientações estão entremeadas com indagações ou afirmações que talvez já tivessem a função de provocar “receio” ou “asco” no ouvinte da palestra. Por exemplo, quando questiona: “que criança é mais agradável entre os vossos companheiros: a aseada ou a mal aseada?” (idem, p. 46). Ou mesmo, ao explicar que

[...] as mãos dos operários, dos horticultores, dos jardineiros e de outros trabalhadores da terra são portadores de óvulos ou células de uns vermes que, se penetrarem no intestino de alguma criança ou de adulto e nele se desenvolverem, chegarão a produzir a morte: é o Ancilóstomo [idem, p. 47].

Assim, nas páginas de autoria do catedrático, o leitor pode aprender que “a ciência social por excelência”, mais do que instruir, é útil para advertir, assustar o aluno relativamente aos perigos associados a práticas incultas; usa-se o conhecimento como recurso de autoridade para educar pelo e para o medo, para o asco, para produzir no indivíduo a experiência da repulsa.

Para concluir

No início do século XX, professores do sistema escolar paulista produziram textos pedagógicos para uso com seus alunos e os divulgavam na RE e em livros didáticos, o que permitia que outros professores

lessem esses materiais e os utilizassem em suas práticas. Nesse periódico também foram impressos trabalhos de autores estrangeiros selecionados pela equipe de redação. O teor de algumas dessas produções tinha caráter doutrinário, de catequese realizada por meio de linguagem agressiva para discriminar, ou de linguagem do medo para intimidar ou convencer, dependendo se o assunto era raça, corpo ou higiene.

Podem ser olhadas e consideradas uma pequena amostra do processo de construção, no interior dos espaços escolares, de “álibis” para a discriminação, o cultivo do preconceito, a ampla aceitação de estereótipos, do uso de vocabulário insultuoso, de práticas humilhantes e da intolerância contra o outro; álibis alegados a partir de discursos e teorias científicas da época que consideravam certos coletivos como inferiores e, por isso, desprezíveis. Nessas circunstâncias, as ciências colaboravam para, no dizer de Gay (2002, p. 132), tornar a agressão respeitável, pois “o sangue como portador de qualidades mentais e morais emprestava um verniz de dignidade aos preconceitos mais rudes”. Uma agressão, é bom lembrar, que deixará de ser amplamente natural e consentida, apenas décadas mais tarde, quando o horror provocado pelo holocausto impõe uma revisão nas discussões sobre o determinismo racial.

Os escritos da *RE* também podem ser percebidos como alimento para o que Foucault (2001, p. 148) denominou “física do poder”, o poder que nas instituições disciplinares, como a escola, passa a acontecer “segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência”.

De fato, a educação para a “agressão autorizada” está acontecendo em um contexto em que são simultâneas as tentativas para diminuir a violência física contra o aluno, e recorrer a outros procedimentos para disciplinar. Preferencialmente, deveria ser abolido o “castigo que fere”, para atender aos preceitos da “pedagogia moderna”, escreve o professor Carlos Gomes Cardim em seu artigo “Deve-se ridicularizar um aluno perante a classe?” (*RE*, n. 2, 1902, p. 174). O espancamento é condenado, mas enquanto a agressão física declina, a educação pelo medo reinventa processos disciplinares para dominar o corpo, e continuar diferenciando e humilhando os indivíduos.

Referências bibliográficas

Fontes

BENEVIDES, José E. C. de S. e. *História da civilização*. Lições. 2. ed. S.l.: N. Falcone & C. Editores, s.d.

Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, São Paulo: Typographia do “Diário Oficial”, ano I, n. 1, 2, 3, 1902.

Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, São Paulo: Typographia do “Diário Oficial”, ano I, n. 6, 1903.

Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, São Paulo: Typographia do “Diário Oficial”, ano II, n. 1, 1903.

Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, São Paulo: Typographia Tolosa, ano VII, n. 1, 1908.

Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, São Paulo: Typographia do “Diário Oficial”, ano X, n. 3, 1911.

Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, São Paulo: Typographia do “Diário Oficial”, ano XV, n. 3, 1916.

Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, São Paulo: Typographia do “Diário Oficial”, ano XVII, n. 3, 4, 1917, 1918.

Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, São Paulo: Typographia do “Diário Oficial”, n. 1 a 4, ano XVIII, 1918.

Livros, teses e artigos

BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 32, p. 475-491, set./dez. 2004.

CATANI, D. B. *Educadores à meia-luz*. Um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo: 1902-1918. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- GAY, P. *O cultivo do ódio*. A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. *O século de Schnitzler*. A formação da cultura da classe média. 1815-1914. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HOBBSBAWM, E. J. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- HOFBAUER, A. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- NÓVOA, A. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do *repertório* português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. *Educação em revista*. A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.

Endereço para correspondência:
Regina Cândida Ellero Gualtieri
Estrada do Caminho Velho, 333
Jd. Nova Cidade – Guarulhos-SP
CEP 07252-312
E-mail: regina.gualtieri@unifesp.br

Recebido em: 14 ago. 2007

Aprovado em: 21 jan. 2008

História da matemática e positivismo nos livros didáticos de Aarão Reis

Maria Laura M. Gomes*

Resumo:

Os livros didáticos escritos pelo engenheiro positivista Aarão Reis (1853-1936) têm sido citados por algumas pesquisas recentes sobre a história da educação matemática brasileira em virtude de suas muitas referências à história da matemática e às idéias de Auguste Comte (1798-1857). Este artigo apresenta e comenta detalhadamente as formas como essas referências são inseridas nos manuais de aritmética (1892) e álgebra (1902) que constituem o *Curso elementar de matemática* do autor. Observa-se que a história da matemática é incluída nos livros de três maneiras diferentes: nas notas de rodapé, na exposição do conteúdo matemático e nos problemas resolvidos e propostos. As marcas do positivismo revelam-se nas muitas menções a Comte e na exposição de suas concepções sobre as ciências e a matemática.

Palavras-chave:

Aarão Reis; livros didáticos de matemática; Comte; positivismo; história da matemática.

* Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

History of mathematics and positivism in Aarão Reis' textbooks

Maria Laura M. Gomes

Abstract:

The textbooks written by the positivist engineer Aarão Reis (1853-1936) have been mentioned in recent researches on the history of Brazilian mathematics education because they contain many references to the history of mathematics and to Comte (1709-1857). The article presents and detailedly comments the ways these references are included in the arithmetics (1892) and algebra (1902) textbooks, a set of three volumes written by Reis known as *Curso elementar de matemática*. Historical aspects of mathematics are included in footnotes, in the exposition of mathematical content and in examples and problems. Signs of positivism are present in many references to Comte and in the presentation of his conceptions about sciences and mathematics.

Keywords:

Aarão Reis; mathematics textbooks; Comte; positivism; history of mathematics.

Alguns trabalhos recentes de pesquisadores da história da educação matemática brasileira têm chamado a atenção para os livros didáticos¹ de Aarão Reis (1853-1936), seja para incluí-los na lista de autores brasileiros positivistas dos séculos XIX e XX (Silva, 1999; Valente, 1999, 2000), seja para apontar, em tais obras, a presença de referências à história da matemática (Silva, 2001), seja, enfim, para relacionar positivismo e história da matemática ao indicá-lo como um exemplo de interpretação das idéias de Auguste Comte (1798-1857) a respeito dos caminhos histórico e dogmático no estudo das ciências (Miguel & Miorim, 2004).

A adesão de Reis ao positivismo é assinalada e comentada em obras que não se inserem diretamente no campo da história da educação matemática, tanto mais antigas, como a *História do positivismo no Brasil* (Lins, 1966), publicada originalmente em 1964, quanto mais recentes, como a biografia intelectual do autor (Salgueiro, 1997).

Ivan Lins focaliza a figura de Aarão Reis para salientá-lo entre os professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro “que deixavam transparecer, em seus cursos, a influência que haviam recebido das doutrinas científicas e filosóficas de Augusto Comte” (p. 265), sublinhando, portanto, ainda que superficialmente, o lado de educador do autor de que estamos tratando.

Em contrapartida, o estudo de Heliana Angotti Salgueiro, centrado no intelectual Aarão Reis e intitulado *Engenheiro Aarão Reis: o progresso como missão*, também aborda a dimensão educacional na obra do biografado, ao referir-se aos textos didáticos de matemática, direito administrativo e economia política de sua autoria, e ao selecionar a instrução pública e o nacionalismo entre as temáticas relevantes que permeiam seus escritos.

Um rápido exame das obras que Reis escreveu para o ensino da matemática revela imediatamente que, de fato, elas se inserem adequadamente

1. A despeito da multiplicidade de perspectivas quanto à conceituação de livro didático (veja-se Batista, 1999), neste texto usaremos indiferentemente os termos “livro didático”, “compêndio”, “manual”, “livro-texto” para referirmo-nos às obras de matemática que Aarão Reis publicou, segundo suas próprias palavras, para “a mocidade estudiosa de nosso país” (Reis & Reis, 1892, p. ix).

no conjunto dos livros-texto positivistas, por apresentarem características explícitas do ideário de Comte acerca da matemática. Ao mesmo tempo, tais obras localizam-se entre os compêndios pioneiros na inclusão de passagens relacionadas à história desse campo do conhecimento e, assim, merecem o destaque que se lhes vem dando por esse traço. Neste artigo, procuro analisar mais de perto a presença do positivismo e da história da matemática nos livros didáticos de Aarão Reis.

Os manuais de matemática de Aarão Reis

Antes de passarmos à abordagem dos livros-texto de Reis, consideramos importante fazer sobressair alguns poucos aspectos de sua vida, sobretudo os referentes à sua formação e atuação como professor. Ele graduou-se na Escola Central do Rio de Janeiro (transformada em Escola Politécnica², a partir de 1874), primeiramente como bacharel em ciências físicas e matemáticas, em 1873, e, um ano depois, em engenharia civil (Salgueiro, 1997). Segundo a “Advertência” do primeiro volume do *Curso elementar de matemática* (Reis & Reis, 1892), escrita por seu irmão Lucano L. de Carvalho Reis, Aarão exerceu o magistério secundário em estabelecimentos particulares, atuou como examinador na Inspeção-Geral de Instrução Pública do Rio de Janeiro, e lecionou no curso anexo da Escola Politécnica até que esse curso fosse extinto.

Posteriormente, Aarão Reis foi professor, também na mesma Escola Politécnica do Rio de Janeiro, de economia política, estatística, direito administrativo e princípios de contabilidade e administração. Sua carreira profissional envolveu, ainda, a ocupação, na posição de engenheiro, de muitos cargos públicos, entre os quais um dos mais importantes e conhecidos foi o de engenheiro-chefe da Comissão Construtora de Belo Horizonte. Além disso, foi autor de numerosas publicações relativas

2. De acordo com Castro (1992), a nova instituição representada pela Politécnica foi fundada pelo Visconde do Rio Branco. Os cursos de ciências físicas e matemáticas que eram oferecidos pela Escola Central, a antiga Escola Militar, foram mantidos pela Escola Politécnica até 1896.

a temas muito variados, que vão desde a tradução (1881) de *A escravidão dos negros*, de Condorcet (1743-1794), até títulos relacionados a diversas questões que abordou como engenheiro, passando por um tratado de economia política, finanças e contabilidade, editado em 1918 (Salgueiro, 1997).

Ao focalizar Aarão Reis como autor de livros didáticos, devemos incluí-lo, portanto, na categoria dos intelectuais destacados do século XIX que se dedicaram, entre muitos outros trabalhos, a escrever obras para o ensino.

Heliana Angotti Salgueiro relaciona os seguintes títulos de livros de matemática do autor: *Lições de álgebra elementar*, de 1876, não localizado por ela, e *Curso elementar de matemática*, em duas partes: *A aritmética ou cálculo dos valores*, escrito em parceria com o irmão, Lucano, e *A álgebra ou cálculo das formações diretas*. A segunda edição do livro de álgebra (Reis, 1914) apresenta uma lista de obras do autor na qual, além desses títulos, figura um trabalho denominado *Curso primário de matemática*, em um volume de aritmética publicado em 1898³.

Uma explicação para a estruturação do *Curso elementar de matemática* em diferentes livros pode ser encontrada na mesma “Advertência” do primeiro volume publicado em 1892 a que já nos referimos. O projeto dos irmãos Reis compreendia a divisão do curso em quatro volumes separados, na seguinte ordem: aritmética, álgebra elementar, geometria preliminar e trigonometria retilínea e esférica. Lucano Reis anunciava, ainda, a futura elaboração de mais três obras complementares, que focalizariam as noções gerais de astronomia, física e mecânica; o desenho linear; a topografia e a agrimensura. Cabe-nos lembrar o contexto do projeto apresentado por Lucano Reis: nesse período, a matemática ensinada no nível secundário no Brasil compunha-se de quatro disciplinas – aritmética, álgebra, geometria e trigonometria – com livros e professores distintos para cada uma, e a educação secundária realizava-se balizada pelos exames preparatórios que possibilitavam o acesso aos estudos superiores (Haidar, 1972; Valente, 2004).

3. Consta do acervo do Real Gabinete Português de Leitura, no Rio de Janeiro, um exemplar desse livro (www.realgabinete.com.br).

Em contrapartida, na “Advertência”⁴ da primeira edição do segundo volume do *Curso elementar de matemática*, escrita por Aarão Reis em 1902, o autor registrava o projeto de dividir a abordagem da álgebra em três livros: *Álgebra fundamental*, *Álgebra complementar* e *Álgebra superior*.

No entanto, nossas pesquisas sobre os livros didáticos da coleção planejada para o *Curso elementar de matemática* localizaram apenas um volume de aritmética e dois de álgebra (*Álgebra fundamental* e *Álgebra complementar*). O trabalho que aqui apresentamos concerne ao *Curso elementar de matemática*, que, de acordo com o que apuramos, se constitui, de fato, desses volumes⁵. A análise desses compêndios permitiu-nos identificar três formas de inserção de aspectos históricos da matemática, as quais comentamos no que se segue: as notas de rodapé, a integração à exposição dos conteúdos e os problemas resolvidos e propostos.

A história da matemática nas notas de rodapé

O leitor que folhear, mesmo que rapidamente, os três livros didáticos de matemática escritos por Aarão Reis em exame neste artigo terá logo sua atenção chamada para o grande número de notas de rodapé neles presentes. Essas notas são dedicadas, sobretudo, a focalizar aspectos históricos referentes aos conteúdos que são abordados no texto principal, e são constituídas, na maior parte das vezes, de sínteses biográficas de autores que contribuíram para o desenvolvimento histórico do tema que está sendo tratado, seja em relação ao enfoque epistemológico, seja em relação à introdução das notações matemáticas que vão sendo gradativamente apresentadas ao leitor.

4. Esse texto está reproduzido na 2ª edição, publicada em 1914, da qual nos valem os (Reis, 1914).

5. Na introdução de sua relação de obras escritas e publicadas por Aarão Reis, Heliana Angotti Salgueiro refere-se à existência, no acervo do autor guardado na Biblioteca do Museu da República, no Rio de Janeiro, de manuscritos e primeiras versões de alguns de seus textos, com tiragens e formas de circulação desconhecidas. Entre tais documentos, segundo a pesquisadora, encontra-se leitura acadêmica e didática.

Assim, vamos encontrar nos três volumes, e com maior ênfase no primeiro, o livro de aritmética, inúmeras notas de rodapé de teor biográfico, cujo conteúdo consiste, em geral, das datas e locais de nascimento e morte do personagem relevante em relação ao conhecimento que é focalizado, de suas contribuições para o seu desenvolvimento e, eventualmente, de referências a curiosidades de sua vida ou a trabalhos por ele publicados.

Pode-se dizer que todos os personagens célebres da história da matemática, da Antigüidade ao início do século XIX, são contemplados em uma ou mais das notas de rodapé incorporadas aos manuais escritos por Aarão Reis, no contexto dos aportes que ofereceram ao tema tratado nas páginas que contêm essas notas.

Em contrapartida, outros personagens não tão famosos também são objeto das notas, que destacam, de forma especial, o fato de terem criado símbolos matemáticos – tal é o caso de Robert Recorde (1550-1558), associado ao símbolo “=”; de Thomas Harriot (1560-1621), a quem é atribuída a introdução do símbolo “<”; de Christoff Rudolff (ca. 1500-ca. 1545), a quem Reis responsabiliza pela primeira utilização do símbolo “+”, todos citados no livro de aritmética.

Ao ler com atenção as muitas notas dedicadas a esses homens⁶, mais ou menos célebres, certamente redigidas a partir das vastas leituras do intelectual Aarão Reis⁷, verificamos que alguns personagens merecem maior atenção. Os textos que a eles se referem (para alguns, há mais de uma menção) expressam grande admiração por esses cientistas ou filósofos, refletindo a formação positivista do autor. Podemos considerar como destaques especiais os nomes de Pitágoras, Euclides, Huyghens

6. Não encontramos, nas obras examinadas de Aarão Reis, qualquer menção a mulheres que tenham dado contribuições ao desenvolvimento do conhecimento matemático.

7. Salgueiro (1997) apresenta um levantamento parcial das obras e autores mencionados nos textos de Aarão Reis. Pudemos observar que esse levantamento não inclui alguns trabalhos citados por Reis em seus manuais de aritmética e álgebra. Além disso, constata-se também, nesses livros didáticos, o que Salgueiro observa quanto à forma com que o autor se refere às publicações que menciona – há lacunas e hiatos de citação bibliográfica, com omissões de dados das obras citadas.

(1629-1695), Newton (1642-1727), Leibniz (1646-1716), d'Alembert (1717-1783), Euler (1717-1783) e Condorcet (1743-1794).

Pode-se constatar, também, que Aarão Reis é partidário convicto da perspectiva do progresso contínuo das realizações humanas no campo das ciências (e particularmente da matemática) ao longo do tempo, a qual é a marca fixada por Condorcet em seu *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Aqui é oportuno lembrar que Condorcet foi o grande exemplo intelectual para Reis (Salgueiro, 1997), e que essa perspectiva condorcetiana de evolução do espírito humano foi apropriada por Comte, refletindo-se em sua conhecida teoria dos estados teológico, metafísico e positivo dos conhecimentos humanos.

Para ilustrar o que acabamos de comentar, focalizemos algumas passagens das notas de Aarão Reis em seus manuais de matemática. Examinemos, por exemplo, as referências a Newton, figura máxima para o Iluminismo francês, e particularmente para Condorcet, inspirador explícito de Auguste Comte. Vale assinalar também o ponto de vista enaltecedor de Comte a respeito da obra de Newton incorporado por ele (Gomes, 2006).

No livro de aritmética, encontramos um longo trecho, que é reproduzido, a menos de ligeiras modificações, no primeiro volume do livro de álgebra. Após mencionar as datas de nascimento e falecimento de Newton, e de referir-se a suas “notabilíssimas descobertas científicas” como a lei da gravitação universal, o cálculo infinitesimal e a análise da luz, eis como nosso autor destaca sua presença⁸, juntamente com Leibniz, na linha de progresso que conduz até a figura de Comte:

Newton e Leibniz, iguais no gênio com que impulsionaram a ciência e nos serviços que prestaram à humanidade, fecharam, com brilho *inexcedível*, o ciclo *glorioso de imortais* pensadores com que o 17º século iluminou a história da civilização. Galileu, Descartes, Pascal e Fermat foram, na realidade, tão *dignos* precursores de Leibniz e Newton quanto estes o foram de Euler, d'Alembert, Clairaut, Condorcet, Lagrange, Laplace e outros que, no 18º

8. Todas as citações dos manuais de Aarão Reis são aqui apresentadas com a ortografia atualizada.

século, prepararam os últimos elementos *indispensáveis* à *grandiosa* elaboração que permitiu que, no 19º século, o *grande* Augusto Comte instituisse a Filosofia Positiva pela sistematização de todos os conhecimentos humanos e a concepção sintética do universo [Reis & Reis, 1892, p. 130; Reis, 1914, p. 80, grifos nossos].

Chamamos a atenção do leitor, na passagem recém-transcrita, para a farta adjetivação elogiosa usada por Reis para referir-se aos personagens envolvidos na linha de progresso por ele demarcada, desde Galileu (1546-1642) até Comte.

Outro elo na linha evolutiva que acabamos de mencionar é representado pela figura de Christian Huyghens, citado no corpo do livro de aritmética como “gênio fecundo” a quem se deve “o primeiro ensaio para estabelecer um padrão de medida que fosse, ao mesmo tempo, exato e universal para todos os lugares e todos os tempos” (Reis & Reis, 1892, p. 637). A nota de rodapé a que o leitor é remetido designa Huyghens como “o verdadeiro precursor de Newton, a quem teria antecipado na glória da demonstração das leis de Kepler”, e relata que Newton reconhecia o seu mérito e o chamava de “o supremo Huyghens” (p. 636).

Contudo, as notas de rodapé, tão apreciadas na escrita dos manuais por Aarão Reis, não se restringem a esboços biográficos de personagens relevantes para o desenvolvimento da matemática. Elas também aparecem, por exemplo, para esclarecer o leitor sobre outros temas, como fatos da história da França importantes para a compreensão da história do sistema métrico decimal. Assim, à página 645 do livro de aritmética, lê-se:

Os Estados gerais, convocados pelo rei Luís XVI em 1789, transformaram-se em Assembléia Constituinte, que decretou uma constituição, aceita pelo rei em 1791. Em virtude desta constituição foi eleita a Assembléia Nacional Legislativa, que funcionou de 1º de outubro de 1791 até 20 de setembro de 1792, data em que foi substituída pela Convenção Nacional, que, representante direta da revolução que o grande Danton dirigira contra a Monarquia, aboliu a realeza e proclamou a República. Esta assembléia, sobremodo ilustre, decretou as mais salutares reformas e reorganizou completamente o país. Seus serviços

eminentes compensaram em excesso alguns desvarios a que foi arrastada pelo turbilhão revolucionário [Reis & Reis, 1892, p. 645].

Outros textos apresentados nas notas de rodapé concernem a explicações, por vezes bastante detalhadas, de palavras que integram a matemática, como ocorre na primeira página do livro de álgebra, quando Reis se esmera em explicar a origem etimológica árabe da palavra álgebra e sua significação matemática vinculada historicamente à resolução de equações. No mesmo livro de álgebra, encontramos, ainda, notas de rodapé que apresentam, como curiosidades históricas, antigos algoritmos das operações com os números naturais. Assim, ao abordar a multiplicação de polinômios, o autor lança mão de uma longa nota para apresentar a seu leitor três antigos algoritmos da multiplicação de números naturais, justificando a presença desse texto:

[...] como curiosidade histórica, que não deixa de ter interesse para os que desejam conhecer o desenvolvimento prático que têm tido os cálculos no correr dos séculos, e considerando útil proporcionar aos nossos jovens leitores ensino de compararem, com os de que ora usamos, os diferentes métodos usados pelos antigos para a multiplicação de dois números inteiros [Reis, 1914, p. 44].

Da mesma forma, o primeiro volume do livro de álgebra registra, também em nota de rodapé, exemplos relativos a dois antigos algoritmos da divisão de dois números.

Observa-se, pois, que Aarão Reis busca, em suas notas, não somente estabelecer marcos relativos a datas, nomes e realizações científicas, como informação a seu leitor – o recurso às notas de rodapé serve também para a referência a outros aspectos que o autor julga importantes no ensino da matemática. Note-se que a apresentação dos algoritmos antigos da multiplicação é realizada não somente com o intuito de satisfazer a uma suposta curiosidade dos estudantes, mas também com o de proporcionar-lhes o ensino da comparação entre os métodos antigos e os procedimentos modernos focalizados no livro.

Embora as notas de rodapé sejam, de fato, o elemento que marca mais acentuadamente a presença da história da matemática nos livros-

texto do autor, elas não são a única forma que ele emprega para inserir aspectos históricos nos compêndios de aritmética e álgebra.

Com efeito, elementos históricos são também introduzidos no corpo dos capítulos, de maneira integrada à exposição dos tópicos abordados, como veremos a seguir.

A história da matemática integrada à apresentação dos conteúdos

A leitura atenta dos manuais de Aarão Reis permite a identificação de alguns exemplos de incorporação de aspectos históricos da matemática ao texto principal.

O livro de aritmética contém uma inserção desse tipo logo na abertura do primeiro capítulo de sua “Introdução Geral”⁹, denominado “Numeração”. Aarão e Lucano Reis começam referindo-se aos tempos primitivos da humanidade, quando as necessidades numéricas eram satisfeitas mediante um modo de numerar espontâneo e imperfeito em virtude da ausência de laços entre as primeiras palavras relativas aos números. Os autores prosseguem:

Desde que, porém, com a imensa revolução que fez passarem as nações ao estado sedentário, novas necessidades sociais surgiram, determinadas pelo aparecimento da propriedade particular, da indústria e da vida em comum, para atender a cujas exigências foi mister contar os homens e as coisas, medir os espaços, as superfícies e o tempo, e regular a vida de acordo com os grandes fatos astronômicos; - não foi mais possível manter o processo primitivo designando, por nova palavra e novo sinal, cada número novamente obtido.

Tornou-se, então, indispensável, *simplificar o processo* de modo a representar todos os números necessários ao homem e à sociedade por meio

9. A “Introdução Geral” é composta de três capítulos. Os irmãos Reis estruturam os conhecimentos da aritmética no manual em cinco longas seções, intituladas “Números inteiros”, “Números fracionários”, “Números incomensuráveis”, “Comparação dos números” e “Aplicações sociais”.

da combinação regular de um pequeno número de palavras e sinais [Reis & Reis, pp. 13-14, grifos do original].

É somente após esse preâmbulo que o capítulo introduz as explicações sobre a formação e a representação dos números, e suas regras de leitura e escrita no sistema de numeração decimal. Na continuação do trecho transcrito, o texto realça o fato de que foram as exigências sociais que levaram à representação dos números por meio da combinação de um número limitado de palavras e sinais, com base no agrupamento de coleções de unidades. Explicando que o número de unidades de cada agrupamento é a base do sistema, os irmãos Reis justificam a escolha do número dez a partir dos dedos de nossas mãos, usados para a contagem desde antes da mais remota tentativa de escrita.

Depois, além de detalharem as regras para a leitura e a escrita dos números com os algarismos indo-arábicos, os autores referem-se a outros sistemas de numeração, dando particular atenção ao sistema decimal romano, ao qual dedicam uma seção especial. Aí, abordam a permanência de tal numeração, para determinados propósitos, até a época em que escrevem, e buscam relacionar essa permanência à influência de Roma mesmo “nas mais insignificantes minúcias da vida social” (Reis & Reis, 1892, p. 30). O capítulo que trata da numeração encerra-se com um retrospecto histórico das fases pela qual ela passou.

No desenvolvimento do livro, bem mais adiante, a seção “Números inteiros” retoma a perspectiva histórica nas “Preliminares” do livro II, que trata das propriedades desses números: os irmãos Reis referem-se à idéia da contagem como uma operação intuitiva presente desde os tempos primitivos da humanidade, e voltam a abordar o surgimento dos sistemas de numeração. Os autores, a partir daí, esboçam um panorama geral do desenvolvimento da aritmética, com a citação de nomes famosos como os de Tales, Pitágoras, Diofanto, Gerbert, Fermat, Pascal, Euler, Lagrange e Legendre. Atribuem, então, especial destaque às contribuições desses personagens para um ramo particular da matemática – a teoria dos números, que “abrange a descoberta e o estudo das propriedades inerentes aos diferentes números em virtude de seus valores e independentemente de qualquer sistema de numeração” (idem, p. 178).

Consideramos importante sublinhar essas considerações históricas sobre a numeração e sobre a teoria dos números no livro de aritmética dos Reis, sobretudo pelo fato de sua presença não ser comum nos compêndios da época. De fato, livros de aritmética de publicação e uso contemporâneos a ele (Coqueiro¹⁰, 1897; Vianna¹¹, 1929; Serrasqueiro¹², 1930) não conferem esse tipo de enfoque à numeração, limitando-se a expor as regras para a leitura e a escrita dos números sem considerações a respeito das necessidades sociais que as originaram, e sem referências a outros sistemas de numeração.

O manual de aritmética oferece ainda outros exemplos da integração da história da matemática à exposição dos conteúdos – vejam-se, por exemplo, os modos como se inicia a abordagem dos temas “Razões e proporções” (p. 157) e “Logaritmos” (p. 614).

Entretanto, a parte desse manual em que mais se enfatiza a integração da história à apresentação dos conhecimentos é sua última seção, denominada “Aplicações sociais”. De fato, antes de proceder à apresentação técnica do sistema métrico decimal e às explicações e problemas a respeito do cálculo das medidas, os irmãos Reis escrevem uma longa “Introdução preliminar” ao livro I (*Metrologia*) da seção de “Aplicações sociais”. Nessa seção, contextualizam histórica e sucessivamente a necessidade econômica das medidas, a necessidade dos padrões de aferição, a necessidade de um sistema uniforme de medidas, o sistema métrico decimal e sua introdução no Brasil, finalizando o texto com considerações a respeito das vantagens e objeções a esse sistema.

10. Segundo Lins (1966), João Antônio Coqueiro foi um professor de matemática que fez estudos na Europa e posteriormente ocupou diversos cargos públicos importantes no Brasil, especialmente no Maranhão. Na França, manteve contatos com os positivistas ligados a Pierre Laffite.

11. João José Luiz Vianna era bacharel em ciências físicas e matemáticas e professor da Escola Naval. Embora somente tenhamos tido acesso a uma edição do livro de Vianna datada de 1929, e, portanto, bem posterior ao livro dos irmãos Reis, nessa edição consta um parecer sobre a obra datado de 1882, o que atesta sua anterioridade (Vianna, 1929).

12. José Adelino Serrasqueiro foi professor do Liceu Central de Coimbra e seu *Tratado elementar de aritmética* foi editado muitas vezes nessa cidade. Embora não se trate de um autor brasileiro, sua obra foi muito usada na educação de nosso país.

Comparando a abordagem oferecida à história das medições pelo livro de aritmética dos irmãos Reis com a de outros manuais da mesma época, verificamos que nem sempre, nesses últimos, existe preocupação com a apresentação da evolução dos procedimentos e sistemas de medição, mesmo num período em que era relativamente recente no Brasil a adoção do sistema métrico decimal¹³. Entre os livros-texto de aritmética¹⁴ que consultamos e a que já nos referimos aqui, Vianna (1929) registra, em relação ao assunto, apenas uma tabela de relações entre as unidades do sistema métrico brasileiro antigo e as do sistema métrico decimal; Serrasqueiro, autor português bastante estudado no Brasil, também não faz qualquer referência à história do sistema métrico decimal, abordando somente o sistema antigo de medidas de Portugal¹⁵. Em contrapartida, Coqueiro (1897), na seção de seu compêndio dedicada às medidas, adota um ponto de vista semelhante ao dos irmãos Reis, já que escreve um texto relativamente longo sobre a criação e a história do sistema métrico decimal, ressaltando a importância da França e o estabelecimento do metro como padrão.

Entretanto, observa-se, entre Coqueiro e os irmãos Reis, uma nítida diferença no enfoque conferido às necessidades históricas das medições

-
13. Embora pelo menos desde 1830 tivesse havido esforços da parte do deputado gaúcho Cândido Baptista Oliveira pela adoção do sistema métrico francês, somente em 1862 a decisão expressa na lei n. 1.157 substituiu formalmente todo o sistema de unidades em uso no Império por tal sistema. Nessa lei, propunha-se que em dez anos fosse totalmente extinto o uso dos antigos pesos e medidas, e que as escolas primárias públicas e particulares incluíssem, no ensino da aritmética, a explicação do sistema francês comparado ao sistema antigo. Contudo, a adoção do sistema métrico decimal não se deu rápida ou tranqüilamente. Os padrões vindos da França demoraram a entrar em uso, e o regulamento definitivo para a execução da lei n. 1.157 foi publicado somente em 1872. As revoltas dos “quebra-quilos” incitaram a população a destruir os padrões de medidas impostos pela legislação, e o pedido de reintegração do Brasil à Convenção do Metro, à qual o governo imperial havia aderido, ocorreu apenas em 1952 (Dias, 1998).
 14. De acordo com Miguel e Miorim (2002), Pitombeira (1996) e Valente (1999), os manuais de Coqueiro, Serrasqueiro, Vianna e dos irmãos Reis foram livros de aritmética indicados pelos programas oficiais brasileiros de ensino de matemática para o curso secundário da segunda metade do século XIX até as primeiras décadas do século XX.
 15. Observe-se que essa opção ainda permanece numa edição de 1930 do livro de Serrasqueiro, que foi a que consultamos.

e do estabelecimento de um padrão para as medidas. Coqueiro introduz a questão das medidas sublinhando, de modo sucinto, que a existência de padrões diferentes de pesos e medidas trazia ao comércio graves dificuldades, e que tornou premente uma solução para os problemas advindos do uso desses diferentes padrões.

Os irmãos Reis, diferentemente, focalizam o tema de maneira bem mais abrangente, reportando-se às questões referentes às medidas desde a “infância da produção” (Reis & Reis, 1892, p. 631), em que cada família produzia o suficiente para suas próprias necessidades. Chama particular atenção a familiaridade com que Aarão e Lucano Reis utilizam a linguagem da economia, o que não é surpreendente se lembrarmos um fato aqui já comentado: Aarão foi professor de economia política na Escola Politécnica. Como exemplo desse uso da linguagem da economia, leia-se o seguinte trecho:

Esta necessidade de *medir e avaliar* as cousas foi acentuando-se cada vez mais à proporção que indivíduos pertencentes a famílias diversas foram reunindo suas forças e seus capitais (produtos acumulados) para produzir associados, e que, principalmente, cada indivíduo e cada família, não podendo mais produzir diretamente tudo quanto exigia seu consumo, precisou obter por meio de trocas aquilo que não produzia; isto é, à proporção que a *associação de trabalho e de capitais e a divisão do trabalho* se foram impondo como indispensáveis e foram intervindo na produção [Reis & Reis, 1892, p. 632, grifos do original].

Nos dois volumes de álgebra do *Curso elementar de matemática*, vamos encontrar menos ocorrências da integração da história da matemática à exposição dos conteúdos. No entanto, vale assinalar essa forma de presença de aspectos históricos no segundo volume, quando Aarão Reis focaliza o tema das progressões, logaritmos e suas aplicações.

Além das notas de rodapé e das inserções históricas de forma integrada ao texto principal de apresentação dos conteúdos, os livros didáticos de Aarão Reis mostram ainda uma outra forma de participação da história da matemática – trata-se do oferecimento, ao leitor, de problemas cujo contexto envolve personagens e conhecimentos dessa história. Focalizemos esse aspecto.

A história da matemática nos problemas de matemática

Problemas de contexto histórico são encontrados nos dois volumes do livro de álgebra de Reis. Ao focalizar situações passíveis de resolução pelas equações do 1º grau, no primeiro volume, no livro I – *Equações do 1º grau* –, o autor inclui, entre seus exemplos resolvidos, dois problemas desse tipo. O primeiro tem o seguinte enunciado:

Perguntando-se a Pitágoras quantos discípulos tinha, respondeu ele, ambigualmente, que metade deles estudavam Aritmética, um terço Geometria, um sétimo Física, havendo ainda uma mulher; – quantos eram os discípulos? [Reis, 1914, v. 1, p. 230].

O segundo problema é o seguinte:

Aquiles caminha 10 vezes mais depressa que uma tartaruga; se, pois, apostarem uma corrida tendo a tartaruga 1 légua de avanço sobre Aquiles, – a que distância este a poderá encontrar? [idem, p. 236].

Esse segundo problema é um dos problemas mais famosos da história antiga da matemática, e merece, após sua resolução por meio de uma equação do 1º grau, comentários elaborados de Aarão Reis. Ele chama a atenção do leitor para a causa de sua celebridade, o “sofisma empregado para dá-lo como impossível, no intuito de fazer crer que, apesar da desproporção das velocidades respectivas, nunca poderia a tartaruga ser encontrada, o que é aliás visivelmente falso” (idem, *ibidem*). O autor prossegue, explicando o raciocínio vicioso apresentado por Zenão de Eléia (a quem concede uma longa nota de rodapé), e esclarecendo a solução do problema.

Reis, então, dialoga com seu leitor a respeito do fato de que seria impossível que Aquiles, caminhando dez vezes mais rapidamente que a tartaruga, nunca a encontrasse, sendo de apenas uma légua o avanço dela sobre o herói grego. A conclusão do trecho serve para que Reis enfatize o aspecto educativo da discussão do problema:

Apesar do seu enunciado extravagante e ridículo, pareceu-nos acertado mencionar aqui este problema, como aviso aos principiantes de que deverão de desconfiar dos raciocínios capciosos com que a argúcia tenta muitas vezes desorientar os que procuram a solução de certos problemas algébricos.

A impossibilidade dum problema só deve de ser afirmada depois de determinada e resolvida sua respectiva equação, e quando a solução deduzida não satisfizer as condições do enunciado [idem, p. 238].

Nova inserção de problemas da história da matemática verifica-se no livro de álgebra no contexto do estudo da equação do 2º grau. A lista de problemas propostos ao leitor no encerramento do capítulo que aborda as equações a uma incógnita contém dois problemas que Reis afirma serem integrantes do tratado de aritmética escrito pelo matemático hindu Báscara, do século XII, intitulado *Lilavate*, e dedicado a uma mulher. Esses problemas, cujo enunciado em francês nosso autor apresenta ao estudante em nota de rodapé, estão transcritos a seguir:

Dum grupo de macacos, que cabriolavam em uma mata, o quadrado da oitava parte pulavam de galho em galho desordenadamente, mas doze, no ponto mais elevado, limitavam-se a uma gritaria uníssona infernal. Quantos eram?

Dum enxame de abelhas, tomai a raiz quadrada da metade, observai que oito nonos da totalidade voltejam alegres pelos ares em torno do cortiço, mas que uma, triste e solitária, ouve pesarosa o zumbido queixoso do companheiro que, atraído pelo cheiro duma planta, ficara preso, e dizei quantas eram, ao todo, as abelhas [idem, pp. 470-471].

A presença dos problemas referidos ao passado da matemática nos livros de Aarão Reis, porém, é episódica – nos três volumes do *Curso elementar de matemática*, encontramos apenas os exemplos aqui mostrados.

Destacamos, neste texto, três formas de inserção histórica nos manuais que analisamos: as notas de rodapé, a integração à exposição dos conteúdos e os problemas contextualizados. Essas inserções tornam os

livros-texto de Aarão Reis singulares no conjunto dos manuais de matemática produzidos na mesma época. Os livros didáticos de Aarão Reis, porém, não se notabilizam somente por essa presença de referências à história da matemática – Aarão Reis foi um adepto do positivismo em todos os campos em que atuou, e suas obras para o ensino de matemática pertencem a um conjunto de publicações claramente inspiradas nas idéias de Comte, as quais se multiplicaram no Brasil desde a década de 1870, sobretudo graças à propagação das concepções comtianas por Benjamin Constant Botelho de Magalhães (Silva, 1999). Focalizamos, a seguir, a inserção do ideário positivista em relação à matemática nos livros do *Curso elementar de matemática*.

Marcas do ideário positivista

Os livros-texto de aritmética e álgebra de Aarão Reis mostram, ao longo de suas muitas páginas, diversas menções a Comte. O teor dessas menções é sempre elogioso, e o leitor que der atenção aos adjetivos que são concedidos ao filósofo e à sua obra constatará que o autor faz questão de explicitar enorme admiração pelo fundador do positivismo.

De fato, o nome de Comte é sistematicamente acompanhado dos adjetivos “grande”, “imortal” ou “eminente”, e sua última obra, a *Síntese subjetiva*, é qualificada como “magistral” ou “monumental”. Posições e reflexões de Comte acerca de conceitos matemáticos são habitualmente evocadas na exposição dos conhecimentos realizada por Reis, como procuraremos mostrar.

Logo às primeiras páginas do livro de aritmética, para apresentar a definição de matemática que consideram conferir maior precisão àquela que primeiramente oferecem ao leitor – a de ciência cujo fim é a medida das grandezas –, Aarão e Lucano Reis, ao introduzir uma longuíssima passagem escrita por Comte¹⁶, escrevem, imediatamente antes de transcrevê-la:

16. Embora Aarão e Lucano Reis não o indiquem, trata-se de um trecho extraído da terceira lição do *Curso de filosofia positiva* (Comte, 1877).

[...] para que os principiantes adquiram desde já idéia perfeita do objeto *real e verdadeiro* da ciência cujo estudo iniciam, – julgamos da maior conveniência trasladar resumidamente para estas páginas – como complemento **indispensável** às noções expostas no parágrafo antecedente – as seguintes considerações com que o **imortal** Augusto Comte explana, com **admirável** clareza e simplicidade, esta questão, deduzindo, do esboço grosseiro fornecido pela definição preliminar, a **verdadeira, completa e precisa** definição da ciência matemática [Reis & Reis, 1892, p. 8, itálicos dos autores, negritos nossos].

Verifica-se, assim, que os irmãos Reis pretendem, desde o início, enfatizar sua filiação às concepções de Comte a respeito do conhecimento matemático. Ao longo das muitas páginas que compõem o *Curso elementar de matemática*, Aarão Reis reiterará, em diversas oportunidades, sua valorização de Comte, Condorcet e d’Alembert, dentre outros.

Por exemplo, no manual de aritmética, ao comentar as dificuldades da divisão de números inteiros, os irmãos Reis elogiarão explicitamente Condorcet para, em seguida, novamente louvar Comte:

A compreensão e respectiva assimilação da teoria da divisão é – no pensar do *ilustre* Condorcet – um dos primeiros pontos em que o estudo da ciência determina seleção decisiva entre os diversos espíritos; conceito que o *grande* Auguste Comte reforça com o assentimento de sua *incontestável* autoridade *suprema*, acrescentando ainda poder-se afirmar que, quem se tiver saído bem de tal prova, é perfeitamente capaz de concluir com proveito a iniciação matemática e mesmo a de toda a série enciclopédica da ciência positiva [idem, p. 103, grifos nossos].

Ainda no manual de aritmética, durante a apresentação da teoria dos números incomensuráveis (hoje, em geral, denominados números irracionais), Aarão e Lucano Reis recorrem à autoridade de Jean Le Rond d’Alembert “no intuito de precisar melhor as idéias que acabam de ser expostas” (idem, p. 457), e transcrevem um longo trecho extraído dos *Elementos de filosofia* do mesmo autor. Esse trecho é introduzido por uma recomendação dessa obra como uma leitura “indispensável a quantos se dediquem ao estudo e ao ensino das ciências positivas” (idem, p. 458).

Às primeiras páginas do livro de álgebra, ao conceituar esse campo da matemática, Aarão Reis remete o leitor a uma nota de rodapé evocadora de Comte, para, em seguida, conduzi-lo a um longo trecho da *Síntese subjetiva*, que se encontra transcrito ao final do volume:

No intuito de evitar, desde o princípio, que os alunos se deixem arrastar pela ilusão de atribuir as diversas concepções algébricas às notações introduzidas nos cálculos para facilitar os respectivos desenvolvimentos, – convém chamar-lhes a atenção para as *preciosas* reflexões que, a este respeito, faz o grande Augusto Comte às págs. 177 e seguintes da sua monumental *Síntese Subjetiva*, e cujos trechos essenciais encontrarão trasladados na Nota A, no fim do presente volume [Reis, 1914, v. 1, p. 2, grifos nossos].

Todavia, a exposição das concepções comtianas nem sempre é feita com referências explícitas ao fundador do positivismo. No terceiro capítulo da introdução geral do compêndio de aritmética, por exemplo, os irmãos Reis apresentam a hierarquia das seis ciências conforme seu grau de complicação crescente e generalidade decrescente proposta por Comte, mas deixam de mencionar explicitamente o filósofo:

Todos os fenômenos estão sujeitos a leis, que são tanto mais complicadas e difíceis de serem descobertas quanto *mais complicados e menos gerais* são eles. Assim, as leis naturais que presidem o desenvolvimento dos fenômenos sociais são mais complicadas e difíceis de serem determinadas que as que regulam os fenômenos vitais; estas são mais complicadas que as relativas aos fenômenos químicos: estas, mais que as relativas aos fenômenos físicos; estas, mais que as relativas aos fenômenos astronômicos; e estas, finalmente, mais que as relativas aos fenômenos matemáticos, as quais formam, portanto, o primeiro grupo nessa grande escala de fenômenos naturais.

As ciências que estudam esses 6 grupos de fenômenos naturais sucedem-se, pois, em ordem de *complicação crescente e generalidade decrescente*; sendo a *matemática* a *mais simples e mais geral*, seguindo-se a *astronomia*, a *física*, a *química*, a *biologia* e, finalmente, a *sociologia* [Reis & Reis, 1892, pp. 40-41, grifos do original].

Nesse mesmo terceiro capítulo, cujo objeto são as idéias e definições gerais de lógica, Aarão e Lucano Reis, após apresentar a idéia de número como a primeira abstração a que o espírito humano se elevou, ainda sem citar o nome de Comte, referem-se ao estudo das leis ou relações precisas entre números como a parte da matemática denominada cálculo. O cálculo, prosseguem, subdivide-se em duas partes: a aritmética ou cálculo dos valores, que compreende “o estudo dos números e das operações por meio das quais podem ser combinados” (idem, p. 46), e a álgebra e análise, ou cálculo das funções, que tratam “das relações e das transformações que eles¹⁷ comportam sem alteração do caráter essencial (a igualdade)” (idem, *ibidem*). Observa-se que o que os irmãos Reis escrevem nessa passagem que encerra o último capítulo da introdução geral do manual de aritmética é uma versão muito simplificada da explicação que Comte oferece a respeito da divisão do cálculo em dois ramos na quarta lição do *Curso de filosofia positiva*.

No terceiro capítulo da introdução geral do livro-texto de álgebra, no entanto, Aarão Reis se estenderá consideravelmente na referência a essa mesma explicação, com uma particularidade interessante – a palavra “função”, empregada por Reis (1892) no livro de aritmética, e por Comte (1877) no *Curso de filosofia positiva*, é, de agora em diante, substituída pelo termo “formação¹⁸”, que, segundo Reis, foi proposto vantajosamente em relação ao primeiro por Comte em sua última obra, a *Síntese subjetiva*. Nota-se, nessa parte do livro de álgebra, maior preocupação do autor na exposição do pensamento de Comte do que no manual de aritmética: é apenas na segunda obra do *Curso elementar de matemática* que vamos encontrar a divisão da matemática em concreta (geometria e mecânica racional) e abstrata (cálculo), de acordo com a teorização de Comte na terceira lição do *Curso de filosofia positiva*. Na verdade, vamos observar, nesse terceiro capítulo do primeiro volume do livro de álgebra, uma reprodução quase exata de algumas das passagens dessa obra de Comte.

17. Os autores referem-se aos números.

18. Nos dois volumes de álgebra, Aarão Reis emprega sempre essa palavra, que não encontramos senão em manuais de inspiração comtiana.

De fato, uma seção desse terceiro capítulo da introdução geral do compêndio de álgebra, intitulada “Formações”, apresenta a mesma lista de funções (formações) elementares proposta por Comte (1877, pp. 128-129) na quarta lição do *Curso de filosofia positiva*, e uma outra seção, denominada “Cálculo algébrico e cálculo aritmético”, contém um texto¹⁹ que é quase idêntico ao escrito por Comte para evidenciar a diferença entre os dois tipos de cálculo. Comparemos as passagens citadas de Aarão Reis e de Comte para ilustrar o que acabamos de comentar:

A solução completa de toda questão de *cálculo*, desde a mais elementar até a mais transcendente, se compõe necessariamente de duas partes sucessivas cuja natureza é essencialmente distinta. Na primeira, tem-se por objeto transformar as equações propostas de maneira a por em evidência o modo de formação das quantidades desconhecidas pelas quantidades conhecidas; é o que constitui a questão *algébrica*. Na segunda, tem-se em vista *avaliar* as fórmulas assim obtidas, isto é, determinar imediatamente o valor dos números procurados, já representados por certas funções explícitas dos números dados; tal é a questão *aritmética* [Comte, 1877, p. 132, tradução minha, grifos do original].

A solução completa de qualquer questão de *cálculo*, desde a mais elementar até a mais transcendente, se compõe de duas partes sucessivas, cuja natureza é essencialmente distinta. Na primeira, tem-se por objeto transformar as equações propostas de maneira a por em evidência *o modo de formação* das quantidades *desconhecidas* pelas quantidades *conhecidas*; e na segunda, tem-se em vista *avaliar as fórmulas* assim obtidas, isto é, determinar imediatamente o valor de números procurados, já representados por certas formações explícitas de números dados [Reis, 1914, v. 1, p. 24, grifos no original].

Aarão Reis chega até a reproduzir o mesmo exemplo de equação dado por Comte (1877) na quarta lição para ilustrar sua concepção de que a solução de todo problema de cálculo se compõe de duas partes sucessivas de natureza distinta – a questão algébrica e a questão aritmética.

19. Deve-se observar que Aarão Reis compõe seu texto com fragmentos dos textos de Comte sem explicitar essa prática, ainda que no contexto em que verificamos esse tipo de redação fique claro que sua base seja a teoria do filósofo do positivismo.

Para concluir

O exame dos três livros-texto de Aarão Reis em foco neste trabalho revela, de acordo com a análise aqui apresentada, uma apropriação muito fiel das visões de Comte em relação à ciência matemática, expressas no primeiro volume do *Curso de filosofia positiva* e na *Síntese subjetiva*. Como pudemos observar, as propostas do fundador do positivismo refletem-se, inclusive, nos títulos dos livros de aritmética e álgebra do autor. Constatamos, ainda, que a exposição dos conhecimentos na obra didática de Aarão Reis é marcada simultaneamente pela presença do pensamento de Comte sobre a matemática e pela inserção de informações e considerações históricas.

É importante assinalar que a marca da história parece não ter a mesma ênfase nos inúmeros manuais de matemática de inspiração positivista publicados no Brasil entre a segunda metade do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX. De fato, ainda que não nos tenhamos debruçado sobre esses compêndios, pesquisas de outros autores contêm comentários bastante sucintos a respeito do comparecimento de aspectos históricos da matemática em tais obras. Em contrapartida, esses trabalhos apresentam considerações detalhadas sobre a presença, nas mesmas obras, das concepções comtianas sobre a natureza, a organização e a forma ideal de apresentação dos conhecimentos matemáticos. Tal é o caso da pesquisa de Pires (1998), centrada nos livros-texto de geometria dos positivistas brasileiros, bem como da parte do trabalho de Silva (1999) que focaliza as idéias de Comte explicitadas nos manuais de diversos autores, como Raimundo Teixeira Mendes, Roberto Trompowsky Leitão de Almeida, Samuel de Oliveira, Liberato Bittencourt e Licínio Athanasio Cardoso.

Na segunda lição do primeiro volume do *Curso de filosofia positiva*, Comte expõe suas idéias a respeito dos modos de exposição de uma ciência, sintetizando-os na combinação de dois caminhos – o histórico e o dogmático:

Toda ciência pode ser exposta mediante dois caminhos essencialmente distintos: o caminho *histórico* e o caminho *dogmático*. Qualquer outro modo de exposição não será mais do que sua combinação.

Pelo primeiro procedimento, expomos sucessivamente os conhecimentos na mesma ordem efetiva, segundo a qual o espírito humano os obteve realmente, adotando, tanto quanto possível, as mesmas vias.

Pelo segundo, apresentamos o sistema de idéias tal como poderia ser concebido hoje por um único espírito que, colocado numa perspectiva conveniente e provido de conhecimentos suficientes, ocupar-se-ia de refazer a ciência em seu conjunto [Comte, 1973, p. 33, grifos do original].

Comte tece considerações sobre as dificuldades de reconstituição do percurso histórico dos conhecimentos, à medida que a ciência progride, e afirma que a ordem dogmática é cada vez mais necessária, devendo dominar progressivamente. Entretanto, ao mesmo tempo, o filósofo atribui papel de destaque à maneira pela qual foram constituídos os conhecimentos humanos, já que ela “desperta em si o mais alto interesse em todo espírito filosófico” (Comte, 1973, p. 34). Para Comte, não conhecemos completamente uma ciência se não conhecemos sua história. Aarão Reis, positivista de muitas leituras, como indicam as inúmeras citações diretas e indiretas presentes em suas diversas obras (Salgueiro, 1997), entre as quais se incluem os manuais focalizados neste trabalho, abraçou com força as idéias de Comte. A incorporação de diversos aspectos históricos da matemática e de uma perspectiva de progresso histórico a seus livros-texto de aritmética e álgebra indica que a visão comtiana sobre a relevância da história das ciências lhe foi especialmente cara.

Referências bibliográficas

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999. p. 529-575.

CASTRO, F. M. O. *A matemática no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

COMTE, A. *Cours de philosophie positive*. Tome Premier contenant les Préliminaires Généraux et la Philosophie Mathématique. 4. ed. Paris: Librairie J.-B. Baillière et Fils, 1877.

_____. *Curso de filosofia positiva*. Trad. José Arthur Gianotti. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

COQUEIRO, J. A. *Tratado de arithmetica*. Para uso dos collegios, lyceos e estabelecimentos de instrucção secundaria. Rio de Janeiro: Casa Mont'Alverne, 1897.

DIAS, J. L. M. *Medida, normalização e qualidade*: aspectos da história da metrologia no Brasil. Rio de Janeiro: INMETRO, 1998.

GOMES, F. A. M. Augusto Comte e suas influência no desenvolvimento científico. In: MORENO, M. Q. (org.). *Humanismo e ciência para Francisco de Assis Magalhães Gomes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 51-65.

HAIDAR, M. L. M. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo/EDUSP, 1972.

LINS, I. *História do positivismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966. (Col. Brasiliana.)

MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. *Os logaritmos na cultura escolar brasileira*. Rio Claro: Editora da Sociedade Brasileira de História da Matemática, 2002.

_____. *História da matemática na educação matemática*: propostas e desafios. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

PIRES, R. *A geometria dos positivistas brasileiros*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

PITOMBEIRA, J. B. O cálculo na escola secundária brasileira – algumas considerações históricas. *Cadernos CEDES*, Campinas: Papyrus, p. 62-80, 1996.

REIS, A. *Curso elementar de matemática*. II. Álgebra (Cálculo das Formações Diretas). 2. ed. 2. v. Rio de Janeiro/Paris: Garnier, 1914.

_____.; REIS, L. *Curso elementar de mathematica* – Theorico, pratico e applicado. Aritmética. Cálculo dos valores. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1892.

SALGUEIRO, H. A. *Engenheiro Aarão Reis*: o progresso como missão. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro/Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1997.

SERRASQUEIRO, A. *Tratado elementar de arithmetica*. Composto segundo o Programma Official para o ensino d'esta sciencia nos lyceus. 23. ed. Coimbra: Livraria Central de J. Diogo Pires – Sucessoras, 1930.

SILVA, C. M. S. da. *A matemática positivista e sua difusão no Brasil*. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 1999.

_____. A história da matemática e os cursos de formação de professores. In: CURY, H. *Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 129-165.

VALENTE, W. R. *Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930)*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 1999.

_____. O positivismo e a matemática escolar dos livros didáticos no advento da República. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, n. 109, mar. 2000.

_____. (org.). *O nascimento da matemática do ginásio*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2004.

VIANNA, J. J. L. *Elementos de arithmetica*. 24. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1929.

Endereço para correspondência:

Maria Laura M. Gomes

Departamento de Matemática – Instituto de Ciências Exatas da
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Av. Antônio Carlos, 6.627

Belo Horizonte-MG

CEP 31270-901

E-mail: laura@mat.ufmg.br

Recebido em: 19 maio 2006

Aprovado em: 17 dez. 2007

Educação dos índios na Amazônia do século XVIII

uma opção laica*

Mauro Cezar Coelho**

Resumo:

Este artigo trata do conteúdo pedagógico subjacente à política indigenista formulada pela metrópole portuguesa, para os índios do Vale Amazônico, na segunda metade do século XVIII. Tal política, consubstanciada na Lei do Diretório dos Índios, teve por objetivo a regulação da liberdade concedida aos índios em seis de junho de 1755 e a constituição de um projeto de civilização que tornasse lusas aquelas populações. Sem recusar a catequese, tal projeto primava pelo caráter laico, concretizado na promoção de casamentos interétnicos, no ensino da língua portuguesa e na introdução do trabalho agrícola.

Palavras-chave:

educação; civilização; Amazônia colonial; história do indigenismo.

* O presente artigo constitui parte das reflexões realizadas no âmbito de minha tese de doutoramento, orientada pela professora Mary Del Priore e defendida no Programa de História Social da Universidade de São Paulo (USP) (ver Coelho, 2006).

** Professor adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Indian education in eighteenth century Amazon

the lay option

Mauro Cezar Coelho

Abstract:

This article deals with the underlying pedagogical content to the indigenous politics formulated by the Portuguese metropolis, for the Indians of the Amazonian Valley, in the second half of 18th century. Such politics consubstantiate in the Law of the Directory of the Indians, it had for objective the regulation of the freedom granted to the Indians in June six of the 1755 and the constitution of a civilization project. Without refusing catechization, such project gave primacy for the lay character by promotion of inter-ethnic marriages, by the teaching of Portuguese language and by introducing agricultural work.

Key-words:

education; civilization; colonial Amazonian history; indigenous history.

Amanham-se as plantas pela cultura
e os homens pela educação.

[Jean-Jacques Rousseau, no *Emílio*]

A chegada dos europeus ao Novo Mundo trouxe alterações definitivas na vida das populações que o habitavam. Em alguns casos, as transformações significaram o desaparecimento total de etnias e comunidades, em outros a modificação absoluta das suas formas de vida. Mesmo os povos refratários ao contato e que se mantiveram alheios às tentativas alienígenas adotaram a resistência como uma nova dimensão de seu presente e futuro. Logo, não importa o aspecto da vida considerado, todos aqueles antigos habitantes viram suas existências alteradas (ou extintas!), em função da presença dos invasores.

Na América portuguesa, as populações indígenas experimentaram várias mudanças, todas suscitadas pelo convívio ou pela proximidade dos europeus: o interesse pela mão-de-obra nativa promoveu guerras entre nações rivais, de forma que escravizasse os prisioneiros (Raiol, 1968, pp. 119-124); as epidemias, causadas por vírus e bactérias trazidas pelos conquistadores, alteraram o imaginário indígena e fizeram surgir entidades relacionadas às enfermidades (Alencastro, 1991, pp. 99-100); as relações de comércio – de gêneros e escravos – estabelecidas com os europeus redimensionaram o equilíbrio de poder entre as nações indígenas, como foi o caso dos Manao, que lutaram pela supremacia política na região onde viviam e pelo acesso privilegiado ao tráfico de escravos, travando conflitos com os Puinave e outros grupos do Alto Ventuari e Alto Caura – áreas de *reserva* de cativos (Dreyfus, 1993, pp. 26-28 e p. 36).

Além desses, outros processos de modificação do horizonte de expectativas foram introduzidos arbitrariamente, dado o empenho ibérico no aproveitamento das populações nativas no processo de colonização (Prado Júnior, 1977, p. 91). Conforme aponta Colin MacLachlan, o interesse português e espanhol decorria da importância que ambas as coroas conferiam à questão indígena para a definição da soberania sobre as áreas conquistadas. Além disso, a cristianização e a afirmação dos direitos econômicos sobre a riqueza e o trabalho indígenas engendrou uma série de políticas que aspirou regular a vida ameríndia (MacLachlan, 1972,

p. 357). No caso da América portuguesa, os três séculos de colonização derivaram em um volumoso aparato legal que interveio profundamente nas relações que aquelas populações mantinham entre si e com os colonizadores. O que não quer dizer, evidentemente, que não houvesse transformações em curso, iniciadas antes do advento da colonização europeia ou que todas as mudanças tenham decorrido da presença alienígena (Roosevelt, 1992; Porro, 1995). Quer dizer, ao contrário, que a presença europeia interferiu nos processos históricos das populações nativas, fosse pela simples presença dos colonos, fosse pelas políticas indigenistas implementadas.

Neste artigo, meu objetivo é discorrer sobre o projeto educacional pensado para o Vale Amazônico, a partir da introdução da Lei do Diretório dos Índios, em 1758. Essa lei, formulada como parte da política de integração do Vale ao Império Português, consistiu em um conjunto de dispositivos que pretendiam regular a liberdade concedida aos índios pela lei de seis de junho de 1755¹.

Os parágrafos da Lei do Diretório dos Índios previam estratégias de inserção dos índios na sociedade colonial: aprendizado da língua portuguesa, em detrimento das línguas nativas, e, especialmente, da língua geral, o Nheengatu; o incentivo aos casamentos mistos, envolvendo índios e brancos; a disseminação do trabalho agrícola, visto como fator econômico e civilizacional.

Ao longo dos 40 anos em que esteve em vigor, uma parcela relevante da população indígena transferiu-se dos locais em que vivia para as mais de 50 povoações erigidas para abrigá-las. Durante esse período, aquelas populações indígenas, colonos e escravos africanos, reunidos no Vale Amazônico, encetaram relações de necessidade que, de várias maneiras, alteraram as suas antigas formas de vida.

Minha preocupação é demonstrar que o Diretório dos Índios deu início a uma nova cadência no ritmo pelo qual as populações indígenas eram atingidas pelos projetos de civilização, em função do projeto pedagógico que lhe era subjacente. Mesmo levando-se em conta o caráter impositivo

1. Sobre o Diretório dos Índios ver, além da bibliografia presente nas demais indicações, Coelho (2000).

dos instrumentos legais indigenistas, poucos dos que o precederam tiveram a ambição de implementar uma transformação tão radical na vida indígena. Parte da originalidade da Lei do Diretório decorre de sua condição de legislação ilustrada. Ressalto que essa condição não lhe é dada pelo tempo. A rigor, o Diretório dos Índios não *nasce* como produto do Iluminismo. Tendo sido formulado como resposta à pressão dos colonos para que a concessão de liberdade aos índios não resultasse em escassez de trabalhadores, ele é, muito propriamente, uma lei colonial, cuja origem decorre da antiga demanda por mão-de-obra (Coelho, 2006).

O que lhe garante a condição de legislação ilustrada é o que lhe foi acrescido com o objetivo de, satisfazendo-se as demandas dos colonos, se concretizarem as projeções da metrópole. A formulação inicial de Sebastião José de Carvalho e Melo, então ministro plenipotenciário da Coroa portuguesa (Teixeira Soares, 1983; Maxwell, 1996), com relação às populações indígenas, previa a concessão da liberdade aos índios e o estabelecimento das populações contatadas em povoações administradas pelas próprias chefias indígenas². O convívio com os colonos e a conseqüente participação na sociedade portuguesa faria com que os índios, por meio da razão (o baluarte do pensamento ilustrado, condição do gênero humano, o qual conduziria a *melhor* alternativa), percebessem as virtudes da cultura lusitana e da civilização europeia e adotassem uma e outra. Carvalho e Melo formulara, portanto, um cogito genuinamente ilustrado, uma vez que pressupunha que a razão, inerente ao homem e, portanto, extensiva aos índios, prevaleceria sobre a *barbárie* e, assim, a cultura e os costumes europeus seriam adotados.

Ainda que ao final o Diretório dos Índios tenha adotado a tutela como pressuposto de intermediação, baseando-se na idéia da incapacidade relativa dos índios e na conseqüente necessidade de que fossem conduzidos à vida civilizada, seus parágrafos incorporam uma questão fundamental no âmbito da filosofia das Luzes. O redimensionamento do papel missionário e o estabelecimento de valores laicos, como as bases

2. “Instruções Régias, Públicas e Secretas para Francisco Xavier de Mendonça Furtado, Capitão general do Estado do Grão-Pará e Maranhão” (Mendonça, 1963, v. 1, pp. 26-38).

sobre as quais se resgataria o indígena da condição de *miséria* e *selvageria* em que se encontrariam e o introduziriam no mundo civilizado, tornam o Diretório dos Índios uma peça expressiva do Século das Luzes.

Com ele, a cristianização, único caminho de acesso à civilização até então, passou a ser vista como parte do processo de educação do indígena – essencial, mas não a mais importante. O casamento, o ensino da língua portuguesa e o trabalho assumiram lugar de destaque entre as estratégias vislumbradas pela legislação. Tais instâncias situaram o processo de civilização como um empreendimento laico, no qual a experiência, o exemplo e a adoção de valores civis se tornaram fundamentais.

O Diretório dos Índios, como lei colonial e ilustrada, não apenas enfatizou as mudanças sentidas pelas populações indígenas, como se verá oportunamente, mas também empreendeu uma enorme inflexão na estratégia das políticas indigenistas até então promulgadas. Todas elas atuavam sobre a arregimentação, o controle e a distribuição da mão-de-obra. Quando legislavam sobre os mecanismos de transformação das formas de vida das populações contatadas e submetidas, elas limitavam-se a determinar que a cristianização fosse garantida. Os processos de transformação cultural – de um e de outro lado – ocorreram, no mais das vezes, à revelia da lei (Freyre, 1996, pp. 188-187; Holanda, 1994; Kern, 1993). A apropriação de costumes e objetos e a instituição de uniões interétnicas resultaram do convívio – freqüentemente violento – de colonos e indígenas, sem que a legislação tivesse qualquer participação positiva.

Pois, a política indigenista, associada ao Diretório dos Índios, assegurou a miscigenação, por meio do casamento interétnico, como uma estratégia de educação e civilização. A lei de 4 de abril de 1755 pôs fim ao caráter negativo atribuído às uniões mistas até aquele momento³. O texto remetia a decisão à necessidade de povoar o território⁴. A Lei do Diretório reeditou a medida, situando-a, no entanto, como uma estratégia

3. Há que se notar que em uma sociedade hierárquica e discriminatória como era a colonial os casamentos envolvendo indivíduos tidos por inferiores não eram bem vistos. No entanto, como já alertou Sérgio Buarque de Holanda, tais enlaces foram comuns em certas áreas e não impediram a promoção social dos envolvidos (Holanda, 1979, p. 26).

4. Arquivo Histórico Ultramarino (AHU), caixa 38, documento 3.568.

de erradicação da diferença entre índios e brancos e como uma afirmação da boa vontade portuguesa, para com as populações indígenas. Vejamos o que dizem os parágrafos 88 e 91 que tratam do assunto.

88 – Entre os meios, mais proporcionados para se conseguir tão virtuoso, util e santo fim, nenhum he mais efficaz, que procurar por via de casamentos esta importantíssima união. Pelo que recommendo aos Directores, que apliquem hum incessante cuidado em facilitar, e promover pela sua parte os matrimonios entre os Brancos, e os Indios, para que por meio deste sagrado vinculo se acabe de extinguir totalmente aquella odiosissima distincção, que as Nações mais polidas do Mundo abominarão sempre, como inimigo commum do seu verdadeiro, e fundamental estabelecimento.

91 – Deste modo acabarão de comprehender os Indios com toda a evidencia, que estimamos as suas pessoas; que não desprezamos as suas allianças, eo seu parentesco; que reputamos, como próprias as suas utilidades; e que desejamos, cordial, e sinceramente conservar com elles aquella recíproca união, em que se firma, e estabelece a sólida felicidade das Republicas [Directorio..., 1988, pp. 201-202].

A instrução passada ao tenente Diogo Antonio de Castro, quando este assumira a administração da Vila de Borba, a Nova, em 1756, uma das primeiras povoações coloniais erguidas sob a égide da nova política, já incorporava esse princípio. Ela recomendava ao tenente que cuidasse para que os homens brancos, casados com índias, não abandonassem as suas mulheres, nem as obrigassem ao trabalho (Mendonça, 1963, v. 3, pp. 895-900). Francisco Xavier de Mendonça Furtado, autor da instrução e um dos formuladores da política projetada⁵, alertava para um risco subjacente aos casamentos mistos – os *cunhamemas*: homens que utilizavam o casamento como meio de arregimentação de mão-de-obra, submetendo suas mulheres e a sua parentela ao trabalho (Hurley, 1938, pp. 204-205). Patrícia Sampaio narra um episódio envolvendo o *cunhamema* João Portez Arzão e suas duas esposas. Ao casar-se com a

5. Sobre Francisco Xavier de Mendonça Furtado ver Pereira (1990) e Rodrigues (1999).

filha do “Principal”⁶ Sanidato, Arzão recebera ferramentas, terras e índios para dar início às roças da nova família. O pai da noiva, no momento da cerimônia, garantiu que criaria uma povoação, junto com sua gente, a qual empregara, imediatamente, nas roças do genro. Ocorreu, todavia, que um outro Principal surgiu, dias depois, reclamando o noivo – alegava ser ele marido de sua filha.

Os desdobramentos desse episódio resultaram na morte do *cunhamema*, assassinado por um de seus sogros, na ameaça de quebra da promessa do Principal Sanidato, de erigir uma povoação, e nos esforços do governador, Joaquim de Mello e Povoas, em por um fim à onda de violência, providenciando novos noivos para as viúvas (Sampaio, 2001, pp. 200-201). João Portez Arzão, suas esposas e seus sogros dão conta da importância de tais casamentos, na segunda metade do Setecentos. Antes realizados à revelia do Estado e movidos pelos interesses dos indivíduos imediatamente envolvidos – homens, mulheres e suas parentelas – os casamentos interétnicos passaram a serem vistos como uma política de aproximação e aliança entre brancos e índios.

Mas não só. D. Miguel de Bulhões, bispo do Pará, considerava tais casamentos a forma mais eficaz de povoar as terras da colônia com elementos brancos e de torná-las civis⁷. Sua consideração apresentava uma outra faceta da política de incentivo aos casamentos. Em primeiro lugar, ela compreendia a eliminação física e cultural das populações indígenas, por meio da miscigenação. Os casamentos deveriam prover as terras da colônia de habitantes que recusavam a herança materna. Em segundo lugar, e em estreita relação com o anterior, os frutos de tais uniões deveriam ser educados segundo a cultura portuguesa. A paternidade assumia uma função pedagógica atribuída pela política, deveria incutir em filhos mestiços os valores que garantiriam a difusão da cultura lusitana e a identificação com os projetos da metrópole. Por conseguinte, esperava-se que os pais

6. O termo “Principal” está relacionado à idéia de distinção. Foi associado às chefias indígenas, desde o início da colonização, mas não se restringia a elas. Não obstante, era por meio dele que as chefias eram identificadas.

7. Biblioteca Nacional de Lisboa Coleção Pombalina (BNLCP), código 628, documento 81 (27 fev. 1756).

fizessem com que suas esposas e seus familiares abandonassem os seus costumes, em favor dos deles, conforme se verifica na crítica de Alexandre Rodrigues Ferreira, naturalista que percorrer o Vale na década de 1780, relativa ao comportamento dos brancos, depois de casados:

[...] Europeos, estabelecidos, os quaes se depressão de trabalhar. Sendo alias a maior parte delles de natureza tal, que em vez de ensinarem as Indias suas mulheres e aos Mamelucos seus filhos, os Costumes dos Brancos, pelo contrario são elles os que adoptaõ os Costumes dos Indios, e ficaõ tálvez um pouco peiores [Ferreira, 28 out. 1787].

O frei João de São José teceu crítica semelhante:

[...] me presuado que em Constantinopla com grande indiferença se fariam turcos, e com a mesma protestantes em Inglaterra; sem verdade nos juramentos, que ainda assim costumam observar os que seguem Mafoma e Luthero, principalmente os que entre estes se dizem de probidade e honra. Para os costumes dos indios estes são pessimos missionarios, vivendo em uma ociosidade continua, occupando o tempo em tocar viola, fumar tabaco, e balanço de rede [Viagem..., 1869].

Ao que parece, por conseguinte, os homens dispostos a unirem-se às índias não partilhavam as mesmas preocupações que a metrópole. As questões que os motivaram podem ter sido outras: em primeiro lugar, a vontade e a necessidade de constituir uma família, a qual lhe garantisse afetividade e um lugar social (MacLachlan, 1972, pp. 371-372; Figueiredo, 1997, pp. 146-156). Como o exemplo de João Portez Arzão sugere, o casamento implicava o estabelecimento de solidariedades importantes, oferecidas pelos sogros, cunhados, primos etc. Em segundo lugar, o patrocínio do Estado se fazia por meio de benesses cobiçadas: a suspensão do caráter infame, normalmente imputado aos matrimônios mistos; o dote, composto de roupas ou tecidos, ferramentas, uma medida de sal, terras e animais (Mendonça, 1963, v. 3, p. 977); e a isenção do serviço militar, concedida em alguns casos⁸.

8. AHU, 48, 4362 (10 nov. 1760).

Ainda que a projeção não tenha resultado em obediência irrestrita aos interesses metropolitanos. A política de casamentos mistos consubstancia uma inflexão importante, porque atribui à família um projeto do Estado: a educação de mulheres e crianças conforme um padrão europeu, o qual previa a educação religiosa, mas não se limitava a ela. Os pais deveriam inculcar valores, formas de pensar, posicionamentos e uma nova atitude que distinguisse e *libertasse* as novas gerações da herança deixada por seus avós maternos.

A política de incentivo aos casamentos mistos não vigorou solitária. Associada a ela implementou-se a adoção da língua portuguesa. Com relação a essa última, percebo outra inflexão introduzida pelo Diretório dos Índios. Na América ibérica, os missionários realizaram um enorme investimento no domínio da língua e da cultura ameríndias, de forma que pudessem utilizá-las em favor da cristianização. No território americano-português, os missionários constituíram táticas de assimilação originais ao dominarem as línguas indígenas e as utilizarem para a transmissão de valores cristãos (Bittencourt & Silva, 2002, pp. 65-66). Nesse contexto, a língua era tida como o veículo para a consecução do empreendimento mais importante – a catequização.

A política indigenista iniciada com o ministério pombalino, no entanto, assumiu o ensino da língua portuguesa como uma estratégia de afirmação da soberania lusitana. Francisco Xavier de Mendonça Furtado o recomendara antes mesmo da formulação do Diretório dos Índios⁹. Os parágrafos seis e sete dessa lei, todavia, dão total conta da forma pela qual aquela pretensão metropolitana foi incorporada:

6 – Sempre foi maxima inalteravelmente praticada em todas as Naçoens, que conquistarão novos Domínios, introduzir logo nos Póvos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este he hum dos meios mais efficazes para desterrar dos Póvos rusticos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiencia, que ao mesmo passo, que se introduz

9. AHU, 33, 3080 (14 ago. 1751). Mendonça (1963, v. 1, p. 147) (8 jan. 1752); Mendonça (1963, v. 2, p. 636) (21 out. 1754).

nelles o uso da Lingua do Principe, que os conquistou, se lhes radica tambem o affecto, a veneração, e a obediencia ao mesmo Principe. [...]

7 – E como esta determinação he a base fundamental da Civilidade, que se pertende, haverá em todas as Povoaçãoens duas Escolas públicas, huma para os Meninos, na qual se lhes ensine a Doutrina Christãa, a ler, escrever, e contar na fôrma, que se pratica em todas as Escolas das Naçoens civilizadas; e outra para as Meninas, na qual, além de serem instruidas na Doutrina Christãa, se lhes ensinará a ler, escrever, fiar, fazer renda, custura, e todos os mais ministérios proprios daquelle sexo [Directorio..., 1988, pp. 168-169].

O ensino da doutrina cristã, como se vê, passou a ser visto como parte do processo de inclusão do indígena na sociedade portuguesa. O domínio da língua, nesse sentido, deixou de constituir um acesso à salvação da alma e significou a afirmação da soberania metropolitana. Os mestres-escola deveriam ensinar, especialmente às crianças, a língua da metrópole. Os meninos aprenderiam a contar, somar e subtrair, enquanto as meninas deveriam dominar as habilidades que lhes garantiriam o lugar de esposa e mãe.

Nos primeiros anos de vigência daquela lei, a preocupação em garantir o sucesso dessa iniciativa foi uma constante. Em 1759, Francisco Xavier de Mendonça Furtado reportava ao secretário do Ultramar os resultados positivos da introdução da língua portuguesa e a sua eficácia na consolidação da união de brancos e índios¹⁰. No ano seguinte, chefiando aquela Secretaria de Estado, notificou a Manoel Bernardo de Mello e Castro, chefe do governo da capitania do Pará, a ida do professor de gramática, Euzébio Luiz Pereira Ludon, com o objetivo de introduzir um novo método de estudos, e o envio de material de ensino matemático¹¹.

Manoel Bernardo de Mello e Castro, além de garantir à metrópole o cumprimento da política educacional¹², sugeriu a fundação de um semi-

10. *Annaes da Bibliotheca e Archivo Publico do Pará (ABAPP)*, Belém, t. 7, pp. 38-41, 1913 (27 mar. 1759).

11. *Arquivo Público do Estado do Pará (APEP)*, 103, 63 (4 jul. 1760); *APEP*, 103, 65 (4 jul. 1760).

12. *ABAPP*, Belém, t. 10, pp. 301-302, 1968 (13 out. 1760).

nário destinado à educação da infância indígena¹³. Da Vila de Cameté, no Pará, o capelão Manoel Eugênio da Cruz afiançou a Mendonça Furtado que o governador estabelecera duas escolas naquela vila¹⁴. O ouvidor da capitania, Feliciano Ramos Nobre Mourão, reportou a iniciativa do governador em distribuir os filhos dos Principais, capitães e demais oficiais índios pelas casas do bispo, coronéis e outras autoridades, para que recebessem educação adequada. Contou que o próprio governador mantinha nove meninos em sua casa, os quais freqüentavam a escola e a missa dominical, vestidos e calçados¹⁵.

Tais manifestações da preocupação de Mello e Castro com a questão educacional dão testemunho maior da importância do ensino da língua portuguesa, do que do engajamento do governador à política de assimilação. A rigor, a edificação de escolas e o preenchimento dos cargos de mestres não eram tarefas fáceis. Em novembro de 1761, Mello e Castro notificava Mendonça Furtado da dificuldade em prover as funções de mestre-escola e solicitava autorização para que pudesse empregar párcos. Em anexo, afirmava que além da capital, Belém, havia demanda de professores nas vilas de Bragança, Ourém, Macapá, Vistoza, Mazagão, Santarém e Cameté¹⁶.

Por meio daquela notificação, Mello e Castro respondia a uma ordem do rei, recebida em 9 de junho daquele ano, a qual determinava o provimento de escolas e professores nas povoações do Estado. A mesma ordem fora transmitida ao bispo do Pará, o qual se prontificara a contribuir no que pudesse para o estabelecimento de escolas naquela capitania¹⁷. Muito provavelmente, as autoridades metropolitanas já haviam sido informadas do que ocorria nos sertões do Vale Amazônico. Em alguns lugares a língua geral, o Nheengatu, permanecia o idioma corrente¹⁸. Em 1766, Mendonça Furtado exigia do governador de então, Fernando da Costa de

13. ABAPP, Belém, t. 10, pp. 307-308, 1968 (11 nov. 1760).

14. AHU, 49, 4511 (20 jun. 1761).

15. AHU, 49, 4523 (28 jun. 1761).

16. AHU, 51, 4690 (17 nov. 1761).

17. AHU, 51, 4701 (21 nov. 1761).

18. AHU, 53, 4839 (15 set. 1762).

Ataíde Teive, um relatório sobre as escolas existentes nas povoações e já adiantava que a resistência infantil à escola era comum mesmo entre os portugueses, como que indicando a quem cabia a responsabilidade por qualquer eventual insucesso¹⁹.

O relatório pedido, se elaborado, reportaria que em algumas povoações, como as de Lamalonga e São José do Javari, a função de mestre era ocupada, quando o era, por um soldado²⁰. Em outras, como o Lugar de Moreira, não havia mestre algum²¹. A dificuldade de prover os cargos de mestre-escola pode ser vislumbrada pelo número de nomeações para o cargo, encontrado entre as 1.735 nomeações relacionadas em uma série localizada nos códices do APEP, compreendendo o período de 1772 a 1794: uma – de Percúcio Rodrigues, para a Vila de Almeirim, em 1779²².

Não por outra razão o trabalho constituiu o principal recurso pedagógico para a transformação do indígena em um elemento útil ao Império. O incentivo aos casamentos interétnicos e a introdução da língua portuguesa, apesar de sua importância política, não receberam a mesma atenção que a atividade agrícola, a qual agregava valor econômico a sua condição de estratégia pedagógica. Mais uma vez, não há originalidade no recurso à agricultura, pois as iniciativas missionárias compreendiam, além da catequese, o aprendizado de artes mecânicas e técnicas agrícolas (Raiol, 1968, p. 127). E elas foram vistas, desde cedo pelas Coroas ibéricas, como estratégias necessárias no processo de transformação do indígena em um elemento dócil às investidas dos colonizadores (Schwartz, 1999, pp. 45-46; Domingues, 2000, pp. 92-93). A potencialidade da atividade agrícola, como fator gerador de recursos e de comportamentos, foi o que fez dela um dos pilares da política de transformação da vida indígena, projetada pela metrópole, e o que lhe garante a originalidade, no novo contexto: ela assumiu o lugar do catecismo, pois seria o trabalho, mais que todo o resto, o que tornaria *civilizado* o índio.

19. APEP, 166, 84 (23 jul. 1766).

20. APEP, 217, 19 (23 jul. 1770); APEP, 217, 37 (25 jul. 1772).

21. APEP, 217, 51 (25 jul. 1770).

22. As nomeações compõem os códices 251, 368 e 514, do APEP.

Reparem, aqui, que a pretensão é maior do que a em pauta no passado, quando a introdução das práticas agrícolas nas aldeias de índios, pelos missionários, tinha por objetivo torná-los afeitos à disciplina e dóceis aos anseios coloniais. A agricultura surge, no Diretório dos Índios, como o meio pelo qual o índio se tornava, mais que trabalhador, um elemento positivo do Império. Independentemente dos desdobramentos futuros – quaisquer que tenham sido –, a aplicação do indígena no trabalho agrícola – e nas demais atividades laborais – não pode ser vista como deslocada da projeção inicial de, em primeiro lugar, torná-lo um vassalo do rei e, em segundo lugar, de incutir valores que a catequização recusava, como a ambição, o entesouramento, além do espírito pragmático que os filósofos ilustrados viam como *locus* do desenvolvimento das capacidades do homem (Vincent, 1994).

Conforme defendeu Alexandre Rodrigues Ferreira, ao projetar uma história da indústria americana, 30 anos depois de promulgada a Lei do Diretório, seria função do trabalho exercitar o gênio – a capacidade humana de inventar, de produzir, de superar-se (Ferreira, 29 ago. 1787). A agricultura, segundo o mesmo naturalista, cumpriria esse papel, uma vez que implicaria (para além do evidente investimento em trabalho, necessário para a domesticação de plantas e animais) a afirmação da racionalidade e do gênio humano em submeter a natureza – em dominá-la e colocá-la a seu serviço (Coelho, 1996, pp. 73-143).

As *Instruções* trazidas por Francisco Xavier de Mendonça Furtado já recomendavam o fomento à agricultura (Mendonça, 1963, v. 1, pp. 26-38, parágrafos 12, 19 e 30-33), o que o levou a aplicá-las imediatamente, tendo em vista a necessidade de reverter o quadro de escassez de gêneros que encontrara ao assumir o governo (idem, p. 278, 9 nov. 1752). Mendonça Furtado não apenas incentivara a aplicação dos índios na agricultura, como forma de abastecer a colônia²³, mas procedera a um levantamento minucioso das perspectivas agrícolas, no Vale Amazônico (idem, pp. 199-204, 22 jan. 1752). Tratou, cedo, de enviar amostras de gêneros cultivados no vale, a fim de que a metrópole averiguasse a sua

23. AHU, 33, 3080 (14 ago. 1751).

qualidade e adequação para o comércio, como fez com o café (idem, pp. 91-92, 3 dez. 1751), e de testar as possibilidades de cultivo de gêneros como a amora (idem, pp. 532-534, 8 mar. 1754) e o algodão²⁴. No entanto, foram as instruções passadas pelo próprio Mendonça Furtado a João Batista de Oliveira, quando este fora estabelecer a Vila de São José de Macapá, as que, inicialmente, se referiram à agricultura como algo mais que uma atividade econômica. As instruções retiravam da faina agrícola o caráter negativo que lhe era atribuído, habilitando os agricultores a todas as honras a que pudessem aspirar (idem, p. 115, 18 dez. 1751).

Foi a Lei do Diretório dos Índios, porém, que, dispensando boa parte dos seus parágrafos à agricultura, evidenciou o lugar ocupado por essa atividade na política indigenista implementada: dos 95 parágrafos que a compõem, 11 tratam exclusivamente da questão agrícola – do décimo sexto ao vigésimo sexto, inclusive, todos incentivam, regulam e ordenam aquela atividade (Directorio..., 1988, pp. 173-177). O parágrafo décimo sétimo, no entanto, sintetiza o sentido que se pretendeu atribuir-lhe:

17 – Em primeiro lugar cuidarão muito os Directores em lhes persuadir [aos índios] o quanto lhes será útil o honrado exercicio de cultivarem as suas terras; porque por este interessante trabalho não só terão os meios competentes para sustentarem com abundancia as suas casas, e familias; mas vendendo os gêneros, que adquirirem pelo meio da cultura, se augmentarão nelles os cabedães á proporção das lavouras, e plantaçoens, que fizerem. E para que estas persuasoens cheguem a produzir o effeito, que se deseja, lhes farão comprehender os Directores, que a sua negligencia, eo seu descuido, tem sido a causa do abatimento, e pobreza, a que se achão reduzidos; não omitindo finalmente diligencia alguma de introduzir nelles aquella honesta, e louvável ambição, que desterrando das Republicas o pernicioso vicio da ociosidade, as constitúe populosas, respeitadas e opulentas [idem, p. 173].

A agricultura, portanto, ocupava lugar de destaque no programa de transformação do indígena. Ela deveria incutir nele a disciplina – livran-

24. BNLC, 620, 208 (26 maio 1756).

do-da preguiça *atávica* – e a ambição (variável original), tornando-o um membro produtivo e valioso do Império. Para tanto, a Lei do Diretório retirava da lida agrícola o caráter infame e revertia a concepção corrente acerca do trabalho, na colônia: de atividade purgativa, meio de expiação dos pecados (Souza, 1986, pp. 72-85), ela passava a condição de redentora. A agricultura, naquele novo contexto, era apresentada não como o lugar do sofrimento, mas do enobrecimento, do enriquecimento, da fartura. A inflexão não se deve, única e exclusivamente, à influência dos valores ilustrados, insistentemente debatidos pelos filósofos das luzes. Ela decorreu, também e sobretudo, da necessidade de fazer das populações indígenas recursos produtivos para a metrópole.

O conteúdo pedagógico, assim, esteve sempre associado ao imperativo econômico. Perto de 20 anos após a promulgação do Diretório dos Índios, o governador João Pereira Caldas insistia que as demais atividades nas quais a população indígena fosse empregada não deveriam impedir a sua aplicação na agricultura²⁵. Afinal, o abastecimento da colônia dependia, em larga medida, da produção agrícola indígena. Quatro anos depois daquela manifestação, outro governador, Jozé de Nápoles Tello de Menezes, voltava ao tema, condenando a ocupação das populações indígenas em outras atividades que não a agrícola²⁶. No ano seguinte, em 1781, ele isentava os índios militares de qualquer outra ocupação que não as suas roças²⁷. Quase dez anos depois, Francisco de Souza Coutinho, último governador sob a vigência do Diretório dos Índios e o autor da legislação que o aboliu, conclamava os diretores para que não se descuidassem das atividades agrícolas²⁸.

Souza Coutinho concluía, aliás, uma das críticas contumazes ao Diretório dos Índios, que as lavouras dos moradores brancos, a coleta das drogas do sertão e as diversas expedições realizadas ao Mato Grosso e ao Rio Negro impediam que os índios fossem aplicados na lida agrícola. O diretor da Vila de Colares, em 1772, Agostinho Antonio de

25. APEP, 291, 249 (6 ago. 1776).

26. APEP, 356, 85 (9 jun. 1780).

27. APEP, 356, 259 (17 maio 1781).

28. APEP, 466, 30 (1 set. 1790).

Lyra Barros, por exemplo, denunciara que ao assumir a diretoria da vila não encontrara roça feita ou qualquer gênero agrícola armazenado²⁹. Alexandre Rodrigues Ferreira acusava a coleta das drogas do sertão de ser o maior empecilho ao desenvolvimento da agricultura, em função do que consumia em tempo e recursos humanos³⁰. Uma reflexão semelhante, mas de autor anônimo, elaborada na década de 1790, sem esquecer a importância negativa da coleta das drogas do sertão, reputa o Estado como o maior responsável pelas dificuldades vividas pela agricultura, pelo uso excessivo que fez da mão-de-obra indígena³¹.

Uma e outra acusação foram incorporadas pela historiografia – a qual considerou a utilização da mão-de-obra indígena, no volume e na intensidade ocorrida, um desvio das intenções originais do Diretório dos Índios. No entanto, dada a compreensão de que o trabalho cumpria papel relevante na transformação da cultura e dos costumes índios, não se pode afirmar que tenha havido uma total descaracterização das pretensões iniciais dos legisladores. Além do mais, a Lei do Diretório dos Índios surgiu como uma resposta à resistência dos colonos em abrir mão da força de trabalho indígena. E depois, num contexto de fomento ao cultivo de gêneros que tivessem aceitação no mercado atlântico, a metrópole incentivou – diretamente ou pelos governadores enviados ao Vale Amazônico – a cultura de algodão, arroz, anil e urucum (Mendonça, 1963, v. 3, pp. 1.049-1.052, 10 maio 1757)³², os quais demandavam uma oferta regular de trabalhadores.

A metrópole garantiu, por meio de seus representantes, que essa oferta não conhecesse solução de continuidade: a relação de documentos concedendo índios para o trabalho nas culturas referidas é grande. A área

29. APEP, 243, 19 (20 jul. 1772).

30. AHU, 93, 7450 (10 out. 1784); Ferreira (1885, p. 63-65).

31. IHGB, lata 284, pasta 3, doc. 31 (1 jan. 1790).

32. APEP, 279, 14 (1 set. 1774); IHGB, lata 284, pasta 3, documento 13 (23 out. 1774); APEP, 291, 249 (22 jan. 1776); APEP, 291, 232 (27 set. 1776); APEP, 306, 168 (27 nov. 1776); APEP, 306, 207 (22 dez. 1776); APEP, 319, 13 (11 ago. 1777); APEP, 319, 167 (5 dez. 1777); APEP, 319, 366 (10 jun. 1778); APEP, 319, 385 (19 jun. 1778); APEP, 356, 97 (29 jul. 1780); APEP, 356, 140 (7 dez. 1780); APEP, 356, 151 (15 dez. 1780); APEP, 466, 127 (18 dez. 1790).

do Cabo Norte consumiu grande parte deles, uma vez que lá se concentrava a produção de arroz – item que se tornara importante na pauta de comércio do Estado (Acevedo Marin, 1998, pp. 53-91). Os índios foram distribuídos, no entanto, por onde quer que fossem necessários: além das vilas de São José de Macapá, Mazagão e Vistoza – no Cabo Norte – Bragança, Santarém Novo, Serzedelo e Cameté foram agraciadas com índios provenientes de diversas localidades³³.

Durante a vigência do Diretório dos Índios a preocupação em civilizar, por meio da agricultura, nunca esteve distante da necessidade de manter a colônia abastecida de gêneros para o consumo interno e para o comércio interatlântico. Mesmo no governo de Francisco de Souza Coutinho, que assistiu à última década de vigência do diretório, essa associação esteve presente. Os diretores de Portel, Salvaterra, Pombal e Melgaço e os Principais de Mondim, Soure e Melgaço foram convocados a submeterem as populações sob sua autoridade ao trabalho agrícola³⁴.

A Lei do Diretório dos Índios, portanto, constituiu um programa original de inserção do indígena na sociedade colonial portuguesa. Ela consubstanciou o que pode ser classificado como um projeto pedagógico: uma tentativa de inculcar valores, habilidades e uma visão de mundo, própria do Ocidente, nas populações indígenas transferidas para as povoações coloniais. Tal projeto se realizaria não somente nas escolas para os índios, mas, também e principalmente, nas relações sociais suscitadas por meio das uniões mistas. Assim, o elemento ocidental – o pai, o semeador – seria, tal como o professor o é, o responsável por engendrar uma modificação no comportamento de sua esposa e filhos. Mas, os pais não estariam sozinhos. Na escola e nas roças, crianças e adultos seriam educados para agir em uma nova vida e segundo uma nova ordem. O

33. APEP, 306, 48 (22 jan. 1776); APEP, 319, 54 (1 set. 1777); APEP, 319, 304 (11 abr. 1778); APEP, 356, 20 (6 abr. 1780); APEP, 356, 21 (6 abr. 1780); APEP, 356, 25 (6 abr. 1780); APEP, 356, 26 (27 abr. 1780); APEP, 356, 68 (22 jun. 1780); APEP, 356, 103 (16 ago. 1780); APEP, 456, 237 (3 set. 1789); APEP, 456, 238 (3 set. 1789); APEP, 466, 106 (30 nov. 1790).

34. APEP, 466, 35 (10 set. 1790); APEP, 466, 50 (20 set. 1790); APEP, 466, 54 (24 set. 1790); APEP, 466, 64 (7 out. 1790); APEP, 466, 89 (4 nov. 1790); APEP, 466, 127 (18 dez. 1790); APEP, 551, 14 (11 fev. 1798).

aprendizado da língua portuguesa e o trabalho agrícola incutiriam – segundo aquele programa – os valores que tornariam os índios vassalos fiéis do rei e trabalhadores úteis ao Império.

Essa lei, por fim, guardava, como pretendi demonstrar, um caráter inédito. Sua condição laica inaugurava uma nova forma de pensar a inserção das populações indígenas na sociedade ocidental, dentro do universo luso-brasileiro. A catequese participava do processo, sem, contudo, conduzi-lo. Eram os diretores das povoações, os soldados, os representantes da administração colonial, por meio do convívio e da autoridade como esposos, os responsáveis pela transformação esperada.

Ressalte-se, contudo, que tratei aqui da projeção de uma estratégia pedagógica. O destaque é importante porque sinaliza o limite da lei. O programa estabelecido desconsiderou, em larga medida, a participação das populações indígenas, ao assumir os índios como tábulas rasas, nas quais seria possível escrever o que quer que fosse. O exercício da lei, como denunciam as colocações de Alexandre Rodrigues Ferreira e frei João de São José, resultou em formações muito distantes daquelas esperadas. Isso porque as populações indígenas tinham, elas também, seus projetos e não assistiram passivamente à implementação das políticas portuguesas. Isso, porém, é tema de um estudo exclusivo... De uma outra história.

Referências bibliográficas

Fontes:

Impressas:

Annaes da Bibliotheca e Archivo Publico do Pará, Belém, t. 10, 1968.

Annaes da Bibliotheca e Archivo Publico do Pará, Belém, t. 7, 1913.

DIRECTORIO que se deve observar nas Povoaçoens dos Índios do Pará, e Maranhão em quanto Sua Magestade não mandar o contrário. In: MOREIRA NETO, C. de A. *Índios na Amazônia, de maioria à minoria (1750-1850)*. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 166-205.

FERREIRA, A. R. Diário da Viagem Filosófica pela Capitania de São José do Rio Negro. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, t. 48, v. 70, p. 1-234/ p. 63-65, 1885.

_____. Memória sobre os gentios Uerequena que habitam os Rios Içana e Xiê, afluentes do Rio Negro, Barcelos, 29/08/1787. In: CONSELHO FEDERAL DE CULTURA. *Viagem filosófica pelas Capitanias do Grão-Pará, Rio Negro e Cuiabá – memórias – antropologia*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1974. p. 72-73.

MENDONÇA, M C. de. *A Amazônia na Era Pombalina: correspondência inédita do governador e capitão-general do Estado do Grão Pará e Maranhão*, Francisco Xavier de Mendonça Furtado. Rio de Janeiro: IHGB, 1963. 3 v.

VIAGEM e visita do Sertão, em o Bispado do Gram-Pará em 1762 e 1763, escripta pelo Bispo D. Fr. João de S. José, monge beneditino. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, t. 9, p. 43-107, 179-227, 328-375 e 476-527, 1869.

Manuscritas:

Arquivo Histórico Ultramarino: 33 (3080); 38 (3568); 48 (4362); 49 (4511), (4523); 51 (4690), (4701); 53 (4839); 93 (7450).

Arquivo Público do Estado do Pará: 103 (46), (63), (65); 166 (84); 217 (19), (37), (51); 243 (19); 279 (14); 291 (232), (249); 306 (48), (161), (168), (207); 319 (54), (304); 319 (13), (167), (366), (385); 356 (20), (21), (25), (26), (68) (85), (97), (103), (140), (151), (259); 456 (237), (238); 466 (30), (35), (50), (54), (64), (89), (106), (127); 551 (14).

Biblioteca Nacional de Lisboa – Coleção Pombalina: 620 (208); 628 (81).

Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro: Seção de Manuscritos 21, 1, 9, 22° Título – “Agricultura”.

FERREIRA, A. R. Participação Geral do Rio Negro, e seu Território. Extrato do Diário da Viagem Filosófica pela Capitania de S. José do Rio Negro. Com a Informação do Estado Presente dos Estabelecimentos Portugueses no Sobredito Rio, nos Anos de 1785 e 86. Datada de Barcelos, 28 de Outubro de 1787; BN, SM, 21, 1, 9, 22° Título – “Agricultura”.

Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: lata 284, pasta 3, doc. 31; lata 284, pasta 3, documento 13.

Referências:

ACEVEDO MARIN, R. E. Agricultura no delta do rio Amazonas: colonos produtores de alimentos em Macapá no período colonial. In: _____. *A escrita da história paraense*. Belém: NAEA/UFGA, 1998. p. 53-91.

ALENCASTRO, L. F. de. A interação européia com as sociedades brasileiras, entre os séculos XVI e XVIII. In: COMISSÃO NACIONAL PARA AS COMEMORAÇÕES DOS DESCOBRIMENTOS PORTUGUESES. *Brasil nas vésperas do mundo moderno*. Lisboa: Quetzal Editores, 1991. p. 97-119.

_____. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ARNAUD, E. *Aspectos da legislação sobre os índios do Brasil*. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1973.

AZEVEDO, J. L. de. *Os jesuítas no Grão-Pará: suas missões e a colonização – bosquejo histórico com vários documentos inéditos*. Belém: Secretaria de Estado de Cultura, 1999.

BITTENCOURT, C. M. F.; SILVA, A. C. da. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. In: PRADO, M. L. C.; VIDAL, D. G. (orgs.). *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. p. 63-81.

COELHO, M. C. *A diligência do saber: uma viagem ilustrada pelo Brasil no século XVIII*. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, p. 73-143.

_____. A civilização da Amazônia – Alexandre Rodrigues Ferreira e o Diretório dos Índios: a educação de indígenas e luso-brasileiros pela ótica do trabalho. *Revista de História Regional* – Revista do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 149-174, inverno 2000.

_____. *Do sertão para o mar – um estudo sobre a experiência portuguesa na América, a partir da Colônia: o caso do Diretório dos Índios (1751-1798)*. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

DOBRÁNSKY, E. A. *No tear de Palas – imaginação e gênio no século XVIII: uma introdução*. Campinas: Papirus, 1992.

DOMINGUES, Â. *Quando os índios eram vassallos: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000.

DREYFUS, S. Os empreendimentos coloniais e os espaços políticos indígenas no interior da Guiana Ocidental (entre o Orenoco e o Corentino), de 1613 a 1796. In: CASTRO, E. V.; CUNHA, M. C. da. (orgs.). *Amazônia: etnologia e história indígena*. São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da USP/ FAPESP, 1993. p. 19-41.

FIGUEIREDO, L. R. A. *Barrocas famílias: vida familiar em Minas Gerais no século XVIII*. São Paulo: Hucitec, 1997.

FREYRE, G. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

HOLANDA, S. B. de. *Caminhos e fronteiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

HURLEY, J. Noções de história do Brasil e do Pará. Separata da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Paraense*, Belém, v. 11, p. 1-576, 1938.

KERN, A. A. Cultura européia e indígena no rio da Prata nos séculos XVI/XVIII. *Estudos Ibero-Americanos* – Revista do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 5-18, dez. 1993.

KIEMEN, M. C. *The Indian Policy of Portugal in the Amazon Region, 1614-1693*. Washington: The Catholic University of America Press, 1954.

MACLACHLAN, C. The Indian Directorate: forced acculturation in Portuguese America (1757-1799). *The Americas* – Publication of The Academy of American Franciscan History, Washington, v. 28, n. 4, p. 357-387, abr. 1972.

MAXWELL, K. R. *Marquês de Pombal: paradoxo do Iluminismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MONTEIRO, J. M. Vida e morte do índio: São Paulo colonial. In: MONTEIRO, John Manuel et al. *Índios no Estado de São Paulo: resistência e transfiguração*. São Paulo: Yancatu Editora & Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1984. p. 21-44.

_____. As populações indígenas do litoral brasileiro no século 16: transformação e resistência. In: COMISSÃO NACIONAL PARA AS COMEMORAÇÕES DOS

DESCOBRIMENTOS PORTUGUESES. *Brasil nas vésperas do mundo moderno*. Lisboa: Quetzal Editores, 1991a. p. 121-136.

_____. Escravidão indígena e despovoamento na América portuguesa: São Paulo e Maranhão. In: COMISSÃO NACIONAL PARA AS COMEMORAÇÕES DOS DESCOBRIMENTOS PORTUGUESES. *Brasil nas vésperas do mundo moderno*. Lisboa: Quetzal Editores, 1991b. p. 137-167.

NEVES, L. F. B. *Vieira e a imaginação social jesuítica – Maranhão e Grão-Pará no século XVII*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

PEREIRA, M. I. *Processo colonizador da Amazônia, no governo de Francisco Xavier de Mendonça Furtado*. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista, Franca, 1990.

PERRONE-MOISÉS, B. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, M. C. da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992. p. 115-132.

PORRO, A. *O povo das águas: ensaios de etno-história amazônica*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

PRADO JÚNIOR, C. *Formação do Brasil contemporâneo – colônia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1977.

PREZIA, B.; HOORNAERT, E. *Brasil indígena: 500 anos de resistência*. São Paulo: Editora FTD, 2000.

RAIOL, D. A. Catechese dos Índios no Pará. *Annaes da Bibliotheca e Archivo Publico do Pará*, Belém, t. 2, p. 117-183, 1968.

RODRIGUES, I. V. A política de Francisco Xavier de Mendonça Furtado no Norte do Brasil (1751-1759). *Oceano*, n. 40, p. 95-110, out./dez. 1999.

ROOSEVELT, A. C. Arqueologia amazônica. In: CUNHA, M. C. da. *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992. p. 53-86.

SAMPAIO, P. M. M. *Espelhos partidos: etnia, legislação e desigualdade na Colônia – Sertões do Grão-Pará, c. 1755 - c. 1823*. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

SCHWARTZ, S. B. *Burocracia e sociedade no Brasil colonial: a Suprema Corte da Bahia e seus Juízes: 1609-1751*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SOUZA, L. de M. e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

TEIXEIRA SOARES, Á. *O Marquês de Pombal*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

VINCENT, L. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

Endereço para correspondência:

Mauro Cezar Coelho

Faculdade de História, *campus* Universitário

Rua Augusto Correia, 1

Guamá – Belém-PA

CEP 66075-110

E-mail: mauroccoelho@yahoo.com.br

Recebido em: 13 nov. 2006

Aprovado em: 16 out. 2007

Das escolas mistas industriais ao grupo escolar

a educação do operário viabilizada na Companhia Taubaté Industrial (CTI) e divulgada pelo *CTI Jornal* (1937-1941)*

Mauro Castilho Gonçalves**

Resumo:

Este texto discute os editoriais, as matérias e os artigos sobre educação veiculados pelo *CTI Jornal*, órgão de imprensa lançado em 1937 pela Companhia Taubaté Industrial (CTI), fábrica de tecelagem criada em fins do século XIX, na cidade de Taubaté (SP). A análise do jornal foi pautada por um roteiro de caracterização que privilegiou as edições de 1937 a 1941, quando o primeiro número foi lançado (1937) e o Grupo Escolar da CTI inaugurado (1941). A pesquisa identificou que a fábrica defendeu um *ethos* específico, utilizando do discurso e das práticas educacionais, articulados com a mensagem católica, para dinamizar a produção e promover o civismo, a partir da disciplinarização do operário.

Palavras chave:

indústria; escola; imprensa; Igreja católica; operário.

* Pesquisa desenvolvida a partir da linha “Imprensa e instituições escolares” do grupo de pesquisa em “Educação regional: história e políticas” do Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté. Agradecemos a participação da aluna Luara Galvão de França.

** Mestre em educação: história e filosofia da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutor em “Educação: história, política, sociedade” pela PUC-SP.

From industry mixed-schools to school groups

the education of the employee rendered feasible
by Taubaté Industrial Company (CTI) and
published by press on the *CTI Journal* (1937-1941)

Mauro Castilho Gonçalves

Abstract:

This text aims to discuss editorials, news and articles related to education and published by press on the *CTI Journal* that was introduced in 1937 by Taubaté Industrial Company (CTI). CTI was a textile industry founded in the end of the nineteenth century in the city of Taubaté. The analysis of the journal was based on a characterization script that had privileged 1937 and 1941 editions. At this time the first edition was published (1937) and CTI School Group inaugurated (1941). From a categorization based on industry, school and church concepts, the search have identified that CTI have leveraged the disclosure of a specific *ethos* making use of the speech and educational practices well articulated with catholic messages to defend production, public spirit and discipline of the working class.

Keywords:

industry; school; press; catholic Church; worker.

Introdução

O presente texto é resultado da análise dos editoriais, das matérias e dos artigos nas áreas da educação técnica e escolar, divulgados pelo *CTI Jornal*¹, periódico criado pela Companhia Taubaté Industrial (CTI), no ano de 1937. A referida fábrica de tecelagem pertenceu à família Guisard, grupo político que exerceu grande influência na cidade de Taubaté, município localizado no Vale do Paraíba paulista. A investigação concentrou-se entre os anos de 1937, quando a primeira edição do jornal foi lançada, e 1941, quando o grupo escolar daquela fábrica foi inaugurado.

O recorte cronológico explica-se a partir da importância atribuída ao jornal pelos meios empresariais e operários do período. Além disso, vale ressaltar que a pesquisa apresenta e discute os projetos educacionais da referida fábrica, em especial suas escolas mistas e o grupo escolar da CTI, inaugurado em 1941, ano do cinquentenário daquele complexo fabril.

O foco da pesquisa residiu na interpretação dos posicionamentos políticos, culturais e educacionais veiculados por aquele órgão de imprensa. Vale destacar que o *CTI Jornal* não pertencia aos quadros da chamada imprensa operária, mas à iniciativa das elites empresariais que administravam a Companhia Taubaté Industrial, em parceria com o sindicato da categoria, composto por lideranças que, em geral, freqüentavam as páginas do jornal e contribuía para alimentar a pauta mensal.

O *CTI Jornal* foi criado para divulgar as iniciativas da fábrica nos campos da educação escolar, do lazer, da produção, do esporte, da habitação, da religião, dentre outros. O periódico possuía uma tiragem de aproximadamente 1.000 exemplares. Cerca de 800 eram distribuídos gratuitamente para os operários e os 200 restantes, para a diretoria e o conjunto de acionistas. Era dividido em seis seções: a médica, para divulgação de remédios, uma parceria entre a fábrica e os principais laboratórios; a social, coordenada por Emílio Amadei Beringhs; a técnica, com artigos e matérias direcionadas para a formação profissional dos operários; a seção de teatro e cinema, organizada por Guagyr B. Que-

1. A coleção completa encontra-se arquivada no Centro de Documentação e Pesquisa Histórica da Universidade de Taubaté.

rido; a de poesia e literatura, sob a supervisão de João Dias Monteiro e Lycurgo Querido; e, por último, a seção da história da CTI, chefiada por Victor Barbosa Guisard (cf. *CTI Jornal*, 15 abr. 1938, pp. 1 e 5).

A análise do jornal foi pautada por um roteiro de caracterização que privilegiou os dados de produção e circulação do periódico, veiculados em editoriais, matérias e artigos. Constatamos uma incidência importante de temas e questões relacionadas ao papel da fábrica na formação educacional, produtiva, moral e religiosa dos trabalhadores.

Nesse sentido, elegemos três categorias de análise, na tentativa de compreender os projetos educacionais e escolares efetivados pela direção da fábrica e divulgados pelo *CTI Jornal*. Tais categorias não esgotam a explicação da complexa realidade local e nacional que marcou aqueles anos de governo getulista. Utilizamos, para tanto, e de forma articulada, os conceitos de indústria, escola e Igreja, categorias entendidas para além de sua materialidade. Em outras palavras, tais conceitos foram utilizados para compreender o *ethos* implícito nas propostas educacionais e escolares projetadas pelas elites empresariais que dirigiam aquele complexo fabril.

O jornal e os projetos de educação e cultura

O conteúdo divulgado pelo jornal, no que se refere a matérias, posicionamentos e projetos educacionais, pautou-se pela articulação do discurso em favor da escolarização básica e técnica dos trabalhadores e a mensagem católica, no sentido de consolidar, entre os operários, práticas civilizatórias, baseadas na defesa da produção em larga escala, do civismo e da disciplina.

Um artigo escrito pelo articulista Benedito Pereira explicitou, de forma contundente, a lógica adotada pela equipe editorial:

Operários! Meus amigos! É preciso que tenhamos fé no futuro; não pensemos somente no presente. Trabalhem, porque quem nos dirige, soube e saberá dar valor àqueles que têm sabido, com seu esforço dinâmico, engrandecer Taubaté, este pedacinho do Brasil grandioso, Brasil dos Brasileiros, Brasil

Cristão. Em cada mente estão escritas estas palavras de fé que são: DEUS, PÁTRIA E FAMÍLIA [*CTI Jornal*, 15 dez. 1937, p. 7, grifos do original].

O discurso religioso presente em muitas edições do jornal e a defesa sistemática do catolicismo pelos principais articulistas, dentre eles o bispo diocesano e outros representantes da hierarquia e do laicato, levou-nos à hipótese da existência, na cidade, de uma aliança político-cultural entre o empresariado que apostou no projeto CTI e a Igreja local. A formação política, social e escolar do operariado tornou-se, para essa aliança, peça fundamental.

A participação da Igreja católica nos projetos idealizados pela direção da CTI ficou evidenciada em várias passagens do referido jornal. Podemos destacar uma matéria divulgada na edição de julho de 1938, quando o padre Moraes Junior divulgou seu parecer acerca do trabalho empreendido pelos empresários que apostaram naquele projeto fabril. Para ele,

Não há maior felicidade que notar nos Relatórios Industriais uma preocupação pela felicidade dos operários. Ainda são poucas as fábricas e as indústrias que consideram seus operários como verdadeiros cooperadores das suas aquisições e dos seus progressos [...] Aliás, o sr. Félix Guisard, o homem que fez sua ascensão na riqueza, por uma energia admirável e um caráter de diamante, em uma palestra amiga, no seu modesto escritório, afirmava-nos: “Padre, precisamos nos capacitar de que o operário é um homem como nós, tem seus direitos, a sua dignidade e a responsabilidade de sua família...” [...] Isso é belo e enche o coração de grande esperança. E a C.T.I. vai provando que vagarosamente se pode fazer muita coisa [*CTI Jornal*, 20 jul. 1938, p. 3].

Outras evidências da participação da Igreja local no cotidiano da CTI foram encontradas no corpo do nosso objeto de pesquisa. A matéria intitulada “Um ato de piedade cristã – 1ª comunhão dos alunos da Primeira Escola Industrial Mista da Cia. Taubaté Industrial” mostra-nos o quão valioso era para a Igreja local estar vinculada às iniciativas do empresariado da cidade e, ao mesmo tempo, revela-nos a preocupação dos dirigentes da fábrica em não descartar a aliança com a hierarquia católica.

A celebração religiosa foi presidida pelo bispo diocesano dom André Arcoverde. Em sua preleção, o religioso fez menção à luta incessante da Igreja contra as chamadas ideologias negativas que impediam o crescimento saudável dos cristãos. Alertou o público sobre os perigos do comunismo e não poupou esforços no sentido de saudar as lideranças empresariais, em especial a família Guisard, responsável pela iniciativa da criação da primeira escola mista industrial e da formação religiosa de seus alunos:

O nosso querido e piedoso Bispo, num templo literalmente cheio, deu mostra da energia com que ele luta para evitar que o grande rebanho seja contaminado das ideologias perniciosas que invadem o mundo, transformando os homens em feras [*CTI Jornal*, 15 ago. 1938, p. 3].

Não menos importante foi o discurso proferido pela aluna Giselda Corbani, que saudou os colegas e a professora Odette Guisard, defendendo os valores cristãos e a perspectiva religiosa adotada por aquela escola industrial:

Nossos corações pulam mais alegres que nunca, e a vossa vinda aos pés de Jesus, pela vez primeira, certamente que nos deixam várias impressões agradáveis: a orientação cristã de vossa escola e da fábrica em que vossos queridos pais mourejam honradamente [...] Viva a Escola Operária da CTI! Viva a Religião Católica! Viva O Exmo. Sr. Bispo! Viva o Revmo. Vigário Pe Cícero! [*CTI Jornal*, 15 ago. 1938, p. 3].

A presença de integrantes da hierarquia católica e do laicato militante nas páginas do *CTI Jornal* não era pequena. Em várias edições, o bispo diocesano sinalizou sua estreita relação com a direção da fábrica e sua preocupação com a formação religiosa e moral dos trabalhadores. Quase sempre sua inserção refletia o posicionamento político da Igreja em relação ao comunismo.

Em uma das mais importantes passagens, o bispo diocesano saúda o governo pela coragem no enfrentamento contra a tentativa de instalação, no país, do regime soviético. Criticava a Intentona Comunista, movi-

mento político que fora liderado por Luís Carlos Prestes, em 1935. Ao mesmo tempo em que tecia elogios ao Governo Vargas, o bispo saudava o quarto aniversário de existência do *CTI Jornal*. Segundo dom André Arcoverde:

O *CTI Jornal*, mantendo-se neste plano de doutrinação da classe, contra as idéias anticristãs, cumpre o dever sagrado de preservar essa mesma classe do maior dos males, e dar-lhes a segurança da disciplina e da harmonia, que lhes serão indispensáveis em qualquer ocasião de defesa dos interesses justificados do operariado. Deus lance sobre o operariado suas bênçãos, e conserve sempre eficiente no seio da classe, o *CTI Jornal*, por tal forma, que nele o operário encontre sábios conselhos, orientação e defesa [*CTI Jornal*, 15 set. 1940, p. 1].

As escolas mistas e o projeto educacional da fábrica

As celebrações litúrgicas, liderada pela alta hierarquia da diocese de Taubaté e outras ações da Igreja local no trato da formação religiosa e moral dos trabalhadores, revelam-nos o interesse da direção da fábrica em investir na formação religiosa, articulada com a formação escolar básica, pois se tratava da primeira comunhão dos alunos da primeira escola industrial mista da CTI, inaugurada em setembro de 1937. O *CTI Jornal* anunciou o empreendimento educacional em parceria com o governo do estado de São Paulo, projeto destinado aos filhos dos operários da CTI:

Foi motivo de justa satisfação para todos que labutam na C.T.I. o gesto altamente significativo do Governo do Estado criando a 1ª Escola Mista destinada aos filhos de operários desta Cia. A 1ª Escola Mista já está funcionando provisoriamente à Rua Padre Carlos, em prédio recém-construído, sendo esta uma instalação provisória visto como a diretoria da C.T.I. já tem em estudos o projeto do prédio destinado ao Clube dos Operários da C.T.I. que compreende dentre outras coisas: 2 amplas salas de aula para 40 alunos cada dotada de

todos os requisitos da moderna pedagogia e onde poderão receber instrução primária, em dois turnos, 4 classes com 160 crianças. A professora srta. Odete Barbosa Guisard foi nomeada para reger a sala [...] Aos alunos serão fornecidos uniformes e um copo de leite diário [*CTI Jornal*, 15 set. 1937, p. 5].

A segunda escola mista industrial foi inaugurada um ano depois. Na edição de 15 de agosto de 1938, o *CTI Jornal* divulgou a criação de mais esse empreendimento educacional, reivindicado pela direção da fábrica à Secretaria da Educação e da Saúde Pública, na ocasião dirigida por Álvaro de Figueiredo Guião.

Guardadas as proporções de conjunturas e objetos de pesquisa, esse dinamismo verificado nas ações da CTI em criar escolas mistas pode ser analisado a partir da perspectiva do historiador inglês E. P. Thompson (1998) que, no artigo “Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial”, defende a idéia segundo a qual a escola serviu para treinar a aquisição do hábito do trabalho e a incorporação mental e moral do tempo disciplinado.

Segundo Thompson, em meados do século XVIII, o reverendo inglês J. Clayton denunciava a situação de crianças que perambulavam pelas ruas de Londres e “elogiava as escolas de caridade por ensinarem o trabalho, a frugalidade, a ordem e a regularidade” (Thompson, 1998, p. 292). As escolas, nesse sentido, tornavam-se espetáculos da ordem e, uma vez dentro dos portões da escola, a criança entrava no novo universo do tempo disciplinado (cf. Thompson, 1998, p. 292).

Para esse autor, com a emergência da indústria, o tempo da mercadoria passou a ocupar, em várias regiões da Inglaterra, um espaço privilegiado, diferenciando-se em essência do tempo da economia familiar. O relógio, artigo de luxo por muito tempo, passou a regular os novos ritmos da vida industrial. Para Thompson, à medida que os trabalhadores melhoravam sua condição socioeconômica, a aquisição do relógio tornava-se hábito nesse grupo social.

Na esteira desse historiador, o que nos interessa não são as mudanças técnicas levadas a cabo pela introdução de um novo maquinário para a produção dos bens de consumo, mas como tais mudanças foram experimentadas e como novas práticas sociais emergiram no interior do

espaço urbano. Nesse sentido, o processo de escolarização, articulado com a formação religiosa dos operários e de seus filhos, tornou-se peça fundamental em favor da emergência de um novo *ethos*, pois a introdução da disciplina do trabalho, desde a tenra idade, possibilitaria, segundo Thompson, a incorporação do relógio moral (idem, p. 295).

É o que Geraldo de Oliveira, um dos principais articulistas do jornal, militante católico e secretário do Sindicato dos Operários em Fiação e Tecelagem de Taubaté, defendeu no artigo intitulado “A infância proletária e o ensino profissional”. Segundo Oliveira, as crianças necessitam receber, desde muito cedo, os primeiros ensinamentos para que incorporem as principais noções da moral e da cultura. Para tanto, o investimento do empresariado na formação técnica, por intermédio de escolas profissionalizantes, seria o melhor caminho a ser traçado como projeto aos herdeiros do operariado.

A perspectiva católica presente no conjunto do jornal articulou-se com o tema da instrução profissional. Em várias edições, como nesse artigo de Geraldo de Oliveira, discutiram-se as relações entre a infância proletária e o ensino profissional. Segundo o articulista, a classe operária, “bem instruída e melhor guiada”, transformar-se-ia no orgulho da nação. O investimento na formação da criança seria, portanto, o caminho mais viável para gerar o “novo homem” no futuro (*CTI Jornal*, 15 out. 1938, p. 5).

Como é sabido, o projeto de expansão das instituições profissionalizantes não estava descartado pela pauta política do Estado Novo liderado por Getúlio Vargas. Nesse período, o ministro da Educação, Gustavo Capanema, desenhava uma proposta de reforma educacional que conduziria o ensino técnico-profissionalizante para outros patamares. Aliás, vale ressaltar, momento em que a Companhia Taubaté Industrial estava em plena ascensão.

As edições do *CTI Jornal*, de forma contundente, anunciavam o incondicional apoio às políticas estadonovistas, em especial, aquelas vinculadas ao campo da educação escolar e técnica². Até mesmo a direção

2. Em longo artigo na edição de 15 de agosto de 1938, Geraldo de Oliveira defendeu incondicionalmente o projeto político do Estado Novo, argumentando que Getúlio

do Sindicato dos Operários em Fiação e Tecelagem de Taubaté aderiu à onda getulista.

No dia 14 de janeiro de 1939 foi inaugurado, em solenidade que reuniu na sede da entidade os dirigentes empresariais e sindicais, o retrato de Getúlio Vargas. Em discurso, o secretário-geral da corporação, Geraldo de Oliveira, afirmou “ser o sindicato um órgão de cooperação e harmonia e nunca o estúpido propugnador da luta de classes” (*CTI Jornal*, 15 fev. 1939, p. 9).

O longo período por que Capanema ocupou o Ministério da Educação serviu para consolidar no país uma etapa decisiva na formulação de uma política educacional que pudesse espraiar-se por todo território nacional. Esse era o grande objetivo dos intelectuais e técnicos que assessoram Capanema no ministério. A idéia nacionalista presente no projeto foi a marca getulista em tempos de Estado Novo. Em 1937, o Conselho Nacional de Educação encaminhou a Capanema o texto final do Plano Nacional de Educação. Nele, a educação moral e cívica ocupou um espaço privilegiado, com uma regulamentação detalhada:

Ela deveria ser ministrada em todos os ramos de ensino [...] Ela deveria ter uma parte teórica, que trataria dos fins, da vontade, dos atos do homem, das leis naturais e civis, das regras supremas e próximas da moralidade, das paixões e da virtude; e uma parte prática, que incluía desde o estudo da vida de “grandes homens de virtudes heróicas” até o trabalho da assistência social, que ensinasse aos alunos “a prática efetiva do bem” [Schwartzman, Bonemy & Costa, 2000, p. 199, grifos do original].

Seguindo o receituário do getulismo, a CTI não poupou esforços no sentido de investir na educação cívica e moral dos operários e de seus filhos. Esse trabalho transcendia os empreendimentos escolares, como as escolas mistas industriais e o grupo escolar, inaugurado em 1941. O projeto da fábrica consistia em ampliar sua atuação para além das máquinas.

Vargas conseguira a real aproximação das classes sociais e a certeza da luta do governo pela consolidação do ensino profissionalizante no país (*CTI Jornal*, 15 ago. 1938, p. 5).

A preocupação residia no âmbito da cultura: era necessário investir em dispositivos que possibilitassem a incorporação de novos modelos e práticas, para assegurar a hegemonia da indústria. No ápice de sua produção, aliada a uma conjuntura política favorável, parte do empresariado taubateano, concentrado na CTI, buscou atender não somente aos herdeiros do operariado, mas, especialmente, àqueles que, cotidianamente, participavam do processo produtivo. Para tanto, as atividades de lazer passaram a integrar o roteiro de ação das diferentes esferas diretivas da fábrica.

Benedito M. Pereira, em artigo publicado na edição de 15 de dezembro de 1937, recorda nomes e personalidades que contribuíram na organização e no aprimoramento das atividades lúdicas promovidas pela fábrica: Virgílio de Barros, Manoel de Campos, Astério Braga, Orestes Marcondes, dentre outros, artistas que animavam a platéia operária desempenhando papéis em comédias, dramas etc. (*CTI Jornal*, 15 dez. 1937, p. 7).

Além desses espetáculos, os dirigentes da empresa promoviam o *cinema na fábrica*, organizado por Emílio Amadei, a partir da seleção previamente efetuada por Alberto Guisard. Filmes como *Os mistérios de New York*, *Barrabás*, *Os miseráveis*, *Conde de Monte Cristo* eram projetados para os trabalhadores. Benedito Pereira, entusiasticamente, concluiu seu artigo invocando Deus, a pátria e a família, sustentáculos, segundo o autor, do “Brasil Cristão” (*CTI Jornal*, 15 dez. 1937, p. 7).

Os projetos educacionais e seu impacto na cidade

Educação, religião, lazer e cultura estavam presentes de forma acentuada no projeto de convencer o operariado a engajar-se na luta em favor da construção de uma nação cristã. O jornal, objeto de nossa análise, transformou-se no principal veículo de divulgação da mensagem e dos empreendimentos das elites empresariais da CTI, além do púlpito das igrejas.

Os empreendedores aglutinados no projeto da Companhia Taubaté Industrial, além de sua inserção na lógica das novidades técnicas que abatiam o mercado da tecelagem naquela ocasião, preocuparam-se com a formação ideológica, moral e religiosa dos operários e de seus filhos.

Nessa linha de raciocínio, vale lembrar os posicionamentos de Gramsci (2001) acerca do fenômeno americanismo/fordismo, que, para além das transformações do processo de trabalho, toda vida social deveria ser privilegiada pelos industriais, por intermédio do investimento em instrução, recreação e assistência social.

No caso específico da dimensão lúdica, a CTI operou na esfera das subjetividades dos operários e seus familiares. O lazer não era disposto isoladamente pela direção da fábrica. Possuía uma estreita relação com a saúde do trabalhador e com sua capacidade de produção. Não por acaso, foi construída uma colônia de férias, na cidade de Ubatuba, litoral norte do estado de São Paulo. As manchetes e matérias divulgadas pelo *CTI Jornal* dão mostras do audacioso projeto da família Guisard em proporcionar aos trabalhadores da fábrica, anualmente, a oportunidade de usufruir um período de lazer nas praias do litoral norte paulista.

No dia 15 de junho de 1938, o jornal divulgou a seguinte manchete: “Junho... Férias... Ubatuba”, argumentando que

[...] solucionada desta forma, o meio da concessão das férias, uma outra idéia animou os diretores da C.T.I., que foi a de se escolher um lugar adequado, onde os operários, além do descanso, pudessem alcançar algo de melhor para sua saúde, e para lhes reanimar as forças [...]³.

A assistência social foi outro setor não menos importante na formação da consciência operária. A creche, a farmácia popular, a habitação operária, dentre outras iniciativas, foram vistas pela direção da fábrica como imprescindíveis na disciplinarização dos trabalhadores⁴.

A cidade de Taubaté, em função das transformações socioeconômicas e seu lugar geográfico privilegiado na região do Vale do Paraíba, favorecia um fluxo migratório, especialmente das pequenas cidades vizinhas,

-
3. O *CTI Jornal*, em edições posteriores, especialmente nos meses de junho, julho e agosto, divulgou a colônia de férias localizada na cidade de Ubatuba (*CTI Jornal*, 20 jul. 1938, p. 4; 15 jun. 1940, p. 3; 16 jul. 1940, p. 6; 15 jun. 1941, p. 3; 26 jul. 1941, p. 5; e 22 ago. 1941, p. 8).
 4. Sobre a creche e a farmácia da CTI, conferir artigo assinado por Roberto Breterick, na edição de 15 de dezembro de 1937 (p. 5) do *CTI Jornal*.

do sul de Minas Gerais e do litoral norte paulista. A CTI habilitou-se no acolhimento de trabalhadores interessados numa nova opção de trabalho. Os menos favorecidos encontravam nos cortiços a opção de moradia mais eficaz, população, segundo os editoriais e as matérias do jornal, infeliz e abandonada pelos poderes responsáveis.

Nesse caso, coube à direção da fábrica o desenho de um projeto de habitação popular que permitisse acolher seus trabalhadores. Uma outra lógica urbana foi considerada pela engenharia contratada: a vila operária, direcionada para homogeneizar, inclusive, o itinerário dos trabalhadores. A planta, confeccionada por Urbano Pereira, explicita a intenção da fábrica em construir, de forma homogênea, um cenário urbano próximo às instalações do complexo fabril.

O engenheiro Urbano Pereira compunha a direção da chamada Companhia Predial de Taubaté, responsável, à época, pela remodelação urbana da cidade. O *CTI Jornal* divulgou em suas páginas a relação profissional estabelecida entre a referida construtora e a CTI. Além da responsabilidade junto aos setores economicamente favorecidos da cidade, a construtora foi contratada pela fábrica para desenhar um projeto habitacional popular, destinado, exclusivamente, aos trabalhadores da Companhia Taubaté Industrial. Senão vejamos:

Inegavelmente tem sido a Companhia Predial de Taubaté uma benfeitora com que conta a nossa cidade. Deve-se quase exclusivamente a ela a remodelação urbana por que Taubaté está passando. Belos e elegantes prédios se erguem aqui e acolá dando graça e remoçando nossa velha Taubaté. Mas se por um lado ela constrói prédios de grande valor e de beleza extraordinária, não se descurou a Companhia Predial de Taubaté dos pequeninos, dos que não podem construir prédios e que entretanto tem vontade de viver com mais higiene [...] [*CTI Jornal*, 15 dez. 1937, p. 6].

Um ousado projeto de desenhar uma nova configuração habitacional para seus operários foi colocado em prática nesse período e amplamente divulgado pelo *CTI Jornal*. Numa edição anterior, esse veículo porta-voz das iniciativas da direção da fábrica apresentou um editorial nessa direção: “Guerra ao cortiço – Sanear é obra divina” (idem, pp. 1 e 5).

Para as elites políticas e letradas que detinham a hegemonia cultural e educacional na cidade, o trabalho de sanear, higienizar e educar a classe trabalhadora era urgente. A obra redentora era preconizada a partir de um discurso que supervalorizava a ação educacional/religiosa sobre a massa proletária. A lógica presente no discurso anunciado pelo *CTI Jornal* compunha o repertório do ideário de civilizar aqueles setores sociais deseducados:

[...] Voltamos nossos olhos para uma parcela grande do operariado urbano e rural taubateano, desprovido do menor conforto material, paupérrimo também de instrução e com apagados sinais de educação [...] Esta é a nossa lendária Taubaté, infestada de cortiços imundos, sem laivos de higiene, onde muitos infelizes se depauperam psiquicamente e se extinguem espiritualmente, dia a dia, hora a hora, minuto a minuto [...] Vegetando nesses mocambos de senzalas cafres ressuscitadas, as vezes em pontos quase centrais da nossa terra, os seus habitantes geralmente atravessam pela vida quase num primitivismo de causar a mais amarga piedade humana, como entes das furnas da idade da pedra [...] [idem, p. 1].

A solução, segundo o editorial, estava na remodelação urbana que, naquela conjuntura, fazia parte dos planos da Companhia Industrial de Taubaté, assim como de outras instituições da cidade, a saber: a Companhia Predial de Taubaté, construtora responsável pela edificação de casas e de prédios comerciais, e a Cúria Diocesana, que, pela ação de suas lideranças eclesiásticas, loteou terrenos pertencentes à Igreja para a construção de casas populares⁵.

Nesse sentido, podemos reafirmar a aliança entre o empresariado urbano e a hierarquia católica, preocupados em viabilizar um projeto educacional e cultural que priorizasse ações voltadas para o cotidiano dos trabalhadores e de suas famílias:

5. Sobre essa questão conferir nossa tese de doutorado intitulada *Cidade, cultura e educação: o projeto de modernização conservadora da Igreja católica, em Taubaté, em meados do século XX*, defendida, em 2003, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP.

[...] Louvando e dando nosso maior apoio moral às iniciativas que se vem observando ultimamente em Taubaté; da C.T.I. que promoverá dentro em pouco a construção de 300 casas para operários, da Cia Fabril de Juta que está rasgando os alicerces dos seus primeiros 200 prédios, da Cia Predial que iniciará sua vila operária com 60 casas e da Cúria de Taubaté, que ao que nos informa vai lotear a grande área de terreno que circunda o solar de tradição religiosa taubateana que é convento de Santa Clara [...] [idem, p. 5].

À guisa de conclusão: o grupo escolar como projeto-síntese

Como vimos, não menos importante foi a participação da Igreja local na articulação desses projetos, em especial no que se refere à estruturação do sistema escolar da fábrica. Destacamos, igualmente, a participação, como articulistas, de membros da hierarquia católica e do laicato militante no jornal e a preocupação da direção editorial em divulgar realizações católicas, como festas religiosas, procissões e celebrações de primeira comunhão dos alunos matriculados no sistema de instrução patrocinado pela Companhia Taubaté Industrial. A presença católica no conjunto do jornal articulou-se, portanto, com o tema da formação escolar das crianças.

A CTI, desde a emergência do projeto preconizado por Getúlio Vargas, em especial acerca da massificação do ensino e a formação técnica dos trabalhadores, preocupou-se em instituir, no interior da fábrica, um sistema de escolas mistas industriais para a formação dos filhos dos seus funcionários. Esse trabalho contou com o apoio de representantes do Executivo estadual, bem como de membros da hierarquia católica com influências políticas junto aos poderes públicos.

A grande realização no sentido de promover a escolarização básica aos filhos dos operários deu-se com a criação, em 1941, do grupo escolar da CTI, cuja inauguração foi motivo de regozijo expresso nas páginas do *CTI Jornal*. Alguns anos antes, o jornal divulgou aos seus leitores que tal projeto já fazia parte dos planos da direção da fábrica (*CTI Jornal*, 15 set. 1939, p. 3).

Em 1939, com a inauguração da terceira escola mista industrial, os dirigentes preconizavam a reunião das três instituições num único grupo. Na edição de 14 de março de 1941, o *CTI Jornal* divulgou a concretização do projeto. O Grupo Escolar da Companhia Taubaté Industrial, enfim, seria edificado à Rua América, próximo à fábrica (*CTI Jornal*, 14 mar. 1941, p. 8).

A unificação das “escolas da CTI”, como eram conhecidas, deu-se numa conjuntura favorável. A direção da fábrica apoiava incondicionalmente a política de Vargas. Além disso, a fábrica comemorava seus 50 anos de existência. Dentre as realizações da Companhia Taubaté Industrial, destacou-se o grupo escolar, inaugurado, como vimos, em 1941:

[...] Dirigem-se os presentes para o local onde se ergue o majestoso edifício do grupo escolar, prova evidente dos esforços dos diretores ceteienses em prol da alfabetização dos filhos dos operários [...] O revmo. Padre Almeida Moraes procede a benção do prédio enquanto os presentes percorrem as vastas dependências daquela casa, onde muitas e muitas crianças irão buscar as luzes da instrução [...] [*CTI Jornal*, 15 jun. 1941, p. 14].

Discursaram na inauguração Félix Guisard, presidente da Companhia Taubaté Industrial, Álvaro Marcondes de Mattos, prefeito municipal, Lafayette Rodrigues Pereira, delegado regional de ensino e, por fim, o representante dos operários e da redação do *CTI Jornal*, Dias Monteiro. Todos os pronunciamentos buscaram elevar o sentido patriótico da ocasião. Para eles, a escola seria o baluarte da civilização, da modernidade e do progresso.

O último discurso merece uma atenção especial. O representante dos operários, num ato de adesão às realizações efetuadas pela direção da CTI, teceu elogios àquela alternativa educacional e instrucional para os filhos dos trabalhadores, não poupando esforços na direção de elevar o Estado Novo como o principal responsável pela efetivação daquilo que acontecia na cidade naquele momento:

[...] Temos um Grupo Escolar para os filhos dos operários. Estamos satisfeitíssimos com esse grande melhoramento que somente a democracia plantada

pelo Estado Novo, nos seus nobres ideais, faria realizar [...] Em nome dos operários e em meu próprio nome é que eu vos falo. Sou uma pequenina parcela da grande massa obreira dessa poderosa indústria que foi a precursora do progresso do Vale do Paraíba [...] Em meu nome e em nome de todos os meus companheiros agradeço à família Guisard e aos demais membros da Cia. Taubaté Industrial a dádiva inestimável deste Grupo que é a pérola mais brilhante do grande diadema que enfeita estas festas comemorativas [...] [CTI *Jornal*, 15 jun. 1941, p. 15].

Diante dessas considerações, pode-se afirmar a sólida articulação entre os pilares que sustentaram os diferentes projetos da Companhia Taubaté Industrial. Educação, indústria e religião transformaram-se na tríade que sustentou ações efetuadas no campo da formação de uma nova classe operária, por intermédio da aliança constituída entre os setores influentes da Igreja católica local e parcelas do empresariado urbano.

Para tanto, as escolas mistas industriais, que durante o período Vargas foram criadas pela direção da CTI, e, posteriormente, o grupo escolar, tornaram-se elementos aglutinadores do projeto civilizatório levado a efeito pelos sujeitos que lideraram tais realizações, no sentido de viabilizar sua hegemonia no coração da cidade.

Referências bibliográficas

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GONÇALVES, M. C. Cidade, cultura e educação: o projeto de modernização conservadora da Igreja católica, em Taubaté, em meados do século XX.. 236 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SCHWARTZMAN, S., BONEMY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/Fundação Getúlio Vargas, 2000.

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

Endereço para correspondência:
Mauro Castilho Gonçalves
Centro de Documentação e Pesquisa Histórica da Universidade de
Taubaté
Rua Expedicionário Ernesto Pereira, 120
Taubaté-SP
CEP 12030-320
E-mail: castilho@unitau.br

Recebido em: 30 abr. 2007

Aprovado em: 31 mar. 2008

Ser Stella

um estudo sobre o papel da mulher e da educação feminina na Juiz de Fora do início do século XX

Ana Luiza de Oliveira Duarte Ferreira*

Resumo:

O presente artigo dedica-se à análise de fontes disponíveis na Biblioteca do Colégio Stella Matutina, referentes aos primeiros anos de funcionamento da instituição em Juiz de Fora (MG). Concentra-se em estabelecer relações entre a conjuntura histórica local, e a conjuntura histórica brasileira, no início do século XX; assim como entre o papel social cabível a e exercido pelas mulheres e pelos homens do dito período. A intenção é apresentar tanto as normalistas como as irmãs-professoras como elementos sociais integrados num processo educacional religioso que não esteve baseado apenas em princípios e práticas arcaicas. É apresentá-las como personagens que participaram ativamente, dentro dos limites de suas possibilidades, da modernização das concepções de ensino então em voga.

Palavras-chave:

história regional; história das mulheres; história da educação.

* Mestre pelo programa “História, Cultura e Poder”, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Being Stella

a study about the woman's role and female education in Juiz de Fora city in the beginning of the 20th century

Ana Luiza de Oliveira Duarte Ferreira

Abstract:

This article deals with the analysis of available sources that were got from Stella Matutina School Library, referring to the first years of the institution in Juiz de Fora – Minas Gerais State. It concentrates itself to have relationship between the local historical conjuncture, and the Brazilian historical conjuncture in the beginning of the 20th century as well as the social part, appropriate and practiced by women and men at that time. The purpose is to present as the normalistas as nun-teacher like social elements integrated into a religious educational process that wasn't based only in archaics values and practices. The purpose is present these women to take parte in an active interest, inside the limits of their possibilities, the conception's modernization of education in vogue

Keywords:

regional history; women's history; history of education.

Introdução

O presente artigo inclui-se no campo historiográfico a que se convém chamar “história da educação”. Entretanto, tendo em vista proposições inovadoras apresentadas, desde a década de 1960, no que diz respeito ao *modus operandi* de todo pesquisador interessado no estudo do passado, busca formular perguntas e esboçar respostas que extrapolam a tradicional noção de “história da educação”, a qual reduz esse campo ao que se poderia intitular, mais precisamente, de “história das idéias educacionais”.

Isso quer dizer que, embora julgue, particularmente, de grande interesse o estudo das proposições teóricas formuladas por intelectuais das mais diversas épocas, no que diz respeito à idéia de “educação”, volto-me, por ora, a pensar acerca de outras problemáticas que aparecem associadas ao que defino como “práticas educativas”. Neste estudo, portanto, “educação” passa a ser compreendida como uma construção social, política, cotidiana.

Daí a necessidade de trabalhar com uma “história das políticas educacionais”, em diálogo com uma “história cotidiana das escolas”. Sendo assim, de um lado, faz-se mister avaliar os mais diversos modelos de currículos e/ou programas propostos, oficialmente ou não, para a formação de crianças e jovens, pelas inúmeras organizações políticas (são temas pertinentes o ensino feminino, a idéia de obrigatoriedade ou não do ensino, a noção de ensino público gratuito, o ensino especial, as disciplinas julgadas mais importantes, os métodos de avaliação e de controle da indisciplina, a formação dos professores e/ou profissionais ligados à tarefa educacional). Por outro lado, é também relevante buscar perceber os hábitos mais corriqueiros relacionados ao ensino, sociabilidades estabelecidas, conteúdos simbólicos implícitos.

Ciente disso, neste estudo realizo um exercício de reflexão sobre o papel da mulher nas três primeiras décadas do século XX e volto-me em particular à questão da importância e do significado conferido, nessa conjuntura, à formação educacional feminina. Compartilhando, contudo, de uma perspectiva de análise que encara o “feminino” como conceito fluido, que se estabelece em conformidade com os mais diver-

os fatores socioculturais e também econômicos, proponho um recorte temático mais bem definido: meu estudo preocupa-se especificamente com a localidade de Juiz de Fora e com as alunas e professoras de cursos católicos privados, em geral pertencentes, elas, a famílias de condições financeiras mais estáveis.

Na primeira parte deste artigo, discuto o instrumental teórico e empírico que baliza minhas reflexões e apresento as fontes primárias, que são a pedra fundamental de meu trabalho. Na segunda, mergulho diretamente na Juiz de Fora dos primeiros momentos do século passado; na terceira, trato de projetos educacionais “modernos”, na cidade; e na quarta enfoco, no contexto juizforano, especificamente a formação/educação das futuras mães de família ou futuras irmãs de caridade, destacando questões tais como: o modelo de ensino católico, as proposições pedagógicas predominantes na época, as perspectivas profissionais das alunas formadas no Colégio Stella Matutina.

Nesse exercício inicial com as ditas fontes não pretendo apresentar soluções; restrinjo-me a levantar questões gerais e apontar possíveis abordagens e temáticas a serem posteriormente trabalhadas. Mais do que isso: minha meta é demarcar os limites do objeto, apontar o que identifica e diferencia as mulheres (alunas e professoras) envolvidas no projeto educacional do Colégio Stella Matutina do referido momento histórico.

Estratégias de pesquisa e opções metodológicas

Em sua obra *Miséria da teoria* o historiador inglês Edward Thompson traça uma definição daquilo que ele chama “lógica histórica”, fator essencial que, a seu ver, diferenciaria a história dos demais campos do saber convencionalmente classificados como “ciências humanas”: qualquer estudo na área historiográfica, em específico, para o autor, deveria necessariamente ser pautado na articulação ente dois elementos – a teoria e a empiria (Thompson, 1981, pp. 47-62).

Compartilhando tal perspectiva, atendo-me, inicialmente, ao longo desta primeira parte, a discutir possíveis abordagens metodológicas do

tema em estudo; e também refletir diretamente sobre os vestígios deixados pelos homens e mulheres envolvidos no processo em análise (as fontes primárias), fundamentando, assim, os caminhos a serem por mim trilhados mais adiante.

O regional e o nacional: “tramas e nós”

Desde a década de 1970 é marcante a influência da historiografia francesa nas produções acadêmicas nacionais. Isso porque, a partir de então, foi por nós incorporada uma série de inovações há muito trabalhadas pela chamada *École des Annales*, tanto no que diz respeito aos recortes temáticos e temporais, quanto à metodologia, ao tipo de enfoque, aos objetos e às fontes pesquisadas – é, assim, portanto, que o período republicano aparece em nossas academias como nova grande preocupação, as abordagens interdisciplinares ganham vulto, a antropologia torna-se importante referencial, os excluídos da história tradicional conquistam espaço, e o trabalho com fontes não oficiais (como fotografias, relatos orais, artigos de jornal) adquirem credibilidade e legitimidade entre os especialistas. Soma-se a isso o fato de que a influência de estudos desenvolvidos por pesquisadores europeus e a possibilidade de análise de fontes documentais catalogadas em arquivos históricos locais espalhados por todo o país, aliadas à multiplicação de nossos programas de pós-graduação, fez crescer e enriquecer mais uma área de interesse: o estudo das experiências históricas *regionais* (Arruda & Tengarrinha, 1999, pp. 77-80).

Inúmeros pesquisadores questionam, entretanto, os possíveis problemas decorrentes de uma abordagem reduzida no espaço. Quando da publicação de seu livro *Montaillou*, em 1975, por exemplo, Emmanuel Le Roy Ladurie, um dos mais ilustres representantes dos *Annales*, foi firmemente criticado. Estudo inovador à maneira antropológica, pretendia recuperar a realidade cotidiana dos camponeses de uma pequena aldeia francesa por meio dos depoimentos deixados por eles em registros inquisitoriais; porém, aos olhos de grande parte dos especialistas, falhava em não traçar os vínculos entre os hábitos e posturas daquela gente com os de um grupo social mais amplo e abrangente (Burke, 1997, pp. 95-

97). Citamos, a seguir, a título de exemplo, as impressões do historiador inglês Peter Burke acerca da dita obra:

Nenhuma comunidade é uma ilha, nem uma aldeia de montanha como Montaigne. Suas conexões com o mundo exterior, tão distante quanto a Catalunha, emergem claramente do próprio livro. O problema permanece: Que unidade maior representa a aldeia? É uma gota de que oceano? [idem, p. 97].

Contudo, da mesma forma que Burke em sua crítica declara e torna evidente a fragilidade de um trabalho que não busca os vínculos do regional com um sistema geral ao qual pertença, ele acena também para a possibilidade de que estudos sobre questões locais se revistam de uma série de elementos positivos. Seria consenso na historiografia, por exemplo, em primeiro lugar, o fato de o historiador, trabalhando um recorte mais preciso, ter a chance de acesso à quase totalidade das fontes relativas ao seu objeto, e a chance de, sozinho, abarcá-las todas. Além do mais, pode-se ainda acompanhar os desdobramentos de seu tema ao longo de um período mais amplo, analisando rompimentos e continuidades. Por fim, fazendo uso de um método comparativo, chegar à elaboração de um quadro de relações entre o geral e o particular; obter generalizações mais precisas (Viscardi, 1997, *passim*). No entender de Vera Alice Carvalho Silva, “a História Regional tem representado um dos mais eficazes instrumentos de teste de teorias estabelecidas” (Silva, 1990, p. 47).

Segundo Cláudia Viscardi, no Brasil os estudos regionais teriam surgido principalmente no domínio da história agrária, destacadamente numa perspectiva marxista de análise de temáticas relativas a fatores econômicos e geográficos; historiadores de expressão como Rosa Maria Godoy, Francisco de Oliveira e Ciro Flamarion Cardoso entendiam o “local” como parte diretamente integrante da estrutura “global”. Uma segunda vertente, contudo, tendo como ponto de referência a opção por análises do político, veio propor uma perspectiva diversa, apresentando o regional como elemento intrinsecamente relacionado às outras parciais componentes do todo; os brasilianistas John With, Joseph Love e

Robert Levine foram os principais expoentes desse grupo. Um terceiro apresentou mais uma possibilidade de entendimento interessante: Ilmar Mattos e Ângelo Priori, influenciados pela metodologia utilizada pelos antropólogos, afirmaram que a noção de “região” não poderia ficar restrita nem a limites naturais nem a limites administrativos, e sim ser tomada como relativa a aspectos socioculturais; isto é, cada uma das regiões, na visão desses pesquisadores, possuiria uma localização temporal, seria definida variavelmente pelos agentes históricos, e a partir dela seriam criadas identidades. Isso posto, percebe-se, então, que o delineamento do “regional” não é de fato questão fixa, imutável, mas na realidade molda-se e transforma-se de acordo com as mais diversas perguntas colocadas pelos historiadores (Viscardi, 1997, *passim*).

Tendo em vista tais concepções de análise, pretendo, assim, ao longo de minha pesquisa, garantir ao tema escolhido um tratamento tal que conceba a cidade de Juiz de Fora como elemento integrante de uma estrutura maior; um elemento marcado por aspectos diversos, mas também identificáveis aos observados em todo o território nacional por historiadores que trataram temáticas próximas à minha, num recorte espacial mais amplo. Assim, poderei perceber até que ponto são válidas para a realidade juizforana generalizações propostas anteriormente acerca do ensino brasileiro, do ensino católico, do ensino para mulheres. Compreendendo também que a divisão político-administrativa representa apenas uma das variáveis relevantes para a compreensão da dinâmica local, permito-me incluir na análise por ora proposta meninas oriundas de outros municípios, sem contar as “irmãs” oriundas de outros países, e que para cá se deslocavam, e aqui passavam a estudar/trabalhar no regime de internato.

A historiografia recente e as novas “modas” para a mulher

É sabido que o projeto de renovação metodológica da história proposto pelos representantes da *École des Annales* não pretendia simplesmente trocar o antigo pelo novo, indiscriminadamente. As mudanças metodológicas, relativas a possibilidades de abordagem e ampliação do conceito de fontes, por exemplo, vinham corresponder a uma concepção específica

do *metier* do historiador e da razão de ser da disciplina com a qual trabalhavam (Scott, 1992, pp. 63-95; SOIHET, 1997, pp. 275-296).

Pretendiam eles, na realidade, romper com a idéia de modelos dados; por exemplo: abandonar a perspectiva de um suposto “ser humano universal”, e dedicar-se à tentativa de revelar uma infinidade de possíveis vivências, versões e identidades alternativas àquelas percebidas quando do contato meramente com fontes oficiais. Daí proporem estudos que visavam à abordagem das especificidades locais; daí proporem estudos que visavam recuperar a voz de indivíduos silenciados, os marginalizados, as minorias e os renegados; e especificamente nesse contexto perceberem as mulheres como objeto importante a ser incluído nas análises.

Surge, contudo, implícito a esse movimento de inovação, uma série de problemáticas relacionadas à dificuldade de definir “gênero” enquanto objeto de estudo. Segundo a historiadora inglesa Joan Scott, não podendo o conceito “mulher” ser determinado meramente por uma questão biológica, mas sim social e cultural – que se estabelece paralelamente, ao mesmo tempo em conformidade e em oposição, ao de “homem” –, revela-se a necessidade de percebê-lo como uma construção que varia no tempo e no espaço. Isto é: assim como não há um “ser humano universal”, não há, também, uma noção una de “feminino” – ele se fragmenta, pluraliza e enriquece em diversas raças, etnias, classes e condições (Scott, 1992, pp. 75-85).

À medida que essa visão se difundiu e cresceu o número de pesquisas produzidas com base nela, uma outra problemática se apresentou: a necessidade de revisão da perspectiva da mulher enquanto indivíduo, porque submetido, submisso, destituído de anseios próprios. Como a vida privada e o cotidiano começaram a surgir, aos olhos dos historiadores, como peças fundamentais de compreensão das realidades históricas, mesmo restritas a seus lares as mães de família foram percebidas como de fato participantes da história (Soihet, 1997, pp. 280-292).

A presença feminina, então, passou a demarcar-se em ocasiões que iam além da mera cumplicidade em atos protagonizados por homens, e uma série de pesquisas se dedicou à análise de casos em que a mulher aparecia se impondo e rebelando, buscando a realização de projetos pessoais; os historiadores têm mesmo optado por debruçarem-se em

estudos das tentativas das mulheres, aproveitando as pequenas brechas deixadas pelos sistemas, tirando proveito das imagens que a sociedade lhes conferia, ampliarem seus espaços de atuação e fazerem valer suas vontades (idem, pp. 277-279; Louro, 2000, p. 478).

Tendo em vista a importância de tais reflexões acerca das opções metodológicas feitas recentemente pela historiografia no que tange à temática que escolhi estudar, busco, então, no presente artigo, incorporá-las e reavaliá-las, mantendo-as em diálogo constante com as fontes primárias disponíveis, descritas a seguir. Proponho-me, assim, em meu trabalho, a refletir acerca do papel exercido, na sociedade juizforana do início do século, pela mulher educada e que trabalhava em escolas católicas; compreender especificamente até que ponto o universo escolar lhe proporcionava o recondicionamento ou a manutenção desse papel, e até que ponto tal formação lhes imprimia distinção tanto no que diz respeito aos meninos/homens de mesma classe social, às meninas/mulheres pobres, ou às que, em outras partes do país, também se dedicavam a tarefas ligadas ao ensino feminino.

Pesquisa empírica e definição dos “recortes”

Pretendendo abordar em minha pesquisa o papel da mulher na sociedade do início do século XX, cogitei a princípio a possibilidade de contrapor propostas de ensino elaboradas no seio de dois dos mais tradicionais colégios de Juiz de Fora, os quais, nessa época, eram administrados por congregações de freiras católicas, e se dedicavam exclusivamente à educação das moças – o Stella Matutina e o Santa Catarina. Contudo, já em meus primeiros contatos com as fontes disponíveis no acervo da biblioteca do primeiro deles, percebi que o estudo de tal temática no contexto juizforano me apresentava as mais diversas possibilidades de enfoque, e optei, então, por recortar meu tema e restringir a pesquisa aos limites específicos dessa instituição.

Os documentos por mim analisados não receberam ainda um tratamento merecido e encontram-se dispersos, espalhados em pastas desorganizadas, arquivados sem qualquer preocupação com uma ordenação com base na data em que foram expedidos ou produzidos. E em grande

parte são também artigos nos quais constam informações preciosas mas que, sem assinatura ou referência bibliográfica, não inspiram muita confiança. Assim, uma infinidade de fotografias das turmas de formandas se perde entre jornais mais recentes, convites para festividades do colégio, desenhos com novas propostas de *design* para os uniformes, cartas de ex-alunas, alguns poucos diplomas, boletins e cadernetas escolares das primeiras normalistas. O critério utilizado por mim para a seleção do que seria propriamente utilizado na pesquisa foi, então, meramente cronológico: tudo aquilo sobre o que se pudesse, de uma forma ou de outra, ter alguma certeza de que foi produzido no período que vai da primeira à quarta década do século XX passou a compor minha lista de fontes primárias.

Mais tarde novas fontes foram descobertas. A bibliotecária disponibilizou-me, então, o livro comemorativo dos 50 anos da chegada ao Brasil da congregação à qual pertenciam as “irmãs” fundadoras do Stella Matutina; um livro no qual constam textos das primeiras alunas do colégio que acabaram por optar pela vida religiosa e passaram a integrar o corpo da ordem. Esses escritos, muitas vezes de uma perspectiva romantizada, fornecem informações vagas sobre o histórico da ordem e sobre a vida e personalidade de seu fundador – o padre alemão Arnaldo Janssen; contam ainda um pouco mais acerca do dia-a-dia das aulas e da convivência com as “irmãs”-professoras.

No entanto apenas certifiquei de que minha pesquisa renderia bons frutos quando encontrei um jornal de circulação interna ao Stella Matutina, elaborado pelas alunas “maiores”¹ em 1936. Rico documento, desde sua primeira página apresenta dados importantes: comemora o início das aulas e o terceiro ano consecutivo de sua publicação, e apresenta os artigos divididos em colunas regulares, como “Vultos Nacionais” (no qual as “jornalistas” abordavam, a cada publicação, uma nova personalidade que julgavam importante para a história brasileira), “Relatório Indiscreto” (em que, descontraidamente, relatavam os equívocos cometidos pelas meninas

1. Expressão utilizada no jornal para designar as normalistas, em oposição às alunas do curso primário, chamadas “pequenas” (cf. Stella Matutina, órgão das alunas do Colégio Stella Matutina).

em sala de aula, e brincavam com situações inusitadas) e ainda a “Coluna do curso primário” (na qual constavam pegadinhas e trava-línguas). Traz ainda textos que refletiam sobre a função do professor e a importância de estudar, revelando uma série de questões interessantíssimas acerca do papel exercido pelas meninas no seio da instituição, e da concepção de ensino da qual elas acreditavam estar participando.

Uma terceira surpresa ainda me esperava: a bibliotecária encontrou nas prateleiras um envelope contendo a tradução do diário das freiras fundadoras do colégio, onde relatam suas experiências, dificuldades enfrentadas, e conquistas adquiridas até o natal de 1928. Não é possível saber ao certo quem é a autora dos escritos (os nomes que assinam certos trechos às vezes são citados neles em terceira pessoa), e as informações contidas quase sempre se atêm às questões burocráticas ou festividades – dias especiais provavelmente considerados muito mais dignos de nota do que a convivência com as alunas, em sala de aula. Porém, narrados em linguagem direta, mas extremamente pessoal, revelaram aspectos da vida escolar no Stella Matutina, que ainda me pareciam bastante obscuros.

Esperava que com o tempo encontrássemos, eu e a bibliotecária, documentos relativos à fundação do colégio e à proposta educacional apresentada nos primeiros anos de seu funcionamento; documentos estes que, certamente, me apresentariam informações mais precisas e diretas, e enriqueceriam grandemente meu trabalho. Segundo a bibliotecária, contudo, após a demolição do antigo prédio da instituição muita coisa foi perdida para sempre.

Também não obtive acesso a qualquer registro oficial dos nomes das matriculadas no colégio durante o período que optei por estudar. Entretanto há, entre as já citadas fontes do acervo da biblioteca, algumas que, se cruzadas, permitiriam um quadro pelo menos esquemático daquelas que compunham o corpo discente do Stella Matutina – muitas vezes no verso das fotografias há indicação das meninas que posam ao lado das “irmãs”, e no jornal de circulação interna acima referido há uma lista com as aniversariantes do mês. Imagino eu que, de posse de uma listagem com os sobrenomes, e consultando ex-alunas do colégio, seria possível analisar mais profundamente a origem das meninas que ali estudaram, e perceber que tipo de família se preocupava, no contexto em análise,

em conceder a suas filhas uma formação escolar. Mas não havia tempo disponível para tanto.

Além disso, numa pesquisa posterior, seria interessante ainda analisar jornais publicados na época, em Juiz de Fora, hoje arquivados no Setor Histórico da Biblioteca Municipal Murilo Mendes. Com base no estudo de artigos jornalísticos seria possível obter informações acerca de como os juizforanos de então avaliavam o papel social do Stella Matutina, ou acerca da maneira como o Stella Matutina pretendia apresentar-se perante os juizforanos de então, pelo veículo da imprensa. Segundo fonte consultada na instituição, haveria, inclusive, no jornal *O Pharol*, desde a fundação do colégio, uma coluna exclusiva da irmã Walburgis².

Minha pesquisa ateu-se quase em exclusivo a documentos produzidos internamente ao Stella Matutina, e que, portanto, dizem respeito à perspectiva dele próprio acerca de seu caráter e significado na sociedade em questão. Daqui em diante buscarei, enfim, com base na análise de tais fontes, assim como na leitura de trabalhos produzidos recentemente por historiadores sobre temáticas que tocam o meu objeto específico, esboçar o lugar pretendido pelas mulheres ligadas ao dito colégio, na Juiz de Fora do início do século XX.

“A *Béllé Époque* mineira”: a Juiz de Fora no início dos Novecentos

Após a proclamação da República, o sistema político brasileiro, que até então se caracterizara por uma tentativa marcante de centralismo, fragmentou-se, com base nos discursos federalista e liberal, nas influências dos mais diversos poderes locais. E é especificamente por isso que a nossa historiografia acabou por pintar o contexto nacional dos primeiros anos do século XX quase sempre marcado pela multiplicidade de situações, interesses e projetos das várias regiões do país (Monteiro, 1990, pp. 211-216).

2. Cf. irmã Inês S. Sp. S., “Stella Matutina” (in Jubileu Áureo..., p. 53-55).

Uma outra tendência se percebe na maioria dos trabalhos: grande parte dos pesquisadores desenha a época como em franco processo de modernização. Assim, destacam-se caracterizações que incluem fatores como crescimento demográfico, implementação das redes de transporte e de fornecimento de energia elétrica, aumento da população das cidades e do número de centros urbanos, e significativo desenvolvimento industrial. Tais elementos aparecem ainda geralmente como respostas à iniciativa privada, de setores (inicialmente nacionais e posteriormente também estrangeiros) que puderam e souberam aproveitar-se da conjuntura favorável, marcada pela disponibilidade de matérias-primas abundantes e de baixo custo, assim como de recursos financeiros provenientes da atividade cafeeira, mão-de-obra barata, e mercado consumidor satisfatório (idem, pp. 216-227).

Desses primeiros anos do século XX não podemos deixar de citar ainda, no que diz respeito ao campo cultural, a “Semana de 1922”, um projeto de artistas brasileiros que pretendiam uma arte eminentemente nossa, ainda que sob influência de vanguardas européias. Quanto aos aspectos religiosos, embora no país o catolicismo permanecesse como força política incontestável, fica claro que com o advento da República, a instituição do Estado Nacional laico, e a concessão de liberdade de culto a todas as religiões, tivemos uma cada vez maior propagação de preceitos protestantes, em geral caracterizados por uma maior compatibilidade com os ideais de modernização.

A chamada “Revolução de 1930” vem, entretanto, trazer um novo sentido ao projeto modernizador descrito, característico da Primeira República. Decorrente de uma crise no poder que opôs oligarquias locais dominantes a grupos apartados das decisões político-institucionais mais relevantes (militares, setores médios urbanos, setores ligados à atividade industrial), o golpe levou à administração uma burocracia imbuída de interesses próprios, até 1937 (Mendonça, 1990, pp. 229-242). A partir desse período passa a prevalecer, então, aquilo que os historiadores costumam chamar “modernização conservadora”, redefinição do papel do aparelho estatal como agente financiador, interventor e centralizador – daí programas que levaram à articulação das atividades agrárias em torno da industrial, ao alargamento da estrutura tributária, à criação

de empresas públicas. Também foram criadas nessa época instituições com abrangência em todo o território do país, as quais se voltavam ao controle da cultura como “matéria nacional” (o Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP – é um bom exemplo) e à parceria com os trabalhadores (os sindicatos e as leis trabalhistas). Segundo Sônia Regina Mendonça, “a ‘revolução de 30’ inaugurou uma etapa decisiva do processo de constituição do Estado brasileiro enquanto um Estado nacional, capitalista e burguês” (idem, pp. 243-272)

É consenso na historiografia local que, nas quatro primeiras décadas do século XX, Juiz de Fora, encontrando-se financeiramente próspera nos setores primário, comercial e de serviços³, pôde integrar-se a esse projeto modernizador, o que implicou uma série de avanços e melhorias tanto na infra-estrutura urbana, quanto no campo das artes e da cultura. Investiu-se, assim, na cidade, em projetos como o de calçamento de ruas, iluminação pública, saneamento e abastecimento de água, construção de pontes, estradas e cemitérios; mas também no embelezamento da cidade, segundo o conceito moderno de civilidade – a racionalização dos espaços, a transformação de ruas em *boulevares*, a remodelação do parque Halfeld, a proibição da construção de prédios térreos no centro da cidade, e a isenção de impostos para aqueles que construíssem casas de mais de dois andares, por exemplo. Nesse contexto podemos citar ainda a criação do Banco de Crédito Real, de uma biblioteca municipal, de uma série de jornais diários, de casas de diversão, da Academia Mineira de Letras, e de colégios particulares religiosos ou laicos, voltados para a formação primária ou secundária dos jovens do município (Oliveira, 1966, pp. 145-147, pp. 153-154, pp. 178-180, pp. 213-216, pp. 239-241, p. 267). Também tivemos, na cidade, a difusão do *metodismo* – o ambiente progressista seguramente inspirava nos protestantes um certo ar de receptividade (Castro, 1994, p. 59).

Na visão da historiadora juizforana Maraliz de Castro, inclusive, a cidade tendia a apresentar-se mais fortemente ligada ao Rio de Janeiro do

3. A historiadora Maraliz de Castro propõe em sua obra *A “Europa dos pobres”* uma perspectiva contrária à tradicional, que concebe o Estado, na Juiz de Fora do período em questão, como principal agente da modernização e a ausência de um empresariado ativo e capitalizado (Castro, 1994, p. 75).

que ao tradicional centro minerador, localizado no coração de seu próprio estado. Seus moradores pareciam estar sempre buscando, construindo e veiculando uma identidade própria, diversa daquela que concebia o indivíduo natural de Minas Gerais como matuto católico conservador, e apresentavam um modelo mais próximo ao homem cosmopolita, civilizado e intelectualizado da então capital do país (idem, pp. 1-12).

Ser moderno no Brasil do início do século XX: a formação das elites

Segundo Jorge Nagle, no final do século XIX e início do século XX, paralelamente ao estabelecimento do projeto de modernização da sociedade brasileira e em grande parte como decorrência dele, a educação foi percebida como principal arma contra o atraso e os problemas sociais da nação (Nagle, 1977, p. 263).

É preciso ter em mente, aqui, que as propostas e percepções acerca da função a ser assumida pela tarefa educativa – é claro – variaram no *tempo*. Vemos prevalecer, nas primeiras décadas do século XX, entre as elites, a tradicional e arraigada concepção educativa voltada para um ensino intelectualista, fator de distinção social, indicativo de civilidade e polidez; paulatinamente, contudo, observa-se nesse período uma defesa cada vez mais enfática da ampliação do projeto educativo a camadas mais extensas da população, da capacitação geral dos cidadãos para o trabalho na indústria moderna (CURY, 1988, p. 18).

O Estado não deixou de participar desse movimento, implementando reformas, exercendo controle decisivo sobre os vários estabelecimentos, com vistas a garantir a qualidade do ensino no país, o que implicava adequação aos novos tempos – e vice-versa (idem, p. 19). Notamos isso claramente quando em contato com as crônicas escritas pelas irmãs-professoras do Stella Matutina: já em finais dos anos de 1910 reclamam da interferência do governo nos procedimentos internos da instituição, do envio constante de inspetores, e da exigência da presença de fiscais durante a realização dos exames finais (cf. Crônicas do Colégio Stella Matutina, t. 2, pp. 2, 56, 60 e 62).

Com a aproximação dos anos de 1930, torna-se cada vez mais enfático o discurso de defesa de um poder estatal mais forte e centralista, e da necessidade de moralização do país. No contexto inaugurado pelo golpe, portanto, teremos uma relativa modificação nas maneiras de pensar a educação que, embora também devesse necessariamente corresponder a exigências da sociedade moderna, tinha de estar mais fortemente vinculada a concepções patrióticas, que depositavam nos jovens a esperança de uma nação mais próspera, justa e harmônica (idem, p. 7 e p. 9). Nesse contexto, veremos, o programa proposto pelo Estado e pelas congregações religiosas coincidiam: ambos pretendiam enfocar a formação do *caráter* dos alunos (idem, p. 55).

Nesse bojo surgem também projetos sistemáticos de reformas educacionais, muitos dos quais necessariamente de tudo identificados ao Estado instituído. Dentre as proposições mais interessantes, podemos citar as de Rui Barbosa, apresentadas em discurso de 1882; as constantes no chamado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932; e, por fim, aquelas compartilhadas pela iniciativa privada ou por ordens religiosas.

Em sua obra *A “Europa dos pobres”* Maraliz de Castro dedica-se a avaliar a importância conferida, especificamente pelos juizforanos, nesse contexto de modernização das estruturas econômicas, à formação das novas gerações, e acaba por propor como uma das figuras mais definitivas no processo de renovação do ensino em Juiz de Fora um empresário de renome, o senhor Bernardo Mascarenhas.

Castro apresenta-o, desde o princípio de sua argumentação, como exemplo de personalidade estritamente ligada ao projeto modernizador local, não simplesmente porque desejava a instalação de indústrias e a urbanização racionalizada da cidade, mas porque de fato compreendia que para colocar a região nos trilhos do progresso era preciso, antes de mais nada, modificar a *mentalidade* dos trabalhadores do campo e reestruturar as relações sociais entre patrão e empregado; quer dizer: ele percebia claramente que “o problema [central] era [na realidade] como, em uma área rural, transformar o camponês em operário, impondo-lhe noções novas como as de ‘tempo útil’, ‘divisão de trabalho’, ‘disciplina fabril’, além de habilitá-lo ao trato com o maquinismo...” (Castro, 1994, p. 71).

No norte de Minas Gerais, Bernardo Mascarenhas chegou a colocar em prática um programa industrialista que previa atuar além dos meros vínculos diários empregado/fábrica, regulando a vida como um todo dos funcionários, dos momentos de labuta aos momentos de lazer. Construiu uma vila operária onde os trabalhadores deveriam ir morar com suas famílias; cuidou do fornecimento dos alimentos e vestuário mais apropriados através do armazém da companhia; garantiu assistência médica para as mulheres e crianças e educação para os jovens; além de impor normas de conduta a serem seguidas durante e após o horário de serviço (idem, p. 72).

Porém, foi pouco a pouco percebendo que não bastava capacitar apenas aqueles que lidariam com o trabalho *pesado* nas indústrias; isto é: que seria indispensável formar indivíduos aptos a *gerir* os negócios e cumprir o papel *intermediário* entre proprietário e operários. Não prevenido qualquer possibilidade de seu projeto ali progredir, partiu para Juiz de Fora, crendo encontrar nela um ambiente mais acolhedor para seus ideais modernizadores. Abriu uma promissora indústria têxtil, tomando contato pessoal com outra conhecida personalidade do município, Francisco Batista de Oliveira, com o qual, no ano de 1891, fundou a Sociedade Anônima Academia de Comércio, o primeiro instituto brasileiro de formação superior na área (idem, pp. 73-75, p. 80).

Criado nos moldes da École des Hautes Études Commerciales de Paris, o colégio importou da França desde o material didático a ser utilizado pelos professores, o currículo, os programas e a planta do edifício do estabelecimento, até propriamente o diretor pedagógico, o professor Georges Quesnel. A instituição visava especificamente à formação de indivíduos para atuar na administração de empresas tanto comerciais quanto industriais e bancárias, bem como de intelectuais integrados à nova lógica do capital, e possíveis difusores de seu programa industrialista (idem, pp. 80-81).

Contudo, aclamado no ano de seu estabelecimento, a Academia de Comércio não obteve a médio prazo o sucesso imaginado. Na realidade, a maioria dos pais continuava preferindo enviar seus filhos para se formarem bacharéis em direito noutras localidades; dentro de um projeto arcaico, viam no título de doutor e na garantia de colocação entre os

cargos burocráticos municipais o caminho mais certo para a realização social e profissional dos meninos (*idem*, p. 89).

Com um número bastante reduzido de matriculados e não dispondo de apoio financeiro estatal ao empreendimento, pois Bernardo Mascarenhas, Francisco de Oliveira e os demais acionistas da instituição optaram por doá-la a um grupo de religiosos católicos ligados à ordem dos salesianos, a escolha daqueles para quem seria entregue a administração do colégio não foi, certamente, aleatória; revela o desejo de que o colégio mantivesse de certa forma uma perspectiva pragmática e utilitarista – os padres salesianos eram conhecidos e reconhecidos por sua atuação “moderna” no campo educacional, especificamente em liceus de artes e ofícios do Rio de Janeiro e de São Paulo (*idem*, pp. 92-93).

Em breve, porém, a Academia de Comércio foi transferida para uma outra congregação católica mais decisivamente engajada no programa de romanização do clero local – a Congregação do Verbo Divino. Com essa administração, atenta ao discurso da necessidade de fortalecimento do poder e influência das autoridades eclesiásticas na sociedade brasileira, a instituição acabou por colocar em grau de importância menor a idéia da formação comercial dos alunos, adotando uma perspectiva de ensino mais tradicional.

Como já esbocei em parágrafos anteriores, isso não quer dizer, contudo, que os clérigos do Verbo Divino ignorassem o projeto modernizador corrente no município. De fato, estavam atentos às necessidades que agora se impunham, de tal forma que chegaram, posteriormente, a enviar à Alemanha (país sede da congregação) um grupo de padres para obter os conhecimentos indispensáveis para dirigir um curso comercial anexo ao ginásio. Souberam também investir na compra de materiais e equipamentos para o ensino técnico e científico (*idem*, p. 99).

Ao longo de quase todo o século XIX, por meio da instituição do Padroado, o Estado imperial brasileiro mantinha a Igreja sempre próxima de si, sustentando-a mas também, em grande parte, coordenando-a, de tal maneira que acabava relativamente pouco a par das preocupações específicas de Roma. Com a proclamação da República e a laicização do governo, a capacidade de influência da Igreja sobre os destinos da nação reduziram-se; contudo, foi também como decorrência desses fatos que

se permitiu aos nossos bispos e padres a possibilidade de organização e atuação conforme as determinações do papa – é neste contexto que tem início o que os historiadores costumam chamar “processo de romanização do clero no Brasil” (Cury, 1988, pp. 13-14).

A Igreja brasileira revelou-se, então, sempre muito preocupada em estabelecer contatos frequentes com as autoridades católicas européias, assim como em facilitar a entrada de congregações italianas, portuguesas e alemãs no país. Buscou ainda estar sempre ciente daquilo que pregavam esses grupos e, ao perceber que o contexto histórico nacional, de desenvolvimento industrial e urbano, era semelhante ao vivenciado na Europa, se sentiu inclinada a reproduzi-las, aqui – conforme o historiador Carlos Jamil Cury –, quase sem ressalvas (idem, pp. 11-12).

O discurso recorrente dos clérigos no Brasil era, portanto, naquela época, tal qual o daqueles que atuavam nos países europeus, *reformista*: não condenavam o sistema capitalista consolidado, mas propunham uma maior adequação deste aos preceitos cristãos; julgavam que os problemas da época decorreriam não de questões socioeconômicas, mas *morais*; criticavam, enfim, a ânsia desenfreada pelo lucro e pelo consumismo; e prescreviam como solução a retomada do ideal de amor ao próximo. Além disso, percebendo que seu espaço de atuação estreitava-se enquanto o de novas seitas ganhava projeção, tornaram-se enfáticos: as verdadeiras respostas aos problemas da nação não seriam encontrados na fé, e sim propriamente na *verdadeira* fé, a católica (idem, p. 42; Nunes, 2000, p. 492).

A maneira encontrada por eles de vencer a “concorrência” e constituir uma base de apoio informal – mas suficientemente forte e engajada para fazer valer seus princípios em toda parte, a todo momento – foi dedicar-se à tarefa missionária de conversão de fiéis e de zelo no que tange à formação educacional de seus devotos. Acreditavam que, embora afastados do poder público, caso conseguissem instruir uma elite intelectual politicamente ativa em consonância com seus projetos e perspectivas, garantiriam participação indireta no cenário do poder nacional. Condenavam, por isso, o ensino laico, voltado explicitamente para a capacitação profissional dos alunos; em suas salas de aula priorizavam o trabalho com questões morais e éticas (Cury, 1988, p. 17).

O interesse pelo controle da formação educacional das moças é parte desse programa: por meio dessas futuras mães e donas de casa se poderia assegurar o controle das famílias e das ações privadas (idem, p. 38; Nunes, 2000, p. 491). As freiras do Stella Matutina, por exemplo, deixam sempre muito claro, em seu diário, o desejo de incluir as famílias na realidade escolar das alunas – por isso as festas são sempre encaradas como eventos importantíssimos⁴; por isso nos primeiros anos de funcionamento do colégio organizavam regularmente excursões para as fazendas e propriedades de algumas alunas (Crônicas do Colégio Stella Matutina, t. 1, p. 17). Relatam ainda, em muitos momentos, o costume de visitar os pais que residiam em Juiz de Fora, “para ficar conhecendo melhor e ganhar sua confiança” (idem, p. 4).

A pesquisa desenvolvida pela historiadora Maraliz de Castro revela, por fim, que o projeto católico de inserção e ação nos lares juizforanos era efetivo, visto que, segundo os documentos por ela consultados, seria uma constante o envolvimento de grupos leigos nos embates contra os protestantes estabelecidos na cidade (Castro, 1994, p. 66 e p. 96); embora, provavelmente por ter restringido minha análise às fontes produzidas internamente ao colégio, não tenha obtido acesso a qualquer informação relativa a tais conflitos, em *Europa dos pobres* eles pipocam aqui e ali, num templo metodista apedrejado, num insulto, na declaração de Pedro Nava, em suas memórias, sobre o ensino protestante difundido na cidade: “Minha mãe achava aquilo um desaforo” (cf. Nava, 1983, apud Castro, 1994, p. 65).

Sobre os cristãos não-católicos em Juiz de Fora, afirma a historiadora Maraliz Castro: paralelamente a todo esse movimento de atuação da Igreja no ensino de Juiz de Fora, deu-se a criação do Instituto Granbery por autoridades metodistas residentes na cidade. Nesse estabelecimento a maioria dos professores era e tinha de ser, segundo determinações superiores, de missionários norte-americanos, fato que por um lado gerou grande descontentamento entre os jovens brasileiros que se formavam ali mesmo no colégio e não eram incorporados no quadro de funcionários, e que, por outro, acabou por manter a instituição sempre muito ligada,

4. Relatam que as festividades eram muito bem recebidas pela cidade, e as instalações ficavam lotadas mesmo nos dias de chuva (Crônicas do Colégio Stella Matutina, t. 1, p. 20).

dependente mesmo, da Igreja-mãe e dos princípios que haviam desde o início motivado o interesse do grupo religioso pelo Brasil, assim como a vinda de representantes. Esse vínculo forte garantia que o projeto ideológico da instituição permanecesse sempre emparelhado a concepções tão em voga nos Estados Unidos, país que agora despontava no cenário internacional como grande potência industrializada (*idem*, pp. 60-61).

Segundo documentos consultados por Maraliz Castro (tais como o regulamento e o estatuto de ensino do Granbery, por exemplo), os principais pressupostos pedagógicos dessa instituição estariam todos vinculados aos ideais de progresso, racionalismo, individualismo, pragmatismo e utilitarismo; focava-se, portanto, no colégio, a formação de um homem autônomo, capaz de pensar livremente e de desenvolver-se livremente, habilitado a integrar de maneira satisfatória, positiva e atuante, o sistema democrático. Dentro dessa perspectiva, o sentido da formação escolar não seria a erudição mas a atuação no mercado e na sociedade (*idem*, p. 61-62). Conforme a visão da pesquisadora, enfim, ainda que tal concepção de ensino fosse veementemente atacada pelas classes católicas conservadoras, teve boa acolhida entre alguns dos setores progressistas da cidade (*idem*, p. 59 e p. 64).

Cabe-nos pensar, daqui em diante, como se estabeleceu em específico o ensino das meninas no contexto juizforano descrito. De fato, antes da fundação do Stella Matutina haveria na cidade muitas instituições visando à educação feminina; conforme o pesquisador Paulino de Oliveira, até 1900 elas corresponderiam precisamente a um total de quatro, todas laicas (Oliveira, 1966, p. 183). Porém, é apenas a partir do século XX, dentro do programa de romanização do clero local, que observamos mais claramente e oficialmente a idéia de incorporação das mulheres num projeto educacional sistemático.

Ser “Stella” no início do século XX: a formação das moças de família e irmãs de caridade

O projeto do Colégio Stella Matutina remonta a meados do século XIX, quando o padre alemão Arnaldo Janssen, desejando atuar direta-

mente na tarefa de manter viva a fé católica entre os povos da América Latina, funda duas mais tarde renomadas ordenações: a Sociedade do Verbo Divino e a Congregação das Irmãs Servas do Espírito Santo, ambas com sede em Stevil, na Holanda (Jubileu Áureo..., pp. 8-32). A primeira delas, como vimos, enviará representantes para o trabalho missionário em Juiz de Fora, para administrar a Academia de Comércio; freiras ligadas à segunda aqui chegarão no ano de 1902, incumbidas também da função de exercer influência na cidade, especificamente na educação das mulheres – abrirão, em Juiz de Fora, numa pequena casa onde antes funcionara o educandário das Irmãs Servas de Sion, o colégio para moças Stella Matutina⁵.

Dois anos após sua fundação, havia no Stella Matutina por volta de 50 matriculadas, fato que exigiu um prédio maior para acomodar a escola. Mudaram-se, logo, para o lado da Catedral Metropolitana – para uma construção que, em 1913, também em virtude do aumento do número de alunas, passou por uma série de reformas com vistas à ampliação do espaço.

Em 1917, na Avenida Rio Branco, foram terminadas as obras em um terceiro prédio agora, contudo, planejado e erguido exclusivamente com vistas a comportar a instituição. Em 1928 já havia também sido construída, para usufruto de alunas e professoras, em estilo gótico, com portas entalhadas e rosácea na torre principal, uma imponente capela, réplica da sede da Congregação das Irmãs Servas do Espírito Santo, da Holanda (Crônicas do Colégio Stella Matutina, t. 2, p. 60)⁶.

5. Cf. irmã Percília S. Sp. S. “Viva a Santíssima Trindade em nossos corações” (in Jubileu Áureo..., pp. 39-44).

6. Seria interessante que se realizasse uma análise mais profunda acerca das acomodações do novo prédio e suas relações com o projeto educativo proposto pela instituição. Então, poder-se-ia analisar a disposição dos dormitórios de alunas internas e das freiras e ainda das salas de aula, a comunicação entre os quartos, os esquemas para controle da disciplina durante a noite e durante o dia, a decoração, a opção por se fazer uma capela réplica da sede da congregação na Europa. Para aqueles que se interessam especificamente pela questão da engenharia e da arquitetura, as fontes proporcionam uma série de informações muito valiosas, descrevem mesmo passo a passo da construção do novo prédio com uma riqueza enorme de detalhes (Louro, 2000, p. 445).

Como os materiais necessários para o trabalho de construção tanto do prédio do colégio quanto da capela foram quase todos importados, e conforme nos contam as crônicas das freiras do Stella Matutina, tais empreendimentos representaram para a instituição um grande custo, em muitos momentos além das possibilidades financeiras disponíveis. Os gastos, no entanto, eram considerados necessários, indispensáveis mesmo: além das acomodações do antigo prédio não darem mais conta das necessidades infra-estruturais de acomodação das internas e das salas de aulas também, o estabelecimento exigia ainda um edifício que se destacasse entre os demais, que fosse de fato condizente com o lugar e a importância conquistados pelo colégio, na cidade (Crônicas do Colégio Stella Matutina, t. 2, p. 2).

Nos relatos das irmãs é interessante notar, por exemplo, a preocupação recorrente com um espaço melhor para a realização das festividades do colégio, que, segundo consta, apesar de atraírem cada vez mais espectadores, não se davam em locais apropriados, suficientemente amplos para acomodar tanta gente. Tais carências não são, contudo, sentidas apenas pelas administradoras da instituição; são também por alunas, que se organizavam e programavam apresentações teatrais em praça pública para adquirir recursos, posteriormente investidos nas construções do novo prédio e da capela (Crônicas do Colégio Stella Matutina, t. 2, p. 57).

Aliás, pela leitura dos relatos deixados por ex-alunas no livro comemorativo do jubileu da congregação no país, assim como no jornal produzido pelo corpo discente do Stella Matutina em 1936, percebemos, a todo tempo, uma grande preocupação em demonstrar que aquele estabelecimento era o melhor lugar do mundo para estudar, e que portanto seria um dádiva e ao mesmo tempo um dever trabalhar duro em nome de sua projeção. Num jornal da instituição referente ao primeiro mês de aula do ano, lê-se sobre a alegria de estarem de volta, de poderem matar as saudades das colegas e professoras, e também uma absoluta disposição para o estudo, para aprender. Percebe-se que, na visão daquelas que compõem o corpo discente da instituição, o fato de serem alunas do Stella lhes imprimiria responsabilidades, e muitas alegrias: significaria ao mesmo tempo ser competente, atuante e boa; implicaria um diferencial

em relação às demais meninas da cidade, que não teriam a oportunidade de receber a mesma formação⁷.

No ano de 1917, após um dia inteiro de trabalho na construção do novo prédio, a irmã encarregada do diário da instituição terminou as notações com uma frase significativa, que antecipa aspectos relevantes, definidores e diferenciadores das mulheres envolvidas com as atividades do colégio – é o emblema de todas elas: “Tudo para a glória de Deus! A Deus a honra, ao próximo a alegria, para mim o esforço, o trabalho!” (Crônicas do Colégio Stella Matutina, t. 2, p. 3).

Rompendo com o modelo tradicional das freiras enclausuradas, as administradoras do Stella Matutina são exemplo de uma nova percepção acerca da função da mulher religiosa na sociedade brasileira: eram “irmãs de caridade”, atuantes no dia-a-dia das pessoas comuns, na educação das crianças, no tratamento dos doentes (Nunes, 2000, p. 492). Durante todo o período por mim analisado, inúmeras delas foram enviadas tanto para Juiz de Fora como para diversas outras cidades do país, como São Paulo e Ponta Grossa; estabeleceram-se, assim, em dezenas de colégios para formação de moças, além de desenvolverem atividades em Escolas Paroquiais para a educação de meninas pobres, em creches, em asilos e em hospitais (Jubileu Áureo..., pp. 8-32). No jornal produzido pelas alunas por mim consultado há mesmo implícita uma clara concepção de “engajamento atuante”, como na frase: “A vida de todos nós é uma responsabilidade, e somos culpados não somente do mal que fizemos como do bem que deixamos de fazer” (Stella Matutina, 1936).

No que diz respeito às concepções educativas propostas no período estudado há, apesar da característica pluralidade, um elemento bastante recorrente: o entendimento da educação como processo por meio do qual a criança se transformava em adulto e habilitava-se a exercer seu papel social; “civilizava-se”, enfim. Aliás, podemos perceber bem claramente,

7. Cf. irmã Inês S. Sp. S., “Stella Matutina” (in Jubileu Áureo..., pp. 53-55). Mesmo os uniformes utilizados pelas alunas do Stella Matutina correspondiam em si a um importante fator de diferenciação. Exibiam um modelo de gala, todo branco, nas festividades do colégio, e caminhavam com o tradicional, azul marinho, pelas dependências do colégio, pelas ruas de Juiz de Fora, nas excursões de férias, nas acaloradas manifestações contra a presença protestante na cidade.

nas entrelinhas das matérias publicadas no jornal de circulação interna ao colégio, que a concepção de ensino da qual as alunas acreditavam estar participando aproximava-se muito disso. Pressupunha mesmo a idéia de que as meninas, destituídas *a priori* de qualquer saber, estariam lá para aprender questões essenciais *previamente* estabelecidas como essenciais; para tornarem-se mulheres conforme um modelo dado, o qual não lhes caberia contestar. É o que se lê, por exemplo, em metáforas utilizadas para se referir às colegas de turma em textos tais como o seguinte: “Você que são qual diamante depositado em mãos hábeis para completar a sua lapidação, a fim de que, de suas facetas, se desprendam os raios benéficos, que vão iluminar a família, a sociedade e a Pátria, que tudo espera da juventude!” (Stella Matutina, 1936). As estudantes não são sujeito da educação, seus desejos e anseios individuais quase não têm importância ao longo do processo educativo; elas são simplesmente objetos nos quais se inscrevem valores aprioristicamente tidos como imprescindíveis.

No período, a responsabilidade pela tarefa educacional era, portanto, atribuída especificamente aos professores; eram eles que coordenavam as aulas, que estabeleciam os objetivos a serem alcançados, que estimulavam os alunos, que cuidavam de reprimir ou punir atos irresponsáveis. Por isso se esperava deles, enquanto indivíduos e cidadãos, que cumprissem uma série de requisitos que iam além da capacidade de adquirir e transmitir conhecimentos. É o que se percebe, por exemplo, quando em contato com cadernetas escolares e boletins das alunas do Curso Normal do Stella Matutina, futuras professoras: além de mencionarem as pontuações obtidas ao longo do curso, as tais cadernetas registravam observações acerca da postura apresentada pelas estudantes nas aulas teóricas e práticas (Caderneta Escolar...); já nos boletins, constam notas para questões como comportamento, civilidade e aplicação⁸.

A primeira e mais fundamental exigência que se faz aos mestres diz respeito, destarte, à sua *moralidade*, à sua “decência”: encarregados de formar o caráter dos alunos, tinham de servir como exemplos a serem

8. Cf. Boletim da aluna Rita de Cassia de Andrade Santos do primeiro ano do curso normal, em 1930; e da aluna Rita de Cassia de Andrade Santos do primeiro ano de adaptação, em 1929.

seguidos (Louro, 2000, p. 467). No que tange ao Stella Matutina em específico, por tratar-se de uma instituição católica, tal princípio aparece com mais ênfase; a irmã-superiora, freira Walburgis, por exemplo, aparece como referência mais importante de docentes e discentes. Lê-se nas crônicas da instituição:

[...] ela procura contentar a todos, sobrecarregando-se de trabalho, usando muitas vezes as horas da noite para preparar as aulas. Muitas vezes é vista na chácara arrancando os matinhos ou na cozinha ajudando no trabalho. À mesa nos dá um exemplo de sobriedade. Come sempre pão seco e nunca põe açúcar no chá, dando a impressão de não gostar de doce, mas na verdade ela faz isto por penitência. Ela aprecia a simplicidade e a sinceridade e detesta maneiras artificiais. Não suporta palavras de adulação. Nada consegue tirar-lhe a calma, mesmo se a casa desabasse ela não perderia seu domínio próprio e se mostraria agitada ou nervosa. Grande é a nossa sorte por ter tal superiora. Deus nos ajude a seguir seu exemplo de simplicidade [Crônicas do Colégio Stella Matutina, t. 1, p. 6].

Podemos destacar *métodos* utilizados pelas professoras para estimular suas alunas a cumprirem seus papéis – como filhas, como boas moças, como estudantes do Stella Matutina. Nos primeiros anos da escola (consta no diário das irmãs) todas elas recebiam prêmios por seu esforço e dedicação, mas aquelas mais bem-sucedidas eram agraciadas com recompensas melhores – Bíblias e livros de oração em edições bonitas (Crônicas do Colégio Stella Matutina, t. 1, p. 1 e 20). Já em períodos posteriores, provavelmente como decorrência do significativo aumento no número das matriculadas, não há qualquer referência a essa prática, mas podemos observar em todos os boletins consultados que se registrava, após as notas obtidas nas matérias cursadas, a posição obtida pela média geral de cada uma em relação às das demais colegas de turma; quer dizer: o espírito competitivo mantinha-se como estratégia⁹.

9. Cf. Boletim da aluna Rita de Cassia de Andrade Santos do primeiro ano do curso normal, em 1930; e da aluna Rita de Cassia de Andrade Santos do primeiro ano de adaptação, em 1929.

Segundo a historiadora Guacira Louro, contudo, prevaleceu nesse período, em todo o país, a concepção de que a *afetividade* constituía um instrumento educativo fundamental, idéia facilmente compreendida quando em contato com as fontes primárias por mim estudadas: nas crônicas deixadas pelas irmãs os momentos de comunhão com as alunas em festas e jogos aparecem sempre como alegres e descontraídos, e as menções que fazem às meninas são sempre acompanhadas de palavras doces.

Além disso, em todos os textos produzidos pelas alunas do Stella Matutina em seu jornal ou nas memórias por elas registradas, as professoras aparecem como extremamente carinhosas e pacientes no trato com as alunas; não seriam nunca severas ou brutas, apenas corretas em sua tarefa disciplinadora. Irmã Inês, aluna do Stella Matutina de 1928 a 1932, relata no livro comemorativo dos 50 anos da Congregação Servas do Espírito Santo no Brasil sua convivência com as professoras-freiras e as elogia sempre por sua “caridade prestimosa e solicitude maternal”; segundo ela, por exemplo, irmã Walburgis, então administradora da instituição e também responsável por ministrar aulas de matemática, era muito paciente, ainda que as alunas revelassem pleno desinteresse pela matéria¹⁰. Linhas à frente irmã Inês conta uma outra história bastante interessante: certo dia, durante o intervalo e enquanto a próxima professora não chegava à sala e iniciava as atividades, teria fugido em tumulto com algumas colegas, para o pátio; foi, contudo, surpreendida por uma palma, firme e ressonante, da inspetora irmã Ferreira, o suficiente para que todas se sentissem imediatamente repreendidas e retornassem rapidamente em silêncio para a aula. Nenhum grito, nenhuma bronca – aquela que rememora quer propor que a autoridade das freiras se impunha não pelo medo, mas pela justeza, pelo carinho, pela confiança¹¹.

10. Cf. Irmã Inês S. Sp. S., “Stella Matutina” (in Jubileu Áureo..., pp. 53-55).

11. Cf. Irmã Inês S. Sp. S., “Stella Matutina” (in Jubileu Áureo..., pp. 53-55). Neste ponto, cabe destacar que considerei a possibilidade de uma análise comparativa entre: (1) o dia-a-dia das meninas no dito colégio interno, em princípios do século XX, contadas posteriormente tanto por ex-alunas (no livro comemorativo do jubileu da ordem), tanto pelas irmãs-professoras responsáveis por redigir o diário da instrução... e (2) o cotidiano escolar vivido pelo renomado autor brasileiro, Raul Pompéia, num colégio interno para meninos, em fins do século descrito, registrado

Conforme os estudos desenvolvidos por Guacira Louro para o contexto paulistano, no início do século XX percebem-se claras distinções entre o ensino voltado para a formação dos meninos e o ensino voltado para a formação das meninas: enquanto os primeiros aprendem noções de geometria e ciências, as segundas têm aulas de bordado e prendas domésticas (Louro, 2000, p. 444). Com o surgimento no Brasil do ideal da família burguesa – ainda segundo a dita historiadora –, aparece também em destaque, nos currículos femininos, as aulas de música, línguas e desenho, o que configurava certamente uma preocupação específica com a instrução das moças no sentido de que se tornassem agradáveis companhias, representantes do marido *socialmente* (idem, pp. 445-446).

Com base nos relatos deixados pelas irmãs do Stella Matutina, podemos reconstituir a grade curricular cumprida pelas alunas que ali estudaram nos primeiros anos: as disciplinas ministradas variavam entre o ensino religioso, a caligrafia, o desenho, os trabalhos manuais, os serviços domésticos, a música (violino e piano), e as línguas estrangeiras (francês e alemão) (Crônicas do Colégio Stella Matutina, t. 1, p. 4). Percebe-se, assim, claramente, que o projeto pedagógico apresentado inicialmente se baseava de fato numa perspectiva tradicional, que percebia a mulher ainda vinculada à imagem de dona de casa, restrita ao lar: mais importante do que trabalhar as chamadas “questões cognitivas” seria atuar sobre o caráter das alunas, inculcando-lhes bons modos, finura de trato, e habilidades para coordenar assuntos domésticos – formar futuras boas mães de família.

Curioso, contudo, é o fato de os pais, em vez de manterem o costume tradicional de restringir a formação intelectual das meninas ao próprio lar, às orientações de familiares e pessoas próximas..., matricularem-nas em uma instituição que visava fornecer-lhes um tipo de educação extremamente identificável ao que teriam em casa. Uma possível razão para tanto é que, provavelmente, ter uma das filhas criada por religiosos

em O Ateneu. Uma análise superficial leva-no a identificar a rigidez e brutalidade dos professores de Pompéia como ponto essencial de dessemelhança, assim como a possibilidade de recorrermos a episódios narrados no referido livro na argumentação em defesa da hipótese de que, desde as primeiras décadas do Novecentos, começou a difundir-se a idéia de que o ensino de meninas e meninos obteria maiores resultados quando desenvolvido num ambiente aprazível (Pompéia, 1997).

fosse algo visto com bons olhos pela sociedade juizforana, especialmente pelos grupos mais conservadores da cidade; seria um claro sintoma de prestígio, moral e também disponibilidade de recursos.

Interessante, neste ponto, fazer referência ao estilo de escrita das alunas que participaram da confecção do jornal do colégio: é sempre rebuscado, de vocabulário muito rico, e tom retórico; transborda em mesóclises e adjetivações, faz uso da segunda pessoa do singular, tudo para indicar refinamento¹².

A abertura do noviciado em Juiz de Fora e a vinculação do programa da instituição ao então proposto pela Escola Normal Modelo de Belo Horizonte vai garantir, no ano de 1917, porém, um delineamento mais preciso para o tipo de educação proposto às discentes; a partir de então, ao se pensar o futuro das alunas do Stella Matutina, duas possibilidades (profissionais) se esboçavam: a vida religiosa (provavelmente dedicada ao trabalho em hospitais, como era tradição entre as Servas do Espírito Santo) ou o magistério (Crônicas do Colégio Stella Matutina, t. 1, p. 34). A mudança de currículo acabou por implicar necessariamente a formação de um tipo de “mulher” diferente: disciplinas como aritmética, ciências naturais, psicologia infantil e higiene escolar passam a ser ministradas em total conformidade com um contexto histórico marcado pela racionalização dos comportamentos e aplicação da ciência ao cotidiano (Louro, 2000, p. 448)¹³.

Lembremos ainda que no ano de 1928 foram criados no Stella Matutina os cursos *ginasial e comercial*, vinculados aos trabalhos desenvolvidos pelos padres da Academia de Comércio. Conforme nos contam as “irmãs” em seus relatos, a opção por complementar o currículo decorreu do medo de, diante do cada vez mais efetivo controle do Estado em relação ao ensino no país, perderem o direito de ministrar as aulas para as alunas

12. Muitos textos chegam mesmo a nos soar engraçados, além de destituídos de qualquer propósito que não a ostentação de polidez; aqui transcrevemos um pequeno exemplo: “É outono, e as cabeleiras verdes se adornam de frutos coloridos. Já se vê, nos campos, a deliciosa confusão de folhas mortas a se desgarrarem dos robustos troncos, já as corolas dormem no tapete escuro da terra” (Stella Matutina, 1936).

13. Cf. Diploma de normalista do primeiro grau de Maria Aparecida de Andrade Santos, obtido em 1933; e de Zilah de Andrade Santos, obtido em 1935.

do Curso Normal – o ginásio e o curso técnico garantiam à instituição uma certa imagem de credibilidade e confiança, de que a estrutura educacional ali montada teria qualidade, e estaria compatível com os novos tempos. A supressão do “comercial” deu-se, contudo, em poucos anos, fato que evidencia a dificuldade de manter cursos preocupados com a uma formação profissional feminina, para cargos de chefia no Estado ou em empresas privadas (Crônicas do Colégio Stella Matutina, t. 2, p. 66). Quer dizer: limites ainda se impunham.

No entender da historiadora de Guacira Louro, nas primeiras décadas do século XX “a educação da mulher seria feita, *para além dela*, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios”, mas nas expectativas de seus esposos e filhos (Louro, 2000, p. 447). Entretanto, (é preciso estar atento) se um projeto de educação feminina mais sistemático surgiu como iniciativa de uma Igreja de supostos valores arcaicos, que tendia genericamente a perceber a mulher como mero objeto de suas reformas e não como sujeito da mudança, suas conseqüências foram, já se pôde perceber nas referências anteriores às fontes primárias, inesperadas.

Segundo Maria José Nunes, “numa época em que havia poucos lugares permitidos a uma ‘mulher de família’ freqüentar, essas entidades religiosas propiciavam ainda um ponto de encontro para mulheres entre si” (Nunes, 2000, p. 494). Assim, embora reproduzissem um discurso de afirmação dos valores tradicionais, os colégios católicos do período teriam acabado por preparar alunas que futuramente viriam a exigir mudanças (idem, p. 491; Louro, 2000, p. 458).

As próprias freiras em grande parte serviam como referência de um novo “papel” de mulher: ainda que na dependência das determinações de seus superiores-homens, adquiriam uma certa autonomia local, no que tange à administração de suas escolas (Nunes, 2000, pp. 494-495). Padre Arnaldo Janssen, quando informado de que em tão pouco tempo de estadia no Brasil aquelas primeiras freiras por ele enviadas já pretendiam fundar o Stella Matutina em Juiz de Fora, escreveu uma carta declarando pensar ser essa uma atitude um tanto precipitada, mas, enfim, apoiando a decisão, visto confiar na formação e capacidade delas (Jubileu Áureo..., pp. 8-16).

Um movimento mais amplo vai é observado quando, nos primeiros

anos de implantação dos Cursos Normais brasileiros – diz Guacira Lopes –, o número de matriculadas excederá ao de matriculados. É que a ampliação no leque de oportunidades para os homens, decorrentes dos avanços imprimidos pela sociedade industrial no país, assim como a circulação cada vez mais intensa de novas idéias através de eficientes meios de comunicação, possibilitara às mulheres preencher brechas deixadas no campo profissional educativo (Louro, 2000, p. 449).

Não podemos, contudo, perder de vista que, embora em certa medida representasse qualquer possibilidade de autonomia, homens e mulheres ainda viam a inserção da mulher no mercado de trabalho com olhos bastante “tradicionalistas”. Daí a divulgação de um discurso de “feminização do magistério”, segundo o qual caberia mais propriamente às moças a função de professoras, visto que estas, conforme sua própria natureza vinculada à condição da maternidade, se inclinariam para o trato com crianças. É nesse contexto também que, conforme discutimos anteriormente, se solidificou a perspectiva segundo a qual o afeto corresponderia a um fundamental instrumento “facilitador” da aprendizagem... A perspectiva segundo a qual a educação era tarefa que implicava uma atitude de amor e entrega (idem, p. 450 e p. 458).

Por fim, no que diz respeito a essa última questão, as fontes revelam ainda mais um importante elemento: as professoras não seriam na época vistas especificamente como “profissionais da educação”, e sim como amantes da infância e do saber. Ao ver da sociedade do período, o envolvimento dessas mulheres com a tarefa educativa era motivado por razões muito mais “nobres” do que as necessidades individuais de inserção no mercado em virtude de problemas financeiros ou por conta do desejo de autonomia: corresponderia a uma inclinação natural imposta pela condição feminina e à percepção de seu papel no resgatar da moralidade católica. É por isso que vemos, no dito jornal das normalistas, uma nota redigida por uma professora do primário que assina como “tia Lulu” e se dirige às suas alunas como “sobrinhas”; é por isso que encontramos, num trecho escrito mais adiante, a seguinte proposição: “não nos devemos esquecer de que *o magistério é um sacerdócio*, e como tal, requer muita abnegação, muita renúncia, muita energia...” (Stella Matutina, 1936, grifo meu). Muito “esforço”. De mãe. De fé. De mulher.

Conclusão

Ao longo do presente artigo dediquei-me à tarefa de delinear com precisão os limites de um possível futuro objeto de pesquisa. Com base, então, em reflexões amadurecidas a partir dos debates mais recentes acerca do que implicaria o *metier* do historiador, debruçei-me sobre as possibilidades de análise do ensino feminino brasileiro nas primeiras décadas do século XX, e acabei por conceber a noção de que ser uma “Stella matutina” implicaria, para aquelas que o eram, necessariamente, por um lado, *distinção* e, por outro, *identificação*.

As alunas e freiras do colégio consideravam-se únicas: tinham uma formação que as distinguiu tanto dos homens de mesma classe social, como das mulheres de classe social diferente, mas também de muitas que, tal como elas, eram representantes de grupos sociais financeiramente mais estáveis, mas que não estudavam, ou então não estudavam no mesmo colégio.

Essas crianças e essas mulheres fazem parte, ainda, de um momento específico da história da educação brasileira, caracterizado como início de um movimento bastante crítico em relação a concepções educacionais elitistas: agora as escolas de meninos e meninas começam a não mais se satisfazer tão facilmente com a função de formar os filhos da elite, para que se tornassem adultos cultos; pretendem que se tornem também adultos úteis e bons, para a própria família, e para o país como um todo.

Bom lembrar, aqui, que embora o início do século XX se nos apresente como um momento de revisão e avaliação dos projetos e não-projetos educativos anteriores, não devemos vê-lo como caracterizado por inovações, tão-somente. Essa foi uma época de transição: com rupturas e continuidades no modo de pensar e se comportar de homens e mulheres. E uma época na qual elementos aparentemente “arcaicos” intentaram modernizar-se e modernizar.

Por isso as Servas do Espírito Santo trabalharem com o ensino baseado em princípios religiosos não implicou que o tenham feito na contramão do “progresso”. As “irmãs” de caridade, atuantes e disciplinadas, puderam servir como um parâmetro de “feminino” diferente; o diploma de normalista concedido pelas freiras implicava o fato de que trabalhar

fora, ser remunerada, contribuir para o orçamento da casa, constituía agora uma possibilidade concreta.

Ser “stella” era, portanto, ser diferente; e as meninas do Stella, por serem diferentes, por destacarem-se do todo uniforme e uniformizante, ganhavam um sentido, um significado, uma identidade.

Referências bibliográficas

Fontes primárias: Acervo da biblioteca do Colégio Stella Matutina

BOLETIM da aluna Rita de Cassia de Andrade Santos do primeiro ano de adaptação, em 1929.

BOLETIM da aluna Rita de Cassia de Andrade Santos do primeiro ano do Curso Normal, em 1930.

BOLETIM da aluna Rita de Cassia de Andrade Santos do primeiro ano de adaptação, em 1930.

CADERNETA ESCOLAR pertencente à aluna Maria Aparecida de Andrade Santos.

CRÔNICAS DO COLÉGIO STELLA MATUTINA. 2 tomos.

DIPLOMA DE NORMALISTA DO PRIMEIRO GRAU de Maria Aparecida de Andrade Santos, obtido no ano de 1933.

DIPLOMA DA NORMALISTA DO PRIMEIRO GRAU de Zilah de Andrade Santos, obtido no ano de 1935.

JUBILEU ÁUREO DA CONGREGAÇÃO MISSIONÁRIA SERVAS DO ESPÍRITO SANTO NO BRASIL. Livro comemorativo dos cinquenta anos da chegada da congregação ao país.

NAVA, P. *Baú de ossos*; memórias I. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

POMPÉIA, R. *O Ateneu*. São Paulo: Klic, 1997.

STELLA MATUTINA, órgão das alunas do Colégio Stella Matutina. Juiz de Fora, 5 de abril de 1936.

Fontes secundárias

ARRUDA, J. R.; TENGARRINHA, J. M. *Historiografia luso-brasileira contemporânea*. Bauru: EDUSC, 1999.

BURKE, P. *Escola dos Annales (1929-1989); a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1997.

CASTRO, M. de. *A “Europa dos pobres”; Juiz de Fora na belle époque mineira*. Juiz de Fora: EDUJF, 1994.

CURY, C. R. J. *Ideologia e educação brasileira; católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1988.

LOURO, G. L. Mulheres da sala de aula. In: DEL PRIORI, M. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

MENDONÇA, S. R. Da República Velha ao Estado Novo; Estado e sociedade – a consolidação da República oligárquica. In: LINHARES, M. I. (org.). *História geral do Brasil; da colonização portuguesa à modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

MENDONÇA, S. R. As bases do desenvolvimento capitalista independente: da industrialização restringida à internacionalização. In: LINHARES, M. I. (org.). *História geral do Brasil; da colonização portuguesa à modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

MONTEIRO, H. de M. Da República Velha ao Estado Novo; o aprofundamento do regionalismo e a crise do modelo liberal. In: LINHARES, M. I. (org.). *História geral do Brasil; da colonização portuguesa à modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

NAGLE, J. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. *História geral da civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Difel, 1977. t. 3. v. II. l. 3.

NUNES, M. J. R. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORI, M. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

OLIVEIRA, P. *História de Juiz de Fora*. Juiz de Fora: Gráfica Comércio e Indústria, 1966.

SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, P. *Escrita da história; novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

SILVA, V. A. C. Regionalismo: o enfoque metodológico e a concepção histórica.

In: SILVA, M. (org.). *República em migalhas*; história local e regional. São Paulo: Marco Zero, 1990.

SOIHET, R. História das mulheres. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. *Domínios da história*; ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

THOMPSON, E. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VISCARDI, C. M. R História, região e poder: a busca de interfaces metodológicas. *Locus*; Revista de História, Juiz de Fora: EDUJF, v. 4, 1997.

Endereço para correspondência:

Ana Luiza de Oliveira Duarte Ferreira
Rua Venâncio José Lisboa, 11 – apto. 14
Ponta da Praia – Santos-SP
CEP 11030-080
E-mail: analod@gmail.com

Recebido em: 24 set. 2007

Aprovado em: 3 out. 2007

A história das disciplinas escolares

Antonio Viñao*

Tradução: Marina Fernandes Braga**

Resumo:

A história das disciplinas escolares constitui um campo de investigação configurado a partir dos anos de 1970, sobretudo na Grã-Bretanha por Ivor F. Goodson, entre outros, com a influência da “nova sociologia da educação” inglesa e dos chamados “estudos do currículo”, e na França, também entre outros, por Dominique Julia e André Chervel. Nesse caso, no marco da também chamada “história cultural” e, no âmbito da educação, da história da “cultura escolar”. Esse campo seria introduzido e desenvolvido na Espanha na década de 1990, graças, em especial, à tradução de algumas das obras dos autores citados. Neste artigo são sintetizadas as idéias e contribuições principais desses autores, expõem-se alguns dos desenvolvimentos que a Espanha tem obtido e, por último, realiza-se uma série de considerações sobre algumas das questões conceituais e metodológicas que se colocam.

Palavras-chave:

história do currículo; disciplinas escolares; culturas escolares.

* Antonio Viñao é professor de teoria e história da educação na Universidade de Murcia, Espanha. Editor do *Boletín de Historia de La Educación*, órgão oficial da Sociedad Española de Historia de La Educación. Uma primeira versão deste texto foi intitulada “La Historia de las disciplinas escolares” e publicada na revista *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, n. 25, pp. 243-269, 2006.

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de pesquisa em história e historiografia da educação e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq). O presente texto da tradução contou com a revisão técnica de Marcus Levy Albino Bencostta.

The history of the school subjects

Antonio Viñao

Translation: Marina Fernandes Braga

Abstract:

The history of the school subjects is a field of research set up in the 1970s, mainly in Great Britain by Ivor F. Goodson, among others, under the influence of the English “new sociology of education” and the so-called “curriculum studies”, and, in France, by Dominique Julia and André Chervel, also among others. In this case within the so-called “cultural history” and, in the field of the history of education, within the history of “school culture”. This field of research was introduced and developed in Spain in the 1990s, particularly thanks to the translation of some of the works by the authors named above. This article summarizes the ideas and contributions of these authors, as well as some developments of the history of school subjects in Spain, finally tackling a series of conceptual and methodological issues raised by the latter.

Keywords:

history of curriculum; school subjects; school cultures.

No ano de 1991, a *Revista de Educación* publicou dois números monográficos, o 295 e o 296, sobre a história do currículo. O primeiro número incluía dois trabalhos, o de Ivor F. Goodson (1991) e André Chervel (1991), que constituíam a carta de apresentação na Espanha, da história das disciplinas escolares como campo de investigação. É certo que, em outros artigos incluídos em ambos números, como nos de Barry M. Franklin e David Hamilton, podiam ser encontradas referências a essa história, mas a acertada eleição, para apresentar o tema, dos artigos de Goodson e Chervel punha ao alcance dos leitores da revista a produção de dois dos autores mais representativos das duas linhas de investigação mais potentes naquele momento em relação à história das disciplinas escolares: a anglo-saxônica – em especial a inglesa – e a francesa.

Na Espanha, a deferência geral pelas disciplinas como um objeto histórico suscetível de gerar um campo de investigação próprio, com uma certa autonomia, seria institucionalmente reconhecida – pela sociedade de historiadores da educação – com a celebração em Granada, em 1996, do IX Colóquio de História da Educação¹. Os seus temas – “O currículo: história de uma mediação social e cultural” – subdividia-se em sete seções das quais ao menos três – “A construção das disciplinas escolares”, “O currículo e a criação de áreas curriculares distintas” e “O currículo e os livros de texto” – guardavam uma relação direta e estreita com a história das disciplinas escolares. Um tema que voltou a estar presente (deixo, neste momento, de lado as publicações, seminários e colóquios sobre a história dos manuais escolares, por tratar essa questão em outro artigo nesta revista²) no XI Colóquio de História da Educação que teve lugar em Oviedo no ano de 2001, sobre *A certificação de saberes e competências*.

-
1. É importante destacar o papel, junto a outros, desempenhado por Miguel A. Pereyra tanto na publicação dos dois números monográficos sobre a história do currículo da *Revista de Educación* como no tema e a denominação das sessões do mencionado colóquio. Com relação a isso, podem ser encontradas informações úteis na entrevista efetuada a Miguel A. Pereyra por Alberto Luis e Jesús Romero no número 10 de 2006 da revista *Con-Ciencia Social*, assim como em um estudo prévio, desses dois autores, sobre a obra de Miguel A. Pereyra.
 2. Trata-se da revista *Historia de La Educación: Revista interuniversitaria*, n. 25, 2006 (N.T.).

Perspectiva histórica, cuja primeira seção era intitulada “A articulação de campos de saberes nas disciplinas escolares”, assim como, de um modo menos explícito, no XII Colóquio de História da Educação sobre *Etno-história da Escola*, celebrado em Burgos em 2003, em especial, na sua primeira seção, dedicada a trabalhos sobre “Os objetos da escola e a história material do ensino”³.

Independentemente das numerosas publicações e trabalhos relativos a uma disciplina ou determinado saber, a história das disciplinas escolares tem obtido fora da Espanha um certo reconhecimento como campo científico relativamente autônomo, como provam os números monográficos de determinadas revistas ou trabalhos de síntese⁴. Apesar desse reconhecimento, apesar dessas publicações e desses trabalhos, continua sendo oportuno formular as mesmas perguntas – e algumas outras mais – que André Chervel (1991) colocava há quase 20 anos:

Tem algum sentido a noção das disciplinas escolares? Apresentam analogias ou nexos comuns a história das diferentes disciplinas? E para aprofundar um pouco mais, a observação histórica permite extrair normas de funcionamento ou inclusive, um ou vários modelos disciplinares ideais, cujo conhecimento e aplicação poderiam ser de alguma utilidade nos debates pedagógicos presentes e futuros? [Chervel, 1991, p. 59].

3. *El currículum: historia de una mediación social y cultural*, Granada: Ediciones Osuna, 1996, 2 v.; *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, Oviedo: SEDHE y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, 2001; *Etnohistoria de la escuela*, Burgos: SEDHE y Universidad de Burgos, 2003.
4. Por exemplo, “Pour une histoire des disciplines scolaires”, *Histoire de l'Éducation*, n. 38, 1988; “History of Curriculum Issue”, *History of Education Review*, n. 17, 1988; “Histoire des enseignements scientifiques”, *Histoire de l'Éducation*, n. 41, 1989; “L'histoire des disciplines”, *Paedagogica Historica*, n. 40-3, 2004; “History of Teaching and Learning Mathematics”, *Paedagogica Historica*, XLII-IV & V, 2006; BELHOSTE, B., “Culture scolaire et histoire des disciplines”, *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, n. 12, p. 213-223, 2005; e TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; FISCHER RANZI, S. M. (orgs.), *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*, Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

Retomando essas perguntas e ampliando-as, neste trabalho serão feitos, primeiro, uma revisão parcial da historiografia anglo-saxônica, francesa e espanhola respectivamente, para, depois, tratar algumas das questões teóricas e metodológicas colocadas pela história das disciplinas escolares.

A historiografia anglo-saxônica: a obra de Ivor F. Goodson

Em diferentes publicações Ivor F. Goodson tem assinalado como já em 1909 – no contexto de uma historiografia educativa, a inglesa, quase exclusivamente centrada “nos dados e nos fatos” e nos aspectos políticos e institucionais ou nas teorias e idéias pedagógicas – se havia deixado ouvir a voz de Foster Watson clamando pelo conhecimento “dos fatos históricos em relação às origens do ensino de disciplinas modernas na Inglaterra” e “a história das forças sociais que as levaram ao currículo educativo”. No entanto, sua indicação deverá cair no esquecimento, pois, como também tem advertido Goodson, não seria até os anos de 1960 e sobretudo os de 1970 quando, desde o emergente campo da sociologia do currículo – e não desde a história da educação –, voltariam a ouvir-se na Grã-Bretanha algumas vozes (Esland, Musgrave, Young) indicando a necessidade de empreender um estudo histórico das disciplinas escolares e, dentro dele, das comunidades ou associações de matérias e das redes de comunicação de quem integra estas comunidades (Watson, s.d.; Goodson, 2003, 1995 e 1991). Assim mesmo, seria em ambas décadas, quando publicariam Blyth e Layton dois trabalhos cujas análises e considerações influíram também na obra de Goodson (Blyth, 1967; Layton, 1973).

O referido estudo histórico do currículo e, com ele, o das disciplinas, seria gerado no contexto do auge dos chamados *Curriculum Studies* que teria lugar nos anos de 1980 nos países anglo-saxões. Em 1981, Goodson publicava seu primeiro trabalho sobre o tema (Goodson, 1981) – ainda que, como veremos, sua preocupação por ele já era patente dez anos antes –, e teria lugar em Oxford o congresso anual da nova sociologia da educação britânica sobre a sociologia da prática curricular, a fim de revisar a obra editada por Michael Young, publicada em 1971, *Knowledge*

*and ccontrol: new directions for the sociology of education*⁵, e fazer, nesse sentido, um balanço da contribuição nos últimos anos (Rifà Valls, 2005, p. 87)⁶. A esse congresso se seguiria outro, em 1982, na mesma cidade, sobre “Disciplinas escolares: histórias e etnografias”. Dois livros seriam o resultado de ambos. O primeiro, *Curriculum Practice. Some Sociological Case Studies*, incluía em sua primeira seção – “Disciplinas Escolares” – seis trabalhos, um deles de Goodson (Hammersley; Hargreaves, 1983b). O segundo, *Defining the curriculum. Histories and ethnographies*, continha também diversas contribuições de caráter histórico e teórico sobre o tema, contando também com a presença de Goodson entre seus colaboradores (Goodson; Ball, 1984). Em 1983, Goodson publicaria seu primeiro livro sobre o tema, analisando a história da geografia, da biologia e dos estudos ambientais (Goodson, 1983)⁷, e dois anos mais tarde, em 1985, apareceria o primeiro livro da série “Studies in Curriculum History”, editada por The Falmer Press – todo um sintoma do auge acadêmico e editorial deste tipo de estudos – sobre a história das disciplinas escolares na escola secundária inglesa (Goodson, 1985), ao que seguiram de imediato outros, de diversos autores, sobre a história da educação científica, tecnológica e matemática⁸. Esses estudos encontrariam um amplo eco nos Estados Unidos no movimento reconceptualista do currículo (Pinar), a pedagogia crítica de orientação política (Popkewitz, Giroux, McLaren, Apple) (Kincheloe, 2000)⁹ e aque-

-
5. O livro editado por Young continha trabalhos de Bernstein, Esland, Blum, Keddie, Bourdieu, Horton e Davies, além do próprio Young.
 6. Trata-se de um trabalho fundamental para compreender a obra de Goodson, que deve ser lido se se deseja uma informação mais completa a respeito.
 7. Existe uma segunda edição revisada e ampliada de 1987 e outra terceira, com prólogo de Peter McLaren, de 1993.
 8. Uma relação e breve síntese de tais publicações pode ser vista em Goodson (2003, pp. 221-222).
 9. Ainda que Popkewitz (1987) tenha tratado o tema em outros escritos, tem-se que recordar que em 1987 e na série “Studies in Curriculum History” se publicou um livro coletivo, coordenado por ele mesmo, sobre a formação das disciplinas escolares nos Estados Unidos. Não obstante, como dizia Franklin (1991) em princípios da década de 1990, um dos aspectos que distinguiam os historiadores do currículo americanos dos ingleses era que eles demonstravam “falta de interesse pela evolução

les historiadores da educação e do currículo (Kliebard, Cuban, Franklin) preocupados com o que se sucedia no interior das salas de aulas e pela influência real das reformas educativas. Desse modo, se consolidaria no mundo anglo-saxônico um campo de investigação – o da história do currículo e dentro dele, às vezes identificando-se com o mesmo, o da história das disciplinas escolares – marcado, é certo, pela obra de Goodson, mas podendo ser observadas outras orientações ou enfoques¹⁰. Essa obra não teria uma influência tão poderosa uma vez que, desde a década de 1990 – ainda que este seja um tema que já se acha presente no início de sua obra em conexão com o estudo das disciplinas escolares –, Goodson tem orientado suas investigações sobretudo para o âmbito das histórias de vida de professores ou grupo de professores¹¹.

Seria estranho se a obra de um investigador não estivesse relacionada em maior ou menor medida com sua experiência e vida pessoal. No caso de Goodson, como ele mesmo registrou em mais de uma oportunidade, sua obra tem essa relação de modo estreito e direto. Nas palavras de seu bom amigo e colaborador Hargreaves, Goodson,

Filho de um jornaleiro de Berkshire, [...] pode-se ter mudado para um mundo profissional privilegiado, mas recorre com frequência às atitudes de indagação e os volumes de conhecimento que se associam a esse mundo para desenvolver a arte do compromisso com a crítica social que é característica de sua classe de origem [Hargreaves, 2003, p. 28].

Essa origem seria o que, como aluno, lhe faria viver a escola primária e sobretudo a secundária, depois da Segunda Guerra Mundial, com uma sensação de alienação, estranheza e afastamento daqueles questionamentos que lhe colocava o mundo de onde ele provinha. Essa

das disciplinas escolares”. De fato, o único livro que a mencionava era o coordenado por Popkewitz (Franklin, 1991, pp. 42 e 55-56).

10. Como exemplo, podemos citar o trabalho de Kent (2000), o qual inclui dez contribuições sobre a evolução de outros tantos campos disciplinares na Inglaterra entre 1944 e os anos finais do século XX.
11. Sobre essa parcela de seus trabalhos, veja, além do artigo de Rifà Valls (2005), o de Bolívar (2005).

“sensação de dicotomia entre vida e estudo” ele a resume em três palavras: “no colégio murchei”. Por sorte, apesar de “murchar”, ele ainda teve a energia e discernimento suficientes para se perguntar “numa noite depois de um dia de frustração total [...], de onde diabos saiu esta coisa (quer dizer, o currículo)?” (Goodson, 2000, pp. 45-49). Anos mais tarde, como professor de ensino secundário em dois “comprehensive schools” ou “escolas integradas”, sua preocupação com o currículo e, em especial, com as disciplinas escolares, acabaria por consolidar-se e definir-se. Se seu primeiro livro sobre o tema – publicado como citado anteriormente, em 1983 – teve sua origem em uma investigação de doutorado levada a cabo na Universidade de Sussex entre 1975 e 1979, as origens deste livro se acham também em sua experiência como professor de ensino secundário a partir de 1978 ao tentar aproximar o currículo aos interesses e experiências dos alunos da classe operária que freqüentavam essas escolas. As matérias que ministrou – estudos ambientais, estudos comunitários urbanos e rurais – tiveram “muito êxito com a maioria dos alunos”. Mas quando tratou de realizar avaliações, disseram-lhe que “essas não são matérias propriamente ditas”, é dizer, que não gozavam do status de matérias acadêmicas que eram, por certo, as que os alunos detestavam. Isso lhe levou a perguntar-se: “se as matérias escolares são opostas à educação, para que estão aí? A que propósito sociopolítico estão servindo as matérias? Com certeza servem para que alguns triunfem e muitos fracassem” (Goodson, 2000, p. 198)¹². Assim mesmo, lhe advertiu sobre a existência de “regularidades institucionalizadas [...] em forma de disciplina” cuja existência explicava a resistência à mudança e o predomínio nas novas escolas integradas do currículo tradicional da escola secundária seletiva a que estas escolas pretendiam substituir (Hargreaves, 2003, p. 28). Quer dizer, levou-lhe a centrar no futuro suas investigações nas disciplinas escolares como algo não dado, senão construído, como um produto social e histórico.

12. Goodson preocupou-se anteriormente com as relações entre o êxito e o fracasso dos alunos, o choque entre o seu capital cultural e as estruturas curriculares das matérias escolares, como prova uma anotação em seu diário pessoal efetuada em 1970 (Goodson, 1987, p. vii).

Tais investigações se desenvolveriam nos anos de 1980 sob uma dupla influência. A primeira seria a da nova sociologia da educação inglesa e após sua passagem no Instituto de Educação londrino junto a Daves, Young e Bernstein. Essa nova corrente crítica centrava, nesse momento, sua atenção em três áreas preferenciais de investigação: a natureza do conhecimento curricular na aula, quer dizer, como se organiza no dia-a-dia a interação professor-aluno; as obrigações materiais e ideológicas que bloqueiam a inovação curricular; e a história das disciplinas escolares. Sobre esta última, em 1971, Young argumentava que as

[...] disciplinas não deviam ser vistas como reflexos das formas básicas do conhecimento dadas para sempre, como os filósofos da educação haviam proposto. Mas o que atualmente passa por história, geografia, física, inglês, etc., deve ser tratado como um produto sócio-histórico, como o resultado de conflitos passados entre grupos adversários que buscam tais matérias de formas diferentes [Hammersley & Hargreaves, 1983a, pp. 5-6].

A segunda influência seria a dos trabalhos levados a cabo no Centre for Applied Research in Education criado na Universidade de East Anglia no início da década de 1970, e liderado por Stenhouse, em relação ao estudo de casos na escola e na classe, a aplicação e definição prática do currículo pelos professores e o desenvolvimento profissional destes através da investigação-ação (Goodson trabalharia anos mais tarde nesta instituição, de 1998 a 2004)¹³.

A posição de Goodson situava-se, com certeza, nas antípodas dos estudos curriculares que ele denominava teórico-rationais ou científicos, atentos a determinação dos objetivos ou do dever ser do ensino. Mas também, ante aqueles que, rechaçando tais estudos, se mostravam partidários de análises das práticas curriculares na sala da aula (quer dizer, do currículo em ação, com finalidades “melhorísticas” e reformadoras ou inovadoras), Goodson lhes fazia ver o caráter messiânico, aistórico e ateórico de suas análises e propostas. Assim mesmo, assinalava o divórcio

13. Sobre ambas influências, veja Rifà Valls (2005).

entre esse último tipo de estudos ou reformas e uma historiografia educativa de “fatos e dados”, preocupada com temas políticos ou institucionais, ou com o pensamento e idéias, e não interessada pelo “jardim secreto”, pela “história interna” da escola e do currículo (Goodson & Anstead, 2003, pp. 105-106)¹⁴. Somente um “modo social e historicamente construcionista de examinar o currículo” poderia estender uma ponte entre os estudos centrados na prática curricular e a história da educação e do currículo (Kincheloe, 2000, p. 12). Uma história do currículo que, a seu juízo, havia de se construir com um triplo objetivo: “lançar luz sobre a realidade contemporânea”¹⁵; “examinar, por a prova ou contribuir para a teoria pedagógica”; e “ocupar-se [...] do processo ‘interno’ da definição, ação e da mudança do currículo” (Goodson, 1995, p. 27).

Para abordar o estudo do currículo, Goodson adota uma dupla metodologia e um enfoque “intermediário” (Hargreaves, 2003, p. 12). Por um lado, a teoria e a ação, e, por outro, as estruturas disciplinares e os indivíduos ou grupos que as integram. Em ambos os casos, uma relação entre o macro e o micro.

A investigação e a teoria curriculares devem começar por investigar de que modo se constrói hoje o currículo e como os docentes o aplicam de imediato “de acordo com as circunstâncias”. [...] É preciso que comecemos por entender como se produz atualmente o currículo e porque as coisas acontecem e como acontecem. Em resumo, necessitamos de uma teoria do contexto que sustenta a ação [Goodson, 2003, p. 79].

Algumas afirmações desse tipo, junto com o anteriormente falado sobre a necessidade de estudar historicamente os processos internos do currículo, parece que nos obrigariam a centrar a atenção na prática

14. Existem outros textos de Goodson que tratam desse divórcio.

15. Que esse objetivo, tão presente na obra de Goodson, poderia dar lugar a ataques à ela por seu “presentismo” advertiu Kincheloe (2000, p. 38) quando, argumentando contra esse ataque, disse que definitivamente “aos historiadores se lhes julgará pelas contribuições que façam à hora de situar seu conhecimento do passado ao serviço de seu intento por compreender o presente e formar o futuro”.

e na ação curriculares. Goodson, no entanto, dá prioridade às análises do currículo e as disciplinas escolares, ao currículo prescrito, escrito ou preativo, quer dizer, a um elemento em princípio externo à escola e a classe. Essa aparente contradição requer alguma explicação.

Em primeiro lugar, por currículo prescrito ou preativo Goodson entende não somente as prescrições escritas emanadas de órgãos políticos e administrativos, senão também os livros de texto, guias, programas e programações do professor. Apesar de ser habitualmente mantido, Goodson recorda que os níveis de construção do currículo prescrito não se reduzem aos Estados centrais e às burocracias provinciais e locais, mas que também se elabora nas instituições docentes, nos departamentos das matérias e mediante os planejamentos e planos de aula que os professores redigem. Daí que as comunidades de professores por disciplinas, ainda que não sejam o único elemento da mudança curricular, são parte importante da mesma, comumente ignoradas (Goodson, 2003, pp. 220 e 228).

Em segundo lugar, não se trata somente de verificar que o currículo prescrito condiciona e limita a ação curricular em classe, senão que, em sua construção, o currículo constitui, segundo a expressão de Hobsbawm, uma “tradição inventada”, é dizer, uma prática¹⁶. A construção do currículo prescrito, entendida em termos de conflitos, negociações, transações, imposições, interesses e lutas pelo poder entre diversas tradições, subculturas e grupos de professores, forma parte da mesma prática. Não deve ser vista como algo separado e sem relação com ela, mas sim como um produto dessa história “interna” do currículo, dessas transações, negociações, conflitos e imposições entre diversos grupos de professores, assim como de tradições ou legados criados no meio escolar por tais grupos. Dado que a prática é socialmente construída em ambos níveis, o estudo construcionista do currículo não deve, pois, se

16. “A ‘tradição inventada’ implica um conjunto de práticas, normalmente governadas por regras aceitas aberta ou tacitamente e de natureza simbólica ou ritual, que buscam inculcar determinados valores ou normas de comportamento por meio de sua repetição, a qual implica automaticamente continuidade com o passado. De fato, quando é possível, normalmente tentam conectar-se com um passado histórico que lhes seja adequado” (Hobsbawm, 2002, p. 8).

reduzir ao nível interativo do mesmo, porém combinar sob um mesmo olhar, os níveis preativos e interativos: a teoria – que é também, em sua elaboração, uma prática – e a ação (Goodson, 2003, p. 231).

O segundo nível de análise intermediário utilizado por Goodson, em seu enfoque construcionista do currículo, une o estudo das estruturas disciplinares e o estudo dos professores ou dos grupos de professores que as integram.

O que são as disciplinas escolares, pergunta-se Goodson. “Não são, responde ele, entidades monolíticas, senão amálgamas sujeitos a mudanças de subgrupos [adversários] e tradições, que através da controvérsia e do compromisso, influem na direção dessa mudança (Goodson & Dowbiggin, 2003, p. 87 e p. 97). Amálgamas compostas por uma “variedade de tradições”, que são as que “iniciam o professor em diferentes hierarquias e conteúdos de conhecimento, ao papel do professor e, em geral, à orientação pedagógica”, e, entre elas, por “tradições dominantes com diferentes graus de articulação e fidelidade” que atuam como “o principal agente de iniciação dos professores às comunidades de uma disciplina”. O estudo dessas tradições mostra, em seu entendimento, as relações que existem entre a promoção de umas e o afastamento de outras na busca de prestígio, respeitabilidade e recursos, os interesses profissionais de quem as compartilham, e o tipo de alunos que, por sua classe social, se dirigem a elas, assim como o destino ocupacional dos mesmos (Goodson, 2000, pp. 141-142 e p. 145).

De um modo geral, Goodson distingue três tipos de tradições que disputam entre si todas as matérias do ensino primário e secundário: a “acadêmica”, de índole preparatória ou propedêutica, mais abstrata, científica e descontextualizada; a “utilitária”, com suas ênfases nas habilidades básicas e orientada para as saídas de trabalho; e a “pedagógica”, preocupada com o desenvolvimento infantil e a maneira de colocar em contato as disciplinas com os alunos (idem, pp. 145-146 e p. 199)¹⁷. Em sua análise sobre a evolução das disciplinas no ensino secundário

17. Neste ponto Goodson retoma a idéia das três tradições já indicadas, em 1965, por Blyth em relação à escola primária inglesa (Blyth, 1967).

inglês, Goodson demonstra o deslocamento desde uma situação inicial, de predomínio das tradições utilitária e pedagógica, em que o professor era considerado um “especialista sem formação” que definia o currículo segundo seu parecer, a outra final, de predomínio da tradição acadêmica, na qual o professor “se forma na universidade para ensinar aos alunos uma disciplina de exame¹⁸ definida pelos especialistas universitários e pelos conselhos examinadores”. Deste modo, rompe com a idéia habitualmente existente de procurar a origem das matérias do ensino secundário nas disciplinas universitárias – um processo de cima para baixo –, para centrar sua atenção no processo, de baixo para cima, de transformação das matérias escolares em disciplinas, de sua *academização*. E, com isso, na passagem ou na evolução do tempo, a partir de uma prática curricular determinada pelos professores para outra, em que a definição do currículo se desloca para os departamentos universitários e para o mundo da administração educativa (Goodson, 2000, pp. 159, 197-198; Goodson & Dowbiggin, 2003, pp. 88, 102-103)¹⁹. Inclusive, acrescente, aquelas

Disciplinas com origens e intenções claramente pedagógicas ou utilitárias, como a arte, os trabalhos manuais (aspirando a desenho e tecnologia) e os estudos rurais (aspirando a estudos ambientais/ciências) têm tido que apresentar-se como disciplinas acadêmicas teóricas que tentam obter o prestígio do nível avançado²⁰. Está claro que quando se outorga a uma disciplina o prestígio de nível avançado e é aceita como uma disciplina universitária, a sua “manutenção” está assegurada [Goodson, 2000, p. 156]

-
18. Ao utilizar o termo disciplina de exame, Goodson refere-se àquelas disciplinas que tinham exames (existem disciplinas mais acadêmicas com exame, e outras, as quais ele ministrava no ensino secundário, que eram mais atrativas para os alunos, no entanto seus colegas consideravam-nas pouco acadêmicas por carecerem de exames).
 19. Uma análise mais detalhada das distintas fases (invenção, promoção e formação de coalizões, consecução de audiências e apoios externos, mitologização) do processo de conversão das cadeiras ou matérias em disciplinas – uma distinção conceitual ligada ao significado de disciplina como sujeição – pode ser vista em Goodson (1991, pp. 22-27).
 20. Nível avançado = Advanced Level (*A Level*), titulação máxima ao final do ensino secundário inglês. Goodson refere-se à inclusão de tais matérias no exame para a obtenção do *A Level*.

A formação das “comunidades de disciplinas” é uma consequência da estreita conexão que se estabelece entre “o interesse próprio, genuíno, de cada professor de uma disciplina com o prestígio” da mesma (idem, p. 155) ou, se preferir-se, da identificação de cada professor com a especialidade de sua disciplina. Porém, essa configuração em comunidades, ao menos no nível secundário, tem lugar através de alguns mecanismos concretos: os “cursos de formação especializados em determinadas disciplinas”, o surgimento de “associações por disciplinas”, a organização dos departamentos por disciplinas, e o estabelecimento de barreiras e reservas territoriais por disciplinas, vedados aos professores não especializados nelas (idem, p. 151)²¹. É aqui, na análise dessas comunidades ou grupos onde, entre outras razões, se insere o interesse de Goodson pelo tema de investigação ao que vem se dedicando de modo preferencial na última década: às histórias de vida individuais ou de grupos de professores.

Como afirma Kincheloe,

Empregando as análises das experiências de vida e as origens de um professor ou de um grupo de professores, seus estilos de vida dentro e fora da escola, os ciclos de vida, as etapas de sua carreira, os momentos críticos de sua vida, e suas percepções e práticas, a obra de Goodson produz novas perguntas sobre o ensino. Empregando estas histórias de vida junto com sua proposta de que o currículo se forma numa variedade de lugares e numa variedade de níveis, Goodson afasta o débil enfoque reducionista que propõe o estudo do currículo como uma observação externa de uma caixa negra descrita em um extremo pela teoria da reprodução e em outro por uma construção funcionalista. Quando se conectam as histórias de vida com um conhecimento do currículo como um texto escrito e do currículo como uma atividade de classe, os especialistas podem evitar as diversas formas de abstração, os reducionismos e as sobre-determinações que se fazem passar por estudos do currículo [Kincheloe, 2000, p. 33].

21. No caso espanhol poderíamos acrescentar a seleção dos professores mediante oposições por disciplinas controladas por bancas também compostos por professores da disciplina.

A historiografia francesa: a obra de Julia e Chervel

Em um recente artigo de síntese sobre a historiografia educativa francesa, em torno da história da cultura escolar e das disciplinas, Bruno Belhoste indicava que o estudo histórico dos conteúdos do ensino tem sido “um domínio muito marginal no vasto campo da história da educação” e que somente a partir da década de 1970, as disciplinas escolares têm chegado a ser “um objeto da história” (Belhoste, 2005, p. 213). Várias razões, relacionadas entre si, explicam esse feito. Uma delas, dizia, é a análise das mudanças curriculares experimentadas no ensino secundário desde meados do século XIX, e especialmente, após a Segunda Guerra Mundial, como consequência da mudança do bacharelado tradicional para o ensino secundário universal. Essas mudanças têm sido a origem de fortes debates acerca do declive das humanidades clássicas nesse nível educativo, do maior peso das matérias científicas e do papel formativo e peso das diferentes disciplinas. Outra razão do crescente interesse por esse campo de pesquisa tem sido uma maior preocupação, entre seus docentes – ou comunidades disciplinares –, pela história do ensino de sua disciplina ou matéria. Como reconheceria Pierre Caspard na apresentação do número monográfico de maio de 1988 da revista *Histoire de l'Éducation*, intitulado “Pour un histoire des disciplines scolaires”, havia uma “demanda de conhecimento” por parte dos docentes sobre a história de suas disciplinas e o Serviço de História da Educação não podia permanecer alheio à mesma (Caspard, 1988, p. 3)²². Uma demanda que viria a se unir, nas palavras de Dominique Julia, à “pressão”, em tal sentido, “da didática contemporânea da disciplina” (Julia, 2000, p. 45).

Ainda existem outras duas razões explicativas procedentes, neste caso, da mesma história da educação como campo disciplinar. Uma seria a crescente consciência, dentro deste campo, da necessidade de remediar

22. Essa demanda e o caráter estatal ou público do *Service d'Histoire de l'Éducation* explicam a importante presença da história das disciplinas escolares tanto em suas publicações como nas páginas da revista *Histoire de l'Éducation*. Algo que não foi pensado no mundo anglo-saxônico, ou no ibérico, onde não existe um organismo estatal ou público similar.

o esquecimento dos que haviam sido objeto dos “funcionamentos internos próprios da escola”, suas “práticas reais” e os “resultados” obtidos ou “competências realmente alcançadas pelos alunos e sua relação com os textos normativos que fixam os objetivos e o programa de uma determinada aula” (idem, p. 46). Isso que, há vários anos, vem se denominando, por uns e por outros, de a “caixa negra” da história da educação.

A segunda razão explicativa seria o desenvolvimento da história cultural e no âmbito historiográfico educativo, o interesse pela análise da cultura escolar. A história das disciplinas escolares, neste sentido, se localizaria sob o guarda-chuva da nova história cultural e constituiria inclusive, para alguns, o núcleo fundamental da cultura escolar, um termo cujo uso e significado se tem visto obrigados a explicar em seus trabalhos, tanto Julia como Chervel²³, mas que, em definitivo, implicaria um olhar sobre a instituição escolar com espaço não de reprodução ou de mera transposição de conhecimentos externos, mas de produção do saber.

Para Julia, a cultura escolar está formada por “um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e os comportamentos a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão e assimilação de tais saberes e a incorporação destes conhecimentos”. Esses modos de pensar e trabalhar, acrescenta, têm sido difundidos amplamente e adotados em outros âmbitos de nossa sociedade “academizada” e constituem uma nova religião com seus ritos e seus mitos (Julia, 1995, p. 354; 1996, p. 129). Chervel, por sua vez, vai mais além. Depois de assinalar o poder gerador

23. Uma vez mais (como no caso anglo-saxão e em relação a Goodson), concentrarmos nossa exposição na obra desses autores não exime de reconhecer a existência de outras contribuições de interesse como as incluídas (todas francesas) no número especial, *Paedagogica Historica* (n. 40-3 de 2004), sobre a história das disciplinas, coordenado por Marcel Grandière; o número especial de *Histoire de l'Éducation* do ano 2002, coordenado por Bruno Belhoste, intitulado “El examen. Evaluar, seleccionar, certificar. Siglos XVI-XX”; os trabalhos desse último autor sobre a história do ensino de matérias científicas e das matemáticas; do mesmo modo o número de *Histoire de l'Éducation* (74 de 1997), coordenado por Marie-Madeleine Compère e André Chervel, dedicado às humanidades clássicas; o consagrado a história do ensino científico (número 41 de 1989); ou, o mais recente, da mesma revista (número 106 de 2005), sobre o ensino de alemão, desde o século XIX, até o presente, dirigido por Monique Mombert.

da cultura escolar e seu caráter relativamente autônomo, alude, com esta expressão, não à cultura que se adquire na escola, mas à cultura que não se adquire fora dela. Não é pois, aquela parte da cultura global que se difunde pela escola às novas gerações, mas sim uma cultura especificamente escolar em seus modos de difusão, portanto, também em sua origem, em sua gênese e em sua configuração. Uma forma de cultura somente acessível por mediação da escola. Uma criação específica da escola que, vista assim, deixa de ser considerada um meio que se limita a transmitir saberes ou condutas geradas no exterior dela, mas saberes e condutas que nascem em seu interior e que levam as marcas características dessa cultura (Chervel, 1998, pp. 5-6). A instituição escolar não se limita, pois, a reproduzir o que está fora dela, mas sim, o adapta, o transforma e cria um saber e uma cultura próprias. Uma dessas produções ou criações próprias, resultado da mediação pedagógica em um campo de conhecimento, são as disciplinas escolares.

De um modo ou outro, tomando em conta que, no caso de Julia, as investigações sobre esse campo se centram preferencialmente nos séculos XVI ao XVIII, ambos inclusive – a época, em sua opinião, da construção das disciplinas escolares na Europa –, assim como, sobre as humanidades e os denominados saberes elementares – a leitura, a catequese ou doutrina cristã – (Julia, 1984; 1989)²⁴, uma questão – a dos saberes elementares – também estudada por Jean Hébrard e Anne-Marie Chartier (Hébrard, 1989; Hébrard & Chartier, 2000), o que como no caso de Chervel, se referem sobretudo aos séculos XIX – XX e ao

24. A condição de Julia como diretor do Centro de Antropologia Religiosa da École des Hautes Études en Sciences Sociales, e sua dedicação como pesquisador explicam, além de seus trabalhos anteriores no campo da história da educação e da cultura, seu interesse, entre outros temas, pelo ensino da doutrina cristã, a obra de Juan Bautista La Salle e o ensino em colégios da Companhia de Jesus ou dos beneditinos. Em todo caso, e em relação ao ensino das humanidades clássicas e nos colégios de jesuítas, tem-se que destacar também os trabalhos de Marie-Madeleine Compère (1989) e (1997), que constitui uma boa revisão, desde a França e na França, sobre o tema, assim como um bom programa dos trabalhos a realizar nesse âmbito disciplinar, todo ele dentro da “escola” francesa da história das disciplinas escolares, não somente atenta ao currículo oficial, mas também aos professores, livros de texto, exercícios ou atividades, exames e trabalhos de alunos.

ensino elementar, literário e lingüístico do francês (Chervel, 1999, 2002, 2004; Chervel e Manesse, 1989a e b), tem-se algo que caracteriza a obra destes dois autores assim como a de outros historiadores franceses das disciplinas escolares: o seu interesse pelas práticas, pela análise combinada e comparativa do currículo prescrito e do currículo real, pela apropriação pelos alunos de ambos²⁵, e pelos modos de seleção do professorado (Julia, 1994; Chervel, 1993; Balpe, 1997). Isso lhes tem levado, graças aos fundos existentes no Museu Nacional de História da Educação francês, a utilizar junto às fontes mais usuais (normativa legal, informes e pesquisas oficiais, livros de texto, programas, imprensa pedagógica etc.) outras mais inovadoras, como os exames e trabalhos dos alunos, cadernos e exercícios escolares, instrumentos científicos, material didático e iconográfico de todo tipo²⁶.

Outro traço já indicado é a inserção deste tipo de investigação no contexto mais amplo do estudo da cultura escolar e, dentro dela, na análise das tradições e continuidades, mas também, de um modo especial, dos momentos, causas e modos de mudança nos conteúdos ou exercícios próprios de uma disciplina, assim como dos processos de “disciplinari-zação” ou transformação de um saber em objeto de ensino.

A historiografia espanhola: alguns exemplos

Tentar oferecer uma visão geral e exaustiva da historiografia espanhola (autores, obras, tendências, temas, níveis educativos etc.) sobre a história das disciplinas escolares está fora de questão. Um estudo recente em vias de publicação sobre a investigação histórica em relação com o ensino secundário, levado a cabo na Espanha entre os anos 1981 e 2001

25. Uma pergunta nada ingênua: qual é o currículo real, o ensinado pelo professor ou o aprendido pelo aluno?

26. A revista *Histoire de l'Éducation* tem dedicado dois números monográficos, o 46 de 1990 e o 54 de 1992, ambos coordenados por Pierre Caspard, aos “trabalhos de alunos”, uma expressão ampla que inclui exercícios, exames, cadernos, diários etc. Assim mesmo o Institut National de Recherche Pédagogique tem publicado alguns trabalhos sobre o tema, por exemplo, Albertini (1986).

(Viñao, no prelo), colhendo e ampliando o exposto por Jean-Louis Guereña (1998), num total de 126 trabalhos sobre história das distintas disciplinas deste nível educativo, 53 desses (ou seja, 42%) tratavam o tema a partir da exclusiva ótica dos manuais escolares.

Desde uma perspectiva geral, como já assinalou Rafael Valls, ainda pode indicar-se antecedentes deste campo historiográfico nos anos finais do século XIX e primeiros do XX, assim como nos mais recentes anos 1970 (Pérez Garzón, 1978) ou 1980, sobretudo graças aos trabalhos de Horacio Capel e seus discípulos em relação à geografia e de Gonzalo Pasamar e Ignacio Peiró sobre a história. Seria em meados de 1990 quando começariam a se realizar “investigações muito mais elaboradas” e “com uma visão mais completa” “deste tipo de estudos” (Valls, 2001, pp. 191-192). Essa análise geral, confirma o indicado no começo deste trabalho, acerca de como a configuração destes estudos, como um campo de pesquisa com entidade própria e diferenciada, teria lugar na Espanha na década de 1990 com um certo atraso em relação a Inglaterra e França, e após a tradução e recepção das obras dos autores (Goodson, Julia, Chervel) mais relevantes do mesmo²⁷. Realizada esta afirmação, e dada à amplitude deste campo historiográfico, nesta epígrafe, me limitarei a realizar uma série de considerações entre as relações entre a história dos manuais e das disciplinas escolares na Espanha, os estudos sobre a Didática das Ciências Sociais levados a cabo pelo grupo Fedicaria²⁸ – pela influência nos mesmos da sociologia do currículo e da obra de Goodson – e a intenção de configurar um corpus de investigações sobre o tema a partir da Faculdade de Educação da Universidade de Murcia.

A história dos livros de texto e das disciplinas escolares

Uma coisa é a história dos livros de texto e outra a das disciplinas escolares. Uma vez dito isto convém fazer alguns esclarecimentos breves,

27. Isso não quer dizer, é claro, como já mencionado, que não existem estudos anteriores sobre o ensino de tal ou qual disciplina, nem que todos os publicados nos últimos 15 anos tenham sido realizados com plena consciência da natureza complexa desse campo de investigação e com o conhecimento e leitura das obras de Goodson, Julia, Chervel etc.

28. A identificação desse grupo será tratada mais adiante (N.T.).

dato que a história dos manuais escolares é abordada em outro trabalho deste mesmo número da revista²⁹. Tem, com efeito, aspectos da primeira (em especial todos os relativos ao livro de texto como produto comercial, textual e impresso ou a sua regulamentação) que somente guardam, quando a tem, uma relação muito indireta ou frágil com a história das disciplinas ou matérias, mas não o contrário. Todos os aspectos da história das disciplinas escolares competem, em maior ou menor medida, a dos livros de texto. Assim mesmo, como já assinalou Dominique Julia (2000, p. 49), convém prevenir-se contra a idéia de que a história de uma disciplina se reduz, no que se refere a análise de seus conteúdos, à dos manuais utilizados em seu ensino, ou ao contrário, acrescentamos aqui, contra a idéia de que é possível fazer a história de uma disciplina sem analisar seus livros de texto e o material empregado em seu ensino. De um modo ou outro, existe uma relação estreita entre ambas, ainda que não igualitária. Ainda mantendo, como campos de pesquisa uma relativa autonomia; a história, a análise dos livros de texto e do material de ensino como produtos pedagógicos e culturais, somente adquirem um sentido histórico pleno quando se inclui no âmbito mais amplo da história das disciplinas, especialmente quando se refere aos níveis secundário e superior de ensino.

As considerações anteriores fazem referência a um dos traços que caracterizam a historiografia espanhola sobre as disciplinas escolares: seu desenvolvimento nos últimos anos tem tido lugar, em boa parte, dentro dos estudos sobre a história dos manuais escolares. Basta folhear os índices dos livros publicados dentro ou na órbita do projeto MANES³⁰

29. Trata-se da revista *Historia de La Educación: Revista interuniversitaria*, Universidad de Salamanca, n. 25, 2006 (N.T.).

30. No início dos anos de 1990, na Espanha, desenvolveu-se um ambicioso projeto no Departamento de Historia de La Educación y Educación Comparada da Universidad Nacional de Educación a Distancia (Uned), promovido pelo professor Frederico Gómez R. de Castro, que se concretizou em 1992 no projeto Manes. Assim, foi estabelecida a tarefa de reunir, catalogar e estudar os manuais escolares publicados na Espanha desde as “Cortes de Cádiz” até 1990. Posteriormente, ampliou-se a zona a estudar, incluindo Portugal e América Latina. Entre seus objetivos, o projeto Manes propõe-se a elaborar um censo dos livros de educação primária e secundária, publicados nos séculos XIX e XX; recolher e analisar as normas legais sobre os livros de texto, livros aprovados, planos de estudo, questionários e programas de

para perceber a presença nos mesmos de seções ou divisões dedicados à história das disciplinas através de seus manuais³¹. Em igual sentido se manifesta Valls em relação a um campo, a história do ensino de história, que é justamente aquele que conta, em comparação a outros, com um maior número de estudos disciplinares completos e complexos (Valls, 2001, pp. 193-198). Talvez tenha chegado a hora de se perguntar, mantendo seus traços e aspectos próprios, se não seria conveniente inserir estes estudos no contexto da história das disciplinas ou, ao menos, conectá-los à mesma? Quer dizer, se ao invés de continuar analisando as disciplinas escolares através dos livros de texto não seria preferível analisar esses através da história das disciplinas? A caracterização que se fará desta última nas páginas finais justifica esta proposta.

A história do ensino de ciências sociais (geografia e história) e o grupo Fedicaria

O grupo Fedicaria foi formado em 1991 por professores do ensino primário, secundário e superior do âmbito das ciências sociais (geografia e história) e sua didática. Ele possuía o triplo objetivo de elaborar materiais didáticos e desenvolver pesquisas no campo da didática das ciências sociais, a história social da escola e o currículo e a formação de professores, assim como, um pensamento crítico no campo da educação e da cultura. Seu primeiro “encontro” teria lugar em Salamanca em 1991 e o décimo primeiro e último (quando se escrevem estas linhas), foi celebrado em Santander no ano de 2006. Do ponto de vista organizativo está composto por diversos grupos e sessões territoriais, relativamente autônomos em seus projetos, orientação e trabalhos³².

matérias, além de examinar as políticas educativas; reconstruir a história das “editoras escolares” e analisar as características pedagógicas, políticas e ideológicas desses manuais escolares. Mais informações podem ser obtidas em www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html (N.T.).

31. Por exemplo, em Tiana (2000), o qual, dos 24 trabalhos incluídos nele, 14 agrupam-se na epígrafe “Os manuais escolares e a história das disciplinas”; Guereña, Ossenbach e Pozo (2005) ou Gómez García e Trigueros Gordillo (2000) com uma última sessão dedicada “às disciplinas e sua evolução nos livros de texto”.

32. Informação obtida em <http://www.fedicaria.org>.

A razão pela qual em um trabalho de síntese sobre o “estado da arte” na história das disciplinas escolares não reside tanto nos valiosos trabalhos de alguns membros³³ desse campo, mas pela aproximação ao grupo Fedicaria, e em especial dentro do projeto Nebraska³⁴ e do grupo Asklepios³⁵, se tem elaborado toda uma série de conceitos e categorias de análise geral sobre a história das disciplinas escolares que, com independência do acordo ou desacordo entre elas, constituem hoje em dia o marco teórico e a contribuição coletiva mais coerente e estruturada sobre esse tema que existe na Espanha. Um âmbito, algumas categorias e alguns conceitos elaborados a partir de uma ampla diversidade de influências que vão desde a sociologia crítica da educação e o currículo britânico (em especial Bernstein), francês (Bourdieu) ou espanhol (Lerena, Valera), até Nietzsche e Foucault passando pela história social do currículo (Goodson), a pedagogia crítica americana (Popkewitz, Apple, Giroux) e personagens marginais como Benjamin³⁶.

Para os componentes do projeto Nebraska (Raimundo Cuesta, Juan Mainer, Julio Mateos, Javier Merchán e Marisa Vicente), e alguns outros *fedicianos*, as disciplinas escolares são “construções sócio-históricas”, quer dizer, “tradições inventadas historicamente”, “criações sociais que

33. Luís (1985) foi uma das primeiras investigações publicadas na Espanha sobre história do currículo, ou alguns de seus trabalhos recentes sobre a história da didática das ciências sociais, ou as numerosas contribuições de Rafael Valls sobre o ensino de história. Fora isso, é visível em sua web que esse é um campo de investigação relevante no Fedicaria, ao agrupar as publicações de seus componentes em duas epígrafes intituladas “Conhecimento escolar, disciplinas escolares e história da educação” e “Formação do professorado e configuração dos campos profissionais”.

34. Sobre o projeto Nebraska ver Cuesta et al. (2007).

35. Do grupo Asklepios, com sede em Santander, destacam-se, entre outros, os trabalhos de Alberto Luis Gómez e Jesús Romero Morante em torno da didática das ciências sociais e a sociogênese da geografia, da história e dos estudos sociais na Espanha e nos países anglo-saxões. Dada a impossibilidade de referir-me, neste texto, a todas suas publicações sobre o tema, remeto a dois livros que estão no prelo: Luís e Romero (2007) e Romero e Luís (no prelo).

36. Para a compreensão das influências intelectuais, nas que se sustentam nos escritos, conceitos e categorias analíticas que seguidamente se expõe, em relação sobretudo à obra de Raimundo Cuesta, mas também com a do resto dos membros do projeto Nebraska, recomendo a leitura de Cuesta (2006). No caso do grupo Asklepios, uma aproximação a seu enfoque pode ser visto em Romero e Luís (2003).

se fazem e refazem na prática cotidiana graças à interação entre professores e alunos” (Cuesta, 1997, pp. 17-19; 2001, p. 225). O “código disciplinar” constitui a noção ou conceito chave para o estudo de um campo disciplinar. Ele está integrado por um “conjunto de idéias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expresso ou tácito)” que “regem o desenvolvimento das matérias de ensino”, “legitimam sua função educativa” e “regulam a ordem da prática de seu ensino”. Trata-se de uma “tradição social configurada historicamente, que guarda especulação e retóricas discursivas sobre seu valor educativo, os conteúdos de ensino e os modelos da prática docente, que se sucedem no tempo e que se consideram valiosos e legítimos”, quer dizer, integrada por “discursos, conteúdos de ensino e práticas” (Cuesta, 1997, pp. 20-21; 2003, pp. 6-7). Assim mesmo, as disciplinas escolares “participam da dupla natureza (poder/saber) que Foucault atribui aos “regimes de verdade” convertidos em discursos científicos regulamentados”. São, neste sentido, “saberes-poderes”, ou seja, campos de conhecimento cujos corpos visíveis não estão constituídos pelo discurso teórico ou científico, senão pela prática cotidiana e regulamentada (Cuesta, 1997, pp. 17-18; 2003, p. 7). Por isso, sua análise sociohistórica permite, se efetuar com uma atitude de “vigilância epistemológica”, de “suspeita” e “escuta”, “intervir criticamente nos processos de produção de conhecimento que acontecem nos processos de aprendizagem escolar” impugnando seus códigos pedagógicos e profissionais. Daí se conclui, que tal análise deva formar parte dos “programas de formação inicial e permanente dos professores” e de que seja a base para “explorar as possibilidades reais de ocasionar mudanças substantivas e inovações autenticamente relevantes no processo de transmissão e construção de conhecimentos” que competem ao profissional da docência (Cuesta, 2003, pp. 7-8)³⁷.

Junto à noção de código disciplinar, outros dois conceitos básicos para a análise das disciplinas escolares, tomados de Bourdieu, são os

37. Em igual sentido, sobre a necessidade de introduzir a história das disciplinas escolares e dos códigos escolares e profissionais na formação do professorado, assim como a análise sociogenética do ofício de docente, do currículo e da instituição escolar, tem-se pronunciado recentemente outros fedecarianos (Romero Morante et al., 2006).

de “campo profissional” e “habitus”. O primeiro conduz ao estudo das comunidades disciplinares e de profissionais docentes, a sua organização em corpos normatizados e hierarquizados em distintas categorias e tarefas e a formação de “colégios invisíveis” ou subculturas. O segundo, “aos processos de interiorização – freqüentemente inconscientes –, por quem integra um campo disciplinar”, das tradições e rotinas socialmente constituídas como algo “natural” e inquestionável (Cuesta, 2003, pp. 9-11), quer dizer, do que na historiografia francesa – e parte da espanhola – se tem denominado a cultura escolar e, na americana, a gramática da escolarização ou da escola.

Por último, a ênfase posta nas práticas, na realidade do que acontece na sala de aula, leva à distinção, e comparação, entre a disciplina “regulada”, a “sonhada” – para Rafael Valls (2001), a “pretendida” – e a “ensinada” (Cuesta, 1998) – o marco legal, as propostas e a realidade –, assim como o manejo de fontes diversas para o estudo de cada uma delas. Uma distinção aplicável também a outros aspectos da cultura e organização escolar, é evidente, no entanto, em mais de uma publicação sobre este tipo de questões³⁸.

A partir destes conceitos e categorias analíticas, junto com os modelos de educação – de clara influência lereniana –, os membros do projeto Nebraska planejaram estudar a “forma escolar dominante do ontem e hoje”, a escola das sociedades capitalistas, analisando a “sócio-gênese de três de seus componentes mais substanciais e expressivos”: “o conhecimento que ali se produz (as disciplinas escolares), as práticas pedagógicas que ali se executam (as pedagogias duras e brandas) e os sujeitos profissionais que possuem, vivem e falam desse conhecimento e dessas práticas (os docentes)” (Cuesta et al., 2007, p. 195).

Sobre o que diz respeito ao estudo das disciplinas escolares, a publicação do livro de Javier Merchán (2005), *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos em la clase de Historia*, constitui um bom exemplo de como, combinando antropologia, sociologia e história, é possível

38. A distinção entre a teoria ou propostas, o legislado e a realidade, constitui o esquema de trabalho que utilizamos para a análise histórica do tempo escolar em Viñao (1998a).

aprofundar-se no estudo das práticas pedagógicas tanto como nas práticas sociais. Assim mesmo, a tese, em curso de elaboração, de Julio Mateos (2001) sobre a genealogia da área do conhecimento do meio e de Juan Mainer sobre a sociogênese da didática das ciências sociais (tradições discursivas e campo profissional) (Mateos & Mainer, 2007), junto à investigação, também em curso de realização, de Marise Vicente acerca da sociogênese do saber e práticas psicopedagógicas, se enquadram em um projeto de trabalho colaborativo, transitando entre a necessidade e o desejo (Cuesta et al., 2005), que, conforme vai se desenvolvendo, mostra a necessidade de prestar mais atenção à figura dos mediadores entre a teoria e a prática, entre o saber-poder teórico e o saber-poder prático.

Uma tentativa, semi-elaborada, de construir uma história das disciplinas escolares

Afirmar que no Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Murcia, em colaboração com alguns dos departamentos de didáticas especiais de tal universidade, se vem trabalhando há alguns anos no âmbito da história das disciplinas escolares, pode parecer presunçoso, se quem o afirma, como neste caso, faz parte do mesmo. Negar, no entanto, que os frutos de tal pesquisa, ainda que, com todas suas fragilidades metodológicas e de elaboração possuem uma certa coerência e uma orientação mais ou menos definida, seria injusto³⁹.

O fato é que, contra o usual, nesta linha de pesquisa é que se chega às disciplinas escolares desde a análise do processo de profissionalização docente e, mais concretamente, à origem dos corpos de professores estatais na Espanha. A pesquisa, efetivamente, começou no início dos anos 1990 a partir da convocação de Dominique Julia, no Instituto Universitário Europeu de Florença, para que pesquisadores de diversos países participassem no colóquio “Seleção escolar e sociedade na

39. Nesta epígrafe deixam-se de lado os trabalhos realizados no dito departamento em relação com a história do ensino dos saberes elementares, tais como a leitura ou a escrita ou, do mesmo modo, a doutrina cristã, todos eles também próprios do âmbito da história das disciplinas escolares.

Europa entre os séculos XVII e XIX” que aconteceria neste instituto, em fevereiro de 1992. Nossa contribuição versava sobre a origem dos corpos de professores estatais na Espanha a partir dos procedimentos de seleção por oposição, concurso de mérito ou mera designação real, dos professores dos *Reales Estudios de San Isidoro* de Madrid, desde sua criação em 1770 até 1808. O que começou sendo um estudo dos procedimentos de seleção dos professores das 15 disciplinas ministradas nos Reais Estudos, através da análise de 40 dossiês deferidos, de outros tantos indeferidos, e de alguma ou outra nomeação real por concurso de mérito ou simples designação (Viñao, 1994), terminou convertendo-se em um estudo sobre o processo de profissionalização disciplinar e configuração como tais, de quatro dessas disciplinas: o direito natural e de gentes, a física experimental, as matemáticas e a história literária, cujo ensino estava ao encargo do Bibliotecário (Viñao, 1995; 1998). Quer dizer, ele conduziu a ficar atentos, primeiro, ao nexos ou relações que existia entre a configuração de um campo disciplinar e a profissionalização de quem os integravam como docentes. E depois, entre outras coisas, considerando a existência de diversas concepções ou tradições disciplinares (por exemplo, nas matemáticas, entre quem havia formado-se nas Faculdades de Artes e quem as havia aprendido no exército ou na marinha; quer dizer, entre os filósofos e os militares; na física, entre os candidatos de formação filosófica e médica; e no direito natural, entre os advogados e os clérigos), de diferentes status disciplinares (não era igual ser professor de latinidades ou de retórica e eloquência, por exemplo), de novas matérias debilmente assentadas (o direito natural e de gentes) ou de distintos conteúdos, inclusive de conteúdos contraditórios, sob uma mesma denominação disciplinar (por exemplo, de novo, no direito natural e de gentes).

O seguinte passo, uma vez advertida tal relação, foi tentar mudá-la a outros âmbitos disciplinares e momentos, e elaborar um esquema muito simples para a pesquisa dos mesmos. Esse esquema, em síntese, cobria aqueles aspectos mínimos, os quais se entendia, que deveriam abarcar o estudo de uma determinada disciplina:

- a) Seu lugar, presença, denominações⁴⁰ e peso nos planos de estudos.
- b) Seus objetivos explícitos e implícitos e os discursos que a legitimam como disciplina escolar.
- c) Seus conteúdos prescritos: planos de estudo, livros de texto, programas, programações.
- d) Os professores das disciplinas:
 - 1) Formação, titulações.
 - 2) Seleção: requisitos, concursos e oposições (memórias, critérios, avaliações).
 - 3) Carreira docente.
 - 4) Associações: formação de comunidades disciplinares.
 - 5) Publicações e outros méritos.
 - 6) Presença social e institucional.
- e) Uma aproximação, até onde for possível, às práticas escolares e à realidade em classe através de memórias, informes, exames, diários e cadernos de aula, documentos particulares etc.

Do dito ao feito existe uma distância e, neste caso, mais que uma distância, um abismo. Uma coisa era o programa ou esquema ideal a seguir, e outra acomodá-lo às circunstâncias (interesses concretos, trabalhos já realizados, documentação existente, tempo disponível etc.) de quem, desde o campo das didáticas especiais ou da docência em uma disciplina específica, realizariam teses doutorais no âmbito da história das disciplinas. Desde a primeira delas, apresentada em 1992, sobre o ensino da geografia na escola pública na Espanha (1900-1936) realizada por Catalina Albacete, até a última lida no ano 2005, sobre a metodologia da aritmética no início das Escolas Normais (1838-1868) e seus antecedentes, levada a cabo por M^a Dolores Carrillo Gallego, foram defendidas outras três teses doutorais: sobre a renovação das orientações para o ensino das ciências na educação primária na Espanha (1882-1936), por José M. Bernal Martínez, em 1999, a formação histórica dos

40. Sobre essa questão, no âmbito do projeto Manes e para os ensinos primário e secundário, elaboramos uma relação delas em Viñao (2000).

professores na Espanha do século XX, por Consuelo Delgado Cortada, em 1999, e o ensino de física e química na educação secundária do primeiro terço do século XX na Espanha por José D. López Martínez em 1999⁴¹. Encontra-se pendente de ser apresentada a tese de José Bermúdez Abellán sobre o ensino do desenho na escola secundária desde 1836 a 1936 e, em curso de realização, outras duas teses sobre a evolução dos conteúdos da geometria na educação secundária na Espanha do século XX, a cargo de José M. Hernández Gil, e o ensino das matemáticas na educação primária entre 1868 e 1936, por Encarnación Sánchez Jiménez. Um balanço quantitativamente importante mas escasso, no momento, de certa homogeneidade em relação com o projeto inicial, assim como de trabalho de síntese e análise comparativa.

Algumas considerações gerais sobre a história das disciplinas escolares

A história das disciplinas escolares coloca, desde o princípio, uma questão conceitual. Quando Goodson, em algumas ocasiões, diferencia matéria ou disciplina para indicar como a conversão das primeiras nas segundas constitui um traço fundamental do processo de *academização*, formalização e abstração que, junto à formação de comunidades disciplinares, caracteriza a constituição das disciplinas escolares, ele está indicando a possibilidade de que existam disciplinas ou matérias que não podem receber a aplicação da expressão disciplina escolar. Quando, também, no seio da historiografia francesa se mistura o estudo dos saberes, dos saberes elementares (leitura, escrita, cálculo), das disciplinas ou matérias e dos exercícios ou atividades (ditado, composição, resolução de problemas, recitação, canto, lições de coisas, caligrafia etc.) no contexto de uma ampla concepção da expressão “disciplinas

41. Algumas das teses doutorais têm sido publicadas completamente ou em parte (Bernal Martínez, 2001; Carrillo Gallego, 2005). Assim mesmo, tanto nesses dois casos como no resto dos mencionados, as teses doutorais têm originado artigos, comunicações em congressos ou investigações posteriores sobre a história do mesmo âmbito disciplinar, o qual versava sobre as teses.

escolares”, se é obrigado a admitir que após as distinções conceituais se ocultam diferentes respostas às perguntas que Chervel já se fazia no final da década de 1980:

A natureza “disciplinária” dos diferentes conteúdos coloca, pois, um problema importante: existem nexos comuns entre as diferentes disciplinas? Implica a noção de disciplina uma estrutura própria, uma economia interna que a distinguiria das demais entidades culturais? Existe acaso um modelo ideal de disciplina para a qual tenderiam todas as disciplinas em via de constituição? Existem disciplinas mais “logradas” que outras? E, com outras palavras, existem matérias que admitem melhor que outras o processo de “disciplinarização”? (Chervel, 1991, p. 86).

Talvez uma parte do problema se apóie em que as categorias e modos de análises das disciplinas, em um sentido amplo, não podem ser necessariamente as mesmas quando o objeto de estudo seja os saberes elementares do ensino primário, e quando temos, o processo de configuração e segmentação disciplinar do ensino secundário ou universitário. Inclusive, haveria que distinguir entre estes últimos casos⁴². Talvez, também, o problema resida em que ao falar de processos, quer dizer, de uma origem e série de mudanças até chegar a um ponto determinado, há que se estabelecer quando, em um caso concreto, podemos falar de disciplina e quando temos de falar de disciplina, matéria, atividade, exercício, ou para utilizar um termo mais geral, cujo uso sugiro, de proto-disciplina. O que é uma disciplina? Quando sabemos que nos achamos ante uma disciplina e não ante uma atividade ou exercício? O canto é uma disciplina, tal e como figurava no plano de estudos do ensino primário de 1901, ou é somente uma atividade ou exercício da música que sim, seria hoje, pela nossa perspectiva, a disciplina? O ditado é uma atividade ou exercício, mas e a ortografia? Podemos considerá-la uma disciplina? Esta dificuldade tem feito com que, em algum caso, se

42. Para somente dar um exemplo, algumas das categorias de análises do mundo acadêmico de Bourdieu seriam mais adequadas para o âmbito universitário que para o do ensino secundário.

proponha a suspensão temporal do uso do termo disciplina para trabalhar com os “temas” e “atividades”, já que isso facilitaria responder a questão de que temas ou atividades são compartilhadas entre várias disciplinas ou desempenham um papel chave na organização das mesmas (Reid, 1984, pp. 69-70). Ainda assim, continua sendo válido referir-se aos três equívocos dos quais, nas palavras de Dominique Julia, deve resalvar-se a história das disciplinas:

1. “Estabelecer genealogias enganosas tratando a todo custo de encontrar as ‘origens’ de uma disciplina tal qual segmento antecedente” (Julia, 2000, p. 52). Assim, indica, que as origens da história como disciplina, contra o que se costuma afirmar, não se acham no *Ratio Studiorum* jesuíta, no que tal ensino teria uma dupla finalidade retórica e moral, senão o ensino de tal matéria nos colégios de nobres no século XVIII.
2. “Pensar que uma disciplina não é ensinada porque não aparece nos textos de programação ou porque não existem cátedras oficialmente criadas sob esse nome” (idem, p. 55), como por exemplo, sucedeu com as matemáticas nos colégios de jesuítas no século XVI ou o francês ou a língua francesa no ensino primário do século XIX na França.
3. “Imaginar um funcionamento idêntico no tempo das disciplinas escolares, quando estas se designam sob o mesmo rótulo” (idem, p. 59). Por exemplo, sobre a Espanha, entre a história natural do plano de bacharelado de 1849 e a disciplina do mesmo nome do plano de bacharelado de 1932, ou, por localizarem no mesmo espaço temporal, entre a Filosofia do Direito e o Direito Penal, ministradas em duas universidades diferentes de modo concomitante ou, inclusive, por dois professores diferentes em uma mesma faculdade universitária (Viñao, 1997)⁴³.

43. Neste trabalho mostrei como a mesma disciplina, o direito natural e de gentes, no mesmo estabelecimento de ensino onde havia sido criada, os *Reales Estudios de San Isidro*, podia compreender conteúdos e ensinamentos diametralmente opostos e inclusive, em algum caso, totalmente críticas e negativas em relação com sua mesma existência.

Claro que a esta relação de equívocos ou perigos poderíamos acrescentar outros:

1. Pensar que diferentes denominações implicam necessariamente em amplas diferenças de conteúdo.
2. Partir do pressuposto de que os discursos que legitimam as disciplinas são válidos em todo o campo disciplinar e servem ou são utilizados com independência do nível educativo, tipo de ensino ou turma (Barnes, 1983, p. 32).
3. Não perceber que as finalidades ou objetivos destinados às diferentes disciplinas são “construções complexas as quais se misturam extratos sucessivos que se tem sobreposto a partir de elementos contraditórios” (Julia, 2000, p. 60), assim como estes objetivos cumprem uma função legitimadora não importando tanto seu cumprimento efetivo quanto seu potencial ou capacidade persuasiva.
4. Supor que as disciplinas escolares são compartimentos fechados e autônomos esquecendo os empréstimos e influências entre elas, os conteúdos, atividades e finalidades compartilhadas e as modalidades de circulação e transmissão interdisciplinar e entre as disciplinas e os saberes externos a elas. Ele obriga a inserir sua história no contexto, mais amplo da história da circulação e transmissão dos saberes (Grandière, 2004; Belhoste, 2005, pp. 215-216).
5. Crer que porque se está estudando a história de uma disciplina escolar concreta se está fazendo história das disciplinas escolares quando esta última exige trabalhar com um aparato conceitual, algumas categorias analíticas e um marco teórico amplo que proporcione uma explicação plausível do processo de disciplinarização e que seja aplicável a diferentes campos disciplinares.

Como já escrevi em outro trabalho, cujos parágrafos transcrevo e amplio (Viñao, 2006), este esforço de transmutação didática que implica a escolarização e academização de um saber, em geral originado fora do ambiente escolar – ainda que não sempre: também tem saberes estritamente escolares por sua origem –, que deve ser “transformado em objeto de ensino” (Julia, 2000, p. 47), quer dizer, sistematizado e seqüenciado

por escrito em um programa e, se possível, em um manual ou livro de texto, constitui a ata fundacional de uma disciplina. É nesse sentido que as disciplinas escolares podem ser concebidas como uma “alquimia”, um “trânsito” de espaços sociais de um determinado conhecimento ou saber ao “espaço social da escola”. Um “trânsito” que, ao converter tal conhecimento em “uma questão de aprendizagem escolar”, implica “uma mudança no ordenamento mental” do mesmo a fim de adaptar-se “às exigências do horário escolar, às concepções sobre a infância, e às convenções e rotinas do ensino que impõe tal conhecimento no currículo escolar” (Popkewitz, 1994, p. 127).

Para o estudo das disciplinas escolares sugiro considerá-las como organismos vivos. As disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc. Possuem uma denominação ou nome que as identifica frente às demais, ainda que em algumas ocasiões, como se tem advertido, denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares e, vice-versa, denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos. Tais denominações constituem, além disso, sua carta de apresentação social e acadêmica.

Ao mesmo tempo, as disciplinas escolares podem também ser vistas como campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar. De espaços onde se entre mesclam interesses e atores, ações e estratégias. Nessa perspectiva, as disciplinas são:

1. Fonte de poder social e acadêmico: campos hierarquizados entre os quais se desenvolvem situações de domínio e hegemonia, de dependência e sujeição.
2. Apropriações, por grupos de determinados professores, de espaços sociais e acadêmicos: formando reservas exclusivas assim configuradas como consequência de sua apropriação, por alguns professores determinados, reconhecidos como professores destas disciplinas por sua formação – títulos, currículo – e sua seleção ou

modo de acesso, dois aspectos em geral controlados por quem já está habilitado para “caçar vaga” na reserva.

3. Fonte de exclusão social e acadêmica: espaços reservados, como acabamos de falar, com um caráter mais ou menos excludente ou fechado em relação a amadores ou interessados nos mesmos e de professores de outras disciplinas.
4. Instrumento de reconhecimento de saberes profissionais: armas que, por sua inclusão ou exclusão em um plano de estudos determinado, em especial no mundo universitário, podem ser utilizadas pelos detentores de uma titulação profissional para apropriar-se de alguns âmbitos ou tarefas profissionais concretas, ou mesmo para excluir destes âmbitos e tarefas a outros titulados.

O segundo dos aspectos considerados – as disciplinas como produto ou resultado da reserva de um campo acadêmico, com uma denominação específica, por um grupo determinado de professores – guarda uma estreita relação com o processo de profissionalização docente. Se é professor, mas não no geral, e sim, professor de uma disciplina determinada: de matemáticas ou de inglês, por exemplo, na educação secundária, e de anatomia patológica, análises matemáticas ou direito mercantil no ensino universitário. A disciplina é o elemento chave da profissionalização do docente, o que define o conteúdo e o espaço acadêmico de sua profissionalização. Daí, que não se pode estudá-los separadamente, como se fossem dois campos sem relação alguma, a história das disciplinas escolares e a do processo de profissionalização dos docentes. Quer dizer, a história de sua formação e titulação, de sua seleção, das matérias que ensinam, dos temas sobre os quais trabalham ou investigam e do controle que exercem tanto sobre a formação e seleção dos futuros professores de seu campo disciplinar – ou outros campos – como sobre o trabalho profissional de quem já pertence ao mesmo (o quê e como ensinam, o quê e como investigam, com quem e como se relacionam profissionalmente em seu campo disciplinar ou fora do mesmo). Em definitivo, as “subculturas das disciplinas”, uma vez configuradas, mostram uma “variedade de tradições”. Algumas “tradições” que “iniciam o professor (novato) em visões muito diferentes sobre as hierarquias” existentes entre elas, seus

conteúdos, o “papel do professor” e sua “orientação pedagógica” (Goodson, 2000, p. 141). Constituem, em suma, um elemento fundamental na formação do professor no exercício da docência, em sua integração na comunidade disciplinar que lhe corresponde, e em sua concepção e modo de olhar e considerar o sistema educativo do qual faz parte, o ensino em seu conjunto e o mundo acadêmico e escolar. Um mundo que os professores vêm desde e através de seu campo disciplinar. Daí que as matérias ou áreas curriculares sejam o nexo e o nervo que une a profissionalização do docente, a cultura escolar acadêmica e os sistemas educativos nos quais as disciplinas, com seus códigos correspondentes, se hierarquizam e formam ninhos.

O elemento chave, que configura, organiza e ordena uma disciplina, é o código disciplinar. A idéia do código sugere a existência de regras ou pautas, assim como a de sua imposição com caráter geral. Mas também as de estabilidade, consolidação ou sedimentação e coerência interna. Em todo caso trata-se de um código cujos componentes se transmitem de uma geração a outra, dentro da comunidade de “proprietários” do espaço acadêmico reservado, graças aos já resenhados mecanismos de controle da formação da seleção e do trabalho ou tarefa profissional.

Quais são tais componentes? Basicamente três: um corpo de conteúdos (saberes, conhecimentos, destrezas, técnicas, habilidades), um discurso ou argumentos sobre o valor formativo e a utilidade dos mesmos e umas práticas profissionais.

Nas palavras de André Chervel,

Todas ou praticamente todas as disciplinas se apresentam neste sentido como corpos de conhecimento, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente diferenciados e que conduzem algumas idéias simples e precisas ou, em qualquer caso, encarregados de ajudar na busca da solução dos problemas de maior complexidade [Chervel, 1991, p. 89].

Trata-se, pois, de um corpo de conteúdos concretos dispostos em uma ordem, um método e uma extensão determinada em forma de temas, questões, unidades didáticas ou outros agrupamentos semelhantes. Um

corpo definido, com maior ou menor detalhe, nos planos de estudos públicos ou privados, em questionários ou orientações de índole oficial ou particular, nos temários das oposições ou provas para atender à docência, nos programas estabelecidos por cada professor para o ensino de sua matéria ou disciplina, nos cadernos escolares e exames, nas notas ou apontamentos da classe e, como não poderia ser de outra forma, nos livros de texto utilizados neste ensino.

Mas o código disciplinar não consiste somente em conteúdos. Tanto ou mais importante é o discurso elaborado pelos componentes do campo disciplinar – um discurso que nasce com a mesma disciplina e que se constrói frente a outros similares – sobre o valor formativo e a utilidade acadêmica, profissional ou social de tais conteúdos. Ao fim e ao cabo, a importância da disciplina em questão e seu lugar na hierarquia das disciplinas – quer dizer, seu peso nos planos de estudo (número de horas que se lhes destinam e inclusive nas que se ensina) e a consideração acadêmica de quem as ministram – dependem de que tal discurso, em luta com outros, seja aceito ou não – e em que medida – no mundo acadêmico e nos centros de decisão sobre o currículo prescrito. Pode-se tratar, como é óbvio, de discursos muito diferentes, em ocasiões combinadas. Desde discursos relativos, por exemplo, à adequação de tais conteúdos às demandas do setor produtivo até seu papel, sempre fundamental e insubstituível, como ginástica intelectual, como conhecimento instrumental ou para a formação do caráter. Em todo caso, tais discursos, proferidos em solenes atos acadêmicos, nos meios de comunicação, nas introduções, prólogos ou advertências prévias que às vezes figuram nos livros de texto, na vida cotidiana das instituições educativas ou nas conversas diárias que têm lugar no mundo escolar, conformam tanto os conteúdos disciplinares como as práticas e o modo em que são ensinados.

Este terceiro âmbito, o das práticas, engloba dois aspectos assim relacionados: o das práticas docentes na sala de aula, ou seja, o modo de transmitir, ensinar e aprender os conteúdos da disciplina – entre eles o recorrer ou não aos livros de texto e o uso que os professores e alunos fazem destes – e de conduzir a aula – “essa tensão de um corpo-a-corpo com o grupo” – (Chervel, 1991, p. 81), e o das práticas acadêmicas frente a outros campos disciplinares: a apresentação social e acadêmica da

disciplina própria e o modo de se referir às restantes ou de se comportar com os que a elas se dedicam.

Em último termo, o código disciplinar remete sempre a algumas práticas – e vice-versa. Apóia-se em um “saber empírico”, em parte auto-suficiente, que, como tal saber empírico-artesanal, originado na experiência intransferível da classe, se auto-afirma rechaçando as ingerências da “pedagogia teórica”. Nesta separação taxativa – mas bem oposicionista – entre a pedagogia como arte e como ciência, a “sacralização da experiência” leva o professor a ignorar, “de forma alienante”, como esse código “se apodera” do professor e o “constitui” e “conforma” em “férreos moldes” (Mateos Montero, 2001, p. 73). É assim como, em acertada expressão de Raimundo Cuesta, os professores se convertem em “guardiães da tradição” e “escravos da rotina” (Cuesta, 2003, p. 9), e a pedagogia pretensamente científica, em um reduto acadêmico cujas exigências e desenvolvimento se produzem à margem da arte de ensinar, considerada não científica, elaborada por seus artesãos. A história das disciplinas escolares, “sua emergência e introdução nos ‘cursos’ escolares, sua evolução através dos regulamentos que as organizam, as práticas e os exercícios que lhe dão identidade, os manuais que estruturam seu ensino, [...] continuam sendo uma vasta mina aberta ao trabalho dos historiadores” (Grandière, 2004, p. 241). Ao mesmo tempo, pode ajudar a ter pontes entre ambas pedagogias, entre o mundo acadêmico da ciência pedagógica e o mundo empírico do ensino na sala de aula.

Referências bibliográficas

ALBERTINI, P. *L'enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1986.

BALPE, C. L'enseignement des sciences physiques: naissance d'un corps professoral. *Histoire de l'Éducation*, n. 73, p. 49-85, 1997.

BARNES, D. Y D. Preparing to write in further education. In: HAMMERSLEY, M.; HARGREAVES, A. (eds.). *Curriculum practice*. Some Sociological Case Studies. London: The Falmer Press, 1983.

BELHOSTE, B. Culture scolaire et histoire des disciplines. *Annali di Storia dell' Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, n. 12, p. 213-223, 2005.

BERNAL MARTÍNEZ, J. M. *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.

BLYTH, W. A. L. Three traditions in English primary education. In: _____ . *English Primary Education*. V. II. Background. 2. ed. rev. London: Routledge & Kegan Paul, 1967. p. 20-43.

BOLÍVAR, A. Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Con-Ciencia Social*, n. 9, p. 59-69, 2005.

CARRILLO GALLEGO, M. D. *La metodología de la aritmética en los comienzos de las Escuelas Normales (1838-1868) y sus antecedentes*. Murcia: Universidad de Murcia, Departamento de Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Sociales, 2005.

CASPARD, P. Introduction. *Histoire de l'Éducation*, n. 38, p. 3-6, 1988.

CHERVEL, A. Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, n. 295, p. 59-111, 1991.

_____. *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique-Kimé, 1993.

_____. *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin, p. 5-6, 1998.

_____. *La composition française au XIXe siècle dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat*. Paris: Vuibert-Institut National de Recherche Pédagogique, 1999.

_____. Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881). *Histoire de l'Éducation*, n. 94, p. 103-109, 2002.

_____. L'invention de la dissertation littéraire dans l'enseignement secondaire français. *Paedagogica Historica*, n. 40-3, p. 261-277, 2004.

_____.; MANESSE, D. *La Dictée: le Français et l'orthographe, 1873-1987*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique-Calmann Lévy, 1989a.

_____. *Comparaison de deux ensembles des dictées, 1873-1987: méthodologie et résultats*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 1989b.

COMPÈRE, M.-M. La question des disciplines scolaires dans les écoles centrales. Le cas des langues anciennes. *Histoire de l'Éducation*, n. 42, p. 139-181, 1989.

_____. La tardive constitution de l'enseignement des humanités comme objet historique. *Histoire de l'Éducation*, n. 74, p. 187-203, 1997.

CUESTA, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

_____. *Clío en las aulas*. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal, 1998.

_____. La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. In: FORCADELL, C.; PEIRÓ, I. *Lecturas de la Historia*. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2001. p. 221-254.

_____. Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 17, p. 3-23, 2003.

_____. La escuela y el huracán del progreso. ¿Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas? *Indaga. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*, n. 4, p. 53-94, 2006.

_____. et al. Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-Ciencia Social*, n. 9, p. 17-54, 2005.

CUESTA, R. et al. ¿Por qué y para qué el proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo. In: ROMERO, J.; LUIS, A. (eds.). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria, 2007. p. 189-211.

FRANKLIN, B. M. La historia del currículum en Estados Unidos. Status y agenda de investigación. *Revista de Educación*, n. 295, p. 39-57, 1991.

GÓMEZ GARCÍA, N.; TRIGUEROS GORDILLO, G. (eds.). *Los manuales de texto en la enseñanza secundaria (1812-1990)*. Sevilla: Kronos, 2000.

GOODSON, I. F. Becoming an academic subject: patterns of explanation and evolution. *British Journal of Sociology of Education*, 2-2, p. 163-180, 1981.

_____. *School subjects and curriculum change*. Case studies in curriculum history. London: The Falmer Press, 1983.

_____. (ed.). *Social histories of the secondary curriculum*. London: The Falmer Press, 1985.

_____. *School subjects and curriculum change*. Case studies in curriculum history. 2. ed. London: The Falmer Press, p. vii, 1987.

_____. La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, n. 295, p. 7-37, 1991.

_____. *Historia del currículum*. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

_____. *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro, 2000.

_____. *Estudio del currículum*. Casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

GOODSON, I. F.; ANSTEAD, C. J. Detrás de las puertas de la escuela: el estudio histórico del currículum. In: GOODSON, I. F. *Estudio del currículum*. Casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. p. 105-124.

_____.; BALL, S. J. (eds.). *Defining the curriculum*. Histories and ethnographies. London: The Falmer Press, 1984.

GOODSON, I. F.; DOWBIGGIN, I. R. La historia del currículum, la profesionalización y la organización social del conocimiento. In: GOODSON, I. F. *Estudio del currículum*. Casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. p. 83-104.

GRANDIÈRE, M. L'histoire des disciplines: présentation. *Paedagogica Historica*, n. 40-3, p. 239-243, 2004.

GUEREÑA, J.-L. La construction des disciplines dans l'enseignement secondaire en Espagne au XIXe siècle. *Histoire de l'Éducation*, n. 78, p. 57-87, 1998.

_____.; OSSENBACH, G.; POZO, M. DEL M. DEL (dirs.). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX-XX)*. Madrid: UNED, 2005.

HAMMERSLEY, M.; HARGREAVES, A. Introduction. In: _____. *Curriculum practice*. Some sociological case studies. London: The Falmer Press, 1983a. p. 1-14.

_____. (eds.). *Curriculum practice*. Some sociological case studies. London: The Falmer Press, 1983b.

HARGREAVES, A. Introducción crítica. In: GOODSON, I. F. *Estudio del currículum*. Casos y métodos. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. p. 15-32.

HÉBRARD, J. La escolarización de los saberes elementales en la época moderna. *Revista de Educación*, n. 288, p. 63-104, 1989.

_____.; Chartier, A-M. *Discours sur la lecture 1880-2000*. Paris: Fayard-BPI, 2000.

HOBBSAWM, E. Introducción: la invención de la tradición. In: HOBBSAWM, E.; RAN-GER, T. (eds.). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica, 2002. p. 7-21.

JULIA, D. Livres de classe et usages pédagogiques. In: MARTIN, H.-J.; CHARTIER, R. (dirs.). *Histoire de l'édition française*. Paris: Promodis, t. II, 1984. p. 49-85.

_____. Aprendizaje de la lectura en la Francia del Antiguo Régimen. *Revista de Educación*, n. 288, p. 105-120, 1989.

_____. Le choix des professeurs en France: vocation ou concours? 1700-1850. *Paedagogica Historica*, n. XXX-1, p. 175-205, 1994.

_____. La culture scolaire comme objet historique. Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives. *Paedagogica Historica*, supplementary series, v. I, p. 353-382, 1995.

_____. Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, n. 3, p. 119-147, 1996.

_____. La construcción de las disciplinas escolares en Europa. In: RUIZ BERRIO, J. (ed.). *La cultura escolar en Europa*. Tendencias históricas emergentes. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. p. 45-78.

KENT, A. (ed.). *School subject teaching*. The history and future of the curriculum. London: Kogan Page, 2000.

KINCHELOE, J. L. Introducción. In: GOODSON, I. F. *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro, 2000. p. 9-39.

LAYTON, D. *Science for the people*. The origins of the School Science Curriculum in England. London: George Allen & Unwin Ltd., 1973.

LUÍS, A. *La geografía en el bachillerato, 1836-1970*. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1985.

_____.; ROMERO, J. *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar em España (1850-1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2007.

MATEOS, J. Genealogía del código pedagógico del entorno. In: MAINER, J. (coord.). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza. Sevilla: Díada Editorial, 2001. p. 151-158.

MATEOS, J.; MAINER, J. Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la didáctica de las ciencias sociales. *Revista de Educación*, número extraordinario sobre “Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1936). En el centenario de la JAE”, 2007.

MATEOS MONTERO, J. La formación crítica en el espacio fedecariano. El caso de Fedecaria-Salamanca. In: MAINER, J. (coord.). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las ciencias sociales*. Sevilla: Daída Editorial, 2001. p. 61-80.

MERCHÁN, J. *Enseñanza, examen y control*. Profesores y alumnos en la clase de historia. Barcelona: Octaedro/EUB, 2005.

PÉREZ GARZÓN, J. S. *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*. Madrid: Siglo XXI, 1978. p. 191-214.

POPKIEWITZ, T. S. (ed.). *The formation of school subjects. The struggle for creating an American institution*. London: The Falmer Press, 1987.

_____. Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas. *Revista de Educación*, n. 305, p. 103-137, 1994.

REID, W. A. Curricular topics as institutional categories: implications for the theory and research in the history and sociology of school subjects. In: GOODSON, I. F.; BALL, S. J. (eds.). *Defining the curriculum. Histories and ethnographies*. London: The Palmer Press, 1984. p. 67-75.

RIFÀ VALLS, M. Historias del currículum e historias de vida en el trabajo de investigación sobre la enseñanza de Ivor Goodson. *Con-Ciencia Social*, n. 9, p. 70-98, 2005.

ROMERO, J.; LUÍS, A. La historia del currículum y la formación del profesorado como encrucijada: por una colaboración entre la historia de la educación y una didáctica crítica de las ciencias sociales. *Etnohistoria de la escuela*, Burgos: SEDHE e Universidad de Burgos, p. 1.009-1.020, 2003.

_____. *La enseñanza de lo social en la escolaridad obligatoria*. Historia de una pugna entre los enfoques disciplinares e integrados en perspectiva internacional. Madrid: Biblioteca Nueva (no prelo).

ROMERO MORANTE, J. et al. La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. *Con-Ciencia Social*, n. 10, p. 15-67, 2006.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; FISCHER RANZI, S. M. (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

TIANA, A. (ed.). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, 2000.

VALLS, R. La historiografía escolar española en la época contemporánea: de los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar. In: FORCADELL, C.; PEIRÓ, I. (coords.). *Lecturas de la Historia*. Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2001. p. 191-220.

VIÑAO, A. Les origines du corps professoral en Espagne: les Reales Estudios de San Isidro, 1770-1808. *Paedagogica Historica*, n. XXX, p. 119-174, 1994.

_____. Por un análisis socio-cultural de la elite intelectual y académica: los profesores y bibliotecarios de los Reales Estudios de San Isidro (1770-1808). *Bulletin Hispanique*, n. 97-1, p. 299-315, 1995.

_____. Del derecho natural y de gentes a la ciencia política: Manuel Joaquín de Condado y la cátedra de derecho natural y de gentes de los Reales Estudios de San Isidro (1770-1794). In: _____. *Estudios de derecho constitucional y ciencia política*. Homenaje al profesor Rodrigo Fernández de Carvajal. Murcia: Universidad de Murcia, t. II, p. 1.187-1.206, 1997.

_____. *Tiempos escolares, tiempos sociales*. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona: Ariel, 1998a.

_____. Disciplinas académicas y profesionalización docente: los Reales Estudios de San Isidro (1770-1808). In: GUEREÑA, J.-L.; FELL, E.-M. (eds.). *L'université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Âge à nos jours*. II. Enjeux, contenus, images. Tours: Publications de l'Université de Tours/CIREMIA, 1998b. p. 303-323.

_____. La catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones. In: TIANA, A. (ed.). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias ideológicas*. Madrid: UNED, 2000. p. 451-469.

_____. El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes. In: ESCOLANO BENITO, A. (ed.). *Currículo editado y sociedad del conocimiento*. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela. Valencia: Tirant lo Blanch, 2000. p. 109-140.

_____. La enseñanza secundaria. In: _____. *Historia de la educación en España*. Veinte años de investigación, 1981-2001 (no prelo).

WATSON, F. *The beginnings of the teaching of modern subjects in England*. London: Pitman, s.d. p. viii.

YOUNG, M. (ed.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971.

Sites:

<www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html>

<<http://www.fedicaria.org>>

Endereço para correspondência:
Marina Fernnades Braga
Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Educação
Rua General Carneiro, 460 – Ed. Dom Pedro I – 1º andar
Curitiba-PR
CEP 80060-150
E-mail: ninabraga@yahoo.com.br

Autor do texto original: Antonio Viñao
Universidad de Murcia, Facultad de Educación
Apartado 4.021
30080
Murcia-España

Professor colaborador: Marcus Levy Albino Bencostta
Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Educação
Rua General Carneiro, 460 – Ed. Dom Pedro I – 1º andar
Curitiba-PR
CEP 80060-150

Recebido em: 2 jul. 2008
Aprovado em: 24 jul. 2008

Nota de leitura

História da educação pela imprensa (History of education through the press)

autores	Analete Regina Schebauer, José Carlos Souza Araújo
cidade	Campinas
editora	Alínea
ano	2007

Lançado no ano de 2007 com o apoio da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM), o livro *História da educação pela imprensa* é organizado por Analete Regina Schelbauer e José Carlos Souza Araújo. A publicação vem somar-se a outros trabalhos no âmbito da história da educação, cujos autores tomam impressos periódicos como fontes e objetos de estudos¹. Não obstante, o que torna louvável a iniciativa da obra é fato de que, em sete dos dez textos reunidos, os pesquisadores recorrem a jornais que não pertencem à chamada imprensa periódica especializada, mais especificamente, a educacional. Dos outros três estudos, um investiga um jornal voltado para temas educacionais e dois examinam revistas pedagógicas. Nesse sentido, predominam no livro pesquisas que adotam materiais ainda não comumente explorados pelos estudos histórico-educacionais, a despeito de sua potencialidade: nas páginas dos escritos jornalísticos estão registradas as questões que eram relevantes à sociedade de uma determinada época, não apenas ligadas, por exemplo, à economia, à política e à cultura, como também à educação. Além disso, o recurso aos jornais propicia a realização de investigações que se dedicam à história

1. Ver, por exemplo: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

regional e local, o que certamente contribui para a ampliação das perspectivas de análise na área da história da educação.

Com efeito, outro aspecto positivo de *História da educação pela imprensa* é a diversidade em relação à origem geográfica dos periódicos utilizados como fontes e objetos pelos 12 autores que participam do livro. No que concerne aos jornais, são do estado de Minas Gerais *A Notícia*, *A Tribuna*, *Almanach de Uberabinha para o anno de 1912*, *O Binóculo* e *O Progresso* (todos de Uberlândia), além de *Lavoura e Comércio* e *Gazeta* (ambos de Uberaba); de São Paulo, *A Lanterna*, *A Província de São Paulo* e *O Lábaro* (de Taubaté) e, do Rio de Janeiro, o *Diário de Notícias*. No tocante aos impressos educacionais, o *Jornal da Educação* é do Paraná; a *Revista do Ensino* do Rio Grande do Sul e a *Revista de Educação Geral e Técnica* de Portugal. Cabe destacar ainda que o período de circulação desses materiais também é variado, pois abrange desde as décadas finais do Império brasileiro, até o final dos anos de 1980, no Brasil.

É possível observar, todavia, que há um elemento que une os dez textos dessa coletânea: todos os impressos periódicos examinados serviram, de algum modo, como um instrumento de defesa dos interesses dos agentes responsáveis por sua produção. Sendo assim, o estudo de Anaete Regina Schelbauer assinala que o jornal *A Província de São Paulo* se tornou um significativo veículo de circulação de inovações pedagógicas, em especial, do método de ensino intuitivo. No texto de Maria Cristina Gomes Machado é apresentado o *Diário de Notícias*, pelo qual Rui Barbosa expressava suas idéias acerca do papel do Estado e da educação no processo de modernização da sociedade brasileira. O estudo de Carlos Henrique de Carvalho e Geraldo Inácio Filho, o de José Carlos Souza Araújo e o de Wenceslau Gonçalves Neto, por sua vez, revelam que, por meio de jornais de cidades de Minas Gerais, podem ser encontrados, respectivamente: conflitos entre católicos e republicanos em torno de propostas educacionais, referências sobre o progresso enquanto objetivo da educação e descrições sobre a vida cultural no interior mineiro. O tema do texto de Joaquim Pintassilgo são as relações entre educação moral e cívica, República e Escola Nova, existentes na *Revista de Educação Geral e Técnica*. O estudo de Mauro Castilho Gonçalves aborda o jornal *O Lábaro*, que consistiu na estratégia de ação cultural e educacional da Igreja católica em Taubaté. O texto de Maria Helena

Câmara Bastos e Elizandra Ambrosio Lemos refere-se à *Revista do Ensino*, criada para orientar a professora primária rio-grandense. O estudo de Elaine Rodrigues trata do *Jornal da Educação*, concebido para colaborar no processo de democratização do Brasil. Já o texto de Ednéia Regina Rossi tem como foco as questões voltadas ao ensino primário, divulgadas pelo jornal operário *A Lanterna*.

Por fim, é necessário fazer uma pequena ressalva quanto à *História da educação pela imprensa*: embora o contexto histórico em que circularam os impressos periódicos analisados esteja bem identificado em todos os textos, poderia haver, em alguns deles, um aprofundamento na caracterização dos materiais, ou seja, indicações sobre seu ciclo de vida, periodicidade, nomes dos responsáveis (proprietário, diretor, editor), principais colaboradores, público aos quais se destinavam etc. Apesar disso, o lançamento do livro é de suma relevância para a história da educação, especialmente para a brasileira, ao mostrar, como afirmam seus organizadores, que “imprensa e educação não são elos que se estruturam pela pesquisa, mas que se constroem historicamente, posto que suas relações são intrínsecas” (p. 6).

Cynthia Lushiuen Shieh

Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP

Endereço para correspondência:

Cynthia Lushiuen Shieh

Av. da Universidade, 308

Butantã – São Paulo-SP

CEP 05508-040

E-mail: cyshieh@usp.br

Recebido em: 24 mar. 2008

Aprovado em: 24 abr. 2008

Relação de pareceristas *ad hoc* (2008)

A Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) agradece aos especialistas abaixo relacionados, que colaboraram com as edições dos números 16, 17 e 18.

Ana Maria Bandeira de M. Magaldi
(UERJ)

Bruno Bontempi Jr. (PUC-SP)

Circe Bittencourt (USP)

Décio Gatti Jr. (UFU)

Demerval Saviani (UNICAMP)

Diana Gonçalves Vidal (USP)

Dione Lucchesi (UNICAMP)

Elizabeth Figueiredo de Sá (IE-UFMT/
UFG)

Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do
Nascimento (UNIT)

Eva Waisros Pereira (UNB)

Francisca Izabel P.Maciél (UFMG)

Gilberto Alves (UEMS)

Heloisa Helena Pimenta Rocha
(UNICAMP)

Jaime Cordeiro (USP)

José Gonçalves Gondra (UERJ)

Libânia Nacif Xavier (UFRJ)

Luciano Mendes (UFMG)

Lúcio Kreutz (UNISINOS)

Marcos Cezar Freitas (UNIFESP)

Marcus Aurélio Taborda (UFPR)

Marcus Levy A. Bencostta (UFPR)

Marcus Vinícius Fonseca (UFMG)

Maria Arisnete Câmara de Moraes
(UFRN)

Maria do Amparo Borges Ferro (UFPI)

Maria Cristina Soares Gouveia (UFMG)

Maria Lúcia Hilsdorf (USP)

Maria Rita de Almeida Toledo (PUC-SP)

Marta Araújo (UFRN)

Nicanor Palhares Sá (UFMT)

Raquel Discini de Campos (UFU)

Rosa Fátima de Souza (UNESP)

Sonia de Oliveira Camara Rangel (UERJ)

Tarcísio Mauro Vago (UFMG)

Thais Nívea (UFMG)

Wagner Valente (PUC-SP)

Orientação aos Colaboradores

A Revista Brasileira de História da Educação publica artigos, dossiês, traduções, 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 ser inéditos e apresentar resultados originais de trabalhos de investigação e/ou de reflexão teórico-metodológica.

As traduções devem versar sobre temáticas significativas para o campo da história e historiografia da educação.

As resenhas devem efetuar um estudo crítico de textos recentemente publicados ou de obras consideradas clássicas na área. Devem constar, obrigatoriamente, a referência bibliográfica completa da obra, a descrição sumária de sua estrutura, a indicação de seu conteúdo geral e tópicos fundamentais, dados biobibliográficos do(s) autor(es), não sendo aconselhável a utilização de título, epígrafe ou figuras. Espera-se que contenha comentários e julgamentos sobre as idéias contidas na obra, os termos e metodologia empregados, a relevância do tema e da abordagem para a área e a posição do(s) autor(es) no debate acadêmico.

As notas de leitura são apontamentos sucintos a respeito de obras recentemente publicadas, prestando-se, fundamentalmente, a destacar sua pertinência e interesse para a área e a especialidade desta publicação.

Seleção dos trabalhos

Os artigos, dossiês e traduções recebidos serão submetidos anonimamente a dois pareceristas *ad hoc*, sendo necessária para a sua publicação a dupla aprovação. No caso de divergência entre os pareceres, os textos serão encaminhados a um terceiro parecerista. Os critérios para a seleção de artigos levam em conta, além dos aspectos formais do texto, a sua originalidade; a relevância do tema; a indicação clara dos objetivos, fontes, metodologia de pesquisa e fundamentação teórica; a adequação bibliográfica.

A primeira página deve trazer o título do artigo, sem indicar nome e inserção institucional do autor. Deve conter também o resumo em português ou espanhol, o resumo em inglês (abstract) e cinco palavras-chaves em português ou espanhol e em inglês. Em folha avulsa, o autor deve informar o título completo do artigo em português ou espanhol e em inglês, seu nome, titulação e instituição a que está vinculado, e grupos de pesquisa dos quais participa. Deve constar ainda o endereço, telefone e e-mail, que serão divulgados pela Revista. Caso esses dados não forem os mesmos para o recebimento de correspondência, favor notificar à secretaria.

As traduções deverão vir acompanhadas de uma autorização do autor da obra original ou da editora na qual o texto tenha sido eventualmente publicado. Caso a obra seja de domínio público esse procedimento não é necessário, sendo, o autor da tradução, o responsável por esta informação.

Os dossiês deverão ter um caráter interinstitucional, de forma a ampliar a circulação do debate acadêmico e fomentar intercâmbios de pesquisa. Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, abordando temáticas de relevância para área da história da educação. Os dossiês serão analisados na íntegra, e pode ocorrer que nem todos os textos que os compõem sejam aprovados. Em caso de aprovação de um ou dois textos, estes poderão ser publicados isoladamente. Só serão publicados como dossiês um conjunto mínimo de três artigos aprovados pelos pareceristas.

As resenhas, notas de leitura e traduções são avaliadas pela Comissão Editorial.

Normas Gerais para aceitação de trabalhos

Os originais devem ser encaminhados em uma via impressa e uma cópia em CD-rom, observando-se o formato: 2,5 cm de margem superior e inferior e 3 cm de margem direita e esquerda; espaço entrelinhas de 1,5; fonte Times New Roman no corpo 12.

Os trabalhos remetidos devem obedecer a extensão mínima e máxima, respectivamente:

- Artigos, traduções e dossiês (cada artigo) - de 40.000 caracteres a 60.000 caracteres com espaços (aproximadamente de 20 a 28 páginas incluindo gráficos, tabelas, figuras e imagens);
- Resenhas - de 8.000 caracteres a 15.000 caracteres com espaços (aproximadamente de 4 a 8 páginas);
- Notas de leitura - de 2.000 caracteres a 4.000 caracteres com espaços (aproximadamente de 1 a 2 páginas);
- Resumos e abstracts – de 700 caracteres a 800 caracteres com espaços (aproximadamente 10 linhas)
- 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;
- As citações devem seguir os seguintes critérios:
 - a) citações textuais de até três linhas devem vir incorporadas ao parágrafo, transcritas entre aspas, seguidas do sobrenome do autor da citação, ano da publicação e número da página, entre parêntese;
 - b) citações textuais com mais de três linhas devem aparecer em destaque em um outro parágrafo, utilizando-se recuo (4 cm na margem esquerda), em corpo 11, sem aspas.

A Comissão Editorial só aceitará artigos apresentados com as configurações acima descritas. Trabalhos fora deste padrão serão recusados automaticamente.

A revista não devolve os originais submetidos à apreciação. Após a aprovação do trabalho, os autores deverão enviar pelo correio, assim que solicitados, uma autorização de publicação em três vias impressas. Os direitos autorais referentes aos trabalhos publicados ficam cedidos por um ano à Revista Brasileira de História da Educação. No caso de artigos que contenham imagens, citações de obras literárias ou de páginas da World Wide Web, o autor deverá encaminhar também uma autorização de cessão dos respectivos direitos.

Serão fornecidos gratuitamente aos autores e/ou tradutores 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 na Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, Av. da Universidade, 308, bloco A, sala 128 - São Paulo - SP, CEP 05508-900. Informações adicionais podem ser obtidas no site www.sbhe.org.br, por meio do e-mail rbhe@sbhe.org.br ou pelo telefone: (11) 3091-3099 (ramal 262).